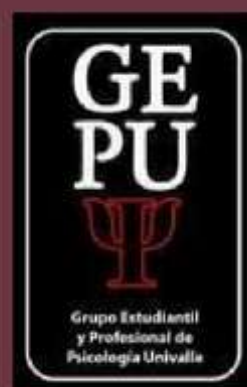


REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

Vol 8 Nro 1
2017<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/>GRUPO ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
UNIVALLE -GEPU-
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DEL VALLE



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 8 No. 1 – Junio de 2017
ISSN 2145-6569

Editora

Adriana Narvaez Aguilar
adriana.narvaez@correounivalle.edu.co



Andrey Velásquez Fernández
Universidad del Valle

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Nicole Andrea Pérez
Universidad del Valle

Shanon Lizeth Rodríguez
Universidad del Valle

Angelica Arias Montoya
Universidad del Valle

Daniel Zaya Reyes
Universidad del Valle

Erika Yuliana Castro
UCC Cali

Diana Mildred Rodríguez
Universidad del Valle

Argeli Arango Vásquez
Universidad del Valle

Rosa Elena Bejarano
Universidad del Valle

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

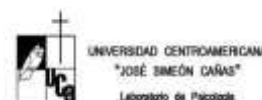
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



Agradecimientos especiales en este número a la Asistente Editorial: Gillian Bradbury. La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

Safe Creative Código 1801315630956

Revista de Psicología GEPU Vol. 8 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol-.-8-No-.-1.htm>



IBSN

2145-6569-0-7

Revista de Psicología GEPU Vol. 8 No. 1.

Editorial	5
ARTÍCULOS DE INVESTIGACION CIENTÍFICA	7
Relación entre autoestima e ideación suicida en adolescentes colombianos	8
<i>Natalia Pérez Gómez & Yenny Salamanca Camargo</i> / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	
El liderazgo comunal no institucionalizado: acciones y pensamientos para reinventar la emancipación social	22
<i>Liliana Echeverry Restrepo & Clara Inés Palacios Burbano</i> / Universidad Cooperativa de Colombia	
Valoración psicológica de la tortura: manifestaciones postraumáticas subclínicas y diagnóstico diferencial	36
<i>José Manuel Bezanilla & Ma. Amparo Miranda</i> / Revista Internacional PEI	
Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes y docentes universitarios en paraguay: Un estudio piloto	61
<i>Norma Coppari de Vera & Gerónimo Cotas</i> / Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”	
Relación entre riesgo suicida y estilos de crianza en adolescentes	80
<i>José Alonso Andrade Salazar, Víctor Alfonso Peñuela Gallo & Laura Melissa García Saavedra</i> / Universidad de San Buenaventura	
ARTÍCULOS TEÓRICOS	99
Descubriendo las raíces de la neuropsicología latinoamericana: las culturas precolombinas y el cerebro	100
<i>Diego Alejandro López González & Marlon Muñoz Méndez</i> / Universidad del Valle	
Lo analizable del síntoma y rectificación subjetiva.....	106
<i>Esteban Ruiz Moreno</i> / Universidad de Nariño	
La teoría de la subjetividad: una teoría de personalidad del siglo 21.....	114
<i>Jeremy S. Rodríguez-Camejo</i> / Universidad de Puerto Rico	
Motivación y creatividad en jóvenes emprendedores venezolanos una visión desde la crisis social.....	129
<i>Sonia Andrade de Noguera</i> / Universidad de Los Andes	
ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE UNA INVESTIGACIÓN	138
Concepções de amizade reais ou virtuais dos jogadores de MMOS	139
<i>María Sara de Lima Días</i> / Universidade Tecnológica Federal do Paraná	
Diversidad funcional y bienestar universitario más allá de la legislación: de la utopía de las leyes a la realidad de la educación superior en Colombia.....	154
<i>Stephany Ledesma, Jorge Alberto Villa, Laura Henao & Sandra Isabel Mejía</i> / Universidad Católica Luis Amigó	
El dinero, como lazo libidinal en las nuevas configuraciones familiares.....	166
<i>Diana Gladys Barimboim</i> / Asociación Psicoanalítica Internacional	
ARTÍCULO DE REVISIÓN	176
La cohesión social como categoría de análisis en el contrabando	177
<i>Carolina Ramírez M, Magali Alba Niño & Mónica Sánchez Truzman</i> / Universidad Simón Bolívar	
REPORTE DE CASO	195
Violencia: sus huellas en la identidad.....	196
<i>Luis Fernando Parra -Lombana & Jaime Velosa Forero</i> / Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud	



EDITORIAL

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/>

EDITORIAL

Adriana Narvaez Aguilar

Información de los autores: *Adriana Narvaez Aguilar*. Psicóloga de la Universidad del Valle. Miembro del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle – GEPU. Correo electrónico: adriana.narvaez@correounivalle.edu.co

Referencia Recomendada: Narvaez, A. (2017). Editorial. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 5-6

“El único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada”
- Goethe

En el presente Volumen de la Revista de Psicología GEPU, tenemos el gusto de presentarles cinco (5) artículos de investigación científica, tres (3) artículos de reflexión derivados de una investigación, tres (4) artículos teóricos, un (1) artículo de revisión y un (1) reporte de caso, provenientes de las diversas instituciones nacionales e internacionales.

Además, en este número me permito presentarme como la nueva editora de la revista, he participado en ella como miembro del comité desde hace varios años y hoy me enfrento con entusiasmo a esta nueva labor, desde de la cual queremos invitar a los diversos profesionales de las ciencias sociales a seguir publicando sus investigaciones, resultados y reflexiones, pues estamos convencidos de que es necesario continuar con la difusión del conocimiento y de esta forma seguir construyendo caminos hacia una sociedad crítica y reflexiva, aportando nuestro granito de arena a despertar la curiosidad de los lectores.

Es menester comprender que la investigación y su divulgación constituyen un estímulo para la actividad intelectual creadora y ayuda a desarrollar una curiosidad creciente acerca de la solución de problemas contribuyendo al progreso de la lectura crítica, que es uno de los propósitos de nuestra revista, entendiendo que esta actividad es un modo de ser, de pensar, de hacer y de sentir. Todo esto teniendo en cuenta la difusión entre la comunidad científica y el resto de la sociedad de los resultados de las investigaciones, las posibles aportaciones, teóricas o experimentales, y los avances de cada disciplina, es una responsabilidad ética no solo con la comunidad científica,

motivándolos a que estos descubrimientos puedan ser conocidos, debatidos y aplicados, sino que la mayor responsabilidad es con los participantes de nuestras investigaciones.

Por último, cabe mencionar que en este número hemos incorporado un espacio entre los artículos para mostrar diversas fotografías que acompañan los trabajos publicados, como un pequeño homenaje a nuestro compañero de aventuras, el querido “Mañana le ponemos nombre” (Mañis), el gato que cuidamos en nuestra sede y que hace parte de la gran familia GEPU que este año celebra su décimo aniversario. Les deseamos una excelente lectura y los invitamos a enviar sus trabajos para los próximos números de la revista.

¡Salud y libertad!



ARTÍCULOS

DE INVESTIGACIÓN

CIENTÍFICA

RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA E IDEACIÓN SUICIDA EN ADOLESCENTES COLOMBIANOS

RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND SUICIDAL IDEATION IN COLOMBIAN ADOLESCENTS

Natalia Pérez Gómez. Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Investigadora, Grupo Clínica y Salud, UPTC. Correo electrónico: natalia.perez@uptc.edu.co

Yenny Salamanca Camargo. Ms.C. Psicóloga Clínica y de la Salud, AEPC; Mg. Psicóloga con énfasis clínico, Uninorte; Ph.D. (C) Psicóloga clínica y de la Salud, UGR; Coordinadora e Investigadora, Grupo de Investigación Clínica y Salud, UPTC; docente, UPTC. Correo electrónico yenny.salamanca@uptc.edu.co

Grupo de Investigación Clínica y Salud; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia / Colombia

Referencia Recomendada: Pérez, N., & Salamanca, Y., (2017). Relación entre autoestima e ideación suicida en adolescentes colombianos. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 8- 21.

Resumen: Estudio no experimental de tipo correlacional, cuyo objetivo fue identificar la relación existente entre autoestima e ideación suicida en un grupo de adolescentes escolarizados pertenecientes a una institución educativa; a partir de la Escala de Autoestima de Rosenberg y la escala de ideación suicida Positiva y Negativa PANSI. La muestra estuvo conformada por 76 participantes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años y un nivel de escolaridad entre 9 y 11 de secundaria. A partir del paquete estadístico SPSS versión 22.0 se pudo encontrar que del total de la población un 72% presento una autoestima media y un 28% presento ideación suicida; así mismo, por medio del coeficiente de correlación de Spearman se pudo identificar que las variables autoestima e ideación suicida presentan una correlación negativa estadísticamente significativa, indicando una relación medio-alta entre ellas.

Palabras clave. Adolescentes, Autoestima, Ideación Suicida, Suicidio.

Abstract: No experimental correlational study whose objective was to identify the relationship between self-esteem and suicidal ideation in a group of adolescent students whom belong to an educational institution; from the Rosenberg Self-Esteem Scale and scale of Positive and Negative ISSHL suicidal ideation. The sample consisted of 76 participants aged between 14 and 17 years and a level of schooling between 9 and 11 secondary. From the SPSS version 22.0 it could find that the total population 72 % showed an average self-esteem and 28% presented suicidal ideation; Likewise, through the Spearman correlation coefficient could be identified that self-esteem and suicidal ideation variables have a statistically significant negative correlation, indicating a medium-high relationship between them.

Keywords: Adolescents, Self-esteem, Suicidal Ideation, Suicide.

Recibido: 23 de Noviembre de 2016

Aprobado: 21 de Diciembre de 2016

Introducción

Según Corpas (2011) la conducta suicida es un fenómeno muy antiguo, el cual se registra desde la misma edad del hombre y cuya frecuencia era bien conocida en las grandes civilizaciones del mundo antiguo hasta la Edad Media, reapareciendo nuevamente en el siglo XVIII y manteniéndose hasta la actualidad (Torres, Josué, Font, Rodríguez, Urrutia y Gómez, 2006, citados por Moreno, Díaz, Santana, Brossard y Carbonell, 2012). Villalobos-Galvis (2009), hace referencia a que actualmente se conoce como conducta suicida a un amplio espectro, que varía de menor a mayor gravedad, manifestándose la mayoría de veces y principalmente, por medio de la ideación suicida, los gestos suicidas, los planes suicidas, las tentativas suicidas y el suicidio consumado (Marris, 2002; citado por Villalobos-Galvis, 2009).

Konick y Gutierrez (2005; citados por Villalobos-Galvis, 2009) han planteado que dentro del espectro suicida, la ideación suicida es la forma más común de conducta suicida, la cual ha sido abordada por autores tales como Goldney, Winefield, Tiggemann, Winefield y Smith (1989; citados por Fernández y Merino, 2001) quienes la definen como cogniciones autodestructivas y persistentes que van desde pensamientos a imágenes fugaces sobre la desmotivación por vivir; Wilburn y Smith, (2005; citados por Sarmiento y Aguilar, 2011) por su parte, la definen como la preocupación manifiesta por medio de pensamientos acerca de la finalización de la vida que no tiene ningún fundamento o razón; mientras que Beck, Steer y Ranieri (1988, citado por Leal y Vásquez, 2012) y Carvajal y Caro, (2011) hacen referencia a esta como la presencia de pensamientos, planes o deseos de cometer suicidio en un individuo que no ha intentado transgredir su propia vida en un periodo cercano.

Como lo indican Cheng, Tao, Riley, Kann, Ye, Tian, Tian, Hu y Che (2009) y Sanchez, Musitu, Villarreal y Martinez (2010), la ideación suicida es frecuentemente la etapa inicial del espectro suicida, precedida, de forma lógica, al intento suicida y el suicidio consumado y que por esta razón no es de extrañar que, como lo indica Rosales (2010; citado por Leal y Vásquez, 2012), ésta sea la etapa de la conducta suicida más común en la población general; De Wilde (2000 y Wild, Flisher y Lombard, 2004; citados por Sarmiento y Aguilar, 2011); por su parte, refieren que la ideación suicida, es el principal predictor de futuros intentos e incluso del suicidio consumado; mientras que Bonner y Rich, (1987, citados por Sarmiento y Aguilar, 2011) argumentan que el paso por una etapa del suicidio no necesariamente requiere haber pasado por las anteriores y por tanto se podría inferir que una persona puede realizar un acto suicida sin haber presentado previamente una ideación suicida.

Es importante aclarar que según Norlev, Davidsen, y Sundaram (2005), el suicidio se identifica con una conducta; mientras que, la ideación suicida se relaciona con procesos cognitivos en donde predominan pensamientos disfuncionales como los pensamientos dicótomos, la rigidez cognitiva y los estilos atribucionales negativos (Rickelman y Houfek (1995) y Wenzel y Beck (2008); por esta razón, la ideación suicida se considera un fenómeno complejo donde, sumado al componente cognitivo, también interfieren otros factores personales, familiares y escolares

(Cheng, Tao, Riley, Kann, Ye, Tian, Tian, Hu y Che, 2009; Sanchez, Musitu, Villarreal y Martinez, 2010). Es común que esta problemática no se presente sola, sino que vega acompañada de otros factores de riesgo; es ahí donde se puede distinguir entre *ideación suicida silenciosa* e *ideación suicida manifiesta*, esta última viene acompañada de factores tales como el alcoholismo, la drogadicción, la propensión a accidentes, etc. (Rosales, 2010; citado por Leal y Vásquez, 2012).

Al entenderse como un fenómeno complejo, diferentes autores han debatido frente a sus características; por ejemplo, para Sánchez, Musitu, Villarreal y Martinez (2010), refieren que la ideación suicida es considerada como un trastorno debido a que es el inicio de un continuo que lleva al individuo a consumir el suicidio; mientras que Shaffer, David, (2001, citado por Cabra, Infante y Sossa, 2010), plantean que los pensamientos suicidas son comunes en los adolescentes de ambos géneros y que por tanto, no necesariamente están asociados con otros rasgos psicopatológicos.

En cuanto a las diferencias de género, se ha encontrado que estos pensamientos sobre la muerte se presentan en diferente medida en mujeres y en hombres; por ejemplo, González, Ramos, Caballero y Wagner (2003), quienes estudiaron la presencia de conductas suicidas en estudiantes de secundaria, encontraron una proporción de casi de tres mujeres por cada varón; ahora bien, al analizar el caso específico de los adolescentes, se ha encontrado un porcentaje considerable (10,5%) de sujetos con pensamientos graves, frecuentes y continuos sobre la muerte (Fernández y Merino, 2001), y, teniendo en cuenta que los adolescentes se encuentran en la etapa del desarrollo donde los humanos se involucran en comportamientos de alto riesgo y buscan desesperadamente la aprobación de sus coetáneos y experimentan más conflictos con la autoridad, no es de extrañar que esta, sea la etapa más vulnerable del comportamiento suicida (Leal y Vásquez, 2012).

En opinión de Ann (2010; citado por Leal y Vásquez, 2012) los cambios que se presentan en la adolescencia, junto a los factores de riesgo de dicha etapa, puede explicar en este periodo, las muertes violentas como el suicidio; dicha problemática, se ve reflejada en las estadísticas mundiales y nacionales en las que se observa que este fenómeno es cada vez más alarmantes, prediciendo un problema mayor, pues como se mencionó anteriormente, la ideación suicida es un indicador de problemas más graves como lo son, el intento suicida y el suicidio consumado (Lewinsohn, Wichstrom, 2000; citado por González, Ramos, Caballero y Wagner, 2003).

Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) ha estimado que la ideación suicida se presenta entre un 12% y un 25% de los adolescentes, siendo esta una consecuencia directa de los cambios biopsicosociales en esta etapa del desarrollo, en donde el adolescente intenta comprender el sentido de la vida y la muerte como parte del ciclo vital; este fenómeno se ubica entre las cinco causas de mortalidad en edades comprendidas entre los 15 y los 19 años en todo el mundo (OMS, citado por Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo, 2014).

Es importante resaltar que en la adolescencia, al consolidarse la búsqueda de la identidad bajo la cual se fortalece la imagen, los valores y las aspiraciones; interfiere directamente en la valoración y formación de la autoestima (Metha, Chen, Mulvenon y Dode, 1998, citado por Villalobos-Galvis, 2009); uno de los factores asociados a la conducta suicida es la autoestima, ya que como lo plantea Villalobos-Galvis (2009) es un factor protector por ser un indicador de bienestar y salud mental (Coatsworth y Conroy, 2006; citados por KorkmazYigiter, 2014); adicional a esto, se ha identificado que las personas con alta autoestima disfrutan más de las experiencias positivas, son más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas y generan respuestas más adaptativas en circunstancias problemáticas (Dodgson y Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade y Valente, 1990; citado por Rodríguez y Caño, 2012).

En el caso contrario, las personas con baja autoestima se caracterizan por que tienden a percibir mayor infelicidad en todos los aspectos de su vida (Coatsworth y Conroy, 2006; citado por KorkmazYigiter, 2014), carecen de confianza en sí mismos, se aíslan socialmente, sufren rechazo por parte de sus compañeros, son más agresivos, tiene comportamientos delictivos y tienden a presentar algunas psicopatologías (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; citado por Theunissen, Rieffe, Netten, Briaire, Soede, Kouwenberg y Frijns, 2014).

Al analizar la relación entre autoestima e ideación suicida, los datos parecen no ser concluyentes, por ejemplo Thompson (2010) encontró una relación negativa entre el nivel de las tendencias suicidas y la autoestima, y Miranda, Cubillas, Román y Valdez (2009) identificaron que baja autoestima tiene 3.7 veces más riesgo de desembocar en la ideación suicida (IC: 2.3–5.9); contrariamente autores como Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo (2014) y Corredor y Martínez (2015) identifican una relación negativa significativa pero baja entre estas dos variables.

Finalmente, es de resaltar que en Colombia el comportamiento del suicidio según Macana (2013) es preocupante, dado que desde el año 2006 este fenómeno ha incrementado sus tasas, hasta convirtiéndose para el año 2011 en el responsable del 7 % de las muertes violentas, entre las cuales se destaca el grupo etario de 15 a 34 años correspondiendo al 51,8 % de las víctimas con mayor conducta suicida; así mismo, se encontró que para el 2010, a nivel departamental, Boyacá ocupó el segundo lugar con mayor índice de suicidios, con una tasa de 5,84 por 100.000 (Secretaría de Salud de Boyacá, 2012), y, teniendo en cuenta que el soporte empírico no cuenta con datos concluyentes, la presente investigación pretende identificar la relación existente entre autoestima e ideación suicida en adolescentes escolarizados de un colegio público Tunja.

Método

Participantes: 76 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 17, con una escolaridad entre noveno y décimo primer grado de escolaridad, matriculados en una institución educativa al momento de la investigación. El muestro utilizado fue por conglomerados con una confiabilidad del 95% y un margen de error del 5%

Instrumentos: *Escala de Autoestima de Rosenberg Revisada*. (Rosenberg, 1965; Garaigordobil & Durá, 2005). El cuestionario tiene como objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo misma. Consta de 10 preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Se considera como rango medio la puntuación situada entre 25 y 35 puntos. Esta escala tiene un coeficiente alpha entre .74 y .77, fiabilidad test retest de .63 (intervalo de 7 meses) y de .85 (intervalo de 2 semanas). La validez de la escala como medida unidimensional de la autoestima ha sido también comprobada en varios estudios (Garaigordobil y Durá, 2005, citados por Corredor y Martínez, 2015).

Escala de ideación suicida Positiva y Negativa PANSI de Osman, Gutiérrez, Kopper, Barrios y Chiros, 1998), adaptada y validada para Colombia por Villalobos-Galvis (2009). Es un cuestionario de 14 ítems, 6 de ideación suicida positiva (factores protectores) y 8 de ideación suicida negativa (factores de riesgo), que son evaluados en el marco de las últimas dos semanas y en los que se pregunta qué tan a menudo la persona ha presentado cada uno de los 14 pensamientos. La persona debe responder haciendo uso de una escala de 5 puntos que oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre). Este inventario ha mostrado coeficientes de consistencia interna superiores a 0.8 y buena evidencia de validez de constructo (concurrente y discriminante), tanto en muestras clínicas como no-clínicas.

Procedimiento: Una vez presentada y aprobada la propuesta de investigación por la institución educativa, se procedió a realizar la selección de la muestra y a explicar tanto a padres como a participantes, los detalles con respecto a las consideraciones éticas del estudio, a partir de las consideradas dentro de la resolución 008430 de 1993 y la ley 1090 (2006), sobre investigaciones con humanos y la reglamentación del ejercicio de la profesión de psicología y el código deontológico y bioético; insistiendo en el cumplimiento de los principios generales de responsabilidad, competencia, estándares morales y legales, confidencialidad, bienestar del usuario, relaciones profesionales y evaluación de técnicas; adicionalmente se informó sobre el objetivo del estudio y sus alcances; posteriormente, se estableció el consentimiento informado con los padres y el asentimiento informado con los participantes y finalmente, se realizó la aplicación de las pruebas de manera grupal en cada uno de los cursos con una duración de 15 minutos por grupo.

Resultados

El análisis de resultados se realizó a través del programa SPSS versión 22.0 y tuvo como finalidad dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación; una vez presentado los estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados, se presentan los porcentajes y frecuencias que refieren al nivel de autoestima reportado por los adolescentes, seguidamente se presentan los porcentajes y frecuencias de los niveles de ideación suicida total y los factores de riesgo y de protección y finalmente, se analiza la relación entre el nivel de autoestima y de ideación suicida por medio de una matriz con el Rho de Spearman.

En la tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de cada instrumento; posteriormente, en la tabla 2, se encuentra que al analizar la variable autoestima, un 72% (55) de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes se ubicaron en un nivel medio de autoestima (tabla, 2)

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los instrumentos aplicados

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media		Desviación estándar
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico
	o	o	o	o		
Edad	76	14	17	15,45	,107	,929
Total Autoestima	73	18	40	31,38	,504	4,310
Total Autoestima positive	74	9	20	16,34	,324	2,786
Total PANSI	74	0	39	8,35	,958	8,240
Pansi positive	75	0	16	6,05	,515	4,457
Pansi negative	75	0	28	2,33	,593	5,139
N válido (por lista)	72					

Nota: M= Media. EEM = Error estándar de la Media. Mdn= Mediana. DE= Desviación estándar. Mín=Mínimo. Máx=Máximo.

Tabla 2

Niveles de Autoestima según la Escala de Autoestima de Rosenberg en la Muestra Total

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	4	5,3
	Medio	55	72,4
	Alto	14	18,4
	Total	73	96,1
Perdidos	Sistema	3	3,9
Total		76	100,0

En cuanto a los datos arrojados en la escala general del inventario PANSI, se encuentra que un 28% (21) de la muestra corresponde a un nivel Alto y Muy Alto de ideación suicida, lo cual indica que existen factores de riesgo en estos estudiantes (Tabla, 3)

Tabla 3

Niveles de Ideación Suicida según el Inventario PANSI en la Muestra Total

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy Bajo	27	35,5
	Bajo	14	18,4
	Medio	12	15,8
	Alto	16	21,1
	Muy Alto	5	6,6
	Total	74	97,4
Perdidos	Sistema	2	2,6
Total		76	100,0

En la subescala de Ideación Suicida Negativa se observa que un 38% (29) puntuó niveles entre Alto y Muy Alto de ideación suicida, lo cual indica un porcentaje grande de la muestra presenta ideación suicida (Tabla, 4); mientras que, en la subescala de Ideación Suicida Positiva se observa que el 30% (23) corresponde a puntuaciones altas y muy altas, indicando una menor frecuencia de factores protectores frente a la ideación suicida (tabla, 5).

Tabla 4

Niveles de Ideación Suicida Negativa del Pansi

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy Bajo	46	60,5
	Alto	22	28,9
	Muy Alto	7	9,2
	Total	75	98,7
Perdidos	Sistema	1	1,3
Total		76	100,0

Tabla 5

Niveles de Ideación Suicida Positiva del Pansi

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy bajo	28	36,8
	Bajo	10	13,2
	Medio	14	18,4
	Alto	15	19,7
	Muy Alto	8	10,5
	Total	75	98,7
Perdidos	Sistema	1	1,3
Total		76	100,0

En cuanto a la correlación de las variables de estudio, a partir de los resultados obtenidos de una matriz de correlaciones utilizando el Rho de Spearman se encontró una asociación negativa y estadísticamente significativa entre autoestima e ideación suicida ($Rho = -0.602$; $p < 0.00$); indicando que la relación entre las dos variables es entre moderada y alta (tabla, 6)

Tabla 6

Matriz de correlación Rho de Spearman de las variables de estudio

		Autoestima	ideación Suicida
Rho de Spearman	Autoestima	Coficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	73
	ideación Suicida	Coficiente de correlación	-,602**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	72

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Discusión

A continuación, se describen los resultados obtenidos en esta investigación junto al análisis teórico y referente empírico, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo planteado en esta investigación; para lo cual, se realizará en primera medida un análisis de las variables de estudio de manera separada y posteriormente, se realizará el análisis de la asociación entre variables y otros aspectos que se derivaron de la investigación.

Con respecto a la variable autoestima, los indican los resultados que en general los estudiantes se encuentran en un nivel medio de autoestima, lo cual soportaría los hallazgos de Rosenberg, Schooler, Schoenbach, y Rosenberg, (1995), al referir que para el caso no se identificarían problemas graves de autoestima; así mismo soportarían los aportes de Parra y Oliva (2004), quienes ya habían referido que al estudiar la autoestima en adolescentes, los datos no son concluyentes debido a que la autoestima es una variable que experimenta muchos cambios y fluctuaciones en esta etapa del ciclo vital, dificultando su estimación.

En cuanto a la ideación suicida un porcentaje de casi la tercera parte de la población (28%) presento ideas recurrentes sobre la muerte; al respecto, diferentes investigaciones reportan que la ideación suicida oscilan entre un 12% y el 24% (OMS, 2001, Duarté, Lorenzo, Rosselló, 2012; Carvajal, Caro, 2011; Gonzalo, Ramos, Ángel, Caballero, 2003; Villalobos, 2009); sin embargo, es de resaltar que en la presente investigación se encontró el aumento hasta de un 4% de ideación suicida frente a dichas investigaciones, lo cual soporta lo mencionado por Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo (2014), en el que afirman que al parecer la conducta suicida va incremento con el paso de los años.

Al analizar las subescalas propias del PANSI, se encontró que en la ideación suicida negativa (ISN), un 38% de los estudiantes presento niveles significativamente altos en este constructo; estos datos son similares a los de Valencia (2014) y Siabato y Salamanca (2015), en cuanto a que se identificó niveles hasta de 10% de ISN por encima de otras investigaciones previas. Por su parte, en la subescala de ideación suicida positiva (ISP) un 30% de los estudiantes puntuaron alto, mostrando un aumento del 5% con respecto al estudio realizado en universitarios por Siabato y Salamanca (2015).

Con respecto a la relación entre el nivel de autoestima y los niveles de ideación suicida en los adolescentes, se encontró que la relación es negativa estadísticamente significativa, indicando además una relación entre media y alta; estos resultados corroboran los hallazgos de otros investigadores como la de Duarté, Lorenzo y Rosselló (2012) quienes encontraron una relación entre bajo autoconcepto e ideación suicida en jóvenes entre los 13 y 18 años de Puerto Rico; Thompson (2010), quien realizó un estudio con alumnos universitarios en Canadá y verificó un evidente aumento en la gravedad de la conducta suicida con respecto a la disminución de la

autoestima; sin embargo estos resultados, parecen ser distintos a los hallazgos de Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo (2014) y Corredor y Martínez (2015), quienes identificaron una relación baja entre estas dos variables; al respecto y pese a las contradicciones, los resultados obtenidos en esta investigación llevarían a soportar los planteamientos de Thompson (2010), quien refiere que si bien no se puede atribuir la conducta suicida a una baja autoestima, si es evidente un aumento en la gravedad de la conducta suicida con la disminución de la autoestima.

De este modo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, las cifras de ideación suicida en los estudiantes son preocupantes, dado a que corresponde al 28% de los adolescentes vinculados a este estudio, soportando los planteamientos de previas investigaciones en los que se ha considerado un problema de salud pública. Es por esta razón, que se hace necesario diseñar programas de intervención para este tipo de población, en los que se incluyan además otras variables que al igual que la autoestima, han mostrado ser parte de la multicausalidad del fenómeno; así mismo, apuntarle a investigaciones más de tipo longitudinal, que permitan conocer con mayor profundidad, aspectos tales como los posibles cambios que se pueden dar en variables como la autoestima, cuando se ve afectada por otros fenómenos propios del contexto.

Conclusiones

Debido a los cambios propios de la adolescencia, la autoestima es una variable que al igual que la ideación suicida, tiene un componente multicausal y por tanto los datos no podrían ser concluyentes.

Dado los resultados de ideación suicida presente en los estudiantes de esta investigación, se soportan los planteamientos de la OMS (2009) y de Ceballos, Suarez, Suescún, Gamarra, González y Sotelo (2014) en cuanto a que la ideación suicida es una problemática cada día mayor en este grupo de edad.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la autoestima y la ideación son variables asociadas con una correlación entre medio y alta.

Referencias

- Cabra, O. Infante, D & Sossa, F. (2010). El Suicidio y los Factores de Riesgo Asociados en Niños y Adolescentes. *Rev.Medica.Sanitas* 13 (2). 28-35. Recuperado de <http://www.unisanitas.edu.co/Revista/18/suicidio.pdf>
- Carvajal, G & Caro, C. (2011). Ideación suicida en la adolescencia: Una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá, 2009. *Colombia Médica*. 42 (2). 45- 56. Recuperado de <http://www.bioline.org.br/pdf/rc11039>
- Ceballos, G. Suarez, Y. Suescún, J. Gamarra, L. González, K & Sotelo, A. (2014). Ideación Suicida, Depresión Y Autoestima En Adolescentes Escolares De Santa Marta. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, DUAZARY*. 12 (1). Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1394/895>
- Corpas, J. (2011). Aproximación social y cultural al fenómeno del suicidio. Comunidades étnicas amerindias. *Gaceta de antropología*. 72 (2). Artículo 33. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G27_33JoseManuel_Corpas_Nogales.html
- Corredor, D. Martínez, A. (2015). Factores asociados a la ideación e intento de suicidio en adolescentes del municipio de Samacá. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Psicología. Tesis de grado (no publicada)
- Duarté, Y. Lorenzo, L & Rosselló, J. (2012). Ideación suicida: Síntomas depresivos, pensamientos disfuncionales, autoconcepto, y estrategias de manejo en adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233228917001.pdf>
- Fernández, N & Merino, H. (2001). Predictores de la Ideación Suicida: Un Estudio Empírico en Adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 6 (2); 121-127. Recuperado de: [http://www.aepcp.net/arc/04.2001\(2\).Fernandez-Merino.pdf](http://www.aepcp.net/arc/04.2001(2).Fernandez-Merino.pdf)
- González, C. Ramos, L. Caballero, M & Wagner, F (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*. 15 (4); 524-532. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1102.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). *Datos para la vida*. Santafé de Bogotá, Panamericana. *Recuperado de*

<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+3-+suicidio.pdf/65a683b4-38b2-46a4-b32a-f2a0884b25bf>

Korkmaz Yigiter. (2014). The Effects Of Participation In Regular Exercise On Self-Esteem And Hopelessness Of Female University Students. *Social Behavior and Personality*. 42 (8). 1233-1244. *Recuperado de:* <https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/4022>

Leal, R & Vázquez, L. (2012). Ideación Suicida En Adolescentes Cajamarquinos. Informe de Investigación, *Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo*. *Recuperado de* <http://bp000695.ferozo.com/wp-content/uploads/2013/01/Ideacion-suicida-en-adolescentes-cajamarquinos.pdf>

Macana, N. (2011) Comportamiento del suicidio en Colombia. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. *Recuperado de:* <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34616/6-F-11-Suicidio.pdf/6b2966e7-cbcb-4618-a3c3-af5cd111629e>

Matud, M. (2004). Autoestima en la mujer: un análisis de su relevancia en la salud. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 22, 129–140. *Recuperado de:* www.redalyc.org/pdf/799/79902212.pdf

Moreno, C. Díaz, C. Soler, R. Brogssard, M. Carbonell, (2011) Epidemiological characterization of suicidal behavior in Santiago de Cuba province. *Medisan* 20 16(2): 204

Organización Mundial De La Salud (2001). Prevención del suicidio un instrumento para docentes y demás personal institucional. Trastornos Mentales y Cerebrales Departamento de Salud Mental y Toxicomanías. *Recuperado de:* http://www.who.int/mental_health/media/en/63.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *World report on violence and health*. Geneva. *Recuperado:* http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Perdomo, M. (2011). Conducta suicida en Boyacá, un tema para tener en cuenta. Suicidios consumados 2004 a 2011. *Boletín Epidemiológico-CRRV. Regional Oriente*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (1) año 3. *Recuperado en* <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/31421/1+suicidio-boyac.pdf/d7cbefac-4d6a-4f51-a397-b8e51fd6eeac>

Roca, E. (2013). Autoestima Sana. Editorial Manual Candela.

Rodríguez, C & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 12 (3). 389-403. Recuperado en: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>

Rosenberg, M. Schooler, C. Schoenbach, C & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *To American Sociological Review*. 60 (1) 141-156. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.476.8200>

Rosselló, J & Berrios, M. (2004). Ideación Suicida, Depresión, Actitudes Disfuncionales, Eventos de Vida Estresantes y Autoestima en una Muestra de Adolescentes Puertorriqueños/as. *Interamerican Journal of Psychology*. 38 (2). 295-302. Recuperado de <http://www.publicpriorart.org/xml/20/1/1/2661/0363/20.1.1.2661.0363.xml>

Sánchez, J. Musitu, G. Villarreal, M & Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial*. 19 (3). 279-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179817507008.pdf>

Sarmiento, C. Aguilar, J. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*. 21 (1). 25-30. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Carolina-Sarmiento-Silva.pdf>

Siabato Macías, E. F. & Salamanca Camargo, Y. (2015). Factores asociados a ideación suicida en universitarios. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9(1) 71-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297233780005.pdf>

Theunissen SCPM, Netten AP, Rieffe C, Briaire JJ, Soede W, Kouwenberg, M & Frijns, J. (2014) Self-Esteem in Hearing-Impaired Children: The Influence of Communication. Education, and Audiological Characteristics. *PLoS ONE* 9(4). Recuperado de: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094521>

Tiscar, J. (2014) La Autoestima: Relación con el bienestar y su tratamiento. Recuperado de: <http://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/03/La-Autoestima-Relacion-Con-El-Bienestar-Y-Su-Tratamiento.pdf>

Thompson, A. (2010). The Suicidal Process and Self-Esteem. *Crisis*. 31(6). 311–316

Valencia, L. (2014). Factores de Riesgo y Protección de Ideación Suicida en Adolescentes de Una Institución Educativa de Chiquinquirá. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Psicología. Tesis de grado (no publicada).

Villalobos- Galvis, F (2009) Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa – PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*. 9 (2), 509-520. *Recuperado de:* <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v9n2/v9n2a17.pdf>

Villalobos- Galvis, F (2009). Ideación Suicida en Jóvenes: Formulación y validación del modelo integrador explicativo en estudiantes de educación secundaria y superior. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Facultad de psicología. *Recuperado de:* <http://hera.ugr.es/tesisugr/1805982x.pdf>

EL LIDERAZGO COMUNAL NO INSTITUCIONALIZADO: ACCIONES Y PENSAMIENTOS PARA REINVENTAR LA EMANCIPACIÓN SOCIAL

NON-INSTITUTIONALIZED COMMUNAL LEADERSHIP: THOUGHTS AND ACTIONS TO REINVENT SOCIAL EMANCIPATION

Liliana Echeverry Restrepo, Investigadora Principal. Administradora de Empresas Universidad Libre de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria Virtual. Magistral en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales - CINDE. Docente Investigadora Universidad Cooperativa de Colombia Sede Cali. Correo electrónico liliechev@hotmail.com

Clara Inés Palacios Burbano, Coinvestigadora. Psicóloga Universidad Santiago de Cali. Especialista en Desarrollo Humano y Organizacional Universidad Santiago de Cali. Candidata a Magister en Psicología Social Universidad del Valle. Docente Investigadora Universidad Cooperativa de Colombia sede Cali. Correo electrónico clarapalacios@gmail.com

Referencia recomendada: Echeverry, L., & Palacios, C. (2017). El liderazgo comunal no institucionalizado: acciones y pensamientos para reinventar la emancipación social. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 22-35.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de la investigación características del liderazgo comunal y de las prácticas ciudadanas que adoptan un grupo de líderes de la comuna 18 de Cali, Colombia y cómo ellas inciden en la transformación de sus realidades comunitarias, individuales y compartidas. El método que acompañó, el cómo del encuentro con la comunidad participante, fue la Investigación Acción Participativa (IAP); las técnicas con las que se recogieron y se discutieron los relatos con el grupo de líderes participantes en la experiencia investigativa, consistieron en la entrevista en profundidad y el análisis de frases textuales puestas en un juego de frases compuesto de tetralemas. Uno de los resultados con mayor poder de significado para el grupo de líderes es la práctica de un *liderazgo no institucionalizado* distante de las formas de participación política y de liderazgo promovidas por los planes de desarrollo local y por los partidos políticos tradicionales, anclado más bien, en otras formas de pensar y de actuar el liderazgo comunal revestidas por la voluntad, por un sentido de la ética y de la solidaridad por su comunidad y su territorio.

Palabras Clave: Liderazgo comunal, participación ciudadana, identidad colectiva, política, Acción colectiva.

Abstract: This article presents the results of the characteristics of community leadership and citizenship practices that take a leading group in the district 18 of Cali, Colombia and how they affect the transformation of their community, individual and shared realities. The method accompanying the how of the meeting with the participating community was Participatory Action Research (PAR); the techniques with which stories were collected and discussed with the group of participating leaders in the research experience, consisted of in-depth interviews and analysis of textual phrases placed in a game of sentences compound by tetralemas. One of the results with more powerful meaning for the group of leaders is the practice of a non-institutionalized leadership, distant of political participation forms and leadership promoted by local development plans and traditional political parties, anchored rather, in other ways of thinking and acting of community leadership summon up by will, by a sense of ethics and solidarity for its community and its territory.

Keywords: Communal Leadership, Citizenship Involvement, Identity Group, Policy, Group Action.

Recibido: 17 de Junio de 2016 / **Aprobado:** 12 de Diciembre de 2016

Introducción

Este proyecto de investigación se propuso comprender las características de un grupo de líderes comunitarios y de sus prácticas ciudadanas mediante las cuales, ellos manifiestan distintas formas de pensar, actuar y organizarse, participando con la comunidad, en la construcción de propuestas de desarrollo, colectivas y ciudadanas en la comuna 18 de Cali, con la intención de agenciar cambios en sus realidades cotidianas individuales y compartidas.

El interés por realizar esta investigación surge a partir de la problemática acerca de las formas cómo se ha concebido la relación tradicional comunidad-estado-desarrollo para América Latina, en torno a las posibilidades reales de participación y de movilización social con las que cuentan los pobladores comunales. De esta manera, se adoptan conceptos claves como liderazgo comunitario, participación ciudadana y desarrollo social, con el propósito de ampliar las fronteras del conocimiento sobre el objeto de estudio. El objetivo central del estudio apunta a comprender las prácticas ciudadanas de líderes comunitarios que inciden en el desarrollo social de la comuna 18 de Cali. Partiendo de la tesis según la cual los líderes comunitarios expresan otras formas de agenciar y concebir el liderazgo y la participación ciudadana y comunal, atravesadas por la ética, la solidaridad y la voluntad para construir vínculos afectivos y redes sociales y culturales, configurándose en fuerzas de poder y de resistencia, ante los procesos globales de desarrollo que tienden a desdibujar sus identidades y ante una clase política tradicional que los excluye.

El diseño metodológico de la investigación se inscribe en el enfoque epistemológico hermenéutico histórico. El método de investigación es la investigación acción participativa (IAP) y las técnicas para recopilar las narrativas de los líderes participantes son la entrevista en profundidad y el análisis de frases textuales, tetralemas. Los hallazgos de esta experiencia investigativa, son una ampliación en algunos casos y en otros una reafirmación del conocimiento recogido en la primera fase de la presente investigación, (características de la participación comunitaria en la formulación e implementación del plan de desarrollo 2008-2011 de la comuna 18 de Santiago de Cali), sobre las posibilidades reales de la participación comunitaria y de los líderes comunales en el desarrollo del territorio que habitan y la relación crítica con el estado como agente externo responsable de dar curso a los derechos que tienen las comunidades de participar democráticamente en la construcción de mejores modos de vida.

De esta manera, debido a que la intención del estudio consistía en poner en evidencia las formas de concebir y de practicar el liderazgo en el desarrollo social, el liderazgo no institucionalizado viene a constituirse en la categoría emergente con mayor poder de significación; concepción que se nutrió de las narrativas de los líderes participantes y del conocimiento que han venido construyendo las investigadoras sobre la comuna.

El nuevo conocimiento hallado condujo a ampliar la reflexión crítica sobre las tensiones que se dan entre la participación y el liderazgo, promovidos desde los planes de desarrollo local, por los organismos estatales de representación de lo público y los partidos políticos, y por las otras formas de entender la participación y el liderazgo por otros agentes comunales. Así mismo, los resultados de la experiencia investigativa abonan conocimiento al campo de estudios de la relación crítica comunidad-estado-desarrollo para los países de América Latina, centrando la atención, en poner en evidencia por un lado, cómo las prácticas ciudadanas de los líderes comunales para el desarrollo de sus realidades personales y comunitarias, son limitadas por las condiciones políticas, económicas, de salubridad e infraestructura de sus territorios, de su situación biográfica, y por las deficientes oportunidades que les ofrece el estado en la ampliación de las capacidades cognitivas, subjetivas, sociales y culturales a las que tienen derecho. Siendo sus integrantes cooptados, por una democracia representativa que abusa de su poder para aseverar que las comunidades son vinculadas de forma permanente en los procesos de planeación participativa, señalamiento infundado en el proceso de toma decisiones, dado que la participación se produce en los niveles consultivos y deliberativos mas no en los decisorios.

Por otro lado, los líderes independientes que se niegan a hacerle el juego a los procedimientos administrativos y de gestión de los representantes públicos, intentan cada día, a manera de resistencia, construir una identidad colectiva y política en conjunto con los pobladores interesados, que trascienda el umbral de la dependencia y de las libertades fundamentales coartadas, y los movilice a creer, en lo que en su momento un líder independiente afirmó: “ *La gente empieza a salir de la esclavitud, cuando empieza a pensar*” (Líder, 49 años).

A raíz de las revisiones del estado del arte sobre este campo de conocimiento particular las investigadoras hacen una crítica a una constante histórica social que no ha logrado superar sus límites y sus violencias, con unos interrogantes acerca de cuál es el papel ético y político que estamos adoptando no sólo los investigadores sociales en Latinoamérica sino las instituciones de educación superior frente a la apropiación que hacemos del conocimiento de las comunidades que participan en los estudios que desde la academia se proponen.

Objetivo General

Comprender las prácticas ciudadanas de líderes comunitarios que inciden en el desarrollo social de la comuna 18 Cali.

Metodología

Enfoque Epistemológico: La propuesta investigativa se desarrolló desde el enfoque hermenéutico histórico, porque éste visualiza a las personas como sujetos históricos anclados en un tiempo-espacio territorial, que los influye y ellos lo influyen a su vez, produciendo particulares significados, valores y prácticas para entender la vida en comunidad. Así, este enfoque conduce a interpretar y comprender la acción humana inscrita en la realidad cotidiana de los sujetos y en los contextos socioculturales que los constituye. (Alvarado, S. 2011).

Dicho de otro modo, el enfoque posibilitó adentrarse en la historia de los líderes comunitarios (jóvenes, mujeres, hombres adultos y niños) en la búsqueda de descubrir, los particulares motivos, situaciones biográficas, intenciones y sueños, que los han inducido a asumir el rol de agentes movilizadores de acciones colectivas para la construcción de propuestas de desarrollo representativas de cambios en sus realidades personales y comunitarias.

Método

El método propuesto fue la Investigación Acción Participativa (IAP), con la cual se favorecieron las condiciones para que las personas participaran en experiencias colectivas que los beneficiara como sujetos y comunidad, permitiendo la reflexión crítica sobre su ejercicio como líderes en relación con la comunidad a la cual pertenecen.

En este ámbito de participación experiencial, los líderes partieron de una toma de conciencia individual, social e histórica, en torno a los problemas que les han sido comunes, y por los cuales, deciden involucrarse en cambios de pensamiento y de prácticas, con las que aspiran a modificar sus territorios íntimos y comunitarios a la vez.

De esta manera, Fals Borda, define la investigación participativa así: *“Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno.”* Además, concibe la IP: *“No sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes.”* (Citado por Colmenares Ana M., 2012)

Instrumentos: Desde la metodología cualitativa, se propuso la entrevista en profundidad y el análisis de frases textuales, puestas en un juego de frases compuesto de trefalemas.¹

Entrevista en Profundidad: Técnica que permitió caracterizar y comprender los sucesos narrados por los participantes. Este momento dialógico distó de ser un interrogatorio, adoptando características cercanas a un diálogo amistoso y afectivo entre las partes involucradas. De este modo, fueron momentos donde nosotras las investigadoras privilegiamos la escucha, y los líderes al narrar, se sintieron cómodos para expresarse con libertad y confianza.

¹ Las dos técnicas para recoger conocimiento sobre personas y comunidades provienen de la obra colectiva “Manual de Metodologías Participativas del Observatorio Internacional de Ciudadanía y de Medio Ambiente Sostenible (CIMAS) de Madrid, España. Publicado en el año 2009.

Análisis de Frases Textuales: Juego de frases o Tetralemas. Técnica que consistió en agrupar frases que representaran las posiciones de los participantes en torno a los temas que se pusieron en discusión.²

Para el desarrollo del trabajo con los tetralemas se establecieron, cuatro temáticas a abordar, que resultaron del análisis de la entrevista en profundidad realizadas a los participantes, en un primer momento, dichas temáticas fueron, *toma de decisiones, concepción de ciudadanía, intereses particulares, componente familiar.*

Teniendo clara la ruta de trabajo, se generó un encuentro dialógico/reflexivo, donde cada uno de los líderes participantes realizó su aporte, en este encuentro se identificaron cuatro (4) categorías emergentes que permiten la aproximación más cercana al perfil de líderes, que asumen cotidianamente en su rol.

Horizontalidad en la toma de decisiones. Los encuentros comunitarios entre los líderes de enfoque tradicional y los de postura divergente, se han caracterizado en repetidos sucesos, por la verticalidad y la imposición de las formas naturalizadas de representación en los niveles consultivos, deliberativos y decisorios, situación que ha provocado parálisis en la resolución de los problemas comunales. Los participantes en este momento del debate reconocieron en la horizontalidad de la toma de decisiones, el puente que les conduce a resolver – aún desde las distintas perspectivas de liderazgo y de las diferencias – aquello que resulta favorable para la convivencia en la comunidad. Esta forma de tomar decisiones le imprime un carácter retributivo al proceso decisorio, pues cada miembro participante se siente responsable de asumir un rol de líder y de agente, que se complejiza, en la medida en que los problemas por resolver requieren de tiempo, de recursos y de gestión permanente para su consecución.

Reconocimiento de intereses individuales y colectivos a la vez. En el debate los líderes aceptan que tanto intereses que movilizan de manera interna a cada uno, a su vez dichos intereses tienen un punto de encuentro y es la búsqueda de mejores condiciones de vida, más equitativas tanto particulares como colectivas. De esta manera los líderes no institucionalizados no se adhieren a las prácticas de liderazgo de algunos líderes comunales, en las que prima el interés particular, los beneficios propios, antes que asumir la tarea como aprendizaje, como experiencia formativa para el bien colectivo; esta discusión se centra en el punto de los intereses individuales los líderes reconocen la importancia de que surja en ellos el interés individual porque de allí parte la motivación inicial para involucrarse en procesos participativos comunales, pero que la búsqueda del protagonismo y de la cuota política no constituya el centro de sus motivos y actuaciones.

² Las frases se tomaron del registro encontrado en la entrevista en profundidad realizada con cada uno de los líderes participantes.

El *liderazgo transformador*, que está directamente relacionado con el punto anterior, en él se propende ejercer un rol que posibilite la transformación y el cambio de la comunidad, empleando para ello diversos recursos entre ellos estrategias lúdico creativas, la experiencia previa con la que cuentan algunos líderes, consulta diversas fuentes frente a la toma de decisiones, evaluación retrospectiva del trabajo desarrollado, entre otras.

La culturización de la política. Concebida como la culturización de las prácticas ciudadanas de los líderes comunales (formas de resistencia ante la exclusión naturalizada), creencias y tradiciones de un pueblo o una comunidad, son la semilla que genera un proceso identitario, el cual posibilita una visión crítica frente a lo que acontece en torno a sus problemas y expectativas de organizarse para la acción colectiva. Como lo menciona Estévez, teniendo como base la integralidad, con sentido creador, que les permita afrontar los desafíos en el desarrollo de condiciones de un mundo cada vez más globalizado y unipolar (2012; p 17).

Y por último encontramos la *agencia y movimiento de las prácticas ciudadanas comunitarias*, constituyen el grupo de acciones tejidas con los saberes populares que posee cada uno, y que se ponen a disposición de la comunidad para que así desde la suma de multiplicidades, se logre aportar al trabajo y la transformación colectiva.

La técnica posibilitó nutrir y ampliar el debate entre el liderazgo tradicional – agenciado por hombres y mujeres adultos y cooptado por los partidos políticos – y las nuevas prácticas de liderazgo comunal agenciado por las mujeres madres cabeza de familia, por los jóvenes y por los niños que viven en los barrios comunales. El contenido de los relatos fue analizado a través del programa ATLAS-TI, permitiendo identificar las categorías emergentes, resultado de las narrativas de la población. Finalmente, se procedió al momento de la interpretación donde se construyeron conceptos y descripciones interpretativas a partir de relacionar los hallazgos con los referentes teóricos de las categorías iniciales en discusión, produciendo con ello las categorías emergentes o de entrada a un nuevo conocimiento, requiriendo entrar en diálogo con los relatos de los líderes participantes y con otros autores. El grupo participante se conformó como resultado de la primera fase del presente estudio que finaliza, en el que se fue poniendo en evidencia, cuáles personas asumían roles más protagónicos en los procesos y experiencias participativas conducentes al desarrollo de su territorio. El grupo lo conformaron inicialmente diez (10) líderes comunitarios (mujeres madres cabeza de familia, hombres adultos, mujeres y hombres jóvenes, niños y niñas), Los criterios bajo los cuales se organizó el grupo fueron: 1) Que hayan hecho parte de organizaciones de participación política tradicional como Juntas de Acción Comunal y Juntas de Acción Local, Consejos Municipal y Local de Jóvenes. 2) que hayan hecho parte de otras experiencias organizativas, permanentes o discontinuas. 3) que acepten voluntariamente a participar de las entrevistas y de los talleres que se proponen en la investigación. Los encuentros logran desarrollarse con tres jóvenes líderes y cuatro líderes adultos, dos hombres y dos mujeres respectivamente.

Resultados

Características que adopta el liderazgo comunal: Los sentidos y los significados que adoptan las prácticas de este grupo de líderes se comprenden como otras acciones y pensamientos, como las otras luchas que emprenden en el día a día guiados por un sentimiento de voluntad, por una ética del cuidado de sí y del otro, en permanente búsqueda por condiciones de vida dignas y por oportunidades para acceder a sus derechos pero también a participar como sujetos con capacidad de agencia y con una conciencia por los límites que han de imponerse para actuar (Sen, 2006. Melucci 2001). Una vez que los líderes han pertenecido a las planas administrativas en calidad de miembros de los organismos públicos de participación política: Juntas de Acción Local, Juntas de Acción Comunal, Consejos municipales y locales de Juventud, por nombrar los principales, la gran mayoría de los líderes comunales desisten, otros se quedan, siendo cooptados por algún partido político tradicional intentando obtener con ello los recursos para su barrio, como lo menciona Zabala (2013). Los que desisten, lo hacen ante las promesas incumplidas por la dirigencia pública local y municipal durante la gestión que ésta hace de los planes de desarrollo, planes, que finalmente en tiempos de elecciones, vienen a conformar el cartel de ofertas de los candidatos para asegurar, con los votos de los habitantes de los territorios más deprimidos, los cargos con los que aspiran a participar del poder estatal.

Como resultado de esa situación crítica pero también esperanzadora con la que los líderes emprenden acciones y pensamientos críticos, éstos van desplegando unas características que constituyen el *conocimiento social construido por ellos* y que nosotras las investigadoras queremos visibilizar y reconocer, por el lugar que ocupan como *generadores de actos creadores para la vida*.

Liderazgo no Institucionalizado: El liderazgo no institucionalizado, es aquel que desempeñan especialmente mujeres cabeza de familia, mujeres y hombres jóvenes, niños y niñas, y en menor número hombres adultos, mediante la organización de actividades que surgen por iniciativa propia, para resolver problemas inmediatos y cotidianos. El ejercicio de este liderazgo es distante de las formas de participación política y de liderazgo promovidas por los planes de desarrollo local y por los partidos políticos tradicionales, anclado más bien, en otras formas de pensar y de actuar el liderazgo comunal revestidas por la voluntad y el sentido de la ética en los actos cotidianos de convivencia, por un sentido de la solidaridad genuino que convoca a pensar en los otros, en lo que le acontece a la gente y en lo que sucede en el territorio que habitan, no esperando retribuciones de tipo monetario o social, proponiendo no sólo las ideas y soluciones a una circunstancia específica sino gestionando los recursos para resolverla. Lo hacen porque hace parte de la vida misma, de su vida en comunidad. A propósito, un joven líder relata:

“¿Para mí que es liderazgo? el liderazgo es una línea que tiene inicio más no tiene fin. Porque líder, es la vida ¿ya? porque en cualquier espacio tiene uno que actuar como líder. El liderazgo es la vida misma” (Joven líder, 20 años).

Es importante aclarar que si bien, los líderes no institucionalizados en la comuna presentan una tendencia hacia la autogestión, según Reguillo, R. (2000), esta posición no implica que ellos no compartan el liderazgo con los pares que se hayan vinculados directamente a los programas promovidos por la institucionalidad y que tienen formas tradicionales de hacer la gestión para el desarrollo.

La participación activa y la libertad: La participación activa de los pobladores y sus líderes se ve sometida a privaciones que generan procesos de exclusión. Así, las libertades fundamentales a las que todas las personas tienen derecho de acceder -entre ellas la participación política- no se movilizan, entonces no se practican, tampoco se viven experiencias de desarrollo con libertad. En este sentido Sen (2006) señala que: *“Entre las libertades relevantes se encuentra la libertad para actuar como ciudadanos que importan y cuya opinión cuenta más que para vivir como vasallos bien alimentados, bien vestidos y bien entretenidos”* (p.345). Libertades individuales y compartidas con las que las personas puedan agenciar formas de desarrollo cognitivos, afectivos, organizacionales y ambientales, que potencien sus espacios vitales íntimos y comunitarios. Adicionalmente a esto, los líderes comunales deben enfrentarse a las tensiones que se dan entre la participación comunitaria y la institucionalidad sobre las que Torres (2007), señala cómo *“la rigidez de sus procedimientos, alejan al ciudadano común, por el nivel superficial de los debates, pero en especial por su limitado poder de decisión real sobre los asuntos locales centro de sus motivos y actuaciones”*.

Cultura creadora de otra Ciudadanía / Soluciones desde la diferencia: Las otras formas de concebir y de practicar el liderazgo en la dinámica de los procesos organizativos que eventualmente se programan, han conducido a la emergencia de unas particulares culturas para practicar la ciudadanía y la política revestidas de solidaridad, de intenciones genuinas para entender al otro y su posición mediante acuerdos fundados en lógicas de colaboración, que posibiliten encontrar soluciones juntos, conservando las diferencias, pues éstas en algún momento son las que enriquecen el debate para la toma de decisiones. Melucci (2001) señala que en la arena de la contienda democrática ha de haber cabida tanto para las diferencias como para las semejanzas, ellas son el garante para que surjan otras formas de comprender y hacer la democracia participativa, comprensiones y acciones colectivas con las cuales este grupo particular de líderes va renovando el poder de la identidad colectiva-política en construcción con la comunidad, Torres (2007).

De la racionalidad de la competencia a la racionalidad de la colaboración: En diálogo con lo anterior, los intentos por reinventar el poder de la identidad colectiva y la política se han ido construyendo partiendo de las dificultades que los líderes han venido experimentando para asociarse, porque sus tiempos laborales(cuando tienen una relación contractual), los desencuentros experimentados en los diálogos intergeneracionales (liderazgo tradicional y liderazgos emergentes) por ejemplo, son encuentros organizativos y comunitarios en los que están experimentando una transición desde *la racionalidad de la competencia hacia la racionalidad de la colaboración*, según Razeto, L. (1999) la entiende como como una red canalizadora de energías sociales, en los momentos críticos dialógicos y de argumentación que se producen en los niveles

consultivos, de deliberación y decisorio, constitutivos de todo proceso de toma de decisiones. Una joven lideresa al respecto señala que:

“Las cosas que yo admiro del adulto mayor, no es solamente el recorrido sino la experiencia, la experiencia que tiene de la temática que nosotros tenemos como propuesta, de la temática a trabajar, segundo, de sus conocimientos que tiene, las circunstancias que hay que tener en cuenta en el proceso de evaluación... y mejor dicho, el adulto mayor es el pilar que nosotros queremos como seguir... pero a veces nos limita a hacer articulaciones con el adulto mayor es la forma de pensar... pero tenemos que aprender de ellos y ellos de nosotros, eso es lo que tratamos de hacer siempre” (Lideresa, 18 años).

Referente Protector: Las capacidades de liderazgo de los líderes participantes de la experiencia investigativa, tiene un antecedente que proviene de su situación biográfica: la presencia a edades tempranas, de un/a protector/a o referente representado en padres o acudientes que en su momento también condujeron actividades comunitarias, modelando en ellos, la responsabilidad individual desde la infancia y en otros casos, el referente-protector proporcionaba oportunidades para acceder a experiencias de formación. La necesidad de adquirir capacidades para que las personas participen de formas más responsables con ellos mismos y con los demás, en experiencias de desarrollo que amplíen las libertades fundamentales, las señala Sen (2006): *“La incapacidad le niega a las personas la libertad necesaria para hacer algunas cosas para él y para los otros como persona responsable que quisiera ser”*.

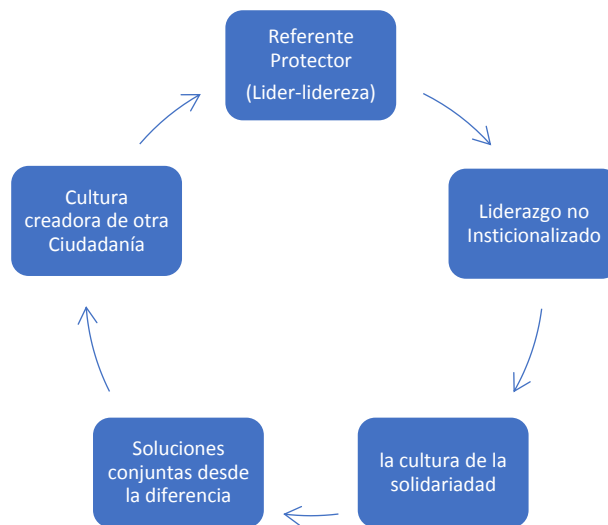


Figura1. Características del Liderazgo Comunal

Concepciones de liderazgo comunitario y de ciudadanía: Las diferentes concepciones de los líderes participantes producto de sus prácticas participativas y de sus formas de pensar posibilitaron al estudio investigativo establecer unas diferencias y unas semejanzas entre el liderazgo institucionalizado y el liderazgo independiente gestado en la comuna 18.

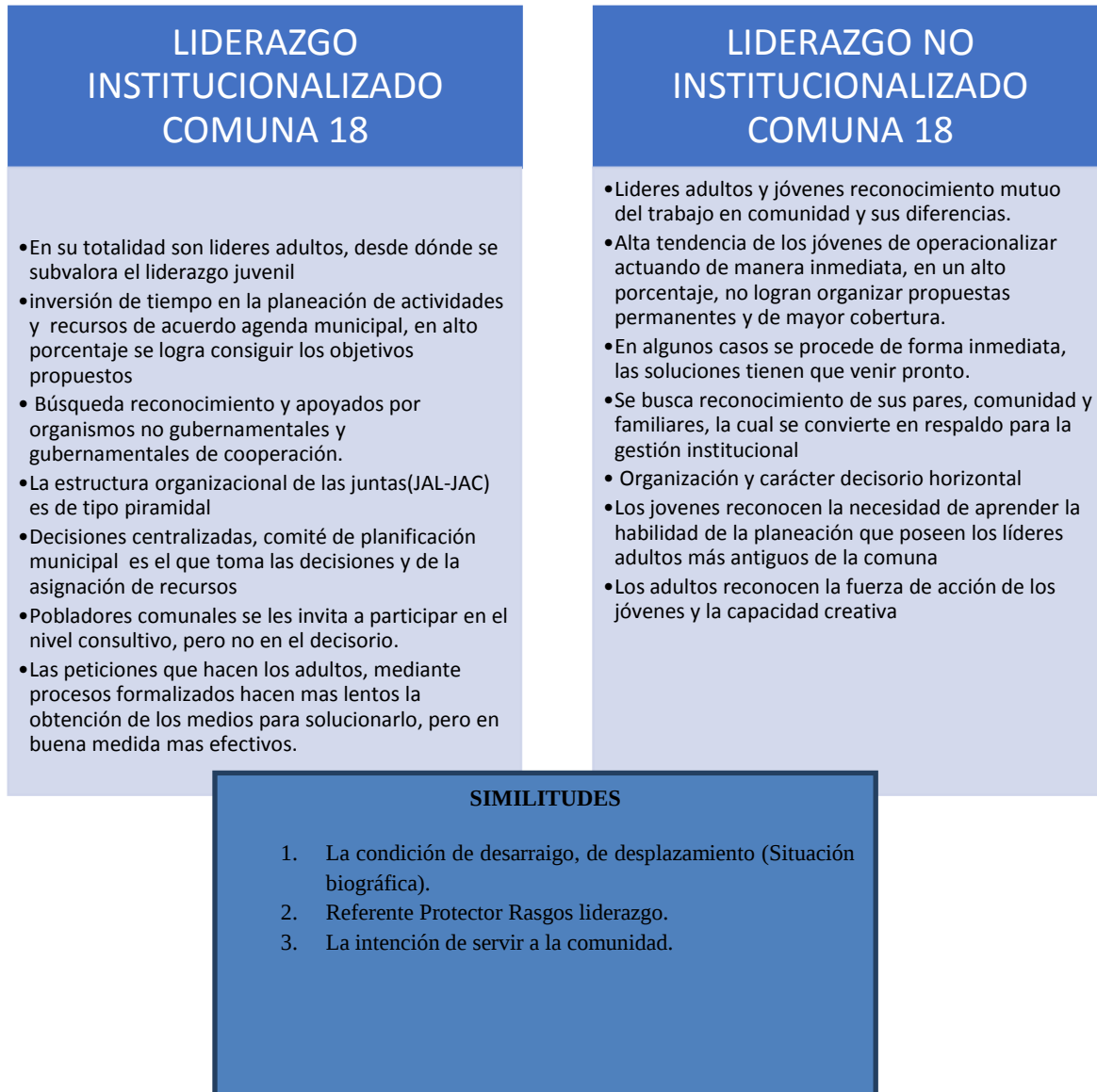


Figura 2. *Diferencias y Similitudes en el Liderazgo Institucionalizado y No Institucionalizado*

Conclusiones

Las razones para actuar del grupo de líderes participantes en situaciones críticas de comunidad, se ha venido constituyendo en un esfuerzo de construcción colectiva, que ha costado significativos esfuerzos de cohesión y consistencia, también de desencuentros, y un gran esfuerzo de los líderes no institucionalizados para no terminar replicando las lógicas de la institucionalidad, en el transcurso del trabajo comunitario. Las tensiones se producen por las condiciones de contexto de los líderes debido a que ellos provienen de distintas zonas geográficas del suroccidente colombiano, situaciones biográficas e historias de vida, que traen consigo, pluriculturas y distintos enfoques de mundo. Estas distinciones provocan, por un lado, unas relaciones que todo el tiempo oscilan entre la *racionalidad de la competencia* y la *racionalidad de la colaboración*, momentos dialógicos en los que se avanza hacia la propuesta colectiva, pero en otros, como lo menciona Weber (2007) se retrocede para caer en el individualismo, en la posición radical. Y por el otro, precisamente es la *diferencia* la que enriquece el debate, es la que lo pone a contraluz para encontrar en las claridades y en los oscuros eso que la visión única deja en el ocultamiento sin resolver.

Frente a estas tensiones y condiciones críticas mediadas por el diálogo, Santos (citado por Herrera, 2009) expresa que las condiciones para que se dé un dialogo intercultural entre comunidades diferentes pero interesadas en resolver problemas propios y cotidianos que los asemeja, pasa por la posibilidad de comprenderlo como una experiencia de hermenéutica diatópica, “(...) *que se construye sobre la identificación local de la incompletud y la debilidad y sobre la inteligibilidad translocal*”. Significa entrar a esos momentos dialógicos, con una *conciencia de la incompletud recíproca* asumiendo la necesidad que tenemos del conocimiento mutuo, por las carencias propias, porque la comprensión de mundo que se tiene es local, es situada; porque es vital entenderse en las particulares formas de significar los mundos propios y los comunitarios y porque: “*el objetivo de la hermenéutica diatópica no es alcanzar la completud – puesto que este es un objetivo imposible de alcanzar - , sino elevar al máximo la conciencia de la incompletud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura*”(p.p.78-79).

De allí que, el carácter retributivo que toma el diálogo es el que produce la comprensión de la realidad mutua de las posiciones políticas divergentes, aspecto mencionado por Pichon-Riviere (1999), el respeto por la condición y por los saberes de las culturas en diálogo. De esta manera, la racionalidad de la colaboración va configurando otras formas de pensar, expresiones y acciones embrionarias que van repercutiendo en las subjetividad de las personas, dando paso a una responsabilidad individual capaz de suspender el supuesto del imaginario *ganar* provocando la opacidad del imaginario construido de la *competencia* que nos ha puesto a lo largo de la vida en una contienda infinita entre las personas y las culturas por ocupar el poder de control sobre el imaginario de los *vencidos*. Los vencidos adquieren esa categoría porque no son *iguales* en sus características físicas, culturales y territoriales a los vencedores. Se trata de ir deconstruyendo estos *imaginarios de poder* anclados en los procesos de socialización política primaria y secundaria

de las personas, procesos impartidos por los sistemas de regulación institucional representados en el Estado, la familia, el mercado, la cultura, la comunidad.

Así, el saber social-local que han venido construyendo un número significativo de líderes y de sus comunidades a la largo y ancho de los territorios de laderas urbanas y los rurales de Latinoamérica intenta – en medio de las lógicas de un sistema-mundo caracterizado “*por la producción de bienes simbólicos y la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor*”(Castro, 2000,p.156), que impone las reglas del mercado con las demandas por un consumo irresponsable sin límites en un mundo limitado de recursos ambientales y geográficos, – renovar el sentido del poder de la emancipación social cimentado en la cooperación, en la solidaridad, *un poder ser* como posibilidad de crear otras formas de encuentro responsables para resolver la vida juntos y con las diferencias a la vez. Santos (2006) expresa en este contexto que:

(...) Necesitamos construir la emancipación a partir de una nueva relación entre el respeto de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia (...) y saber que una lucha por la igualdad tiene que ser también una lucha por el reconocimiento de la diferencia, porque lo importante no es la homogeneización sino las diferencias iguales (p.46).

De este modo, la colaboración no es una razón para actuar nueva en las experiencias de emancipación social de las comunidades, se trata de renovarla, bien dice Santos (2006) que se precisa trabajar con lo viejo para renovarlo: “*nosotros no podemos pensar lo nuevo sino es con conceptos de lo viejo, del lenguaje, de lo que tenemos, y aun cuando queremos nombrar cosas tenemos que hacerlo a partir de cosas que son viejas*”(p.28). La tradición en toda su magnitud no se puede excluir, es imprescindible proceder a hacer una decantación para quedarnos con los elementos de las culturas que conducen a crear para la vida no para destruir la vida; y ante lo novedoso, ampliar la perspectiva corriendo los límites, pero con mirada vigilante, saber elegir lo que nos dignifica la vida como humanos.

Construir – de-construyendo pareciera que fuera la opción, a raíz de las revisiones de los antecedentes investigativos en el campo de estudios sobre la relación crítica comunidad-estado-desarrollo en Latinoamérica.

En este sentido, las investigadoras proponen abrir el debate frente a una constante histórica social que no ha logrado superar sus límites y sus violencias. Planteando unos interrogantes dirigidos a nosotras las investigadoras de lo social, a los representantes institucionales de la academia, al Estado, a la comunidad, para discutir qué tanto los proyectos gubernamentales producen las oportunidades para que las personas puedan acceder a las libertades fundamentales mínimas, garantes de su movilidad social, qué hacer para de-construir las formas convencionales de concebir los desarrollos de los pueblos latinoamericanos, y cómo salir del “ensimismamiento académico” para ir consolidando en acciones concretas y complejas, la responsabilidad social de la educación superior.

Referencias

Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: Una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En Tonon, G (Comp.). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Alvarado, S.V. (2011, septiembre). Módulo Investigación Cualitativa [CD-ROM]. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Anderson, Chris (2013) Makers. La nueva revolución industrial. Barcelona: Empresa Activa-Ediciones Urano

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

Colmenares, A.M. (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421.

Estévez, P. R. (2012) La alternativa Estética en la educación liberadora. Ed. Política. La Habana, Cuba.

Elkin, Jorge R. (2007) Capital social y valores en la organización sustentable: el deber ser, poder hacer y la voluntad creativa. Buenos Aires: Granica.

Fonseca Reis, Ana C. (organización) (2008) Economía creativa como estrategia de desarrollo: una visión de los países en desarrollo. São Paulo: Itaú Cultural

Herrera, J.D. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Ediciones Ántropos. Bogotá.

Manual de Metodologías Participativas. (2009). Observatorio Internacional de ciudadanías y Medio ambiente Sostenible (CIMAS). Madrid.

Melucci, A. (2001). Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información. Madrid: Editorial Trotta.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. 1º Edición Buenos Aires. Argentina.

Montero, M. (1982). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. Artículo de revista latinoamericana de psicología Vol. 16, núm. 3, 1984, pp. 387-400, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Colombia.

Pichon-Riviere, E. (1999) El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión. Schvarstein, Leonardo (1977) Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes. Buenos Aires: Paidós

Reguillo, R. (2000). Emergencia de Cultura Juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. Revista Última Década. Noviembre, número 019, Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.

Razeto, L. (1999). La economía solidaria: concepto, realidad y proyecto. Revista Persona y Sociedad, XIII (2).

Razeto, L. (2002). Economía de solidaridad y profundización de la democracia para una nueva civilización. Disponible en <http://www.luisrazeto.net/content/econom%C3%ADa-de-solidaridad-y-profundizaci%C3%B3n-de-la-democracia-para-una-nueva-civilizaci%C3%B3n>

Santos, B. de S. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social, (encuentros en Buenos Aires) ISBN [10]: 987-1183-57-7 ISBN [13]: 978-987-1183-57-9 Buenos Aires: CLACSO, agosto 2006.

Sen, A. (2006). Desarrollo y libertad. (pp. 54-75) Editorial Planeta.

Torres, A. (2007). Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000. (pp. 92,228). Colección Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional.

Weber, M. (2007). Sociología del poder: los tipos de dominación. Madrid: Alianza.

Zabala, H. (2013). Definiendo el problema: los obstáculos a la internacionalización cooperativa. Cooperativismo e internacionalización. Vol. 2. Condiciones y lineamientos para su desarrollo en Colombia. (pp. 57-91). Bogotá: Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias.

VALORACIÓN PSICOLÓGICA DE LA TORTURA: MANIFESTACIONES POSTRAUMÁTICAS SUBCLÍNICAS Y DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL³

José Manuel Bezanilla, Psicólogo, Doctor en Ciencias para la Familia, Psicoterapeuta de Grupos y Psicodramatista Clínico, Fundador y Director General de Psicología y Educación Integral A.C. (PEI.AC www.peiac.org), Fundador de la Revista Internacional PEI, Psicólogo Clínico y Visitador Adjunto en la CNDH México. Correo electrónico: jimbezanilla@peiac.org

Ma. Amparo Miranda, Psicóloga, Maestra en Psicología Clínica, Directora de Servicios Clínicos de PEI.AC y directora de la Revista Internacional PEI, Docente Investigadora de la Universidad del Valle de México Lomas Verdes y la Universidad Bancaria de México. Correo electrónico: amparo.miranda@peiac.org

Referencia recomendada: Bezanilla, J. & Miranda, A. (2016). Valoración psicológica de la tortura: manifestaciones postraumáticas subclínicas y diagnóstico diferencial. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 36-60.

Resumen: Al ser la Tortura una de las más graves violaciones a derechos humanos, su documentación e investigación, es una tarea fundamental y trascendente, para la verdad, justicia, rehabilitación, reparación y no repetición; elementos fundamentales para erradicarla y reivindicar el daño psico-socio-historico-cultural que genera. Se presenta un caso de un paciente en reclusión penitenciaria, y si bien durante la entrevista manifestó algunos indicios clínicos de trauma como manifestaciones afectivas y pensamientos de muerte, los datos de los instrumentos en las ponderaciones numéricas no fueron claramente significativos; por lo que el primer camino a tomar sería descartar el alegato por no hallar indicios. Este trabajo es relevante, ya que permite mostrar la trascendencia de que el psicólogo que realiza una valoración clínica de tortura, con base en su formación y experiencia, mire más allá de los datos métricos de las pruebas, y se adentre de manera responsable en el malestar manifestado por la víctima, para que de esa manera se rompan las inercias institucionales y se pueda realizar un mejor defensa de los derechos humanos de las personas.

Palabras clave: Tortura, Protocolo de Estambul, Derechos Humanos, Valoración psicológica.

Abstract: Torture being one of the most serious human rights violations, documentation and research is a fundamental and important task for truth, justice, rehabilitation, reparation and non-repetition; and vindicate fundamental to eradicate the socio-historical-cultural psychological damage generating elements. A case of a patient in prison reclusion is presented, and although during the interview showed some clinical signs of trauma and affective manifestations and thoughts of death, the instruments data in numerical weights were not clearly significant; so, the first path to take would dismiss the argument for not finding clues. This work is important because it allows to show the importance that the psychologist who performs a clinical assessment of torture, based on their training and experience, look beyond the metric test data, and to delve responsibly in I discomfort expressed by the victim, to thereby break the institutional inertia and can do a better defense of human rights of individuals.

Key words: Istanbul Protocol, human rights, torture, psychological assessment.

Recibido: 30 de Mayo de 2016 / **Aprobado:** 16 de Agosto de 2016

³ NOTA: El presente constituye el resultado de una investigación personal, y de ninguna manera representa una postura institucional.

Introducción

La Tortura como una grave violación de derechos humanos, impacta de manera amplia y profunda todas las esferas de la vida de la persona, quitándole al receptor todo sentido de dignidad humana.

La Organización de las Naciones Unidas en el Manual para la Investigación y Documentación Eficaces de la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes conocido como “Protocolo de Estambul”; señala que “...se entenderá por el término *"tortura"* todo acto por el cual se inflijan intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia. No se considerarán torturas los dolores o sufrimientos que sean consecuencia únicamente de sanciones legítimas, o que sean inherentes o incidentales a éstas” (Protocolo de Estambul; pg. 1, 2004).

Las secuelas que deja a su paso este acontecimiento son graves, profundas y de largo alcance en sus víctimas directas, sus familias, grupos de referencia, comunidades y la sociedad misma. A nivel psicosocial, la tortura envía a los grupos y comunidades un mensaje de terror (CEH, 1999), que genera miedo, susto, tristeza, depresión, enfermedades somáticas y psicosomáticas, duelo alterado, desconfianza, mutismo, inhibición e indefensión; entre otras. Así como otras expresiones de sufrimiento como alcoholismo, alteraciones en el ciclo de sueño y pesadillas recurrentes, padecimientos psiquiátricos graves, apatía, suicidio; además de sentimientos de ira y cólera social.

El terror se implanta en las personas a partir de manifestaciones y secuelas sociales; por lo que este permanece durante largos periodos de tiempo y no es fácil su desaparición del imaginario social a pesar de la disminución de los niveles de violencia.

Algunos de los más perdurables efectos del terror, tienen que ver con la generación de duelos alterados; particularmente por la manera violenta como se han dado los hechos, una significativa sensación de impotencia y miedo; además de desesperanza, reforzada por las distintas formas de impunidad, la criminalización de las víctimas, generándose una traumatización social y moral. Menciona Lira (2004), que el estado detenta el poder de dar muerte a las personas, dentro de marcos formalmente legales, situación que puede ser un constituyente para la generación de terror y vulnerabilidad en las poblaciones, especialmente cuando se abre la posibilidad de que este o sus agentes detengan, torturen, desaparezcan o maten a los ciudadanos. En general se ha visto que el impacto psicosocial de la tortura, redunda en un incremento de la violencia doméstica, callejera y social.

En aquellas situaciones de vulnerabilidad institucional, se genera un círculo vicioso de impunidad, en el que a partir de esta se debilitan de manera más marcada las instituciones públicas. Observándose “*efectos cataclísmicos*” (Hernan-Vidal 1989, en Lira 2004), a partir de la dislocación de elementos de referencia en la sociedad. Se infiltra la presencia de la muerte en los espacios sociales, lo que propicia una ruptura de la interacción entre las personas que puede utilizarse por los perpetradores como un instrumento de control social, donde se establece entre las personas la desconfianza en los “otros” con los que se comparte el espacio.

Estas situaciones de distanciamiento y desconfianza generan miedo y angustia colectiva, que circunscriben las interacciones solo al espacio familiar donde prevalece el miedo y la sensación de inseguridad. El impacto psicológico en los grupos familiares derivado de la tortura es global, profundo y deja cicatrices que perduran en el tiempo y pueden alcanzar a generaciones posteriores; siendo una situación de pérdida en todas las esferas y áreas de la vida del grupo familiar y sus miembros.

Gómez-Córdova (2006) refiere que las Violaciones Graves de Derechos Humanos (VGDH) como la tortura, alteran de manera significativa las formas de relación e interacción al interior del grupo, genera o incrementa los niveles de tensión y conflicto emocional entre los miembros, propicia cambios en la dinámica de roles y funciones, favorece la fragmentación de los vínculos y altera las redes externas de apoyo social y afectivo.

En este punto, nos resulta relevante señalar que consideramos al ser humano como un ente complejo y multidimensional, conformado por esferas bio-psico-socio-histórico-culturales, por lo que las secuelas individuales de la tortura como situación traumática, deben considerarse de la misma manera. Entendemos que un trauma, derivado de una situación de violencia sociopolítica como la tortura, adquiere una dimensión primaria y determinante frente a los desórdenes psíquicos, particularmente por la complejidad de las interrelaciones entre las situaciones sociales de la violencia y sus efectos en la salud mental de sus receptores; cómo no existe otra en este campo; particularmente porque el daño psíquico es producido por actos u omisiones del estado que es el encargado de salvaguardar la integridad personal, comunitaria y social.

Concebimos que las secuelas traumáticas de la tortura trascienden las esferas individuales e impactan todas las áreas de vida del sujeto (como ya lo mencionamos), por lo que las clasificaciones diagnósticas derivadas de la medicina y la psiquiatría, se pueden quedar cortas para captar de manera completa el espectro del trauma, por lo que colocar al sujeto en el punto de mira del manual y verificar si cumple el marco descriptivo de daño puede ser insuficiente; de ahí que el diagnóstico multiaxial, no dé cuenta de las peculiaridades del daño⁴.

4 Vale la pena resaltar, que no desdenamos los sistemas diagnósticos como el sistema DSM o CIE, sino que los consideramos limitados por la complejidad particular de las VGDH.

Un punto que vale la pena considerar sobre nuestra posición, se relaciona con los contextos institucionales y de peritación de la tortura, que requieren estándares específicos con relación a la solidez y consistencia de los datos, especialmente al entrar en contacto con las determinaciones de tipo jurídico y legal; por lo que sin perder la postura comprensivo interpretativa, resulta relevante tener en cuenta la perspectiva del manual, con el objetivo de soportar las conclusiones dentro de los procesos de orden judicial.

Con base en lo anterior, y en un ejercicio integrativo de ambas miradas, entendemos que existen múltiples reacciones psicológicas que como común denominador para su etiología, comparten el hecho de que son provocadas por el enfrentamiento a una situación: “...de naturaleza excepcionalmente amenazante o catastrófica que causarían por sí mismos malestar generalizado...” (CIE, 2000); estas manifestaciones, presentan características clínicas complejas, multidimensionales y de gran variabilidad (Chacon-Fernández 2006).

Dichas reacciones pueden clasificarse en tres grupos:

Hiper-activación (hiperarousal): La hiper-activación, se asocia a la activación del sistema nervioso simpático, que sugiere un patrón psico-biológico de reacciones ineficaces de evitación persistente y global, conformándose como un perfil descontrolado de procesos de activación. La sensibilización de los sistemas de neurotransmisores en el mesencéfalo y tronco encefálico son los que intermedian en la respuesta de hiper-activación, lo que implica que otras funciones cognitivas, emocionales, fisiológicas y conductuales también queden sensibilizadas y alteradas. La activación crónica de este sistema se ha asociado a daño en el hipocampo y sistema límbico, a trastornos en la utilización de glucosa y mayor vulnerabilidad a enfermedades metabólicas. La nueva respuesta frente al temor agudo crea en el cerebro una “*memoria del trauma*”, la que se reactiva con estímulos claves del evento, sueños o pensamientos. La capacidad del ser humano de hacer asociaciones de lo específico con lo general, o de generalizar la respuesta a los estímulos, permite que aspectos específicos del evento puedan ser generalizados aun cuando estén alejados de la amenaza original, con síntomas como ansiedad, irritabilidad, insomnio, sueño ansioso e interrumpido, dificultad para la atención y concentración, así como olvidos frecuentes.

Manifestaciones constrictivas o evitativas: que implican intentos de la persona por controlar sus reacciones emocionales intensas y que se presentan persistentemente mediante defensas evasivas y represivas, observándose primordialmente, evitación de situaciones o personas que recuerdan el evento, dificultad para recordar los hechos, sobre todo aquellos vivenciados como mayormente traumáticos, desensibilización, despersonalización, embotamiento emocional (dificultad para percibir las emociones) y disminución por el interés en actividades vitales.

Manifestaciones “intrusivas”: indican que la memoria traumática fue tan intensa, que rompen la represión y reaparece constantemente y de manera intensa en la consciencia de la persona, a partir de la aparición de recuerdos recurrentes e intrusivos, sensaciones corporales o sueños traumático o pesadillas (Montt y Hermosilla, 2001).

Evolución de las secuelas Postraumáticas: Refiere Marcos-González (2010), que las manifestaciones clínicas postraumáticas, siguen un proceso dinámico constituido por intentos de respuestas adaptativas que evoluciona con el tiempo; se han identificado 3 etapas para el desarrollo y manifestación de estas:

- Manifestaciones inmediatas: que constituyen un cuadro clínico emocional caracterizado por temor intenso y ansiedad que se generan durante la ocurrencia del acontecimiento traumático, y duran mientras está presente este; si estas no se resuelven, las manifestaciones podrán evolucionar a las manifestaciones agudas.
- Manifestaciones agudas: Estas aparecen una vez que ha cesado el evento catastrófico y se organizan en torno a la memoria trauma, siendo tal el impacto de este, que impide el procesamiento emocional del recuerdo, generando una construcción traumática fragmentada que produce perturbaciones emocionales duraderas en las que se cristaliza la estructura defensiva contra la ansiedad; surgiendo un cuadro clínico polimorfo, multidimensional y complejo, que puede durar días o semanas; en caso de que estas no sean resueltas, las manifestaciones traumáticas pueden cronificarse.
- Secuelas crónicas: estas pueden manifestarse algunos meses o años después de la ocurrencia del acontecimiento traumático, generándose al no darse una recuperación de la fase aguda.

También estas secuelas pueden aparecer de forma progresiva o de manera súbita y brusca, siendo necesario considerar de manera particular como manifestación clave, a las alteraciones del sueño (Mingote, 2011) y especialmente la pesadilla traumática (Rincón-González, 2003; Chacon-Fernández, 2006 y Espinosa-Gil, 2015), que puede o no, reproducir de manera idéntica el evento catastrófico y ser continua o intermitente en cuanto a su ocurrencia; normalmente se caracteriza por estar seguida de despertares bruscos en estado de agitación, con posteriores periodos de insomnio.

Igualmente se destaca la relevancia de tener presentes las formas parciales de estrés postraumático y las secuelas postraumáticas secundarias (Rincón-González, 2003; Marcos-González, 2010 y Espinosa-Gil, 2015), que pueden tener características subclínicas caracterizadas por manifestaciones sintomáticas suficientemente intensas para generar malestar clínicamente significativo, sin que necesariamente se cumplan todos los criterios para configurar el diagnóstico de un Trastorno por Estrés Postraumático (DSM-5, 2013).

Resalta el “Protocolo de Estambul” (ONU, 2004), que en casos de personas que han sido sometidas a Tortura, hay que considerar otras reacciones, psico-emocionales, particularmente cuando existió privación de contacto con el exterior, incomunicación, intimidación y amenazas, ya que no toda persona que ha estado expuesta a una situación traumática, necesariamente presentará una configuración completa del trastorno por estrés postraumático como lo señalan los manuales diagnósticos, por lo que es relevante tener en cuenta las siguientes manifestaciones:

- Disminución del sentido de autonomía.
- Alteración de la percepción de sí mismo y sus capacidades.
- Sensación constante de inseguridad.
- Aprehensión exagerada sobre el bienestar familiar y personal.
- Preocupación excesiva sobre sus dolencias corporales y salud física.
- Sensación de indefensión y desesperanza.
- Síntomas depresivos y ansiosos.
- Excesiva desconfianza y recelo.
- Cambios percibidos en la personalidad o cognitivos con relación a su reactividad en el mundo exterior.
- Síntomas somáticos indicativos muchas veces de ansiedad elevada.

De ahí y con base en lo anterior, si se observan, se refieren y derivan de la evaluación psicológica varias de las reacciones sintomáticas correspondientes a alguno de los cuadros antes mencionados o relacionados con los otros síntomas referidos, es posible afirmar con un alto grado de certeza que la persona presenta afectaciones psicológicas que fueron provocadas por haberse visto expuesta a eventos potencialmente traumáticos y de características similares a las provocadas por actos de tortura o malos tratos.

El presente trabajo, presenta un caso clínico, en el que se realizó una valoración psicológica de tortura de una persona en reclusión, siguiendo los lineamientos generales planteados por el “Protocolo de Estambul”. Resulta relevante, debido a que, si bien el paciente presenta algunas alteraciones durante la entrevista y en el examen del estado mental, en los inventarios obtuvo puntuaciones con pobre significancia clínica; por lo que recurrimos a la realización de un análisis comprensivo de las manifestaciones sintomáticas, en conjunción con los indicadores de funcionamiento yoico y traumatogenico observados en la técnica proyectiva aplicada, para con base en eso realizar un diagnóstico diferencial.

Método

Consideraciones éticas: Nuestro participante se encuentra recluso en una institución penitenciaria, y si bien aceptó participar en el estudio, para salvaguardar su identidad, integridad y garantizar la seguridad institucional, los datos de identificación y ubicación serán omitidos.

Instrumentos y técnicas: A partir de las herramientas clínicas como la observación, la entrevista, el examen mental, diagnósticos diferencial y multiaxial, la aplicación de pruebas psicológicas y psicométricas, pueden detectarse elementos a partir de los cuales se puede inferir la existencia o no de afectación emocional derivada de tales hechos.

La observación es la primera herramienta y la más importante tanto en la clínica como en la investigación del comportamiento, de ahí que para la evaluación de una posible víctima de tortura, resulta una herramienta y habilidad elemental, ya que de ella dependerá que el clínico aprehenda los elementos más importantes del estado psicológico, emocional y mental de la persona evaluada, los principales rasgos de personalidad, así como la coherencia objetiva y subjetiva de los elementos antes mencionados con el relato de los posibles hechos de tortura.

Señala Kerlinger (2001), que toda técnica de observación, permite la realización de inferencias sobre el comportamiento, por lo que es necesario ser precavidos en su empleo, particularmente por los factores asociados al observador que pueden debilitar la objetividad del proceso; mientras que Villarroel y Leiva (2006), consideran que la observación participante permite mirar el fenómeno con profundidad y desde el interior de su ocurrencia, por lo que el investigador obtendrá datos de significado sobre el comportamiento de las personas o grupos observados de manera sistemática y no intrusiva obteniendo de los participantes sus descripciones de la realidad y los conceptos en torno a los que se organiza su mundo.

La entrevista es la herramienta fundamental para la realización de una valoración psicológica de tortura, ya que como menciona Kerlinger (*Idem.*), es una situación interpersonal en donde el entrevistador plantea al entrevistado preguntas pertinentes para obtener respuestas relativas al problema de investigación; además de que esta puede ser estructurada o no estructurada. Mientras que Sullivan (1964) mencionó que desde la perspectiva clínica, la entrevista es una interacción social, de la que el entrevistador no puede abstraerse, ya que este observa con toda su personalidad, por lo que resulta un acto de observación participativa, en el que desde el inicio hasta el final se dan distintos niveles y tipos de interacciones entre los participantes, por lo que el psicólogo debe captar con todo su ser estas para en un momento posterior poder significarlas en el contexto de la valoración.

El examen del estado mental, consiste en una descripción de todas las áreas del funcionamiento mental del paciente. Ejerce la misma función para el clínico que la exploración física para el médico de atención primaria. Los profesionales, siguen un formato estructurado en el registro de sus hallazgos. Posteriormente, estos datos se utilizarán para apoyar sus conclusiones diagnósticas (Rodríguez-García y Rodríguez-Pupo, 2006 a y b).

El diagnóstico, es un proceso fundamental y constitutivo de la práctica clínica, que se realiza a partir de la identificación de un “cuadro clínico”, con el objetivo de especificar y delimitar cualquier entidad patológica que pudiera afectar al paciente (Morales, s/a). El diagnóstico diferencial, es una herramienta que permite contrastar la hipótesis sobre el padecimiento contra los diferentes hallazgos y criterios diagnósticos, excluyendo aquellas entidades sindrómicas o patológicas que no sean compatibles.

El sistema de diagnóstico multiaxial (Mezzich, y Schwatz, s/a), pretende de manera sistemática, estandarizada, confiable y coherente, hacer un ejercicio de comprensibilidad en la descripción de las condiciones del paciente, compartiendo sus propósitos con los de la diagnóstico general. Presenta una mirada amplia y compleja de la situación vital del paciente, articulando y estructurando los componentes fundamentales de un padecimiento.

Con relación a los instrumentos psicológicos, el “Protocolo de Estambul” refiere que “[a]penas hay publicaciones acerca de la utilización de las pruebas psicológicas (pruebas proyectivas y objetivas de personalidad) en la evaluación de los supervivientes de la tortura. Además, las pruebas psicológicas de personalidad carecen de validez transcultural. Estos factores se combinan limitando gravemente la utilidad de las pruebas psicológicas para la evaluación de las víctimas de la tortura. En cambio, las pruebas neuropsicológicas pueden ser útiles para evaluar casos de lesiones cerebrales resultantes de la tortura. La persona que ha sobrevivido a la tortura puede tropezar con dificultades para expresar en palabras sus experiencias y síntomas. En ciertos casos puede ser útil utilizar listas de comprobación sobre acontecimientos traumáticos y síntomas. En los casos en los que el entrevistador llega a la conclusión de que podría ser útil utilizar estas listas de comprobación, puede recurrir a numerosos cuestionarios, pero ninguno de ellos se refiere específicamente a las víctimas de la tortura” (Protocolo de Estambul, § 285).

En el contexto de la valoración forense-institucional de casos de posible tortura, resulta útil la aplicación de escalas psicológicas y algunos instrumentos proyectivos, particularmente por el peso jurídico que tiene la resolución, pero en ningún momento substituye la apreciación clínica y análisis del especialista; siendo estas una herramienta.

Pruebas aplicadas e Instrumentos utilizados:

Cuestionario para Trauma de Harvard (HTQ): fue desarrollado por Mollica en 1992 como un ejercicio para generar un instrumento comprensivo interpretativo a la experiencia de personas refugiadas y que pudieran haber estado expuestas a algún tipo de violencia política (Vargas-Duran, 2010).

Existen seis versiones de este instrumento; las versiones de Vietnam, Camboya y Laos del HTQ fueron escritos para su uso con los refugiados del sudeste de Asia, la versión japonesa fue escrita para los sobrevivientes del terremoto de Kobe en 1995, la versión de los Veteranos de Croacia fue escrito para los soldados que sobrevivieron a las guerras en los Balcanes, mientras que la versión de Bosnia fue escrito para los sobrevivientes civiles de ese conflicto; La versión en español es una traducción propuesta por La Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos (2007).

Consta de cuatro secciones:

- Parte I, *Inventario de Experiencias Traumáticas*, explora cerca de 46 eventos traumáticos de la vida determinado que han afectado a las personas. Con dos opciones de respuesta “SI” o “NO”; fue desarrollada por expertos en el trabajo con refugiados y validada por el

método de interjueceo; presentando una fiabilidad de 0.93, de 0.89 en estudios de test-retest y de 0.90 con Alfa de Cronbach.

- La Parte II es una pregunta abierta que se presenta a los evaluados para obtener una descripción subjetiva y personal del acontecimiento más traumático(s) que han sufrido.
- Parte III le pregunta sobre los eventos que pueden haber llevado a lesiones en la cabeza.
- La Parte IV incluye 40 reactivos de trauma. Los primeros 16 reactivos derivan de los criterios para DSM-III-R/DSM-IV trastorno de estrés postraumático (TEPT). Los otros 24 fueron desarrollados por HPRT para explorar la percepción subjetiva de la persona para funcionar en el contexto social. La escala para cada pregunta en la Parte IV incluye cuatro categorías de respuesta: "nunca", "un poco", "bastante", "mucho", puntuándose de 1 a 4, respectivamente.

Según Mollica (2004, en Vargas-Duran 2010), El empleo de las listas de chequeo en aquellas personas sobrevivientes de tortura, presenta dos importantes ventajas; siendo la primera que la lista reconoce la experiencia traumática y otorga a la víctima un permiso factual para la elaboración del trauma; mientras que la segunda, deriva de su utilidad clínica, dado que permite al sobreviviente "nombrar" eventos, situaciones y síntomas que al ser subjetivos y ominosos, pueden resultar difícilmente simbolizables.

Cuestionario de Síntomas de Hopkins (C-25): El Programa Harvard sobre Trauma en los Refugiados menciona que la Lista de síntomas Hopkins (HSCL) es un instrumento cuya historia se remonta a la década de 1950. Fue diseñado originalmente por Parloff, Kelman y Frank en la Universidad Johns Hopkins.

El Profesor Rickels de Karl, uno de que los desarrolladores originales de la HSCL, demostraron con sus colegas de la utilidad de una versión con 25 reactivos derivados del HSCL en una práctica de la familia o un servicio de planificación familiar. La versión en español es una traducción propuesta por La Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos (2007). El HSCL-25 es un inventario que mide los síntomas de ansiedad y depresión; se compone de 25 reactivos en dos partes:

La Parte I del HSCL-25 tiene 10 reactivos para los síntomas de ansiedad, mientras que la Parte II cuenta con 15 reactivos para los síntomas de depresión. La escala para cada pregunta incluye cuatro categorías de respuesta ("Nunca", "Un poco", "Bastante", "Mucho", con puntuaciones de 1 a 4, respectivamente).

Se ha mostrado de manera consistente en varias poblaciones que la puntuación total se encuentra altamente correlacionada con la angustia emocional severa no especificada, y la puntuación de la depresión se correlaciona con la depresión mayor como se define en el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría, la versión IV (DSM -IV).

Dado que no se cuenta con datos que sustenten la adaptación y estandarización de los instrumentos antes presentados para población Latinoamericana en general y Mexicana en particular, es necesaria la aplicación de instrumentos estandarizados para disminuir los índices de error e incrementar la confiabilidad a partir de aplicaciones paralelas buscando validez concurrente.

Lo anterior no invalida la aplicación de estas escalas, especialmente al estar reconocidas por la Universidad de Harvard para el trabajo con refugiados y víctimas de violencia política; además de respaldado por La Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos, pero si alerta a ser cuidadosos en cuanto a la aplicación y la interpretación de estas.

Inventario de Depresión de Beck (BDI): es un instrumento de autoinforme, que es altamente utilizado en todo el mundo para explorar los síntomas de depresión (Sanz, 1998). Consta de 21 reactivos (versión 1978) diseñados para evaluar la intensidad de la depresión, una validación española, obtuvo una consistencia interna con coeficiente de alfa de 0.83, lo que la ubica como muy buena, dado que en diversos estudios internacionales esta ha sido de entre 0.78 y 0.92.

Posee una aceptable validez de contenido, al cubrir con sus 21 reactivos 6 de los 9 criterios sintomáticos planteados por el DSM-IV del *episodio de depresión mayor*, además de ajustarse a la definición planteada por el manual. Para un estudio en población mexicana (Jurado, 1998), se encontró una confiabilidad de alfa de Crombach de 0.87, con una validez concurrente de 0.70 y 0.65 con la escala de Zung en distintas poblaciones. Por su parte Moral de la Rubia (2011) desarrollo un formato de aplicación simplificado del BDI, con 21 reactivos y 4 opciones de repuesta. La escala presentó una consistencia interna de 0.91, siendo esta muy buena, concluyéndose que esta versión presenta propiedades psicométricas similares a la original.

Inventario de la Ansiedad de Beck (BAI): fue desarrollada por Aron Beck (Beck y Epstein, 1988) y consta de 21 reactivo tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Cuenta con una alta confiabilidad de Alfa de Crombach (0.92), con una fiabilidad test-retest con una semana de diferencia de 0.75, con una correlación de 0.51 con la escala de ansiedad de Hamilton y con una pobre correlación (0.25) con la escala de depresión de Hamilton.

Por su parte Reis-Quintanao (2010) propone una adaptación portuguesa, obteniendo una confiabilidad de Alfa (0.79) adecuada, correlacionando de manera positiva con las mediciones paralelas.

Megán (2008) realizó una validación española, con una confiabilidad de Alfa elevada (0.93) un adecuado ajuste, correlación con similares y discriminación de las medidas de depresión, mostrando de manera especial la relación existente entre los síntomas ansiosos y depresivos.

Tafoya (2006) realizó una validación para universitarios mexicanos, encontrando diferencias significativas ($t=3.51$, $p \leq 0.01$) entre aquellos participantes con síntomas de ansiedad y los que no los poseen, con una adecuada discriminación de los reactivos ($t=16.61$, $p \leq 0.001$), con una consistencia interna (Alfa=0,86) elevada. Lo que significa que el instrumento es adecuado para explorar síntomas ansiógenos en población mexicana.

Persona bajo la lluvia: Es una técnica gráfica proyectiva en la que se pretende obtener una imagen corporal del individuo bajo condiciones ambientales desagradables (Querol y Chavez, 1997 citado en Girardi y Pool-Burgos, 2005; Pool-Burgos, 2006; Agudo y González, 2005), para acceder a los pliegues más profundos de la personalidad (Piccone, 2005); representándose la lluvia como el elemento perturbador que obliga a la persona a defenderse de ella.

Mencionan Querol y Chavez (1997, en Girardi y Pool-Burgos, 2005) que el análisis se realiza fundamentalmente en cuatro áreas; análisis de recursos expresivos, estructura del dibujo de la figura humana, las expresiones del conflicto en el dibujo y la estructura de los mecanismos defensivos.

Se han realizado múltiples investigaciones sobre el impacto de situaciones traumáticas sobre la personalidad, evaluándose con este instrumento, abarcando desde el rendimiento en personas recluidas (Valdez-Oyague, 2010), los efectos del abuso sexual en niños (Girardi y Pool-Burgos, 2005; Pool-Burgos, 2006), distintos indicadores de depresión en adolescentes (Agudo y González, 2005) y algunos factores de potencial suicida (Piccone, 2005).

A partir de la experiencia y siguiendo lo mencionado por Girardi y Pool-Burgos (2005 y 2006), hemos encontrado que este instrumento resulta útil para explorar los efectos del trauma en la estructura básica de la personalidad, especialmente sus efectos sobre el funcionamiento Yoico y los recursos defensivos; esto se aprecia por ejemplo en aquellas personas que refieren haber experimentado el trauma hace tiempo, dado que las demandas del ambiente, pueden haber obligado a la persona a reprimir o desplazar las secuelas, pudiendo observarse únicamente secuelas subclínicas con las herramientas clínicas y los instrumentos (González y cols., 2010), lo que permitiría acceder a las manifestaciones más sutiles de la exposición a la situación traumática incluso un significativo tiempo después.

Procedimiento: La integración de un informe psicológico derivado de una valoración psicológica por tortura, debe fundamentarse en los criterios descritos en el *Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "Protocolo de Estambul"* (2001 y 2004), que estipula un método, criterios y procedimientos para la investigación médica, psicológica y jurídica de posibles hechos de tortura.

Para que el informe sea válido, debe cubrir de manera exhaustiva con los siguientes rubros: a) Ficha de identificación y datos de aplicación, b) Declaración de veracidad del testimonio, c) Antecedentes, d) Historia de tortura y malos tratos, e) Síntomas e incapacidades referidos, f) Métodos y objetivo del estudio, g) Examen psicológico, h) Resultados de las pruebas diagnósticas, i) Interpretación de los hallazgos, j) Conclusiones y recomendaciones, k) Declaración de veracidad del testimonio, l) Autoría, m) Anexos y n) Referencias Bibliográficas y documentales.

El procedimiento para la recolección de datos, parte de la integración de un equipo interdisciplinario, que se presenta con el evaluado, le expone el motivo, alcances, limitaciones y objetivo de la valoración al paciente, recabándose el consentimiento informado. Se comienza la entrevista recolectando los datos generales y se inicia con el relato de los hechos; inmediatamente después se procede a la valoración médica e inmediatamente después la psicológica.

La valoración psicológica parte de la exploración de la historia de vida, de los síntomas psicológicos experimentados por el paciente inmediatamente después de los hechos y del estado emocional actual; se aplican los inventarios psicológicos, la prueba de la persona bajo la lluvia, para al final realizar una exploración puntual de las manifestaciones sintomáticas que el evaluado haya marcado como significativas en los instrumentos.

Resultados

A continuación, se presentarán de manera esquemática y salvaguardando en todo momento la identidad del paciente, los datos más importantes obtenidos durante la valoración, tanto de las formas de malos tratos, los contenidos de los instrumentos, el análisis y razonamiento clínico realizado, así como las conclusiones a las que se arribó.

Descripción puntualizada de aquellas formas de abuso físico y/o psicológico: A continuación, se presentan algunas de las más relevantes formas de maltrato que el paciente refirió durante la valoración:

- “...Abí se me subió un oficial con la rodilla en el pecho...”
- “...me comenzaron a golpear en el estómago, en el pecho y en las piernas, con los puños y a patadas...”
- “...me pusieron una bolsa de plástico de color negro en la cabeza con la que me trataban de asfixiar...”
- “...estaba tirado en el piso ‘boca arriba’, después me pusieron un trapo en la cara y me echaron agua, un chorro grueso, continuaron los golpes en el estómago...”
- “...me dieron toques, se escuchaba como sonaba...”
- “...en ese momento me sentí muy mal, me comenzó a faltar el aire y les dije que tomaba pastillas para el corazón...”
- “...tampoco dejaron que pasara un abogado...”
- “...me recibió un licenciado que me dijo vente vamos a hablar, me hizo preguntas, estando yo solo sin mi abogado, me dijo que si no cooperaba me iban a mandar ‘al cuartito’...”

En los fragmentos del relato presentados, el evaluado refiere como los perpetradores realizan diversas maniobras de maltrato físico y psicológico, como asfixia por compresión, ahogamiento seco y húmedo (submarino); golpes repetidos en diversas partes del cuerpo; toques eléctricos; negativa de entrevista con su defensor y amenazas.

Información general del evaluado: Posterior a la valoración médica, se realizó la anamnesis, partiendo de la familia de origen y hasta algunos antecedentes médicos, psiquiátricos y psicológicos:

Con relación a la dinámica y conformación familiar, se aprecia que proveniente de núcleo familiar completo, integrado, aparentemente funcional, siendo la madre quién establecía las reglas en casa, sin emplear violencia, el padre trabajaba la mayor parte del tiempo. Establece núcleo de procreación antes de los 20 años, procreando tres hijos, se disuelve esta relación por dificultades internas, conforma una nueva relación en, procreando tres hijos más, manteniendo esta relación en la actualidad.

Con relación al desarrollo psicosocial, educativo y laboral, cuenta con habilidades para interactuar con sus pares, conformando vínculos afectivos escasos y estables, con rasgos de independencia, terminó los estudios de educación media y laboraba como chofer de transporte antes de ser recluso.

Negó tabaquismo; inició consumo de cerveza a los 18 años; consumo de cocaína durante dos años. Padece hipertensión arterial sistémica con seis meses de diagnóstico, bajo tratamiento; niega antecedentes quirúrgicos y transfusionales, niega antecedentes de fracturas, refiere traumatismo craneo encefálico en parietal derecho hace 2 años durante un altercado.

Síntomas e incapacidades referidas: A continuación, se presentan las manifestaciones clínicas y sintomáticas experimentadas por el paciente inmediatamente después del hecho traumático de tortura y seis semanas después cuando se realizó la valoración:

1. Síntomas Psicológicos posteriores a los hechos

- Pesadillas: *“Cuando estaba dormido soñaba que me golpeaban, brincaba, me despertaba, no podía volver a dormir”* (sic.)
- Reexperimentación: *“Continuamente recordaba como que me estaban golpeando”* (sic.)
- Alteraciones del sueño: *“No me podía dormir, por los dolores y estar pensando en lo que me pasó”* (sic.)

2. Estado emocional al momento de la evaluación

- Pensamientos de muerte: “...he pensado en matarme, pero no tengo un plan de cómo hacerlo...” (sic).
- Dificultades de concentración: “nada más estoy pensando en el problema que tengo y estoy encerrado”.
- Dificultades para conciliar o mantener el sueño: “sueño que me están golpeando y brinco”; “repentinamente, cuando estoy dormido, brinco y me despierto, como dos veces por semana”.
- El corazón late aceleradamente: “cuando estoy pensando en mi familia”.
- Pesadillas recurrentes: “sueño que me están golpeando y brinco”.
- Problemas de sueño: “me cuesta trabajo dormirme por estar pensando donde estoy, que estoy preso”.
- Se asusta súbitamente sin motivo: “repentinamente, cuando estoy dormido, brinco y me despierto, como dos veces por semana”.
- Se preocupa excesivamente por las cosas: “por mi familia”.
- Sentimiento de agotamiento: “me acaba mucho por dentro esto y no puedo hacer nada”.
- Sentimientos de culpa y remordimiento: “remordimiento por estar encerrado”.
- Sentimientos de desesperanza sobre el futuro: “se me acaba la esperanza de salir”.
- Sentimientos de falta de fuerzas y lentitud: “para salir de este problema”.
- Sentimientos de humillación por su experiencia: “como me detuvieron...”.
- Sentimientos de nerviosismo e inquietud: “en lapsos cuando estoy caminando en la celda y pensar en mi situación”.
- Sentimientos de nerviosismo y miedo: “Tengo temblores en las manos y ganas de llorar”.
- Sentimientos de soledad: “en soledad”.
- Sentimientos de tristeza: “por no estar con mi familia y mis hijos”.

Resultados de los instrumentos psicológicos

1. Aplicación del *Cuestionario para Trauma de Harvard*. El evaluado obtuvo una puntuación en la escala de estrés postraumático del DSM-IV de **1.3**, y en la escala total de **1.45**, lo cual, le ubica por debajo del punto de corte (2.5); por lo que el instrumento **NO CONSIDERA SIGNIFICATIVA LA PRESENCIA DE SÍNTOMAS DE TRAUMA AL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN**.

Por la forma y características de los síntomas, se considera necesario realizar un análisis cualitativo del instrumento, en el que se observa, que en la Parte 1 del cuestionario sobre *Eventos Traumáticos* marco como positivos los siguientes reactivos:

- Reactivo 9: Golpeado físicamente “*durante mi detención*”.
- Reactivo 13: Tortura (golpes, mutilaciones, cortes, crucifixión, azotes, privación de la visión, desnudado a la fuerza) “*los que me detuvieron*”.

En la Parte 4 sobre *Síntomas de Trauma*, anotó cómo síntomas significativos los siguientes reactivos:

- Reactivo 3: Pesadillas recurrentes “*sueño como que me están golpeando y brinco*”.
- Reactivo 5: Incapacidad de sentir emociones.
- Reactivo 6: Se siente nervioso, aprehensivo o asustadizo y se sobresalta fácilmente “*siento temblor en las manos y ganas de llorar*”.
- Reactivo 7: Dificultad de concentración “*nada más estoy pensando en el problema que tengo y estoy encerrado*”.
- Reactivo 8: Problemas de sueño “*me cuesta trabajo dormirme...*”.
- Reactivo 15: Evita pensamientos o sentimientos asociados a los eventos dañinos o traumáticos.
- Reactivo 19: Se siente agotado “*Me acabo mucho por donde estoy y no puedo hacer nada*”.
- Reactivo 26: Incapaz de planear sus días “*me afecta mucho estar encerrado*”.
- Reactivo 27: Sentimientos de culpa y remordimiento “*remordimiento por estar encerrado*”.
- Reactivo 29: Falta de esperanza “*Al no poder salir y la expectativa de cuanto me voy a quedar encerrado*”.
- Reactivo 35: Sentimientos de humillación por su experiencia “*como me detuvieron y como me trataron*”.

En la Parte 5 sobre la *Historia de Tortura*, anotó cómo afirmativos los siguientes reactivos:

- Reactivo 1: Golpes, patadas, golpes con objetos.
- Reactivo 2: Amenazas, humillación.
- Reactivo 8: Asfixia.
- Reactivo 11: Vendar los ojos, privación de la visión.
- Reactivo 22: Forzado a estar de pie.
- Reactivo 27: Choques eléctricos repetidos.

2. Aplicación del *Cuestionario de Síntomas de Hopkins (C-25)* El evaluado obtuvo una puntuación de **1.6** en la escala de ansiedad, **2.0** en la escala de depresión y **1.84** en la escala total; ubicando los resultados por encima del punto de corte (1.75) para ambas escalas; ***POR LO QUE SE CONSIDERA LA PRESENCIA SIGNIFICATIVA DE SÍNTOMAS DE DEPRESIÓN.***

Partiendo de un análisis cualitativo del instrumento, se observa:

En la escala de *SÍNTOMAS DE ANSIEDAD*, anotó cómo síntomas significativos los siguientes reactivos:

- Reactivo 1: Se asusta súbitamente sin motivo *“repentinamente cuando estoy durmiendo”*.
- Reactivo 4: Siente nerviosismo e inquietud en su interior.
- Reactivo 5: Su corazón late aceleradamente *“cuando estoy pensando en mi familia”*.
- Reactivo 10: Siente inquietud o que no puede estar tranquilo *“me la paso caminando en la celda y de pensar en mi situación”*.

En la escala de *SÍNTOMAS DE DEPRESIÓN*, anotó cómo síntomas significativos los siguientes reactivos:

- Reactivo 11: Siente falta de fuerzas y lentitud.
- Reactivo 16: Dificultades para dormir o continuar dormido *“no duermo bien y me despierto”*.
- Reactivo 17: Siente desesperanza sobre el futuro *“se acaba la esperanza de salir”*.
- Reactivo 18: Se siente triste *“no estar con mi familia y mis hijos”*.
- Reactivo 19: Se siente solo, *“en soledad”*.
- Reactivo 22: Se preocupa excesivamente por las cosas *“por mi familia”*.

3. Aplicación del *Inventario de la Depresión de Beck BDI*: El evaluado obtuvo una puntuación de **13**, lo que lo ubica en un nivel de **DEPRESIÓN DE LEVE**.

Partiendo de un análisis cualitativo del instrumento, se observa que anotó cómo síntomas significativos los siguientes reactivos:

- Reactivo 1 opción 1: Me siento triste.
- Reactivo 2 opción 3: Siento que el futuro no tiene esperanza y que las cosas no pueden mejorar.
- Reactivo 4 opción 3: Estoy insatisfecho o aburrido con todo.
- Reactivo 7 opción 1: Estoy desilusionado de mí mismo.
- Reactivo 14 opción 1: Estoy preocupado por verme viejo.
- Reactivo 16 opción 1: Ya no duermo tan bien como antes.
- Reactivo 18 opción 3: No tengo apetito de nada.

4. Aplicación del *Inventario de la Ansiedad de Beck*: El evaluado obtuvo una puntuación de 17, lo que lo ubica en un nivel de **ANSIEDAD DE BAJA**.

Examen psicológico

1. Examen del estado mental: presenta un estado afectivo inestable, que transitaba entre la ansiedad y la melancolía; orientado en las esferas de persona, espacio, tiempo y circunstancia, con una conciencia lúcida, atención dirigida a los estímulos y enfocada en la tarea. La memoria de trabajo, a corto, mediano y largo plazo se encuentran conservadas. El pensamiento es concreto, inductivo, con pensamientos de muerte, presentando un curso normal, expresándose en un lenguaje convencional en tono medio, sin dificultad expresiva, juicio conservado. Sin la presencia de ilusiones, alucinaciones o alteraciones perceptuales, hasta el momento de la valoración, no presenta indicios de daño orgánico cerebral.
2. Formulación psicodinámica y análisis de técnica proyectiva de la “Persona bajo la lluvia”: El evaluado impresiona un estado afectivo melancólico y anímicamente ansioso, refleja una actitud cooperadora hacia la entrevista.

Se aprecia una media capacidad de organización y planeación, la de análisis y síntesis se valoran en niveles medios, observándose deficiencias para el trámite de las exigencias del medio, presenta dificultad de adaptación a las circunstancias que enfrenta. No obstante haber referido haber recibido un traumatismo craneoencefálico, derivado del análisis el examen mental, el curso y contenido de la entrevista y el análisis de la prueba gráfica, no se encontraron indicios de daño orgánico cerebral; mismos que deberán ser valorados por un especialista en neurología.

Refiere haber experimentado previo a su internamiento, un evento traumático al momento de su detención en el que fue torturado, observándose significativos rasgos de desvalimiento, baja de energía psíquica y física, ansiedad y tendencias a la depresión, sentimientos de culpa, inadecuación e inestabilidad emocional, con sensación de vacío y dificultades de adaptación al medio en que se encuentra actualmente. Siguiendo lo propuesto por Piccone y Passalacqua (2010), se observan deficiencias en el funcionamiento “Yoico”, con la presencia de rasgos de inestabilidad y desequilibrio personal, con disminución de la capacidad de relacionarse con el mundo, escasos recursos para el manejo de la situación en que se encuentra, sentimientos de presión y amenaza.

Así mismo se observa la presencia de indicadores traumatogénicos (Pool, 2006), al manifestarse falta de soporte y sostén, significativa presión con sentimientos de impotencia, deficiencia en el sistema defensivo y tramitación de la angustia, sentimientos de culpa y estigmatización.

3. Diagnóstico Diferencial:

- A) El evaluado refirió haber presentado inmediatamente después de los hechos de tortura síntomas de trauma; dadas las características sintomáticas se considera la presencia de Manifestaciones de Estrés Agudo, con base en lo descrito por el DSM-5; dado que se cumplen los siguientes criterios diagnósticos:

- Reexperimentación: *“Continuamente recordaba como que me estaban golpeando”* (sic.)
- Alteraciones del sueño: *“No me podía dormir, por los dolores y estar pensando en lo que me pasó”* (sic.)
- Pesadillas: *“Cuando estaba dormido soñaba que me golpeaban, brincaba, me despertaba, no podía volver a dormir”* (sic.)

B) Al momento de la evaluación se observan síntomas de trauma, de depresión y ansiedad; dadas las características sintomáticas se observa la presencia de las siguientes entidades clínicas con base en lo descrito por el DSM-5: a) Trastorno por Estrés Postraumático F43.1 (309.81) parcial en fase aguda. b) Episodio depresivo; dado que se cumplen los siguientes criterios diagnósticos:

Trastorno por Estrés Postraumático F43.1 (309.81) parcial en fase aguda.

- El evaluado refiere haber estado expuesto a un acontecimiento traumático en el que se amenazó su integridad física.
- El acontecimiento traumático es re-experimentado persistentemente a través de las siguientes formas:
- Sueños de carácter recurrente sobre el acontecimiento que producen malestar, *“sueño que me están golpeando y brinco”*.
- Evitación persistente de estímulos asociados al trauma y embotamiento de la reactividad general del individuo.
- Alteraciones negativas cognitivas y del estado de ánimo asociadas al suceso traumático, como se pone de manifiesto con las siguientes manifestaciones:
 - Sentimientos de nerviosismo y miedo: *“Tengo temblores en las manos y ganas de llorar”*.
 - Sentimientos de culpa y remordimiento.
 - Sentimientos de humillación por su experiencia: *“como me detuvieron y como me trataron”*.
 - Sentimientos de inquietud e intranquilidad.
- Alteración importante del estado de alerta y reactividad asociada al suceso traumático, tal y como indican los siguientes síntomas:
 - Dificultades para conciliar o mantener el sueño: *“sueño que me están golpeando y brinco”; “repentinamente, cuando estoy dormido, brinco y me despierto, como dos veces por semana”*.
 - Dificultades de concentración.
- Estas alteraciones se prolongan más de 1 mes.
- Estas alteraciones provocan malestar clínico significativo.
- Agudo, dado que los síntomas han persistido al menos seis semanas al momento de la valoración.

Episodio depresivo

Al momento de la valoración presentó las siguientes manifestaciones clínicas, que no se atribuyen a otra afección médica:

- Estado de ánimo deprimido.
 - Pensamientos de muerte: “...he pensado en matarme, pero no tengo un plan de cómo hacerlo...” (sic).
 - Sentimientos de tristeza: “por no estar con mi familia y mis hijos”.
 - Sentimientos de soledad: “en soledad”.
 - Dificultades para conciliar o mantener el sueño.
 - Sentimiento de agotamiento: “me acaba mucho por dentro esto y no puedo hacer nada”.
 - Dificultades de concentración: “nada más estoy pensando en el problema que tengo y estoy encerrado”.
- Los síntomas generan malestar clínicamente significativo.
- No se tienen elementos para corroborar la presencia de un trastorno de depresión mayor, ya que, a pesar de cumplir varios criterios diagnósticos, no cumple el criterio de temporalidad.
- No se tienen elementos para corroborar la presencia de un trastorno distímico, ya que, a pesar de cumplir con algunos de los criterios, el evaluado refiere haber estado expuesto a una situación traumática que es re-experimentada, además de que los síntomas depresivos son intensos, y no se cuenta con la temporalidad de prevalencia de estos.
- No se tienen elementos para corroborar la presencia de trastornos de angustia con y sin agorafobia, ya que, a pesar de cumplir varios criterios diagnósticos, refiere haber estado expuesto a un acontecimiento potencialmente dañino o catastrófico.

4. Diagnóstico Multiaxial:

- EJE I: Al momento de la valoración, el evaluado presenta manifestaciones clínicas que se califican como: a) Trastorno por Estrés Postraumático F43.1 (309.81) parcial en fase aguda. b) Episodio depresivo
- EJE II: No se observan trastornos de la personalidad o retraso mental.
- EJE III: Refiere padecer de hipertensión arterial sistémica, refiere traumatismo cráneo encefálico en parietal derecho hace 2 años.
- EJE IV: Conflictos con el sistema de justicia penal y distanciamiento familiar.

- EJE V: Escala de Evaluación de la Actividad Global= 60, al presentar síntomas, con estado de ánimo depresivo y alteraciones del sueño, considerando la presencia de pensamientos de muerte.

Interpretación de los hallazgos clínicos: A continuación, se realiza un razonamiento en el que se conjuntan los antecedentes del paciente, el relato de los hechos traumáticos y los hallazgos clínicos, para establecer si es que existe correlación entre ambos con base en lo que establece el “Protocolo de Estambul”.

Con base en la recolección, análisis e integración de los resultados, se considera que los signos psicológicos observados, cumplen con los criterios diagnósticos para establecer que el paciente presenta al momento de la valoración un Trastorno por Estrés Postraumático F43.1 (309.81) parcial en fase aguda, lo que es consistente con el relato de los hechos de su detención; estas manifestaciones se corroboran con una sesión de atención psicológica realizada 5 días después a la valoración, por el psicólogo penitenciario, en el que se refiere que el evaluado presenta: “...dificultad para conciliar el sueño, llegando en ocasiones a despertarse por sobresaltos que hace su cuerpo y pensamientos negativos, que regresan a su mente al recordar el evento estresante... en una ocasión presentó ideas de muerte sin llegar al acto suicida...”.

Con base en el análisis de la historia de vida, contexto sociocultural y proceso de desarrollo psicosocial del evaluado, se considera que la forma e intensidad en que se manifiestan las reacciones psicopatológicas observadas, se encuentran dentro de las características esperables para alguien que estuvo expuesto a una situación de estrés extremo que puso en peligro su integridad personal.

Considerando la evolución fluctuante en el tiempo de los trastornos mentales, se establece que el evaluado se encuentra cursando por una fase aguda de manifestaciones traumáticas que coincide con haberlo evaluado seis semanas después de ocurridos los hechos de su detención; actualmente esta configuración clínica, se encuentra en riesgo de agravamiento por la presencia comórbida de un episodio depresivo con pensamientos de muerte, que requieren atención clínica inmediata. Vale la pena señalar que el evaluado manifestó haber sufrido un traumatismo craneoencefálico 2 años antes de los hechos, sin que al momento de la valoración y con base en el análisis del discurso, el examen del estado mental y las características de integración del test de la “Persona bajo la lluvia”, se observen signos o síntomas de daño orgánico cerebral, situación que debe ser corroborada mediante la valoración por el especialista de neurología y los estudios de gabinete correspondientes.

Actualmente el paciente, se encuentra recluso en una institución penitenciaria, alejado de su familia y enfrentando un proceso legal; situaciones que lo impactan de manera adversa, al haberse apreciado al momento de la evaluación la presencia de un episodio depresivo con pensamientos de muerte, que requieren atención clínica especializada.

Con base en el análisis e integración de la información recolectada, se considera que el cuadro clínico de Trastorno por Estrés Postraumático F43.1 (309.81) parcial en fase aguda que presenta el evaluado, es consistente con su relato de los hechos; que se agrava con la presencia de un Episodio Depresivo con pensamientos de muerte, derivado de su situación de internamiento y alejamiento de su familia.

Discusión y conclusiones

Al ser la Tortura una de las más graves violaciones a derechos humanos, su documentación e investigación, es una tarea de suma importancia y trascendencia, para dejar constancia de la ocurrencia de los hechos, que la víctima reciba justicia, rehabilitación y reparación integral del daño, elementos fundamentales para erradicarla y reivindicar el daño psico-socio-histórico-cultural que genera.

Como fenómeno complejo que es la tortura, se requiere que el especialista en psicología que realice la valoración psicológica de la posible víctima, tenga amplia experiencia teórica y técnica en el tema, poseyendo una vasta capacidad de análisis histórico del contexto para entender el significado profundo de este fenómeno, además de sólidas habilidades clínicas, metodológicas y psicométricas. Ya que, de lo contrario, no le será posible profundizar en el sentido de los hechos ni vislumbrar la profundidad del daño, quedándose en un análisis tecnicista y superficial, sin posibilidades de penetrar en la sutileza de los hallazgos y mucho menos significarlos.

El presente caso, presenta una situación particular, ya que el paciente se encuentra recluido en una institución penitenciaria, y si bien durante la entrevista manifestó algunos indicios clínicos de trauma como manifestaciones afectivas y pensamientos de muerte, los datos de los instrumentos en las ponderaciones numéricas no son claramente significativas; por lo que el primer camino a tomar considerando esto de manera superficial, sería descartar el alegato por no hallar indicios.

Pero clínicamente la insistencia en los sueños intranquilos, interrumpidos y la pesadilla traumática nos llamaba la atención, por lo que retornando a una revisión puntual de la literatura técnica y científica, encontramos que el Manual del “Protocolo de Estambul” (2004) refiere que para considerar que la persona evaluada estuvo expuesta a una situación similar a tortura, no es necesario que presente una configuración sintomática completa de estrés agudo o postraumático, o manifestaciones sintomáticas intensas; afirmaciones apoyadas por diversas investigaciones relacionadas con el tema (Montt y Hermosilla, 2001; Rincón-González, 2003; Chacón-Fernández, 2006; Marcos-González, 2010; Mingote, 2011 y Espinosa-Gil, 2015).

Es por ello que, con esto en mente, nos dimos a la tarea de mirar más allá de lo arrojado numéricamente con los instrumentos, para retomar cada una de las manifestaciones sintomáticas referidas y exploradas clínicamente durante la entrevista, encontrando una presencia significativa de hallazgos que indican que la persona que las presenta, tiene una alta probabilidad de haber estado expuesta a una situación traumática en la que estuvo en riesgo su integridad física e incluso su vida.

Para tener precisión y fundamentar las conclusiones ante las instancias jurídicas correspondientes, nos dimos a la tarea de realizar un diagnóstico diferencial, que nos permitió visualizar que el paciente presentó inmediatamente después de los hechos manifestaciones de exposición a trauma, que los manuales diagnósticos clasifican como estrés agudo, que evolucionaron hacia un trastorno por estrés postraumático, que si bien se manifestó de manera parcial, presentaba alteraciones del sueño significativas, pesadilla traumática e hipervigilancia; lo que con base en la literatura permite establecer su existencia; además de que el cuadro clínico se complica con la presencia de un episodio depresivo con ideas de muerte; que si bien no se origina de los hecho de tortura, si aporta al mal estar psíquico general.

Resulta fundamental la apertura de líneas de investigación específica sobre este tema, y en especial en personas que se encuentran en situaciones de reclusión; ya que el estado de la literatura es escaso. El desarrollo de esta línea, permitirá contar con un cumulo de conocimiento teóricos y técnicos, que posibilitarán tener una visión mucho más clara, amplia y precisa sobre las manifestaciones psicológicas que pueden presentarse en personas sometidas a tortura y que se encuentran en estado de reclusión.

Este trabajo es relevante, ya que permite mostrar la trascendencia de que el psicólogo que realiza una valoración clínica de tortura, con base en su formación y experiencia, mire más allá de los datos métricos de las pruebas, y se adentre de manera responsable en el malestar manifestado por la víctima, para que de esa manera se rompan las inercias institucionales y se pueda realizar un mejor defensa de los derechos humanos de las personas.

Referencias

Agudo, M. y González, M. (2005) *Análisis psicométrico de los indicadores de depresión del test de Figura Humana Bajo la Lluvia (DFHBL)*. Tesis de grado; Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Católica Andrés Bello; Caracas, Venezuela.

American Psychiatric Association, (1994) *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV)*. 4º Edición, Masson, Barcelona.

American Psychiatric Association, (2014) *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM 5 (DSM 5)*. American Psychiatric Publishing, Arlington.

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). *An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56.

Chacón-Fernández, J. (2006) *Trastorno por estrés postraumático. Concepto, evidencias y pseudo evidencias de evaluación y tratamiento en el siglo XXI*. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis.

Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH). (1999) *GUATEMALA: MEMORIA DEL SILENCIO. Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH)*. Guatemala, Guatemala.

Espinosa-Gil, RM. (2015) *El diagnóstico del trastorno por estrés postraumático en infancia y adolescencia, y aportaciones para el trauma complejo*. Tesis Doctoral, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Murcia, España.

First, M; Frances, A; Pincus, H. (2002) *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico Diferencial*. Masson, Barcelona.

Girardi, K. y Pool-Burgos, A. (2005) *Evaluación de indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales en la prueba Persona Bajo la Lluvia en niños victimizados sexualmente de 9 a 11 años de edad. Un estudio descriptivo-comparativo*. Tesis de grado; Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Chile.

Gómez-Córdova, O. (2006) “Aspectos psicosociales de la reparación integral.” Corporación AVRE, Colombia.

Heredia y Ancona, C; Santela-Hihalgo, G; Somarriba-Rocha, L. (2012) *Informe Psicológico*. Textos de apoyo didáctico UNAM, México.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: the aftermath of violence – from domestic abuse to political terror*. New York: HarperCollins.

Jurado, S.; et al. (1998) *La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México*. Revista Salud Mental, V. 21, No. 3, México.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2001) *Investigación del comportamiento*. Cuarta edición, Mc Graw Hill, México.

Lira, E. (2004) “Consecuencias psicosociales de la represión política”. en Psicología y Derechos Humanos, Icaria Editorial, Barcelona.

Marcos-González, E; et al. (2010) *El desarrollo de las secuelas postraumáticas: factores que intervienen y elementos clínicos*. 11º Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2010. Link: <http://hdl.handle.net/10401/1199>

Megán, I.; et al. (2008) *Psychometric Properties of a Spanish Version of the Beck Anxiety Inventory (BAI) in General Population*. The Spanish Journal of Psychology, Vol. 11, Núm. 2, Universidad Complutense de Madrid España.

Mezzich, JE; Zapata, MI y Schwatz, K. (s/a) *La nueva clasificación internacional de enfermedades y el diagnóstico multiaxial en medicina general*. Division of Psychiatric Epidemiology Mount Sinai School of Medicine of the City University of New York, en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xrLBshSKYVEJ:www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v6n4/v6n4ce1.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx> consultado el 11 de mayo de 2016 a las 11:00 hrs.

Mingote, JC. (2011) *Diagnóstico Diferencial del Trastorno por Estrés Postraumático*. Revista Clínica Contemporánea, Vol. 2, No. 2, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.

MONTT, María Elena y HERMOSILLA, Wladimir. *Trastorno de estrés post-traumático en niños*. Rev. chil. neuro-psiquiatr.[online]. 2001, vol.39, n.2, pp. 110-120. ISSN 0717-9227. doi: 10.4067/S0717-92272001000200003.

Morales, D. (s/a) El proceso de diagnóstico diferencial. En el curso virtual interdisciplinario a distancia. salud mental, psicología y psicopatología del niño, adolescente y su familia. dir. prof. dr. hector s. basile. Consultado en: <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/5/final054.pdf> el 11 de mayo de 2016, a las 13:00.

Morrison, J. (2015) *DSM-5: guía para el diagnóstico clínico*. 1º Edición, Manual Moderno, México.

Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos (2007) *Consideraciones para la investigación y documentación de la tortura en México*. México.

OMS. (2000) *Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento. Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10*. Editorial Médica Panamericana, España.

ONU (2004), *Protocolo de Estambul: Manual para investigaciones y documentación eficaces de la tortura y otros tratos penas crueles, inhumanos o degradantes*, Serie de capacitación profesional No. 8º, publicación de las Naciones Unidas; Ginebra, ISBN 92-1-354067-1

Piccone, A y Passalacqua, A. (2010) *Algunas observaciones para evaluar las funciones joicas de realidad con la aplicación de una técnica gráfica*. Anuario de Investigaciones Vol. XVII Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Piccone, A. (2005) *Potencial suicida en el Test Persona Bajo la Lluvia*. Anuario de Investigaciones, Volumen XIII; Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires; Argentina.

Pool, A. (2006) *Análisis desde el modelo traumatogénico de los indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales infantiles en la prueba persona bajo la lluvia*. Revista Psykhe, Vol. 15, No. 001, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Pool-Burgos, A. (2006) *Análisis desde el Modelo Traumatogénico de los indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales infantiles en la prueba Persona bajo la Lluvia*. Psykhe, Vol. 15, No. 001, Pontificia Universidad Católica de Chile; Santiago, Chile.

Reis-Quintanao, S. (2010) *Validación De La Versión Portuguesa De La Escala De Ansiedad De Beck – Bai*. Tesis Doctoral; Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, España.

Rodríguez-García, P. y Rodríguez-Pupo, L. (2006) *Técnicas clínicas para el examen mental I. Organización general y principales funciones cognitivas*. Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría Vol. 39 No. 2 Abril-Junio.

Rodríguez-García, P. y Rodríguez-Pupo, L. (2006) *Técnicas clínicas para el examen mental II. Percepciones, pensamientos, emociones*. Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría Vol. 39 No. 3 Julio-Septiembre.

Sanz, J. y Vázquez, C. (1998) *Fiabilidad, Validez Y Datos Normativos Del Inventario Para La Depresión De Beck*. Psicothema Vol. 10, No. 2, España.

Scheiber, S. (1996) *La entrevista psiquiátrica, la anamnesis y el examen del estado mental*. En Tratado de Psiquiatría, Capítulo 6, pp. 199-230; Ancora, Barcelona.

Tafoya, R. et al. (2006) *Inventario de Ansiedad de Beck (BAI): validez y confiabilidad en estudiantes que solicitan atención psiquiátrica en la UNAM*. Psiquis, Vol. 15, No. 3 México.

Valdez-Oyague, R. (2010) *Indicadores de conflicto y funcionamiento bajo presión en internos de un penal de Lima*. Tesis de grado; Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Vargas-Duran, R. (2010) *Genero y experiencias traumáticas en víctimas de violencia política*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España.

Vargas-Mendoza, Jaime Ernesto (2007) *Examen del estado mental*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

Villarroel, G y Leivva, P. (2006) *La observación participante*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

PERCEPCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES Y DOCENTES UNIVERSITARIOS EN PARAGUAY: UN ESTUDIO PILOTO

Norma Coppari de Vera (M.S., M.E.). Dra. en Psicología por UC; Master en Ciencia del Comportamiento por UNAM-IZTACALA, Master en Educación por UA, Docente e investigadora de UAA y UCA. Tutora del Postgrado de Psicología UNAM, Categoría Investigador Nivel II, Sistema Nacional de Investigadores de Paraguay, Programa Nacional de Incentivo a Investigadores (Pronii) CONACYT.

Directora de CDID y Editora de la Revista Científica de Psicología EUREKA-UCA
<http://www.psicoeureka.com.py>. Past Representante Nacional SIP-Paraguay Científico Terapeuta del Comportamiento. Coordinadora del Comité Científico-Académico del III Congreso Regional de la SIP-Paraguay. Directora y Fundadora del CEFEC “Centro de Formación en el Enfoque Comportamental”.

Correo electrónico: norma@tigo.com.py

Gerónimo Codas. Lic. En Psicología por UCA. Aux. de cátedra en UCA y UniNorte.

Correo electrónico: gerocodas@gmail.com

Referencia recomendada: Coppari, N., & Codas, G., (2016). Percepción de la responsabilidad social universitaria en estudiantes y docentes universitarios en paraguay: un estudio piloto. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 61-79

Resumen: Se evalúa en un estudio piloto la percepción de estudiantes y docentes de una universidad privada de Asunción, Paraguay, sobre las prácticas de Responsabilidad Social Universitaria en su institución. Para tal efecto, se utilizan versiones adaptadas de un cuestionario desarrollado por Vallaeys, De la Cruz y Sasia (2009) mediante un muestreo tipo bola de nieve. El tamaño final de la muestra es de 83 participantes, distribuidos en 79 estudiantes de entre 18 y 27 años de edad ($M=21,5$; $DS=1,8$) y 4 docentes de entre 53 y 72 años de edad ($M=61$; $DS=7,9$). Los resultados indican que los componentes de “Prácticas ambientales” y “Transparencia y democracia” son los más seriamente comprometidos en esta institución; por otro lado, “Desarrollo personal y profesional”, “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación”, y “Comunicación y marketing responsable” se encuentran ligeramente más desarrollados, aunque aún queda un gran número de ítems incumplidos en comparación con otras universidades de América Latina y España.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Docentes, Estudiantes

Abstract: The present pilot study focuses on the evaluation of University Social Responsibility as perceived by students and teachers from a private university in Asuncion, Paraguay. To measure this variable, two adapted versions of the Vallaeys, De la Cruz and Sasia questionnaire (2009) are used through a snowball sampling. The final sample size is constituted by 83 participants, distributed among 79 students aged between 18 and 27 years old ($M=21,5$; $DS=1,8$) and teachers between 53 and 72 years old ($M=61$; $DS=7,9$). The results indicate that “Environmental practices” and “Transparency and democracy” are the most seriously compromised components in this institution; besides, “Personal and professional development”, “Human rights, gender equality and nondiscrimination” and “Responsible communication and marketing” are slightly more developed, although there are still many unaccomplished items compared to other Latin-American and Spanish universities.

Keywords: University Social Responsibility, Teachers, Students

Recibido: 18 de Julio de 2016 / **Aprobado:** 27 de Noviembre de 2016.

Introducción

Resulta dificultoso definir el concepto de Responsabilidad Social debido a la multiplicidad de prácticas que se encuadran bajo el mismo. Sin embargo, como bien lo explican Vallaey, de la Cruz y Sasia (2009), todas estas prácticas tienen como factor común el estar construidas sobre la búsqueda del desarrollo sostenible. Una vez orientadas hacia este último concepto, las distintas prácticas derivadas de la Responsabilidad Social se dirigen hacia la consecución de objetivos tan variados como “Buena gobernabilidad”, “Gestión de los impactos medioambientales y sociales”, “Diálogo y rendición de cuentas con las partes interesadas” y/o “Alianzas para participar en el desarrollo sostenible”. Más específicamente, la Responsabilidad Social Universitaria (de ahora en más, “RSU”) comprende el impacto de las instituciones de educación terciaria en cuatro ámbitos (Vallaey et al., 2009):

- En primer lugar, el ámbito organizacional se refiere a la relación de la universidad tanto con su personal como con el medioambiente.
- En segundo lugar, el eje educativo hace alusión a la formación académica de los estudiantes, no solo en cuanto a capacidades profesionales, sino también en cuanto a competencias morales y concepción del mundo.
- En tercer lugar, el aspecto cognitivo define la responsabilidad de las universidades como productoras de conocimiento y comunicadoras del mismo a los distintos sectores sociales.
- Por último, el ámbito social se refiere al involucramiento de estudiantes y docentes en la solución de problemáticas externas a la institución. Así, la universidad se constituye como agente impulsor del desarrollo y generador de capital social.

El concepto de RSU surge como consecuencia de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en respuesta al conjunto de problemáticas sociales y ecológicas que atraviesa América Latina, ante las cuales se considera que las universidades juegan un papel excesivamente contemplativo (Ayala y Hernández, 2015).

A este respecto, Vallaey (2006) plantea que la RSU se constituye en un cambio de paradigma pedagógico: la universidad deja de tener una orientación hacia la adaptación y el ajuste de estudiantes y docentes a la realidad laboral a través del aprendizaje de técnicas y conceptos rígidos, para enfocarse en la modificación de la realidad en conjunto con diferentes componentes sociales.

Como describe el trabajo de Ayala y Hernández (2016), las universidades se constituyen históricamente como instituciones al servicio de sectores sociales dominantes. Esta realidad tiene un viraje durante la segunda mitad del Siglo XX, cuando se plantea que el avance del conocimiento en aulas y laboratorios debe orientarse al servicio del desarrollo social. Sin embargo, el planteamiento anterior se ve apeliado por la competitividad del mercado. Vallaes (2003) describe cómo la enseñanza universitaria se ve cada vez más supeditada a maximizar las ganancias y minimizar los costos, teniendo en cuenta solo marginalmente la forma en que esta consigna puede mermar la perspectiva ética de las ciencias y la tecnología. Este trabajo en particular surge de una necesidad de autoevaluación de la Educación Superior en el Paraguay. El marco contextual se caracteriza por un gran número de instituciones educativas relativamente nuevas, ante las cuales se presenta la duda de si presentan una orientación real hacia el compromiso social, o de si surgen con el beneficio financiero como objetivo principal. En cuanto a las universidades más tradicionales del país, la situación se enmarca en una situación de crisis y la necesidad de un cambio. Teniendo en cuenta las situaciones mencionadas, la presente investigación cobra especial relevancia.

En esta misma línea, cabe mencionar el trabajo de Ayala y Hernández (2016), quienes evaluaron las creencias sobre RSU de 500 estudiantes universitarios en cuatro países de Latinoamérica. Dicho estudio exhibe como hallazgo principal que el 45,2% de la muestra está totalmente de acuerdo con que no se percibe discriminación por género, raza, nivel socioeconómico u orientación política o sexual en sus respectivas universidades. Por otra parte, los datos indican que el componente más relegado de la RSU es el referido al cuidado del medio ambiente, aun así, los puntajes medios obtenidos en esa escala no pueden ser considerados como negativos.

Rosales y Herrera (2016) se enfocaron en la percepción de los estudiantes de sexto semestre en adelante sobre la responsabilidad social universitaria en una universidad pública de Nayarit, México. Se utilizó un diseño mixto cualitativo-cuantitativo, se recogieron los datos a través de una encuesta distribuida de manera no probabilística. Los resultados arrojados indican que 39% de los estudiantes estaba totalmente en desacuerdo con el enunciado *“La institución propicia participación social del estudiante con diversos sectores sociales”*, 47% declaró estar parcialmente de acuerdo en percibir *“Un campus responsable en cuanto a respeto, cordialidad, equidad”*, 34% estuvo de acuerdo con que *“La universidad le brinda formación ética y ciudadana que le ayude a ser una persona socialmente responsable”*, y finalmente el 42% estuvo parcialmente de acuerdo con que *“A través de las diversas materias su universidad permite relacionarse en proyectos de investigación que tengan pertinencia social”*.

También son de interés los resultados encontrados por Fernández (2013), en su estudio de corte cuantitativo realizado en un grupo de universidades españolas. Se analizaron las acciones de responsabilidad social de estas instituciones. Se encontró que el 88,2% de las universidades estudiadas realizan acciones comprometidas con la mejora de la salud de sus trabajadores y acciones deportivas. Alrededor del 50% de las universidades estudiadas demostró acciones comprometidas con el medio ambiente. En cuanto a las acciones de compromiso con el desarrollo social, el 73% de las universidades analizadas mostró un resultado positivo.

Objetivo General: Determinar la percepción de cumplimiento de indicadores de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que tienen dos sectores académicos de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Facultad de Derecho y Facultad de Medicina de una Universidad Privada Confesional de Asunción Paraguay, a través del Cuestionario de Prácticas de Responsabilidad Social Universitaria (Vallaes et al., 2009) adaptados a estudiantes y docentes.

Objetivos Específicos:

1. Describir la distribución de ambas muestras según las variables sociodemográficas, años de trayectoria en docencia universitaria (en el caso del grupo de docentes) y curso en el que los participantes se encuentran inscriptos (en el caso del grupo de estudiantes).
2. Describir la tendencia y distribución de las respuestas de los docentes en cuanto a percepción de las prácticas de responsabilidad social universitaria en su institución.
3. Describir la tendencia y distribución de las respuestas de los estudiantes en cuanto a percepción de las prácticas de responsabilidad social universitaria en su institución.

Método

Participantes: Se realizó un muestreo tipo bola de nieve, con una muestra final de 83 participantes, 79 de los cuales son estudiantes y los 4 restantes son docentes. Las edades comprendidas en el grupo de estudiantes están entre 18 y 27 años ($M=21,51$; $D.E.=1,85$); las del grupo de los docentes están entre 53 y 72 años ($M=61$; $D.E.=7,96$). Todos los participantes pertenecen a una Universidad Privada de la ciudad de Asunción.

Mediciones: Se aplicaron cuestionarios de identificación. El correspondiente a los docentes recolecta datos sociodemográficos e incluye ítems como “Carrera donde ejerce” y “Años de docencia”. El cuestionario de identificación elaborado para estudiantes incluye datos como “Edad”, “Carrera” y “Curso”. Además, se utilizaron dos adaptaciones del cuestionario de prácticas de Responsabilidad Social Universitaria (Vallaes et al., 2009), una de ellas para el grupo de estudiantes y la otra para el grupo de docentes.

En líneas generales, el instrumento es una encuesta con formato tipo Likert con seis opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: parcialmente en desacuerdo; 4: parcialmente de acuerdo; 5: de acuerdo; y 6: totalmente de acuerdo).

La encuesta puede analizarse en cinco escalas (Ayala y Hernández, 2016):

Desarrollo personal y profesional: Se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales, así como del clima laboral entre los trabajadores.

Derechos humanos, equidad de género y no discriminación: Indica la presencia o ausencia de cualquier tipo de discriminación, así como la percepción del grado de equidad de género existente en la institución.

Prácticas ambientales: Esta escala evalúa tanto la accesibilidad del campus para personas con necesidades especiales como las medidas tomadas por la institución en cuanto a la protección del medioambiente.

Transparencia y democracia: Se tiene en cuenta la percepción de los participantes en cuanto a la transparencia en la elección y la gestión de las autoridades universitarias, la coherencia entre los principios que declara la institución y sus prácticas, y el grado en que los funcionarios son informados sobre temas que les conciernen.

Comunicación y marketing responsable: Se refiere al criterio ético demostrado en los mensajes y campañas publicitarias impulsadas por la universidad, así como el grado en que se utiliza las mismas para promover la responsabilidad social y la calidad de las relaciones con otras instituciones. En ambas versiones del cuestionario, se consignaban dos últimos ítems a responder: El primero consignaba “Elija una de las siguientes definiciones de Responsabilidad Social Universitaria con la que se identifica”. Las opciones de respuesta se mencionan en los resultados. El segundo ítem consignaba “Percibe que en su Universidad se dan buenas prácticas-RSU en:”. Este ítem permitía elegir múltiples respuestas; las opciones se mencionan en los resultados.

Procedimiento: Se realizó la adaptación del instrumento para los participantes del estudio dada la extensión del mismo, se diferenciaron la versión orientada a los docentes de la orientada a los estudiantes. Luego, se procedió a contactar con las autoridades de la institución donde se llevaría a cabo el estudio, asegurando la autorización y cooperación de las mismas. Se realizó un Conversatorio de sensibilización con docentes y estudiantes de todas las carreras de Ciencias Humanas que se dictan en la Universidad, en el cual participaron integrantes de las carreras de Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas, Filosofía y Psicología. A continuación, se realizó la recogida de datos a través de cuestionarios *online*, difundidos a través de correos electrónicos y redes sociales entre docentes y estudiantes de la institución mediante un muestreo tipo bola de nieve. La recogida de datos se realizó en un plazo de un mes. Finalmente, se procedió al análisis de los datos a través de una planilla en el programa informático Microsoft Excel (2013), donde se determinaron los estadísticos descriptivos de la muestra, las respuestas a cada ítem y el puntaje acumulado en cada escala.

Resultados

En cuanto a la distribución del grupo de docentes según variables sociodemográficas, carrera donde ejercen y años de ejercicio de la docencia, las edades de los 4 participantes de este grupo se encuentran entre los 53 y los 72 años, con una media de 61 años y un desvío estándar de 7,9 años. La totalidad de los docentes está casado y profesa la religión católica. La trayectoria como docente de cada uno de los participantes oscila entre los 9 y los 34 años, con un tiempo medio de 23,2 años y un desvío estándar de 10,9 años. Todos ellos enseñan en la carrera de psicología, y algunos lo hacen también en ciencias de la comunicación y lingüística.

En lo que concierne a la distribución del grupo de estudiantes según edad, los participantes tienen entre 18 y 27 años, con una media de 21,5 años y un desvío estándar de 1,8 años. Respecto al estado civil: 73 de los mismos se encuentran solteros, 5 indican estar en unión libre y 1 participante declara encontrarse casado. Con relación a las respuestas dadas en cuanto a creencias religiosas, 53 de los estudiantes se declaran católicos, 23 no profesan religión, 2 son evangélicos y 1 es judío. En lo que concierne a la situación laboral, 49 de los estudiantes se encuentran trabajando y 30 de ellos están desempleados.

En cuanto a la distribución de los estudiantes por carrera, 63 de ellos se encuentran cursando psicología, 6 estudian ciencias de la comunicación, 4 cursan derecho, la carrera de ciencias políticas cuenta con 3 participantes, mientras sociología cuenta con 2 y medicina con 1. En lo que respecta al año de la carrera en la que están inscriptos los participantes, 15 de ellos son del 2do año de la carrera, 14 del 3ero., 22 del 4to, 13 del 5to año y 8 participantes son estudiantes egresados en proceso de presentar sus trabajos de tesina.

Tabla 1

Puntaje medio de las respuestas de los docentes por escala

Escala	Media	DS
Desarrollo personal y profesional	2,60	1,12
Derechos humanos, equidad de género y no discriminación	3,20	1,36
Prácticas ambientales	2,13	1,03
Transparencia y democracia	2,55	0,81
Comunicación y marketing responsable	3,25	1,26

Se describen el promedio y la dispersión de las respuestas del grupo de docentes, los puntajes medios son un indicador de la valoración más bien baja con que califican los docentes, la ausencia de cumplimiento de estos indicadores en la institución. Sobrepasa la media del instrumento, los indicadores de “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación” y el de “Comunicación y marketing responsable” ambos con un puntaje medio de 3,2 y (DS=1,3) y (DS=1,2) respectivamente, que aun requieren de mayores esfuerzos para su afianzamiento. La precariedad de políticas universitarias en “Prácticas ambientales” con una media de 2,1, (DS=1), y en “Transparencia y democracia” con 2,5 (DS=0,8) sobresalen y sorprenden ya que se trata de una institución confesional de valores cristianos que se espera tengan en su gestión de la RSU, desarrollos concretos y avanzados en dichos indicadores.

Tabla 2

Distribución de las respuestas de los docentes: ítems 1 – 10

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	M	DS
1. Estoy conforme con el nivel de remuneración que brinda la universidad.	2	1	1	0	0	0	1,75	0,96
2. Estoy satisfecho con los beneficios profesionales que brinda la universidad.	1	0	1	2	0	0	3,00	1,41
3. Estoy satisfecho con los beneficios sociales que brinda la universidad.	0	1	1	1	1	0	3,50	1,29
4. Dentro de la universidad se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad.	1	0	3	0	0	0	2,50	1,00
5. Existe un buen clima laboral entre el personal.	0	2	0	1	1	0	3,25	1,50
6. La universidad brinda facilidades para el desarrollo profesional de sus profesores.	1	0	2	1	0	0	2,75	1,26
7. La universidad brinda facilidades	2	1	0	1	0	0	2,00	1,41

para el desarrollo personal de sus profesores.								
8. Hay equidad de género en las instancias de gobierno en la universidad.	1	0	2	0	0	1	3,25	2,06
9. No percibo discriminación en el acceso a la docencia, por género, religión, raza, orientación política o sexual.	1	0	0	1	1	1	4,00	2,16
10. La universidad es socialmente responsable con su personal no docente.	1	0	1	2	0	0	3,00	1,41

En lo que refiere a la frecuencia de respuestas de los docentes por cada ítem, se observa que en la escala de “Desarrollo personal y profesional”, los docentes tienden a estar muy inconformes con el nivel de remuneración que reciben de la universidad, se encuentran satisfechos con los beneficios profesionales y sociales brindados por la misma, están parcialmente en desacuerdo con que la institución brinde oportunidades de desarrollo profesional y se declaran totalmente en desacuerdo con que la universidad les brinde facilidades para el desarrollo personal.

Respecto a la escala “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación”, los docentes dicen estar en desacuerdo con que su universidad se encuentre promoviendo relaciones de solidaridad y colaboración entre el personal, expresan estar en desacuerdo con que exista un buen clima laboral entre el personal, también están en desacuerdo con que haya igualdad de género en las instancias de gobierno de la institución.

No obstante, declaran no percibir discriminación en el acceso a la docencia por motivos religiosos, género, orientación política o raza, como también que la institución es responsable con el personal no docente o administrativo.

Tabla 3

Distribución de las respuestas de los docentes: ítems 11 – 22

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	M	DS
11. La universidad es ambientalmente responsable.	1	1	1	1	0	0	2,50	1,29
12. Existe una política institucional para la protección del medioambiente en sus campus.	2	1	0	1	0	0	2,00	1,41
13. El personal docente y no docente recibe capacitación en temas ambientales por parte de la universidad.	2	1	1	0	0	0	1,75	0,96
14. La organización de la vida en el campus permite a las personas adquirir hábitos ecológicos adecuados.	1	1	2	0	0	0	2,25	0,96
15. Las autoridades de la universidad han sido elegidas de forma democrática y transparente.	1	1	2	0	0	0	2,25	0,96
16. Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente en la vida institucional.	1	0	1	0	2	0	3,50	1,91
17. La universidad me informa adecuadamente acerca de todas las decisiones institucionales que me conciernen y afectan.	0	1	2	1	0	0	3,00	0,82
18. Se brinda periódicamente información económico-	1	3	0	0	0	0	1,75	0,50

financiera al personal de la universidad.									
19. Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus.	1	1	2	0	0	0	2,25	0,96	
20. La comunicación y el marketing de la universidad se llevan a cabo en forma socialmente responsable.	0	1	2	0	1	0	3,25	1,26	
21. La universidad promueve relaciones de cooperación con otras universidades del medio.	0	2	0	1	1	0	3,25	1,50	
22. La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social.	0	2	0	1	1	0	3,25	1,50	

Consultados por la escala de “Prácticas ambientales”, los docentes tienden a estar en desacuerdo con que la universidad sea ambientalmente responsable, declaran no percibir que exista una política de cuidado del medioambiente en el campus ni medidas que promuevan la protección del mismo por parte de su personal o los estudiantes. En cuanto a la escala de “Transparencia y Democracia”, los docentes expresan estar en desacuerdo con que las autoridades hayan sido elegidas de forma democrática y transparente, se les informe acerca de las decisiones institucionales que les conciernen o de cuestiones económico-financieras, ni que la universidad presente prácticas coherentes con los principios que declara. No obstante, expresan que se sienten escuchados y pueden participar activamente en la vida institucional.

Respecto a la escala “Comunicación y marketing responsable”, los docentes dicen estar en desacuerdo con que las campañas de marketing de la universidad se lleven a cabo de manera responsable. En cuanto a los ítems “La universidad promueve relaciones de cooperación con otras universidades del medio” y “La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social”, las opiniones se encuentran divididas.

Tabla 4

Frecuencia de definiciones de RSU elegidas por docentes

Definición elegida	<i>f</i>
“La Responsabilidad Social Universitaria es el ejercicio de valores éticos de solidaridad que hace la Universidad para con las personas más vulnerables”.	1
“La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética eficiente”.	1
“La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) y externos de la universidad en las orientaciones y decisiones de la institución”.	2

En lo que refiere a la frecuencia de las definiciones de RSU dadas por los docentes, se observa que la definición más popular es: “La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) y externos de la universidad en las orientaciones y decisiones de la institución”, habiéndola elegido 2 participantes. Solo un docente eligió “La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética eficiente”.

Si bien la muestra de docentes es muy poco representativa, la distribución de las respuestas dadas por los docentes en este punto de la encuesta, coincide con la percepción de bajo cumplimiento de los indicadores RSU por su institución, no esperan que la misma asuma el compromiso social que implica hacerse cargo de una gestión que administre lo que ella genera en el territorio de influencia que le corresponde de manera ética y eficiente.

Tabla 5

Frecuencia de indicadores de RSU percibidos por docentes en su institución

Indicador	<i>f</i>
Buen gobierno y transparencia	0
Recursos humanos y clima laboral	3
Equidad, género e integración	1
Medio ambiente y campus sostenible	0
Pastoral universitaria como educación responsable	2

Gestión social de conocimientos	1
Doctrina social de la iglesia	1
Integración curricular de la extensión	1
Trabajo en redes dentro de la academia	0
Relaciones externas para el desarrollo	0

Respecto a la frecuencia de los indicadores de RSU percibidos por los docentes en la institución estudiada, se aprecia que la mayoría de los docentes perciben la existencia de recursos humanos y clima laboral, dos de ellos perciben la existencia de pastoral universitaria como educación responsable, al menos uno percibe equidad, género e integración; gestión social de conocimientos; doctrina social de la iglesia e integración curricular de la extensión. No se perciben buen gobierno y transparencia; medio ambiente y campus sostenible; trabajo en redes dentro de la academia; ni relaciones externas para el desarrollo.

Tabla 6

Puntaje medio de las respuestas de los estudiantes por escala

Escala	Media	DS
Desarrollo personal y profesional	4,18	0,85
Derechos humanos, equidad de género y no discriminación	3,89	1,06
Prácticas ambientales	2,40	1,00
Transparencia y democracia	2,78	0,86
Comunicación y marketing responsable	3,00	1,03

Puede observarse que el puntaje medio más favorable, sin ser lo óptimo, se registra en “Desarrollo personal y profesional”, de 4,1 (DS=0,85), seguido de “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación” con 3,8 (DS=1), y el de “Comunicación y marketing responsable” con 3 puntos (DS=1). Los menos favorables se registran en “Prácticas ambientales” con 2,4 (DS=1), y “Transparencia y democracia” con 2,7 (DS=0,8). Comparativamente con la percepción de los docentes existe una apreciación más favorable por parte de los estudiantes en las mismas escalas.

Tabla 7

Distribución de las respuestas de los estudiantes: ítems 1 – 3

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	M	DS
1. Las relaciones interpersonales son de respeto y cordialidad	1	14	22	25	17	2	4,53	1,10
2. Hay un buen clima laboral entre los trabajadores de la universidad	2	4	11	31	27	4	4,13	1,05
3. Hay un trato de respeto y colaboración entre profesores y estudiantes	3	2	23	28	19	4	3,89	1,09

En cuanto a la escala de “Desarrollo personal y profesional”, los estudiantes están parcialmente de acuerdo con que se den relaciones interpersonales de respeto y cordialidad, que el clima laboral sea bueno y que existan buenas relaciones entre el personal de la institución.

Tabla 8

Distribución de las respuestas de los estudiantes: ítems 4 – 10

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	M	DS
4. No hay discriminación por género, por raza, nivel socioeconómico, u orientación política o sexual	4	6	10	26	18	15	4,18	1,37
5. Hay equidad de género en el acceso a los puestos directivos y académicos	1	10	10	19	22	17	4,29	1,35
6. Le escuchan como ciudadano, como estudiante y puede participar en la vida institucional	8	19	19	18	12	3	3,17	1,34
7. Presenta condiciones favorables para recibir estudiantes con necesidades especiales	28	20	14	13	3	1	2,32	1,29
8. Se toman medidas para la protección del medio ambiente en el campus	18	23	19	15	4	0	2,54	1,19

9. Ha adquirido hábitos ecológicos desde que ingreso a ella	25	26	19	8	3	1	2,25	1,19
10. El personal en general, recibe capacitación y directivas para el cuidado del medio ambiente en el campus	18	26	20	9	5	1	2,49	1,22

Para “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación”, los estudiantes están parcialmente de acuerdo en la no percepción de ningún tipo de discriminación, se sienten escuchados como ciudadanos y pueden participar como tales. Contrariamente, en la escala de “Prácticas ambientales”, los estudiantes están en desacuerdo con que el campus de la institución esté preparado para recibir a personas con capacidades especiales, o tome medidas para proteger al medio ambiente o capacite a su personal o a los estudiantes para el cuidado del mismo.

Tabla 9

Distribución de las respuestas de los estudiantes: ítems 11 – 20

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	M	DS
11. Los procesos para elegir a las autoridades son transparentes y democráticos	21	22	18	15	1	2	2,48	1,25
12. Las autoridades toman las grandes decisiones en forma democrática y consensuada	16	28	19	11	5	0	2,51	1,15
13. Hay coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus	20	19	23	13	4	0	2,52	1,19
14. Los estudiantes se preocupan y participan activamente en asuntos de la vida universitaria	10	16	19	27	6	1	3,08	1,22
15. Los estudiantes tienen una participación adecuada en las instancias del Gobierno de la institución	15	25	24	12	2	1	2,54	1,12
16. Reina la libertad de expresión y participación para todo el personal docente, no docente y estudiantes	9	16	20	19	8	7	3,28	1,43
17. Se les informa de modo transparente acerca de todo lo que les concierne y afecta en la institución	28	16	17	14	4	0	2,37	1,27
18. Los mensajes publicitarios que difunde la institución son elaborados con criterios de coherencia entre sus principios y lo que se practica en el campus	16	14	26	14	8	1	2,84	1,30
19. Percibo coherencia entre los principios que declara la	1	1	2	0	0	0	2,25	0,96

universidad y lo que se practica en el campus.									
20. La comunicación y el marketing de la universidad se llevan a cabo en forma socialmente responsable.	0	1	2	0	1	0	3,25	1,26	

En cuanto a la escala de “Transparencia y Democracia”, los estudiantes dicen estar en desacuerdo con que las autoridades se elijan de forma transparente y democrática, que las decisiones que toman las mismas sean democráticas, que los estudiantes se involucren adecuadamente en asuntos de la vida universitaria o que tengan suficiente participación en instancias de gobierno.

Tampoco perciben que exista libertad de expresión y correcta participación entre personal no docente, docentes y estudiantes, o que se informe correctamente a los estudiantes de asuntos que les conciernen o que exista coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus. Estos resultados coinciden con los obtenidos para los docentes.

Respecto a la escala “Comunicación y marketing responsable”, los estudiantes tienden a estar en desacuerdo con que las campañas de marketing de la universidad sean elaboradas de forma coherente con los principios expresados por la misma, que estos promuevan temas de responsabilidad social o que se promuevan relaciones de cooperación con otras universidades.

Tabla 10

Frecuencia de definiciones de RSU elegidas por estudiantes

Definición elegida	Frecuencia
“La Responsabilidad Social Universitaria es el ejercicio de valores éticos de solidaridad que hace la Universidad para con las personas más vulnerables”.	18
“La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética eficiente”.	30
“La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) y externos de la universidad en las orientaciones y decisiones de la institución”.	31

En cuanto a la frecuencia con que los estudiantes eligieron cada una de las definiciones de RSU consignadas en el cuestionario. La respuesta más popular, elegida por 31 estudiantes, fue “La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) y externos de la universidad en las orientaciones y decisiones de la institución”, coincidiendo con la elección de la mayoría de los docentes. Importante que 30 estudiantes hayan optado por “La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética eficiente”, que, si bien no se corresponde con la gestión de la institución

participante, es un paso importante que crean que la universidad debe tener RST expresada en una RSU eficiente y ética.

Tabla 11

Frecuencia de indicadores de RSU percibidos por estudiantes en su institución

Indicador	<i>f</i>
Buen gobierno y transparencia	3
Recursos humanos y clima laboral	25
Equidad, género e integración	29
Medio ambiente y campus sostenible	6
Pastoral universitaria como educación responsable	16
Gestión social de conocimientos	10
Doctrina social de la iglesia	30
Integración curricular de la extensión	10
Trabajo en redes dentro de la academia	7
Relaciones externas para el desarrollo	16

En cuanto a la frecuencia con que los estudiantes perciben indicadores de RSU en su institución. 30 de ellos perciben doctrina social de la iglesia, 29 perciben equidad, género e integración y 25 perciben recursos humanos y clima laboral. En menor medida, 16 estudiantes perciben pastoral universitaria como educación responsable, así como relaciones externas para el desarrollo y 10 perciben gestión social de conocimientos. Finalmente, en menor cuantía, 7 perciben trabajo en redes dentro de la academia, 6 perciben medio ambiente y campus sostenible y 3 perciben buen gobierno y transparencia.

Discusión y Conclusión

La comparación de los resultados muestra que, en todas las escalas, el puntaje medio asignado por los estudiantes es ligeramente superior que el asignado por los docentes, mostrando una visión más positiva de los primeros hacia su institución. Cabe resaltar que las respuestas de los estudiantes tienden a ser más homogéneas que las de los docentes (el DS de los puntajes de los estudiantes es menor al de los puntajes de los docentes en casi todas las escalas). Esto podría indicar un sesgo en las respuestas de los docentes, ante lo cual se sugiere abarcar una muestra

mayor en investigaciones futuras (la muestra del grupo de docentes en este piloto se constituyó de solo 4 participantes).

Más específicamente, en cuanto a los ítems compartidos por ambos cuestionarios (el de estudiantes y el de docentes), los estudiantes tienden a estar parcialmente de acuerdo ($M=4,13$; $DS=1,05$) con la afirmación “Existe un buen clima laboral entre el personal”; la visión de los docentes es ligeramente más negativa ($M=3,25$; $DS=1,5$).

Con respecto a la equidad de género en el acceso a instancias de gobierno en la universidad la mayoría de los estudiantes está parcialmente de acuerdo ($M=4,29$; $DS=1,35$) con la existencia de la misma, mientras los docentes tienden a estar en desacuerdo ($M=3,25$; $DS=2,06$). Con respecto a las medidas de cuidado al medioambiente en el campus universitario, los estudiantes tienden a no percibir la existencia de las mismas ($M=2,54$; $DS=1,19$) al igual que los docentes ($M=2$; $DS=1,41$), y este último grupo tiende a estar en desacuerdo con la afirmación “La universidad es ambientalmente responsable” ($M=2,5$; $DS=1,29$). En cuanto a la afirmación de que “El personal universitario recibe capacitación para el cuidado del medioambiente”, los alumnos se muestran en desacuerdo ($M=2,49$; $DS=1,22$) y los docentes se declaran muy en desacuerdo ($M=1,75$; $DS=0,96$). En cuanto a la afirmación “La organización de la vida en el campus permite a las personas adquirir hábitos ecológicos”, los estudiantes están en desacuerdo ($M=2,25$; $DS=1,19$) al igual que los docentes ($M=2,25$; $DS=0,96$). Con respecto a la afirmación “El proceso para elegir a las autoridades en la universidad es democrático y eficiente”, los estudiantes se muestran en desacuerdo ($M=2,48$; $DS=1,25$) al igual que los docentes ($M=2,25$; $DS=0,96$). En lo que concierne a la afirmación “Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente de la vida institucional”, los estudiantes tienden a declararse parcialmente en desacuerdo ($M=3,17$; $DS=1,34$) al igual que los docentes ($M=3,5$; $DS=1,91$). En relación con la afirmación “Me informan adecuada y transparentemente de todos los asuntos que me conciernen”, la mayoría de los estudiantes se declara en desacuerdo ($M=2,37$; $DS=1,27$), así como los docentes ($M=3$; $DS=0,82$). En cuanto a la afirmación “Hay coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus”, tanto los estudiantes ($M=2,52$; $DS=1,19$) como los docentes ($M=2,25$; $DS=0,96$) tienden a estar en desacuerdo. Por último, tanto los estudiantes ($M=3,25$; $DS=1,26$) como los docentes ($M=3,25$; $DS=1,5$) se muestran en desacuerdo respecto al enunciado “*Se busca utilizar las campañas de marketing para promover temas y valores de responsabilidad social territorial*”.

En lo que concierne a las definiciones de RSU elegidas en ambos grupos, la definición más popular, elegida por el 39,75% del total de los participantes, fue “La Responsabilidad Social Universitaria es la participación democrática de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) y externos de la universidad en las orientaciones y decisiones de la institución”, seguida por “La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética eficiente”, elegida por el 37,34% de los participantes. Esta última, conlleva la verdadera RST de

la universidad manifiesta en su gestión de RSU, que para el caso requiere aun, de compromiso y permanente crecimiento en el cumplimiento de los indicadores evaluados.

En cuanto a los indicadores de RSU percibidos por los participantes, el más frecuentemente elegido fue “Doctrina social de la iglesia” (37,34% del total de los participantes), seguido de “Equidad, género e integración” (36,14%) y “Recursos humanos y clima laboral (34,93%). En menor medida, los participantes del estudio perciben “Pastoral universitaria como educación responsable” (21,68%), “Relaciones externas para el desarrollo” (19,27%), “Gestión social de conocimientos” e “Integración curricular de la extensión” (ambos con 13,25%).

Los indicadores menos frecuentemente percibidos son “Trabajo en redes dentro de la academia” (8,43%), “Medioambiente y campus sostenible” (7,22%) y “Buen gobierno y transparencia” (3,61%). Respecto de los antecedentes citados, puede decirse que la institución seleccionada para este estudio se encuentra rezagada en el desarrollo de la RSU en todos los aspectos. Por ejemplo, se toma en cuenta que tanto Ayala (2016) como Rosales (2016) encontraron índices más altos del cumplimiento de criterios de respeto y no discriminación en otras instituciones. Al mismo tiempo, tanto Ayala como Fernández (2013) describen un mayor compromiso institucional para con el cuidado del medio ambiente. Así también, tanto Rosales como Fernández encontraron índices más altos de proyectos de extensión universitaria. Estos datos revelan un atraso de la universidad estudiada con respecto a los estándares manejados en la región. Queda pendiente la incógnita de si estos datos son generalizables a otras universidades públicas y privadas de la ciudad de Asunción.

Analizando los datos citados anteriormente, se evidencia la necesidad de fortalecimiento que precisa la institución estudiada en todas las áreas de la RSU, especialmente, en cuanto al compromiso de la misma con el medioambiente, la gestión transparente y la participación democrática.

De igual manera, se hace patente continuar evaluando a las prácticas de RSU en otras instituciones de educación superior del Paraguay, de manera a tener una visión más amplia del estado de las mismas en el medio, teniendo en cuenta el carácter piloto exploratorio del presente estudio.

Referencias

Ayala, N. y Hernández, B. (2015) ¿Por qué hablar de Responsabilidad Social Universitaria- RSU?. Lo que piensan los docentes de Latinoamérica sobre el ámbito organizacional de la RSU”. *Eureka*, 12 (M), 196-213.

Ayala, N., y Hernández, B. (2016). La responsabilidad social universitaria en estudiantes de América Latina. *Eureka* 13 (1), 7-23.

Fernández, G. (2013) Responsabilidad Social Universitaria (Tesis de maestría). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

Martí, V. M., Almerich, G., Cifuentes, J. D., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C., & Pueta, I. C. (2011). Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. Recuperado de <http://www.cyta.com.ar/ta1003/v10n3a1.htm>

Rosales, M. S., Herrera, H. Y. C., & Escamilla, B. H. (2016) Responsabilidad social universitaria. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de http://fca.uach.mx/apcam/2016/02/02/PONENCIA_7_UAN_Tepic.pdf

Salcedo, M.; Castañeda, H.; y Herrera, B. (2015). Responsabilidad social universitaria. Una reflexión de los estudiantes. Facultad de Contaduría y Administración: Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de http://fca.uach.mx/apcam/2016/02/02/PONENCIA_7_UAN_Tepic.pdf

Vallaes F. (2003). El Desafío de Enseñar Ética en la Universidad. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.*

Vallaes, F. (2006). El aprendizaje basado en proyectos sociales. *CD Multimedia Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo. Lima-Perú.*

Vallaes, F.; De la Cruz, C.; y Sasía, P. (2009) *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

RELACIÓN ENTRE RIESGO SUICIDA Y ESTILOS DE CRIANZA EN ADOLESCENTES

SUICIDE RISK AND RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES IN TEENS

José Alonso Andrade Salazar, Psicólogo. Docente-investigador Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia. Investigador del grupo interdisciplinario para el desarrollo y la acción dialógica (GIDPAD) y del grupo Estudios clínicos y sociales en psicología de la Facultad de psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín. Correo electrónico: jose.andrade@usbmed.edu.co

Víctor Alfonso Peñuela Gallo, Estudiante X semestre del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia. Correo electrónico: victorino1986@hotmail.com

Laura Melissa García Saavedra, Estudiante X semestre del programa de Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia. Correo electrónico: lamegasaav@hotmail.com

Referencia recomendada: Andrade, J., Peñuela, V., & García, L., (2016). Relación entre riesgo suicida y estilos de crianza en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 80-98

Resumen: Esta es una investigación cuantitativa, descriptiva con un diseño descriptivo transversal, cuyo objetivo es encontrar la relación entre indicadores de ideación suicida y estilos parentales de socialización. Para ello se aplicó la escala de socialización parental ESPA-29 y la Escala de Desesperanza de Beck. Se encontró que seis de cada diez adolescentes presentan algún tipo de riesgo suicida, y que existe una relación directa entre riesgo de suicidio (desesperanza) con los estilos de socialización: indulgente y autoritativo, así como también, con la implicación de medidas de coerción y control con afecto negativo-positivo (ambivalente). La relación de ambivalencia integra el dialogo, afecto y coerción paterna simultáneamente, aspectos a los que suman el factor motivacional, el cual es central en la emergencia de desesperanza. Estos elementos en conjunto pueden ser considerados predictores del comportamiento suicida en adolescentes.

Palabras clave: adolescencia, estilos de crianza, ideación suicida, riesgo suicida, psicología, suicidio.

Abstract: This is a quantitative research with descriptive cross descriptive design, which aims to find the relationship between indicators of suicidal ideation and parental socialization styles. To do this the scale of parental socialization ESPA -29 and Beck Hopelessness Scale was applied. It was found that six out of ten teenagers present some type of suicidal risk, and there is a direct relationship between risk of suicide (hopelessness) with socialization styles: indulgent and authoritative as well as with the involvement of coercion and control with negative-positive (ambivalent) affection. The relationship of ambivalence integrates dialogue, simultaneously paternal affection and coercion, aspects that add the motivational factor, which is central to the emergence of hopelessness. These elements together can be considered predictors of suicidal behavior in adolescents.

Keywords : adolescence, parenting styles, suicidal ideation, suicide risk, psychology, suicide

Recibido: 18 de Julio de 2016 / **Aprobado:** 27 de Noviembre de 2016

Introducción

La adolescencia se constituye en todas las culturas en una etapa de tránsito hacia la edad adulta que comporta cambios biopsicosociales importantes (Aberastury, y Knobel, 1971). En dicho camino hacia la madurez psicológica y social los adolescentes enfrentan varios retos: la conformación de una estructura de personalidad estable con la cual enfrentar el mundo y sus relaciones complejas, el afianzamiento de su identidad y de un proyecto de vida, ver expuestos a crisis sociales y peligros externos, además de una ruptura gradual de los vínculos paternos entre otros aspectos (Baumrind, 1991). Así a fin de enfrentar el mundo y vivir un proceso de socialización adecuado es importante para ellos adquirir repertorios de conducta positivos, experiencias protectoras, e incluso desilusiones y pérdidas que deben ser integradas a su desarrollo como parte de los aprendizajes vitales. En este sentido “las habilidades para la vida ayudan a los jóvenes a navegar entre los retos de la vida cotidiana. Les permiten convertirse en adultos serios, responsables y productivos” (Hanbury, y Malti, 2011, p. 9), y para ello la influencia de los adultos que los rodean tiene un papel crucial (especialmente de los padres o cuidadores), al determinar con sus enseñanzas y comportamientos los lineamientos conductuales que el adolescente va a poner en práctica en los diversos escenarios de relación.

Por tal motivo considerar la importancia de la percepción creada respecto al comportamiento paterno brinda un espectro de intereses investigativos, que posibilita la comprensión de fenómenos que los afectan de manera frecuente (Acock y Bengtson, 1980; Ausubel, et al, 1954; Serot y Teevan, 1961). Entre dichos eventos se encuentra la ideación suicida y el suicidio, conductas que guardan relación directa con la tensión derivada de las estructuras familiares, las experiencias de interinfluencia entre pares (Andrade, 2012), conductas imitativas de riesgo y consumo de sustancias psicoactivas (SPA) especialmente (Moya, 2007). El suicidio y la ideación suicida provienen de una alteración importante de las habilidades para la vida, las cuales se constituyen en “habilidades protectoras” que en su intrínseca función preventiva propenden por la conservación de los individuos y de la comunidad a la que éste pertenece. La adolescencia al constituirse en una etapa de crisis esperada, eleva los factores de riesgo para la salud especialmente cuando los padres no brindan a los adolescentes todas las herramientas adaptativas para confrontar la adversidad (Aberastury y Knobel, 1971), o cuando el clima familiar es intenso, o de exagerado control y conflicto. Cabe mencionar que a estos elementos deben agregarse crisis económicas, la sobrepoblación mundial, y también los conflictos internos e internacionales, factores que preocupan porque “desde 1950, el número de adolescentes ha aumentado más del doble (...) en el mundo industrializado, los adolescentes sólo representan el 12% de la población” (UNICEF, 2009, p. 1).

En gran medida “la adolescencia es una etapa cuya naturaleza conflictiva cuestiona el mundo adulto, al confrontarlo con su pasado y los modelos de crianza de los cuales ellos son el prototipo “deseado o negado” socialmente” (Andrade, 2012, p. 712), dicho esto en muchos adolescentes las formas en que los estilos de socialización han sido interiorizados, determinan los diversos modos de interpretar y vivir la relación con la autoridad, con su propio cuerpo, con otros adolescentes y con todos los adultos con los que se relaciona. Para Aberastury y Knobel (1971) la adolescencia tiene una naturaleza complicada y gran parte del reto de la crianza recae en los padres y educadores, quienes deben ser coadyuvantes en la formación de mejores habilidades para la vida, tomando estas a modo de “destrezas psicosociales que les facilitan a las personas afrontar en forma efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria, es decir, son destrezas psicosociales para aprender a vivir” (p. 3). Los adolescentes son población vulnerable y de acuerdo con la organización mundial de la salud suelen ser un grupo sano, aunque su morbilidad se asocia a accidentes, violencia, suicidios, embarazos prematuros, consumo de sustancias, malos hábitos alimentarios, enfermedades prevenibles o tratables y enfermedades graves como el VIH (OMS, 2011). Una de las teorías explicativas acerca de los conflictos familiares y sociales, que puede acoplarse para entender el comportamiento de los adolescentes, es la del doble vínculo de Gregory Bateson (1976) la cual señala que el riesgo emocional, social y clínico de una persona se eleva cuando recibe mensajes ambiguos o contradictorios de sus figuras representativas.

En este sentido se instalan niveles de comunicación disfuncional que deterioran la ecología del pensamiento y de suyo, de las acciones de los sujetos (Estévez, Herrero, y Musitu, 2005). En la dinámica del doble vínculo existen dos imperativos que entran en conflicto, dado que la presencia del uno anula la del otro, lo cual aumenta la frustración, tensión y ambigüedad de las reacciones, así incluso la misma solución implicaría situarse en uno de los lugares, o en caso extremo admitir la posibilidad de transitar entre ambos, lo cual elevaría el nivel de conflicto en la situación que se intenta resolver (Koopmans, 1997). Gregory Bateson (1976) ve en estos procesos el inicio de una ambivalencia que puede extenderse e incrementar su nocividad, y en algunos casos generar una disociación importante de la ecología de la mente, es decir, de los niveles de realidad percibidos, sentidos e intuitos, en cuyo caso se estaría frente a un proceso esquizoide (Bateson, Jackson, Haley, y Weakland, 1956). Para el caso de los adolescentes, estudios demuestran que la ambivalencia en el hogar y los mensajes contradictorios pueden ser fuente de dilemas y complejidades que afectan los factores protectores, motivo por el cual, pueden constituirse en factores de riesgo psicosocial importantes y que pueden guardar relación con la conducta suicida (Baumrind, 1991; Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 1996; Villalobos y Crespo, 2004)

El suicidio en la historia ha tenido diversas interpretaciones, Sarró y De la Cruz (citado por Andrade, 2012) afirman que en Oriente era considerado como un acto digno en relación a condiciones rituales-religiosas, tómese ejemplo el Seppuku o Hara-Kiri, ritual japonés de suicidio en las costumbres Samurái, así como también el suicidio masivo de algunos discípulos del filósofo Confucio después de haber incinerado sus textos sagrados. Para Durkheim (1992) los suicidios tienen un significado y se debe diferenciar de otras clases de muerte, a razón de

características psicosociales específicas y diferenciales que pueden ser generalizables a la misma especie de hechos. En este aspecto lo que Durkheim expone es una sociología que de manera científica explica la conducta suicida, por medio de comparaciones que puedan ser analizadas a través de variables, logrando teorizar que el suicidio se debe a una estructura social inestable y vulnerable en sus bases morales, es torno a ello se debe resaltar que “el suicidio como elección anulativa ha acompañado la historia de la humanidad, presentándose a modo de componente de ritual de purificación, expiación o como elección ante las dificultades para adaptarse a ciertas coyunturas socioculturales” (Andrade, 2012, p. 659). Diekstra (1989) refiere que los estudios de la ideación suicida en adolescentes tienen antecedentes referenciados en la antigua Grecia, cuando Plutarco realizó un estudio sobre los suicidios entre los siglos IV y III A.C., concluyendo que existían tentativas de suicidio y suicidios consumados en esta población.

La finalidad principal del acto suicida es la auto-destrucción “directa o indirecta”, causada por la misma víctima, sabiendo ésta que el fin es la muerte, pasando por intentos suicidas en los que ha concebido morir conscientemente (Galassi, 1992). Emile Durkheim citado por Palacio (2010) planteó que para acercarse científicamente al significado de la palabra suicidio, la persona que investiga el fenómeno debía de alejarse del lenguaje común, sobrepasando opiniones populares, ya que era obligatorio enlazar la intencionalidad con los aspectos psico-socio-culturales, así el suicidio presentaría determinantes tales como, las internacionalizaciones de factores sociales confusos e inestables explicados en tres dimensiones: “los factores extra sociales (alienación mental), las causas y tipos sociales (fenómeno colectivo) y, el suicidio como fenómeno social (situación exterior y circunstancias causantes del suicidio)” (Andrade, 2012, p. 6). Durkheim consideró al suicidio como todo acto de muerte que resulte, directa o indirectamente, de una acción positiva o negativa, y que sea ejecutado por la propia víctima conociendo que dichas acciones producían ese resultado. Para el autor la tentativa de suicidio puede ser tomado como el acto suicida interrumpido antes de la muerte. Pero a ello es preciso resaltar que algunos tipos de muerte asociados a patologías mentales como la psicosis, emergen de personas sin una idea clara o real de las consecuencias de sus actos, es así como en ciertos suicidios no existe intención precisa como, por ejemplo, cuando la verdadera razón era ocasionar la obtención de beneficios, conseguir atención, compasión, piedad, ayuda, etc., (Andrade, 2012).

Acerca de las cifras: Según datos del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia (Forensis) en el año 2008 se presentaron 297 suicidios de personas entre los 5-19 años; en el 2009 no hubo suicidios entre los 5-9 años, pero entre los 10-19 años hubo 304 casos. Es importante anotar que entre los intervalos de edad presentados por Forensis la adolescencia es asumida como tardía por tanto se amplía el rango hasta los 19 años. En el año 2010 se produjeron 333 suicidios de personas entre 5-19 años; en el 2011 hubo 301 suicidios en dichas edades; en el 2012 la tendencia se mantuvo en 325 suicidios para el intervalo de edades ya mencionadas; en el año 2013 se presentó una disminución significativa a 200 casos en edades entre 5-19 años. Para el año 2014 el mayor número de casos ocurridos fue en mujeres de edades entre 15-17 años (48 casos; 2,56%) y en edades entre los 10 y 19 años se produjeron 293 casos (57 de 10-14 años; 124 de 15-17 años; 112 de 18 – 19 años).

Para el caso del departamento del Quindío el fenómeno del suicidio se presentó de la siguiente manera: en el año 2008: 36 casos; 2009: 55 casos; 2010: 47 casos; 2011: 55; 2012: 39 casos; 2013: 63 decesos por medio del suicidio. A nivel nacional en los adultos las causas asociadas al suicidio guardan relación con problemas conyugales, amorosos, económicos, laborales, académicos, emocionales, al tiempo que para los niños, niñas y adolescentes se asocian a los estilos de crianza de los padres, el entorno escolar, familiar y político donde viven, los modelos de aprendizaje en el hogar y la influencia del grupo de pares (FORENSIS, 2013). Forensis (2014) revela que la tasa nivel nacional de suicidio estuvo en 4,33 casos por 100.000 habitantes, es decir 0,49 puntos más que el 2013; el departamento del Quindío (6,20) ocupó el segundo lugar con un total de 32 suicidios (28 hombres y 4 mujeres), especialmente los municipios de Armenia (17 casos) y Calarcá (5 casos) y Circasia (4 casos), el informe no señala por departamento la incidencia de acuerdo a grupo etario.

Método

Diseño: Esta es una investigación cuantitativa, descriptiva con un diseño descriptivo transversal, cuyo objetivo es encontrar la relación entre ideación suicida y estilos de socialización parental. De acuerdo a Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio (2005) la investigación cuantitativa utiliza la recolección directa de la información a través de instrumentos que generan cifras y datos confiables, además del análisis e interpretación estadístico de datos recogidos con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados en el estudio, con esto se comprueban las hipótesis y es posible analizar los fenómenos.

Población: La población de esta investigación fueron estudiantes del grado 9º, 10º y 11º de bachillerato de 2 instituciones educativas públicas del departamento del Quindío, que han presentado antecedentes de riesgo de suicidio entre sus estudiantes. La muestra fue de tipo aleatoria simple y los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en el colegio y asistir a clases, tener una permanencia mínima de seis meses en la institución educativa, ser adolescente y pertenecer a los grados noveno, decimo u onceavo de educación secundaria.

Instrumentos: Se aplicó la Escala de Socialización Parental para Adolescentes (ESPA-29) de Musitu y García (2001) la cual propone una perspectiva situacional de la crianza, presentando atención a comportamientos negativos o positivos señalados por los adolescentes, y que son emparejados con una posible reacción parental distribuida en las siguientes siete (7) subescalas: afecto, indiferencia, dialogo, displicencia, coerción verbal, coerción física y privación, que se agrupan a su vez en los dos ejes de socialización: implicación/aceptación y coerción/imposición. También se tienen en cuenta los estilos de socialización: **Autoritativo, Indulgent, Autoritario o Negligente.**

Así mismo se aplicó la Escala de Desesperanza de Beck, Weissman, Lester y Trexler, (1974), que consta de veinte (20) ítems que el sujeto valora si son verdaderos o falsos. Esta escala permite evaluar el grado de desesperanza en una persona, es decir, la actitud de éste hacia las expectativas futuras. Es una escala auto-administrada y de respuestas dicotómicas. Se puntúa uno (1) a las repuestas “verdaderas” en los ítems: 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, mientras que el resto de respuestas son “falsas”. El punto de corte adecuado para la calificación de la prueba se sitúa en ocho (8), de modo que una puntuación igual o superior indica un grado de desesperanza alto.

Procedimiento: La investigación se llevó a cabo a través de cinco momentos: 1) diseño de la investigación y aprobación de condiciones bioéticas; 2) revisión teórica y del estado del arte; 3) etapa operativa: aplicación de instrumentos, tabulación y análisis estadístico de datos a través del Software estadístico de ciencias sociales SPSS., ver. 20.0. 4) elaboración del informe final de investigación y, 5) devolución y socialización de resultados.

Resultados

La población fue de estrato 1 (38.5%), 2 (54.4%), 3 (6.9%) y 4 (0.3 %); el 50.5% fueron mujeres y el 49.5% hombres; el 33.8% está en 9° grado, el 39.6% en 10° y el 26.2% en 11°; la religión prevalente fue católica (62.2%), evangélica (3.8%), cristiana (24.5%) y otra (9.1%); el 98.3 % de los participantes fueron adolescentes entre los 13-18 años, y el 1.7 % jóvenes entre (19-24 años). El riesgo suicida derivado de los resultados de la escala de desesperanza evidenció que la población tiene un riesgo suicida del 60.2 %, el cual se divide en riesgo ninguno-mínimo (39.3%), leve (14.8%), moderado (6.0 %) y alto (39.8%) (Tabla 1).

Tabla 1.

Riesgo suicida en la población evaluada.

PUNTUACIÓN TOTAL RIESGO SUICIDA				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
				Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno o mínimo	143	39.3	39.3
	Leve	54	14.8	54.1
	Moderado	22	6.0	60.2
	Alto	145	39.8	100.0
	Total	364	100.0	100.0

En relación a dicho riesgo la media aritmética revela que prevalece el factor Motivacional ($\bar{x}$ =6.13), seguido por el Cognitivo ($\bar{x}$ =3.80) y Afectivo ($\bar{x}$ =3.51) (Tabla 2). En relacion a las variantes que compornen los estilos de socializacion parental se encontro que de acuerdo a los valores de la media, aquellos que presentan una tendencia elevada fueron: afecto ($\bar{x}$ =23.54), diálogo ($\bar{x}$ =24.16) y cohercion verbal ($\bar{x}$ =13.97) (Tabla 3). Respecto a las actitudes asociadas a la crianza se encontró que prevalece la aceptación/implicación ($\bar{x}$ =56.00; σ =17.665) en contraste con la cohercion/imposición ($\bar{x}$ =22.54; σ =18.502) (Tabla 4).

Tabla 4.

Media y Desviación típica de actitudes asociadas a la crianza

Estadísticos	
	Media
Factor afectivo	3.51
Factor motivacional	6.13
Factor cognitivo	3.80

Tabla 2. Media aritmética de los factores de riesgo suicida

Estadísticos		Desv. Tip
	Media	
Aceptación/implicación	56.00	17.665
Coerción/imposición	22.54	18.502

Tabla 3.

Media aritmética de arianes componentes de los tipos de crianza

Estadísticos	
	Media
Afecto	23.54
Indiferencia	4.46
Diálogo	24.16
Displcencia	3.83
Coerción verbal	13.97
Coerción física	1.71
Privación	6.88

Las correlaciones entre factores componentes del riesgo suicida revelaron que en dicho riesgo los factores *afectivo, emocional y cognitivo* resultan directamente proporcionales entre si. El factor afectivo es directamente proporcional al factor motivacional ($p = .847$; $s = .000$) y al factor cognitivo ($p = .849$; $s = .000$); existe una correlacion mayor entre el factor cognitivo y motivacional ($p = .978$; $s = .000$) (Tabla 5).

Tabla 5.

Correlación de Pearson Tipos factores de riesgo suicida

		Factor afectivo	Factor motivacional	Factor cognitivo
FACTOR AFECTIVO	Correlación de Pearson	1	.847	.849
	Sig. (bilateral)		.000	.000
	N	364	363	364
FACTOR MOTIVACIONAL	Correlación de Pearson	.847	1	.978
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	363	363	363
FACTOR COGNITIVO	Correlación de Pearson	.849	.978	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	364	363	364

La correlacion entre las actitudes asociadas a la crianza *aceptacion/implicacion* y *coerción/imposición* fue baja y directamente proporcional ($p = .105$; $s = .046$); hubo correlación moderada entre afecto y dialogo ($p = .542$; $s = .000$), y baja entre dialogo y privación ($p = .111$; $s = .035$) (Tabla 6). Otras correlaciones bajas y directamente proporcionales fueron: indiferencia y displcencia ($p = .397$; $s = .000$), indiferencia y coerción verbal ($p = .202$; $s = .000$); indiferencia y coerción física ($p = .258$; $s = .000$); indiferencia y privación ($p = .232$; $s = .000$); las correlaciones inversamente proporcionales fueron: afecto e indiferencia ($p = -.495$; $s = .000$); afecto y displcencia ($p = -.197$; $s = .000$); afecto y privación ($p = -.110$; $s = .036$); indiferencia y afecto ($p = -.495$; $s = .000$); indiferencia y dialogo ($p = -.292$; $s = .000$); dialogo y displcencia ($p = -.362$; $s = .000$) (Tabla 7).

Tabla 6.

Correlación de Pearson Tipos de crianza

Correlaciones			
		Aceptación/ implicación	Coerción/ imposición
Aceptación/i mplicación	Correlación de Pearson	1	.105
	Sig. (bilateral)		.046
	N	364	363
Coerción/imp osición	Correlación de Pearson	.105	1
	Sig. (bilateral)	.046	
	N	363	363

Tabla 7.

Correlación entre sub-escalas

CORRELACIÓN	VALOR
Afecto y Diálogo	(p= .542; s= .000)
Diálogo y privación	(p= .111; s= .035)
Indiferencia y Displencia	(p= .397; s=000)
Indiferencia y Coerción Verbal	(p= .202; s= 000)
Indiferencia y Coerción Física	(p= .258; s=000)
Indiferencia y Privación	(p= .232; s=000)
Afecto e Indiferencia	(p= -.495; s= .000)
Afecto y Displencia	(p= -.197; s= 000)
Afecto y Privación	(p= -.110; s= .036)
Indiferencia y Afecto	(p= -.495; s= .000)
Indiferencia y Dialogo	(p= -.292; s= .000)
Dialogo y Displencia	(p= -.362; s= .000)

Se presentó correlación proporcional entre *aceptación/implicación* con: *afecto* (p= .758; s= .000) y *dialogo* (p= .840; s= .000), e inversamente proporcionales con *indiferencia* (p= -.103; s= .05), factor afectivo (p= -.270; s= .000), motivacional (p= -.280; s= .000) y cognitivo (p= -.286; s= .000); la *coerción/imposición* fue correlativa a *indiferencia* (p= .280; s= .000), *diálogo* (p= 0.82; s= .120), *coerción verbal* (p= .864; s= .000), *coerción física* (p= .583; s= .000), e inversamente proporcional al factor afectivo (p= -.328; s= .000), motivacional (p= -.371; s= .000) y cognitivo (p= -.374; s= .000). El factor *afectivo* fue correlativo al *afecto* (p= -.178; s= .001), *dialogo* (p= -.260; s= .000), *coerción verbal* (p= -3.34; s= .000) y *coerción física* (p= -.170; s= .001). El factor *motivacional* fue inversamente proporcional a la *coerción verbal* (p= -.387; s= .000), *coerción física* (p= -.299; s= .000), *afecto* (p= -.130; s= .013) y *dialogo* (p= -.276; s= .000). El factor cognitivo inversamente proporcional al *afecto* (p= -.140; s= .007), *dialogo* (p= -.276; s= .000), *coerción verbal* (p= -.393; s= .000) y *coerción física* (p= -.149; s= .000) (Tabla 8).

En cuanto estilos de socialización predomina el estilo *indulgente* ($\bar{x}$ =53,4835), y en los tipos de control el *alto control/afecto positivo* ($\bar{x}$ =46,7555) y el *bajo control/afecto negativo* ($\bar{x}$ =61,5687) (Tabla 9). Hubo correlación entre los estilos de socialización *autorizativo* e *indulgente* (p= .106; s= .046), y entre *autorizativo* y *autoritario* (p= 1.000; s= .000); el *alto-control afecto positivo* es directamente proporcional a la crianza *autorizativa* (p= .841; s= .046), *indulgente* (p= .543; s= .046) y *autoritaria* (p= .841; s= .046) (Tabla 10).

Tabla 8.

Correlación tipo socialización-escala desesperanza afecto

CORRELACIÓN	VALOR
Aceptación/Implicación- Afecto	(P= .758; S= .000)
Aceptación/Implicación -Diálogo	(P= .840; S= .000)
Aceptación/Implicación - Indiferencia	(P= -.103; S= .05)
Aceptación/Implicación-Factor Afectivo	(P= -.270; S= .000)
Aceptación/Implicación-Factor Motivacional	(P= -.280; S= .000)
Aceptación/Implicación-Factor Cognitivo	(P= -.286; S= .000)
Coerción/Imposición- Indiferencia	(P= .280; S= .000)
Coerción/Imposición- Diálogo	(P= 0.82; S= .120)
Coerción/Imposición- Coerción Verbal	(P= .864; S= .000)
Coerción/Imposición- Coerción Física	(P= .583; S= .000)
Coerción/Imposición- Afectivo	(P= -.328; S= .000)
Coerción/Imposición- Factor Motivacional	(P= -.371; S= .000)
Coerción/Imposición- Factor Cognitivo	(P= -.374; S= .000)

Tabla 10.

Correlaciones tipos de crianza, escalas de

TIPOS DE CRIANZA Y TIPO DE CONTROL	
	Media
Autorizativo	22,5907
Indulgente	53,4835
Alto control/afecto positivo	46,7555
Bajo control/afecto positivo	61,5687

Tabla 9. Medias tipos de crianza, escala de afecto positivo negativo

CORRELACION	VALOR
Autorizativo-indulgente	(p= .106; s= .046)
Autorizativo-autoritario	(p= 1.000; s= .000)
Alto control/afecto positivo-autorizativo	(p= .841; s= .046)
Alto control/afecto positivo-indulgente	(p= .543; s= .046)
Alto control/afecto positivo-autoritario	(p= .841; s= .046)

La *coerción/imposición* tuvo correlación inversamente proporcional con el factor *afectivo* (p= -.335; s= .000) y *motivacional* (p= -.117; s= .025) (Tabla 11). El factor cognitivo tuvo una correlación inversamente proporcional con *alto control/afecto positivo* (p= -.286; s= .000), *alto control/afecto negativo* (p= -.144; s= .006), y *bajo control/afecto positivo* (p= -.293; s= .000); la correlación directamente proporcional fue con el *bajo control/afecto negativo* (p= .095; s= .069) (Tabla 12).

Tabla 11.

Correlación ejes de socialización, factores riesgo suicida

CORRELACION	VALOR
Coerción/imposición-factor afectivo	(p= -.335; s= .000)
Coerción/imposición-factor motivacional	(p= -.117; s= .025).

Tabla 12.

Correlación factores del suicidio vs escala control-afecto

CORRELACION	VALOR
Factor cognitivo-alto control/afecto positivo	(p= -.286; s= .000)
Factor cognitivo-alto control/afecto negativo	(p= -.144; s= .006)
Factor cognitivo-bajo control/afecto positivo	(p= -.293; s= .000)
Factor cognitivo-bajo control/afecto negativo	(p= .095; s= .069).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue determinar los tipos de crianza que pueden estar asociados a un riesgo suicida en estudiantes de instituciones educativas públicas del departamento del Quindío – Colombia. El riesgo suicida en la población investigada fue elevado, lo cual en gran medida está asociado a condiciones de vulnerabilidad socio-familiar, así como también, a factores ambientales y económicos. Al respecto investigaciones indican que las personas que crecen o se desarrollan en ambientes de constantes deprivaciones sociales, presentan mayores riesgos de generar conductas suicidas (Moya, 2007; Mosquera, 2006; Marcelli y Humeau, 2007). En Colombia los suicidios perpetrados por menores de edad alertan a las instituciones y la sociedad en general (Forensis, 2014), sin embargo, aunque parezca una contradicción existen pocos estudios que vinculen el suicidio a la implicancia parental y comunitaria (Gonzales-Portillo, Gil-Arévalo, Hernández-Botero, Henao-Sánchez, 2016). En este sentido es dable considerar que aunque la conducta suicida de los adolescentes esté asociada a diferentes factores socio-ambientales, quizá uno de los más importantes se asienta en la relación con sus padres, cuidadores o figuras de poder (Andrade, 2012). La investigación encontró que de acuerdo a la percepción de los hijos adolescentes, en los padres prevalecen dos tipos de actitudes en la crianza: 1) la *aceptación/implicación*, y 2) la *coerción/imposición*, lo que revela que los padres socializan con sus hijos de acuerdo a dicha dualidad comportamental, misma que se encuentra adscrita a patrones culturales aprendidos, así como también a repertorios de crianza disponibles en el entorno social en que se desarrolla la crianza (Struch, Schwatz y Van der Klott, 2002).

Estudios han encontrado que los estilos parentales de socialización con tendencia a la desprotección y negligencia predicen la ideación suicida de adolescentes, y que esto puede ser prevalente en instituciones de educación pública, encontrando también, que el afecto/comunicación y el control psicológico se constituyen en los principales factores de riesgo para los educandos (Quiroz, Uribe, Vianchá, Bahamón, Verdugo, Ochoa, 2013), aspecto al que debe sumarse la vulnerabilidad en salud mental de los padres y cuidadores (López, Musitu, Murgui, y Moreno, 2013), y de los adolescentes (Beck, Steer, Beck, y Newman, 1993), además de presiones sociales, familiares y académicas, entre otros aspectos (Villalobos-Galvis, 2009; Cañón, 2011). La investigación realizada en el departamento del Quindío mostró que la *aceptación/implicación* con tendencia al *diálogo-afecto* tiene correspondencia con la relación *coerción/imposición/diálogo*, esto indica que existe un diálogo afectivo mediado por elementos coercitivos y de imposición de la lógica de los padres, estos hallazgos muestran que la coerción verbal y la indiferencia elevan el riesgo suicida en la población investigada, mismo que tiene como componente esencial la correlación entre factores motivacionales y factores afectivos. Para Pérez, Rodríguez, Dussán y Ayala (2007), las características del riesgo suicida en adolescentes guarda relación con factores emocionales, motivacionales y cognitivos que por efecto de las relaciones sociales y de la presión de pares, los docentes y la familia, se logran interiorizar hasta consolidarse como ideas cada vez más fijas.

Esta investigación muestra un porcentaje alto de desesperanza en los niveles alto, moderado y bajo, lo cual es un indicador importante de riesgo suicida en el grupo etario investigado, es así que estudios similares han evidenciado que en los adolescentes la presencia de desmotivación para realizar actividades y de elevadas expectativas negativas hacia el futuro, se convierten en elementos predictores de desesperanza, y por consiguiente, del riesgo suicida (Gonzales y Hernández, 2008; Gonzales-Portillo, et al, 2016). Respecto a los estilos de socialización parental se encontró que la aceptación/implicación y la coerción/imposición presentan una relación de mutuo alcance, lo que indica que los padres se implican en la crianza de sus hijos al mismo tiempo que actúan de manera coercitiva, lo cual que puede explicado a través de la teoría de Gregory Bateson (1976) del “doble vínculo”. Esta explicación revelaría la persistencia en las familias de estilos de crianza ambivalentes, hipótesis que debe ser ampliada con otros estudios, pero que permite también considerar que la dificultad en la crianza puede asociarse a dificultades para manejar la propia angustia –de los padres- por medio del control de cercanía y la distancia como castigo con su hijo, aspecto que sería la fuente de una dualidad en el apego percibido. La investigación encontró que los estudiantes ven a sus padres como personas que brindan *afecto* al tiempo que son *coercitivos*, reacción que según Chacana (2006) produce un malestar psicológico significativo, que en algunos casos lo puede inducir al adolescente al suicidio.

Bateson considera que cuando los padres tienen emociones muy diferenciadas o extremas, relacionadas con ambivalencias entre afectividad positiva-daño emocional (afectación negativa), y lejanía (alejamiento)-cercanía (distanciamiento emocional) con el hijo, a menudo uno de ellos se muestra más ausente –aunque conviva en el hogar-, lo cual se traduce en un rechazo al hijo, que suele generar la idea de encontrarse en peligro, motivo por el cual siente que debe alejar a ésta figura aunque desee tenerla cerca; esta nueva ambivalencia apuntala la dualidad psicológica entre realidad y fantasía (Bateson, Jackson, Haley y Weakland, 1956), además de generar dudas acerca de la protección, cariño y apoyo brindado en el hogar (Bogaert, 1992; Kohan, et al, 2012). Lo expuesto permite comprender los hallazgos en esta investigación relacionados con una crianza ambivalente, en la que priman combinaciones entre *amor-maltrato*, y *aprobación-descalificación*, aspectos que comprueban la presencia de una *crianza positiva* con elementos de *coerción y agresión verbal*, misma que como ya se mencionó se encuentra íntimamente vinculada a la presencia de riesgo suicida en los adolescentes. Es preciso mencionar que la dificultad de la crianza se centra en que la hostilidad y el rechazo no son aceptados, y para negarlo padres e hijos simulan reacciones de afecto y cercanía (Bateson, 1976), en las que se define una forma particular de cariño ambivalente, que para el caso de la investigación aquí planteada, se asocia a acciones de protección por la fuerza, control negativo de la actividad de los hijos, límites laxos y rígidos, descalificaciones, además de negligencia y desatención ante sus necesidades.

Bateson (1976) explica que cuando el comportamiento amoroso de los padres es simulado, emergen en el hijo dificultades para descifrar adecuadamente el mensaje afectivo de sus padres, y como consecuencia se generan ecologías mentales con base en actitudes simultáneas y contradictorias (rechazo e inclusión), que confunden a la persona y en ocasiones, lo tornan proclive a experimentar emociones distintas, y acciones autodestructivas (Kohan, et al, 2012).

Este tópico revela que la dualidad afectiva en la crianza implementada por los padres es un factor de riesgo asociado a la conducta suicida, ya que no encuentran en estos el adecuado sostén emocional para asumir una posición vital no-ambivalente respecto a las presiones y exigencias del mundo (Maccoby, y Martin, 1983; Kaufmann, et al, 2000; Andrade, 2012). En la investigación el factor arrojado por la escala de desesperanza mayormente relacionado con el riesgo suicida fue el *factor motivacional*, aspecto que afecta de forma gradual y elevada la capacidad de los adolescentes para hacer frente a situaciones adversas y proyectarse positivamente hacia el futuro. Según Valenzuela (2009) la falta de motivación en estudiantes escolarizados es una variable que en el año escolar se presenta como prevalente, y es una de las más importantes razones del suicidio en el bachillerato, lo cual es coherente con lo encontrado en esta investigación.

El estilo de crianza indulgente prevalece e indica que los padres suelen ser permisivos, pero implementan un alto control de afecto negativo-positivo; éste tipo de padres crían hijos ajustados a las normas pero dependientes (Domínguez y Carton, 1997; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000), y a menudo con dificultades de socialización, inmadurez y bajo éxito individual (Steinberg, Elmen y Mounts, 1989). Asimismo los padres mantienen una relación de ambivalencia donde se envía un mensaje de democracia/dictadura al mismo tiempo, es decir por un lado dedican muchos esfuerzos a influir, controlar, evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos, a la vez que propiciar espacios de permisividad en la convivencia, lo que podría generar menor competencia social (MacCoby, y Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987), falta de autonomía personal, baja autoestima y pobre interiorización de valores morales (Moreno y Cubero, 1990; Baumrind, 1991; Kaufmann, et al, 2000; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005).

Conclusiones

El riesgo suicida en la población investigada fue elevado puesto que seis (6) de cada diez (10) estudiantes presenta algún tipo de riesgo de suicidio (entre alto, moderado y leve) y de ellos cuatro (4) tiene riesgo alto, lo cual en gran medida está asociado a condiciones de vulnerabilidad socio-familiar, en especial a las acciones de coerción verbal e indiferencia, mismos que elevan el riesgo suicida en la población investigada. El estilo de crianza indulgente prevalece e indica que los padres suelen ser permisivos, al tiempo que efectúan un alto control de afecto negativo-positivo (ambivalente).

Este hallazgo en términos generales comprueba la hipótesis que revela a los adolescentes como uno de los grupos con mayor exposición a este flagelo. Frente a los factores: afectivo y motivacional vinculado al riesgo suicida, se encontró que el factor motivacional se correlaciona al eje de socialización: coerción/imposición y aceptación/implicación, lo que quiere decir que en ambos ejes existen componentes motivacionales de riesgo suicida, producto de las internalizaciones ambivalentes del adolescente respecto a la crianza. Es preciso anotar que la aceptación/implicación con tendencia al diálogo-afecto es directamente proporcional a la relación entre coerción/imposición/diálogo, lo cual muestra la permanencia de un diálogo

afectivo, mediado frecuentemente por elementos coercitivos y de imposición de las reglas de los padres.

Asimismo, se encontraron correlaciones relevantes entre el afecto y el dialogo, lo que muestra un perfil de conductas bien intencionadas por parte de los progenitores, además de correlaciones moderadas entre la indiferencia y la coerción física. Es así que cuando aumenta la indiferencia lo hace también la coerción física, con un patrón de crianza basado en restricciones y control emocional. Los padres comúnmente acuden al afecto y al dialogo como métodos para formar a sus hijos, pero sus mensajes de afecto y dialogo son mediados por elementos de coerción, de modo que los progenitores reconocen en general los beneficios del “buen trato” hacia los adolescentes, pero no son constantes en mantener estas conductas, influidos posiblemente por el bajo control de impulsos o repertorios de comportamientos inadecuados, lo cual se decanta en enviar un doble mensaje a sus hijos.

Lo anterior hace que los padres generen un *doble vínculo*, que a su vez permite la emergencia de malestar subjetivo y ambivalencia emocional, dirigiéndose de manera agresiva a ellos y construyendo a los adolescentes, quienes al ver esta relación doble se sienten inseguros. Estos elementos deben ser tomados en cuenta como coadyuvantes en la aparición de conductas del espectro suicida. Respecto a lo anterior conviene mencionar que la motivación fue un factor influyente en la constitución del riesgo suicida, y en los adolescentes compone el elemento principal de desesperanza. La motivación está determinada por el tipo de relación que los menores sostienen con sus padres, la cual se encuentra mediada según los datos por componentes como el afecto, seguido del dialogo y de la coerción verbal. Esto ilustra una especie de relación afectiva entre padres-hijos influida por la *coerción* que se halla manifiesta mediante el lenguaje descalificador o de *control-agresión*.

En la investigación se encontró que, aunque existía el dialogo entre padre-hijo éste no era consistente y correcto, dado que estaba mediada por la coerción, es así que con respecto a lo que se dice y como se dice debe haber consenso y comprensión, puesto que la brecha generacional puede influir en las diversas maneras de expresarse, mismas que con los años suelen ser diferentes. Es importante anotar que, aunque se encontraron en la investigación indicadores que refieren la emergencia del *doble vínculo* como elemento socializador en la crianza, cuando en ésta priman elementos de coerción, control, afecto, dialogo e indulgencia, dicha persistencia no es una condición *sine qua non*, motivo por el cual los estilos de crianza ambivalentes no referencian siempre que exista el doble vínculo, hipótesis que debe ser ampliada con otros estudios. Grosso modo se encontró la presencia de una *crianza positiva* a la cual se adjuntan acciones y actitudes de *control, coerción y agresión verbal*.

El alto control con el afecto positivo es una de las características a tener en cuenta según el estudio, y básicamente lo que expresa este hallazgo, es la necesidad del padre de realizar un control y al mismo tiempo hacerlo afectivamente, entendiendo que el control es producto del afecto y no el afecto producto de la culpa por el excesivo control. Una característica muy significativa es que los padres suelen ser democráticos, pero se mantiene la línea de lo encontrado en la investigación: son autorizativos, pero pueden llegar a convertirse en padres indulgentes, causando permisividad. En cierto punto el sostenimiento de la buena relación con los hijos puede llegar a ser tan tensa, que un acto restrictivo podría verse como contraproducente para la relación, y como consecuencia el padre suele ceder para no mostrarse cruel ante los hijos lo cual lo torna indulgente, pero con características coercitivas cuando siente que está perdiendo el control.

Por estas razones y a fin de mejorar las relaciones intrafamiliares y disminuir los riesgos asociados a una crianza inadecuada, es importante sostener una línea de comportamiento en la que padres e hijos hablen con claridad, y se cumplan lo expresado en los acuerdos a los que se llega en la familia. La falta de autonomía en los jóvenes se asocia a la constricción familiar y también a la permisividad paterna, aspectos que constituyen modelos inadecuados de socialización. Los colegios como entidades formativas tienen la oportunidad, necesidad y el deber de educar al menor, pero también a sus padres, realizando acciones tendientes a fomentar las sanas relaciones familiares, generando el espacio para que puedan interactuar con sus hijos en un ambiente de aprendizaje, realizando actividades preventivas a través del sano esparcimiento, abriendo espacios de reflexión que les permitan a los estudiantes y padres cuestionarse sobre todos los aspectos relevantes de su vida.

Las instituciones educativas y todos los miembros que en ella trabajan, también deben aprender a identificar aquellos jóvenes con desesperanza, a fin de orientarlos para que se acerquen a profesionales y reciban el apoyo necesario antes de tomar una decisión fatal, ya que la prevención se constituye en una manera efectiva de salvar vidas. Es preciso anotar que la mayoría de los suicidios son prevenibles si se identifican los riesgos a tiempo, es así que como conclusión la prevención del suicidio es un asunto que compete a todos, pero en primera línea debe estar la familia que como grupo primario de socialización debe generar en sus hijos las habilidades necesarias para afrontar la vida.

Referencias

Aberastury A., y Knobel, M. (1971). *La Adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico* – Argentina: Editorial Paidós.

Acock, A., y Bengtson, V. L. (1980). Socialization and Attribution Processes: Actual versus Perceived Similarity among Parents and Youth. *Journal of Marriage and Family*, 42(3), 501-515.

Andrade, J. A. (2012). Aspectos psicosociales del comportamiento suicida en adolescentes. *Revista Itztacala*, 15(2), 688-721, México. Recuperado de <file:///C:/Users/invest.armenia/Downloads/32373-72790-1-PB.pdf>

Ausubel, D., et al. (1954). *Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure*. *Child Development*, 25(3), 173-183.

Banham, V. Hanson, J. Higgins, A., y Jarrett, M. (2000). *Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept*. Paper presented at the Australian Institute of Family Studies Conference. Sydney, Australia

Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé.

Bateson, G. Jackson, DD. Haley, J. & Weakland, J. (1956). *Toward a theory of schizophrenia*. Buenos Aires: Lohlé.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Beck, AT. Steer, RA. Beck. JS. & Newman, CF. (1993). Hopelessness, depression, suicidal ideation, and clinical diagnosis of depression. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 23(2), 139-45.

Beck, AT. Weissman, A. Lester, D, y Trexler L. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6): 861-5.

Belsky, J. Sligo, J. Jaffee, S. R. Woodward, L., y Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds. *Child development*, 76(2), 384-396.

Bogaert, H. (1992). *Enfermedad mental, psicoterapia y cultura*. Santo Domingo: Instituto tecnológico de Santo Domingo - INTEC.

Cañón, SC. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Arch Med*, 11(1): 62-7

Chacana, R. (2006) *Emancipación de la familia de origen: lealtad, traición y sacrificio filial*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.

Diekstra, RFW. (1993). The epidemiology of suicide and parasuicide. *Acta Psychiatr Scand*, , Suppl 371, 9-20.

Domínguez, MM., y Carton, JS. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1093-1100.

Dornbusch, SM. Ritter, PL. Liederman, PH. Roberts, DF. & Fraleigh, MJ. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(2), 1244-1257.

Durkheim, E. (1992). *El suicidio*. (3era edición). Madrid: editorial Akal

Estévez, E. Herrero, J., y Musitu, G. (2005). *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. *Revista Salud Mental*, 28(4), 81-89.

Estévez, E. Murgui, S. Moreno, D., y Musitu, G. (1996). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Revista Psicothema* 19(1), 108-113. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3335.pdf>

Fondo de las naciones unidas para la infancia, -UNICEF (2009). Las tendencias demográficas en los adolescentes: diez datos clave. Punto de mira. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/Las-tendencias-demograficas.pdf>

Galassi, J. G. (1992). El Problema de la Explicación en «El Suicidio» de Durkheim. *Revista austral de ciencias sociales*, 3, 5-20. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n3/Art01.pdf>

Gonzales-Portillo J, Gil-Arévalo J, Hernández-Botero D, Henao-Sánchez L. (2016). Evaluación de las expectativas negativas y tipo de riesgo suicida en estudiantes de 9º, 10º y 11º de una Institución Educativa del Departamento del Quindío. *Duaçary*. 13(1), 7 – 14

González, JO., y Hernández, HW. (2008). *Epidemiología de los Suicidios: Colombia 2007*. En *Forensis 2007: Datos para la Vida*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses – Centro de Referencia Nacional sobre Violencia

Hanbury, C., y Malti, T. (2011). *Seguimiento y evaluación de las habilidades para la vida orientadas al desarrollo de la juventud*. USA: Fundación Jacobs.

Hernández-Sampieri, R, Fernández-Collado, C, Baptista-Lucio, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de medicina legal y ciencias forenses -Forensis (2008). Datos para la vida. Suicidio en Colombia. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34291/7+Suicidio.pdf/0fb719a8-6be8-422c-9151-286493b7f0f7>

Instituto Nacional de medicina legal y ciencias forenses -Forensis (2009). Datos para la vida. Suicidio en Colombia. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34291/7+Suicidio.pdf/0fb719a8-6be8-422c-9151-286493b7f0f7>

Instituto Nacional de medicina legal y ciencias forenses -Forensis (2010). Datos para la vida. Suicidio en Colombia. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34438/6+SUICIDIO.pdf/3904b04a-4a47-40f6-8359-9a4d83709125>

Instituto Nacional de Medicina legal y ciencias forenses -Forensis (2011). Comportamiento del suicidio, Colombia, 2011. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34616/6-F-11-Suicidio.pdf/6b2966e7-cbcb-4618-a3c3-af5cd111629e>

Instituto Nacional de Medicina legal y ciencias forenses -Forensis (2012). Violencia auto infligida desde el sistema médico-legal colombiano, 2012. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34861/6+5+suicidio+forensis+2012.pdf/654be518-60d0-4979-b899-f26c83d1bb8c>

Instituto Nacional de medicina legal y ciencias Forenses -Forensis (2013). Comportamiento del suicidio, Colombia, 2013. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+3-+suicidio.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y ciencias Forenses –Forensis (2014). Datos para la vida: Suicidio. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo+2014.24-JUL.pdf/pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>

Kaufmann, D., et al. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. *Journal of Child and family studies*, 8(2), 231-245.

Kohan, O., et al. (2012). *Pensar, Mirar, exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud*. España: Nau Llibres.

Koopmans, M. (1997). Schizophrenia and the Family: Double Bind Theory Revisited. New York College/ City University of New York. Annual Conventions of the International Congress of Psychology, Montreal, Canada, August, 1996. Recuperado de <http://www.goertzel.org/dynapsyc/1997/Koopmans.html>

López, E. Musitu, G. Murgui, S. Moreno, A. (2013). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.

Maccoby, EE., y Martin, JA. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction, en Hetherington, E. M., y Mussen, P. H. (eds.). *Handbook of child psychology*, vol. 4. Socialization, personality and social development. New York, Wiley, 1-101

Marcelli, D., y Humeau, M. (2007). Suicidio y tentativa de suicidio en el adolescente. *EMC. Psiquiatría*, 128, 1-12.

Moreno, MC., y Cubero, R. (1990). *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares*, en Palacios, J.; Marchesi, A., y Coll, C. (comps.). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza Editorial, 219-232.

Mosquera, F. (2006). El comportamiento suicida. Avances psiquiátricos biológicos. *Psiquiatría Biológica*, 6(7). Recuperado de http://www.psiquiatriabiologica.org.co/avances/vol7/doc/6_el_comportamiento.pdf.

Moya, J. (2007). *La conducta suicida en adolescentes sus implicaciones en el ámbito de la justicia juvenil*. México: OSAMCAT

Musitu, G., y García, F. (2001). *ESPA 29. Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.

Organización Mundial de la Salud –OMS (2011). *Salud de los adolescentes*. Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Palacio, A. (2010). La comprensión clásica del suicidio. De Emile Durkheim a nuestros días. *Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Revista Affectio Societatis*, 7(12), 1-13. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis/article/viewFile/6318/6520>

Pérez, I., Rodríguez E., Dussán M., y Ayala, J. (2007). *Caracterización psiquiátrica y social del intento suicida atendido en una clínica infantil*, 2003-2005. *Revista de Salud Pública*, 9(2), 230-240.

Quiroz, A., Uribe, JI. Vianchá, MA. Bahamón, MJ. Verdugo, JC, y Ochoa, S. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551-568. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X20130003000006&lng=es&tylng=es.

Serot, N., y Teevan, R. (1961). Perception of the parent-child relationship and its relation to child adjustment. *Child Development*, 32, 373-378.

Steinberg, L. Elmen, JD., y Mounts, NS. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1924- 1436.

Struch, N. Schwartz, S. H., y Van der Klott, W. A. (2002). Meaning of basic values for women and men: A cross cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 16-28

Valenzuela, D. (2009). *Suicidio. Colombia, 2009, Epidemiología del Suicidio*. Instituto nacional de medicina legal y ciencias forenses, Colombia.

Villalobos, B., y Crespo, J. (2004). Intentos de suicidio en niños y adolescentes en la consulta de emergencia del Hospital Miguel Pérez Carreño: Junio 2002-Mayo 2003. *Archivos Venezolanos de Psiquiatría y Neurología*. 50(103), 6 – 12.

Villalobos-Galvis, FH. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental* 32(2), 165-171. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252009000200009&lng=es



DESCUBRIENDO LAS RAÍCES DE LA NEUROPSICOLOGÍA LATINOAMERICANA: LAS CULTURAS PRECOLOMBINAS Y EL CEREBRO

Diego Alejandro López González. Psicólogo, Universidad del Valle, Cali-Colombia.
Correo electrónico: dialogo02@gmail.com

Marlon Muñoz Méndez. Psicólogo, Universidad del Valle, Cali-Colombia.
Correo electrónico: muoz89@gmail.com

Referencia recomendada: López, D., & Muñoz, M. (2016). Descubriendo las raíces de la neuropsicología latinoamericana: las culturas precolombinas y el cerebro. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 100- 105.

Resumen: El relato histórico de la neuropsicología se ha centrado en los descubrimientos científicos de la civilización europea y ha ubicado sus antecedentes en la cultura occidental. Sin embargo, en Latinoamérica, las sociedades prehispánicas también construyeron un conocimiento de los problemas del comportamiento humano, partiendo de su propia forma de

experimentación: La trepanación. Tal conocimiento científico, por demás incipiente, da cuenta del descubrimiento de la necesaria relación entre el comportamiento humano y el cerebro, por parte de las mencionadas sociedades, mereciendo así un reconocimiento como antecedente histórico de la ciencia en general, y la disciplina Neuropsicológica en particular.

Palabras Clave: Neuropsicología, Historia, Trepanación, Latinoamérica.

Recibido: 25 de Julio de 2016 / **Aprobado:** 27 de Noviembre de 2016

Introducción

La historia de la neuropsicología es uno de los campos del conocimiento que nos ha enseñado que el hombre siempre ha estado interesado por conocer cuál es la esencia de la vida humana, es decir, por saber de dónde provienen la racionalidad, las emociones, las acciones, el comportamiento, etc. Si bien es cierto que la historia de la neuropsicología nos remite en primer lugar, a las experiencias y discusiones de los antiguos griegos como Aristóteles, Platón, Hipócrates, Galeno y que su punto de inicio como ciencia se lo atribuyen a Paul Broca con su trabajo sobre la localización del lenguaje, es importante decir, que en las últimas décadas se han descubierto prácticas humanas anteriores a las realizadas por los griegos, donde se documenta el interés de los hombres por conocer su “esencia”.

En este sentido, se ha hallado que el interés por el cerebro data desde hace 7000 años o más (Illing, 2002). Los hallazgos de cráneos con orificios alrededor de las diferentes culturas prehistóricas y el hallazgo del papiro de Smith, que contiene un registro de los antiguos egipcios sobre una serie de diagnósticos, tratamiento y pronósticos sobre personas que sufrieron traumas y heridas en la cabeza (Illing, 2002), hacen pensar que el cerebro siempre fue tema de curiosidad en el desarrollo de la humanidad. Teniendo en cuenta lo anterior, una de las prácticas iniciales que ejercían aquellas culturas que no se habían involucrado con el pensamiento occidental, era la de realizar la trepanación craneal, cuya acción se ejerció, en gran escala, dentro de los grupos humanos que conformaron la América prehispánica, especialmente por la cultura Inca. En este sentido, este documento tratará de rescatar ese conocimiento, que no siempre es tenido en cuenta en muchas de las narraciones históricas de las ciencias que existen hoy en día, y que en este caso le atañe a la Neuropsicología.

Contexto socio-histórico de las trepanaciones en Latinoamérica

A pesar de que las comunidades prehispánicas no desarrollaron modelos o tesis explicativas que se consideren como los indicios del nacimiento de una ciencia; podemos manifestar que sí se generó un conocimiento, muy incipiente, sobre la relación del cerebro y el comportamiento dentro de estas culturas humanas. Tales conocimientos se han desdibujado a lo largo del relato histórico occidental, lo que implica abordar este problema desde el punto de vista socio-histórico. De esta manera, en el desarrollo de este documento se tratará de aterrizar la discusión a partir de estas preguntas que enunciaremos a continuación: ¿Cuál fue la relación que existió entre la práctica de la trepanación y el cerebro? ¿A qué se debe tal hecho? ¿Será que las culturas prehispánicas concebían algún tipo de relación entre el comportamiento y el cerebro?

Para dar respuesta a los anteriores interrogantes, podemos comenzar indicando que la palabra trepanación se refiere a la retirada de secciones de hueso del cráneo mediante un instrumento llamado trépano, cuya etimología es derivada del griego “*trypanon*” que quiere decir “*perforador*” (Carod y Vázquez, 2004). De esta manera podemos caracterizar a la trepanación como una cirugía de tipo craneal, que ha sido utilizada por diferentes culturas alrededor del mundo, pero primordialmente durante las eras mesolítica y neolítica. Se han encontrado cráneos en Europa, Asia, África y América con características que dan cuenta de una posible trepanación realizada por las poblaciones que habitaban estos continentes en los periodos mencionados. En América se han encontrado este tipo de hallazgos en diferentes lugares; por ejemplo, en México (antiguamente habitado por los Aztecas), América central (habitado por los mayas) y en Suramérica, especialmente los países que comprenden el eje andino (Chile, Perú Colombia, Bolivia, Argentina, Venezuela). Éstos últimos, fueron los países que, en tiempos pasados, conformaron el imperio inca, donde la trepanación tuvo su máximo desarrollo y apogeo (Carod y Vázquez, 2004); no obstante, la mayoría de descubrimientos de cráneos trepanados se acentúan en Perú y Bolivia.

Cosmovisión de la trepanación y sus fines terapéuticos

Durante el siglo XIX, se realizaron los primeros estudios científicos sobre la trepanación en Latinoamérica con el estadounidense Efraín George Squier en 1885, cuando éste encuentra un cráneo trepanado cerca de la ciudad del Cuzco - Perú. Squier lo muestra en la academia de medicina de Nueva York, luego es enviado a Francia y es examinado por Nelaton y Paul Broca (Alvarado, 2004). Partiendo del examen realizado, Broca publicó un trabajo acerca de este cráneo en la sociedad antropológica de París, el cual denominó “*Crane Peruvien*” (Cruz Campos, 1998). Allí, Broca concluyó que la trepanación fue intencional y que el paciente sobrevivió entre una o dos semanas (Carod y Vázquez, 2004).

Las hipótesis que se han generado alrededor de las causas que aducían los incas para realizar la trepanación corresponden a fines terapéuticos, pues ésta era realizada sobre sujetos que habían sufrido alguna clase de trauma craneoencefálico producido por las guerras entre pueblos precolombinos y a personas con problemas epilépticos, dolores de cabeza o, posiblemente, lo que ahora conocemos como enfermedades “mentales”⁵. Sin embargo, en este punto hay que destacar que estas prácticas estaban significadas con creencias religiosas, puesto que la creencia de la trepanación se relacionaba con realizar una especie de abertura en el cráneo con el fin de que “los espíritus malignos” salieran de aquellas personas sufrientes de dolores localizados en la cabeza. (Carod y Vázquez, 2004; Alvarado, 2004; Gómez y Briceño, 2007).

Pero, para comprender con mayor profundidad la cosmogonía de la trepanación y de la enfermedad mental de las sociedades prehispánicas, se han desarrollado estudios que indican la concepción de los Incas sobre los síntomas de la epilepsia. Las traducciones del quechua al español han mostrado que la semiología de la epilepsia comprendida en nuestra era, tiene cierta similitud con la comprensión de los incas acerca de la enfermedad: “*sonko-nanay*” (mal del corazón-epilepsia), “*tutayachicuy*” (oscurecimiento, anochece la conciencia), “*patatay*” (temblor), “*nahuin-ampin*” (oscurecimiento de la vista), “*chapchicuy*” (convulsión) y “*upayacurim*” (atontamiento) (Cruz-Campos, 1998). Según Sal y Rosas (citado por Cruz-Campos, 1998), la epilepsia era concebida por los incas como una enfermedad del corazón (*Sonko Nanay*). Para estos autores, *sonko* (corazón) era el centro de lo físico y lo mental dentro de la comunidad Inca, y “*nanay*” podría traducirse como “*enfermedad*”.

⁵ Otorgándosele a este concepto un sentido, por decirlo de alguna manera, metafísico, pues se le opone a una enfermedad producto de una lesión física.

Los antiguos incas atribuían los orígenes del *Sonko Nanay* a dos situaciones con un carácter mágico: la primera era por una angustia o un sufrimiento de larga duración que enojaba a los dioses, quienes castigaban a la persona que no cesaba su angustia, con el abatimiento de su ser a través de “la enfermedad del corazón”. La segunda, conocida como *aya huayra* (*aya*: cadáver. *huayra*: viento) consistía en que los dioses castigaban a una persona quien pisara un “entierro sagrado” (huaca). Con la llegada del “viento cadáver” que derriba a *sonko* (*corazón*), provocaba la pérdida de consciencia e iniciaba las convulsiones a la persona castigada (Cruz-Campos, 1998).

Como vemos, estas referencias a la epilepsia se originan desde una cosmovisión religiosa, sin embargo, es posible hacerse la siguiente pregunta: ¿Por qué realizaban las trepanaciones para la epilepsia si era una enfermedad del corazón? Lastres (citado por Cruz-Campos, 1998), afirma que, aunque sus costumbres y prácticas estaban basadas sobre representaciones religiosas, también los incas acudían a la racionalidad y al conocimiento empírico para realizar las prácticas quirúrgicas de curación. Este autor afirma que los incas eran muy observadores y que posiblemente habían descubierto que las *fracturas conminutivas* craneales traían consigo síntomas convulsivos típicos de la epilepsia, los cuales eran atribuidos a “demonios” que se asentaban en esas zonas fracturadas. Habiéndose dado cuenta de esto, los precolombinos procedían a efectuar la trepanación. Según Lastre (citado por Cruz-Campos), la mayoría de las fracturas que se observan en los cráneos trepanados se sitúan en los lóbulos frontales y frontoparietales, dando cuenta de esa racionalización.

Como lo dice Alvarado (2004), la principal razón por la cual los precolombinos realizaban trepanaciones era con fines terapéuticos, pues así creyeran que la parte frontal del cerebro era el refugio de malos espíritus, sabían que la alteración de esta zona cerebral produciría cambios importantes en el comportamiento. Teniendo en cuenta las razones esbozadas anteriormente, de por qué los incas realizaban las prácticas trepanatorias, podemos decir que ellos concebían que existía una relación importante entre el encéfalo y el comportamiento de las personas, pues así como algunos trepanados fallecieron por haberles cometido una cirugía que comprometía estructuras del sistema nervioso que protegen al cerebro, las personas que realizaban estas cirugías tuvieron que haberse dado cuenta de esto y haber comenzado a diseñar una técnica que evitara esta contrariedad, posibilitando la sobrevivencia de la persona intervenida.

Lo que no sabemos es cuál es la noción que tuvieron estas culturas con respecto al cerebro. Solamente podemos decir que el cerebro fue asociado con dolores y traumas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si bien la relación con el cerebro no es explícita, creemos que estas prácticas darían cuenta de un interés por este órgano, lo que supondría que la relación entre las trepanaciones y el cerebro son de tipo casual, en el sentido de que son por factores mórbidos lo que hacen llevar a tales prácticas.

La importancia de considerar la trepanación como legado inicial de la neuropsicología latinoamericana

Luego de que Francisco Pizarro llegara a la capital del Cuzco a usurpar el trono al emperador Atahualpa (Galeano, 1970), y posteriormente se diera el intercambio cultural, la trepanación fue abolida en las regiones que anteriormente la practicaban, aunque, desde nuestro punto de vista, esta práctica ha evolucionado en la actualidad con la neurocirugía. Sin embargo, pensamos que este legado no solo lo atañe a esta disciplina, sino a todo ese conjunto de ciencias que están enmarcadas en el estudio del cerebro: las neurociencias.

A pesar de todos estos descubrimientos referidos de las prácticas precolombinas sobre el sistema nervioso y, específicamente, dirigidas a la alteración del cerebro con el fin de producir cambios en el comportamiento, no se encuentran muchas referencias del tema en los libros y en las publicaciones que tratan de hacer un recorrido histórico de las ciencias relacionadas con la investigación del cerebro, especialmente, de la neuropsicología. Pueden encontrarse artículos en los que se pretende hablar de la historia de esta disciplina científica, pero ni siquiera son tenidos en cuenta los aportes generados previamente a los siglos XIX y XX (como el de Rufo-Campos, 2006). También es posible hallar publicaciones, en su mayoría libros de Neuropsicología General (Rains, D., 2004 *Principios de Neuropsicología Humana*. México D.F.: McGraw Hill), en los cuales se hace referencia al mencionado papiro egipcio que contenía unos casos clínicos que datan de varios siglos antes de la era cristiana, tomando esto como antecedente de la neuropsicología, pero se hace una descripción muy vaga acerca de su significado y luego se da un salto tremendamente grande hasta su nacimiento científico en el siglo XIX.

Teniendo en cuenta lo anterior, Luria (1979), nos dice que:

“La neuropsicología, nueva rama de la neurología y de la psicología, nació gracias a los éxitos de la neurocirugía y a la necesidad, surgida a resultas de estos éxitos de un diagnóstico lo más preciso posible de las lesiones locales del cerebro”.

De esta manera, nosotros afirmaríamos que, por el hecho de tener la neurocirugía sus raíces en las trepanaciones y la neuropsicología tener su origen a partir de los aportes de la neurocirugía; esta última también haría parte de ese legado que dejó la trepanación. Por lo tanto, creemos que estas prácticas deberían ser tenidas en cuenta como aporte histórico del desarrollo de la neuropsicología.

Conclusión

Si bien es cierto que los incas y, en general, las poblaciones precolombinas tenían un universo simbólico arraigado en su cultura y en el pensamiento mágico que los caracterizaba, pensamos que las practicas realizadas por ellos y el conocimiento que surgió en su época pueden ser destacados en los libros, en los artículos, en cualquier escrito que se quiera referir al desarrollo histórico del conocimiento científico del cerebro como sus antecedentes. Destacándolos, no juzgando ni desdeñando la importancia de estos aportes ancestrales ya que se trata de rescatar

unas raíces en el cual casi siempre - y no solo en al ámbito científico - son desechadas o son excluidas por considerarse retrógrados e incipientes.

Referencias

Alvarado R. (2004). Trepanaciones Precolombinas. *Revista archivos Bolivianos de la medicina*. 10 (1 – 2): 23 – 25. Tomado de: <http://saludpublica.bvsp.org.bo/textocompleto/rnabhm973114.pdf>

Carod-Artal, F.J. & Vázquez-Cabrera, C.B. (2004). Paleopatología neurológica en las culturas precolombinas de la costa y el altiplano andino (I): Deformaciones craneales intencionales. *Revista de Neurología*, 38 (8): 791-797.

Carod-Artal, F.J. & Vázquez-Cabrera, C.B. (2004). Paleopatología neurológica en las culturas precolombinas de la costa y el altiplano andino (II): Historia de las trepanaciones craneales. *Revista de Neurología*, 38 (9): 886-894.

Cruz-Campos, G. (1998). Concepción y evolución histórica de la epilepsia en el Perú precolombino y del Virreinato. *Revista de Neurología*, 27 (159): 862-866. Tomado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/neurologia/v05_n3/concepcion_evol.htm Tomado el 29 de Enero de 2012.

Galeano, E. (1970) Las venas abiertas de América Latina. Bogotá. Editorial Círculo de Lectores

Gómez-González, J. & Briceño-Iragorry, L. (2007). Trepanaciones históricas y prehistóricas en Venezuela. *Gaceta Médica Caracas*, 115(4):292-296. Tomado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/gmc/v115n4/art05.pdf> Tomado el 29 de Enero de 2012.

Illing, R. (2002). De la trepanación a la teoría de la Neurona. *Revista investigación y ciencia – mente y Cerebro*. (1): 82 – 89

Luria, A. (1979). El Cerebro Humano y los procesos psíquicos. Barcelona. Editorial Fontanella.

Rains, G. D. (2004). Principios de Neuropsicología Humana. México D.F.: McGraw Hill.

Rufo-Campos, M. (2006). La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. *Revista de Neurología*, 43 (Supl. 1): 57-58.

LO ANALIZABLE DEL SÍNTOMA Y RECTIFICACIÓN SUBJETIVA

Esteban Ruiz Moreno, Psicoanalista, Foro de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Pasto – IF. Doctorando en Psicología, Universidad de Baja California (México). Magíster en Docencia Universitaria y Psicólogo, Universidad de Nariño. Profesor tiempo completo, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Psicología, Universidad Mariana; Miembro del grupo de investigación Desarrollo Humano y Social del Programa de Psicología, Profesor investigador, Maestría en Pedagogía; Miembro del grupo de investigación INDAGAR de la Maestría en Pedagogía. Correo electrónico: jesruiz@umariana.edu.co

Referencia recomendada: Ruiz, E. (2016). Lo analizable del síntoma y rectificación subjetiva. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 106- 113

Resumen: El síntoma se define como uno de los operadores fundamentales de la clínica psicoanalítica, en tanto que se sitúa como una toma de posición subjetiva y que remite, de forma irreductible, a ser lo que no se puede dominar, es decir, cualquier solución que se le imponga desde la volición, lo demuestra la clínica, (autoayuda, consejos, imperativos, etc.) termina fracasando rotundamente. El síntoma, como formación del inconsciente, denota un procedimiento de construcción, de ciframiento que constituye un orden donde aparentemente reina el sin sentido, la imposibilidad de comprensión. Decir que el síntoma es lo analizable, equivale a tomar en cuenta dos referencias fundamentales: a) por un lado, presenta una demanda inicial de curación en las entrevistas preliminares, que en ningún caso debe confundirse con el síntoma analítico y b) por otra parte, para el sujeto el síntoma implica inevitablemente la dimensión del acto, lo que plantea una dimensión ética ineludible en el campo de la clínica psicoanalítica. Por otra parte, la rectificación subjetiva remite al campo de posición que tiene el sujeto en relación con su propia participación en el síntoma, una participación que, al inicio de un análisis, en el momento de las entrevistas preliminares, frecuentemente no suele evidenciarse. El cambio de posición del sujeto con respecto a su propia participación en el síntoma (rectificación subjetiva) se demuestra por la asociación libre como condición de ruptura de la coherencia supuesta del yo.

Palabras Clave: Síntoma, Lo Analizable, Rectificación subjetiva, Sujeto.

Abstract: The symptom is defined as one of the fundamental operators of the psychoanalytic clinic, while it stands as a taking subjective position and forwards, so irreducible, to be what can't to dominate, that is to say, any solution imposed from volition, evidenced by the clinic, (self-help, advices, imperatives, etc.) ends up failing miserably. The symptom, as formation of the unconscious, denotes a procedure of construction, of ciphering that constitutes an order where the apparently rules meaningless, the impossibility of understanding. To say that the symptom is the analyzable, is equivalent to take into account two fundamental references: a) on the one hand, presents an initial demand for healing in the preliminary interviews, which in no way must confused with the analytical symptom and b) on the other hand, for the subject the symptom inevitably involves the dimension of the act, which raises an inescapable ethical dimension in the field of psychoanalytic clinic. Moreover, subjective rectification refers to field of position having that have subject in relation with their own participation in the symptom, a participation that at the beginning of an analysis, at the time of the preliminary interviews, often isn't evident. The change of position of the subject with respect to their own participation in the symptom (subjective rectification) is shown by free association as a condition of rupture of the alleged coherence of the self.

Keywords: Symptom, The Analyzable, Subjective Rectification, Subject.

Recibido: 26 de Julio de 2016 / **Aprobado:** 26 de Noviembre de 2016

Introducción

El síntoma se constituye como una referencia fundamental en el marco de la clínica psicoanalítica. Lutereau (2013) define su importancia de la siguiente manera: “La noción de síntoma se encuentra en el corazón de la clínica psicoanalítica” (p. 5), aseveración que permite definir al síntoma como un elemento específico y propio de la clínica analítica, en tanto que no se lo aborda como una referencia objetiva, una referencia al índice, referencia de la aparición de la enfermedad; dicho de otro modo, como un problema que deba resolverse (Lutereau, 2013) o como una cuestión que deba eliminarse.

El síntoma, concebido de esta forma, se define como una experiencia en la vida del sujeto marcada por dos dimensiones: “a) por un lado, implica una toma de posición del sujeto respecto del padecimiento; b) por otro, ese padecimiento tiene un carácter de ser irreductible frente a las soluciones cotidianas que se le puedan imponer (consejos de los amigos, familiares, psicólogos, etc.) (Lutereau, s. f., p. 6). De este modo, el síntoma conserva una insistencia propia de lo real, en tanto que puede definirse como “lo que retorna siempre al mismo lugar” (Lacan, 2010a, p. 174) y denota esa modalidad de inflexibilidad ante los intentos de solución que propone el sujeto, es decir, pone en juego una dimensión de rebeldía frente a los intentos de normalización, dominio o curación.

No obstante lo anterior, puede interrogarse cuál sería una definición del síntoma en la conceptualización de Sigmund Freud, teniendo en cuenta uno de los conceptos fundamentales del psicoanálisis como es el *inconsciente*. De este modo, puede rastrearse desde la *Interpretación de los sueños* (Freud, 1991a; 1991b), la idea de que el síntoma se constituye en una de las formaciones del inconsciente, junto con otras manifestaciones, como son: el sueño mismo, el lapsus, la relación del chiste con la aparición de un efecto desmedido, como la risa.

Posteriormente, el término *las formaciones del inconsciente* será formalizado por Lacan (1993; 1998; 2010b; 2014) en las primeras etapas de su enseñanza y retomado a partir de la lógica del significante, en la cual el significante, que ha sido reprimido por su contenido intolerable para el sujeto, retorna de manera desfigurada, para burlar el ejercicio de la represión (Freud, 1995a, 1995b). En consecuencia, el retorno del significante desfigurado se constituye en la formación del inconsciente que aparece en la experiencia consciente y produce una variedad de efectos en la vida de cada sujeto.

En cuanto a *las formaciones del inconsciente*, Freud (1991c) utiliza el término alemán *bildung* para conceptualizar la formación de los síntomas, lo cual implica dos dimensiones del síntoma como formación del inconsciente: En primera instancia, el término *bildung* permite evocar el trabajo de elaboración al cual han sido sometidas las representaciones que producen síntomas; dicho de otro modo, el inconsciente realiza un proceso de incansable de ciframiento (Maya, 2003), lo cual permite situar la desfiguración en el proceso retórico del desplazamiento o metonimia, en la enseñanza de Lacan (1998). Colette Soler (2010) utiliza la expresión “máquina de producir

sentido” para designar la función del inconsciente simbólico y el trabajo de desfiguración hace que el sujeto sea incapaz de reconocerse en su propio síntoma (Freud, 1991c, p. 333 - 334).

Por otra parte, el término *bildung* hace referencia a una construcción, a una organización de las partes que, en un principio, pueden parecer disparatadas y sin conexión unas con otras. Se reconoce la importancia de la asociación libre como un elemento esclarecedor de este aparente caos de elementos. En este sentido, Lacan (2003a) aporta la organización de los ejes diacrónico y sincrónico en toda formación del inconsciente: el eje diacrónico haría referencia al tiempo de sucesión de los elementos en supuesto desorden y el eje sincrónico remitiría a la relación existente entre las partes.

De este modo, puede observarse que el término *bildung* implica el procedimiento analítico por medio del cual el síntoma, así como las diversas formaciones del inconsciente, adquiere un efecto contrario al que desde el sentido común y el yo suele atribuírsele: “no tiene sentido, no puede entenderse, ¿por qué me pasa a mí?, voy a solucionar esta dificultad, debo poner de mi parte, yo puedo superarlo”. Por el contrario, el análisis del síntoma o que el síntoma sea analizable destaca esta dimensión de construcción, de ciframiento y de orden entre los diversos elementos que lo componen. Esta cuestión es capital en cuanto a la envoltura formal del síntoma (Lacan, 2003b) y a la atribución que el sujeto termina haciendo de su propio síntoma o, en otros términos, la rectificación subjetiva que se tratará más adelante.

Hasta este punto se han destacado algunos elementos que tienen en común las diversas formaciones del inconsciente. Sin embargo, puede plantearse la siguiente pregunta: ¿todas las formaciones del inconsciente son equiparables? O, por el contrario, ¿qué diferencia al síntoma de las otras formaciones del inconsciente?

Para diferenciar al síntoma de las diferentes formaciones del inconsciente, es preciso recordar un fragmento del escrito de Lacan (2003c), *La significación del falo*: “En la estructuración dinámica de los síntomas en el sentido analítico del término, queremos decir de lo que es analizable en las neurosis, las perversiones y las psicosis” (Lacan, 2003c, p. 665). La anterior aseveración permite aislar una característica del síntoma: es lo analizable (Lutereau, s. f.), pero, ¿acaso las demás formaciones del inconsciente no son analizables también? En este contexto, *lo analizable* no correspondería a lo susceptible de la libre asociación del paciente, sino a otra cosa. El término *lo analizable* implica dos presupuestos:

a) Si el síntoma es lo analizable, es necesario delimitar que éste se presenta en la demanda formulada en las primeras entrevistas y que se encuentra relacionado con una queja determinada. Por lo tanto, no es el mismo síntoma que se convierte en analizable, vale decir, en el síntoma denominado *analítico* (Boxaca y Lutereau, 2012). La dimensión de demanda, que se formula por parte de quien va al analista en las entrevistas preliminares, implica necesariamente observar que invoca un pedido de curación, de eliminación del síntoma y el malestar que acarrea. Así, lo

analizable del síntoma es que demanda una curación urgente y, como puede entreverse, esta característica no suele presentarse tan imperiosamente en otras formaciones del inconsciente.

b) El síntoma, al ser lo analizable, se vincula inexorablemente con una dimensión que implica el acto en el campo del sujeto, lo cual lleva a la dimensión ética planteada por Lacan (1967; 1997), en *la ética del psicoanálisis*. Freud (1991c) definía: “Los síntomas – nos ocupamos aquí, desde luego, de síntomas psíquicos (o psicógenos) y de enfermedades psíquicas – son actos perjudiciales o, al menos, inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad, y conllevan displacer o sufrimiento para ella” (p. 326). En este punto, Freud (1991c) demuestra claramente la dimensión de acto que contiene el síntoma para el sujeto que lo padece, es decir, la cuestión del acto viene a demostrar que “no por eso deja de haber una participación del ser íntimo de quien sufre en aquello que lo empobrece” (Lutereau, 2013, p. 1). Lo anterior permite esclarecer la posición del que viene por primera vez a ser escuchado, en tanto que la queja se encuentra desconectada, desarticulada de su posición con respecto del síntoma que dice experimentar, con respecto del sufrimiento que enuncia.

¿Qué momento específico producido en la clínica psicoanalítica permite articular el síntoma con la posición del sujeto? Lombardi (2009) define La rectificación subjetiva de la siguiente forma: “Lacan designa como rectificación subjetiva ese viraje en el que el sujeto cambia de perspectiva sobre algo real y concreto de su síntoma: su participación en el mismo”. Esta definición demuestra de qué forma se emparentan síntoma y rectificación subjetiva: si bien el síntoma puede definirse como ese malestar satisfactorio que siempre vuelve al mismo lugar y en el cual el sujeto no logra reconocerse, la rectificación subjetiva implica el cambio de posición del sujeto con respecto a ese no – reconocimiento en el síntoma, para terminar, reconociendo su participación en el mismo. El caso Dora (Freud, 1995c) es paradigmático sobre este asunto.

Como un pequeño aparte, es necesario tener en cuenta que el término *rectificación subjetiva* ha sido utilizado en un sinnúmero de situaciones que llegan al abuso y la pérdida de referencias, sin tener en cuenta que posiblemente Lacan (2003d) usó una sola vez dicha expresión en *La dirección de la cura y los principios de su poder* (Lombardi, 2009).

¿En la clínica analítica es imperativo que se produzca esta operación en el sujeto? ¿Es el analista quien debe buscar incesantemente dicha rectificación? En el marco de la clínica existe lo que podría designarse como el empuje a la rectificación subjetiva o, por lo menos, se identifican las buenas intenciones de producir la rectificación subjetiva, ya sea por el bien del paciente o por el bien del tratamiento, como si fuese un objetivo que debe cumplirse a toda cosa. En este sentido, el dispositivo *del control de casos* permite reducir los efectos del forzamiento que puede darse en las sesiones analíticas, forzamiento en cuanto al ofrecimiento de interpretaciones en un tiempo en el cual no se encuentre instalada la transferencia, que exista una búsqueda imperiosa por la producción de nuevo material inconsciente o efectuar maniobras forzosas con el fin de gestar nuevas asociaciones en el discurso del analizante.

Una conclusión anticipada puede darse en este punto, como asevera Lombardi (2009), en un análisis no sirve de nada apuntarle al paciente que está participando en su propio síntoma o decirle: ¡hacete cargo! Freud (1995c) tuvo la posibilidad de comprobar esta cuestión en las coordenadas del caso Dora, en tanto que una interpretación que mostraba al paciente qué era lo que le estaba pasando, llevó a instaurar las resistencias más fuertes de los pacientes para *reconocer* su participación en los síntomas que los aquejan; dicho de otro modo, un análisis no se constituye a partir de una técnica confrontativa como suele esgrimirse en los ámbitos académicos, no se trata de llevar al sujeto a lo no-conocido de sí, a la imposibilidad de reconocimiento que lo aqueja.

La rectificación subjetiva no es una rectificación forzosa (Lombardi, 2009), esto implica que es el sujeto mismo quien va descubriendo la cuota de participación que tiene en lo que le causa malestar, la condición necesaria es que exista un tiempo para que pueda llegar a este descubrimiento, es decir, el analista no puede forzar la maniobra por los supuestos resultados esperados de un análisis, ya sean terapéuticos o de una *búsqueda*, siempre supuesta, de la verdad. ¿Qué es el silencio en un análisis sino la posibilidad de permitir el tiempo necesario para que se produzca la rectificación subjetiva? Si en el ejercicio de la práctica psicoanalítica se presentan pacientes que no *dan su brazo a torcer*, si las interpretaciones fulgurantes que ofrece el analista no producen ningún efecto; si alguna interpretación produce el conocido efecto de resistencia a partir del dicho: “no, no es eso”, entonces es necesario “permitir ese tiempo que el analizante necesita para descubrir cosas por su propia cuenta” (Lombardi, 2009). Cualquier analista, sobre todo al principio de su práctica analítica, ha caído en la cuestión, siempre imaginaria, de realizar intervenciones precipitadas, necesariamente forzadas y que no encuentran eficacia en tanto interpretación liberadora (Lombardi, 2009).

Otro aspecto que debe resaltarse en cuanto a la rectificación subjetiva es el de una posible asunción de la responsabilidad de forma anticipada por parte del sujeto. En el inicio de un análisis un paciente puede llegar diciendo: “lo que pasa es por mi culpa”, o “yo soy el responsable de lo que me está pasando”, puesto que las modalidades del dicho son infinitas, el dicho no se cierra en este punto. No obstante, para el analista es necesario tomar con calma este tipo de aseveraciones proferidas por el yo de quien viene a un análisis, puesto que en ellas se puede evidenciar algo específico: estar “al servicio del autocastigo y (...) martirizar al otro” (Lombardi, 2009). Decir, en el marco de las entrevistas preliminares, “yo soy culpable” o “yo soy responsable de esto o aquello” no se constituye en una rectificación subjetiva en cuanto tal, sino en la misma posición de queja que se ha descrito en líneas anteriores, pero ahora sobre sí mismo. De la misma forma, cuando alguien se presenta dentro de las posibles referencias al objeto, es decir, como alguien que se hace golpear, cagar, morder, chupar, sufrir, etc., no se constituye, en el inicio de un análisis, a la cuestión del *tú eres eso* que se encontraría al final de un psicoanálisis.

En los casos descritos anteriormente, no hay relación con la rectificación subjetiva, incluso, podría decirse que, en algunas situaciones, puede denotar una posición primaria del sujeto con relación al cinismo: “sí, es mi culpa, ¿y qué?”. Lo anterior permite situar el decir dentro un hecho de toma de posición subjetiva más que lo que se busca identificar al nivel literal del dicho; dicho de otro modo, lo que importa en el análisis busca ubicar las coordenadas del sujeto en relación con el decir, qué está diciendo más allá de lo que está diciendo efectivamente (Lacan, 2012). Más allá de las referencias a los dichos que produce un analizante, el decir remite a la posición que asume el sujeto de lo que dice, la expresión de Lacan (2012), en el *Atolondradicho*, lo ejemplifica de manera suficiente: “Que se diga queda olvidado tras lo que se dice en lo que oye” (p. 473).

Estas reflexiones llevan a desconfiar de las responsabilizaciones *ultrarápidas* en un análisis, ellas pueden definir la posición en la cual se produce un “refuerzo moral del yo” (Lombardi, 2009). Es ampliamente conocido que el yo se mueve en las coordenadas del *pienso, luego existo* cartesiano (Descartes, 1992), muy por el contrario, lo que implica un psicoanálisis es la producción de algo que rompa la coherencia supuesta del yo, asociaciones libres que den cuenta de la existencia del inconsciente, de su apertura y cierre como pulsación temporal, movimiento descrito por Lacan (1995) en *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. En un análisis no se trata de un yo que piense y luego exista, de alguien que al hablar calcule sus palabras y las modulaciones de las expresiones que emite, sino que se produzca una rectificación subjetiva que dé cuenta de algo completamente contrario: *soy, donde no pienso o pienso, donde no soy* (Lacan, 1967; Maya, 2011). Este procedimiento testimonia, de forma evidente, la aparición de la asociación libre indispensable en un análisis para romper la coherencia del yo y que el sujeto pueda entregarse en su síntoma (Lombardi, 2009).

Referencias

- Boxaca, L. y Lutereau, L. (2012) Los usos del síntoma: sus transformaciones en la cura analítica. Revista Desde el Jardín de Freud. No. 12. Recuperado el 24 de febrero de 2016 de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/37809/40104>
- Descartes, R. (1992) *Discurso del método*. Bogotá: Planeta.
- Freud, S. (1995a) La represión. *Obras Completas. Vol. XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995b) Lo inconsciente. *Obras Completas. Vol. XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995c) Fragmento de análisis de un caso de histeria (Caso Dora). *Obras Completas. Vol. VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a) La interpretación de los sueños (primera parte). *Obras Completas. Vol. IV*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1991b) La interpretación de los sueños (segunda parte). *Obras Completas. Vol. V*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1991c) 23ª. Conferencia. Los caminos de formación del síntoma. *Obras Completas. Vol. XVI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (2014) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 6. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2012) El atolondradicho. *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2010a) La tercera. *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (2010b) *El seminario de Jacques Lacan. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires. Paidós.

Lacan, J. (2003a) El seminario sobre *La carta robada. Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (2003b) De nuestros antecedentes. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (2003c) La significación del falo. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (2003d) La dirección de la cura y los principios de su poder. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1998) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1997) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1995) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1993) *El seminario de Jacques Lacan. Libro 3. Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1967) *Seminario Libro 15. El acto psicoanalítico*. Versión Folio. Manuscrito no publicado.

Lombardi, G. (2009) *Rectificación y destitución del sujeto. Dos formas del Ser discernidas por el psicoanálisis lacaniano: Sujeto (s/) y Ser Hablante (A/)*. Recuperado el 12 de Marzo de 2016 de <http://www.saludypsicologia.com/posts/view/294/name:Rectificacion-y-destitucion-del-sujeto-por-Gabriel-Lombardi>

Lutereau, L. (2013) *¿Qué es el síntoma?* Recuperado el 16 de mayo de 2016 de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2037>.

Lutereau, L. (s. f.) *Las manchas del tigre*. Manuscrito no publicado.

Maya, B. (2011) Yo soy eso. *Lo que pasa en el pase*. No. 2. Medellín: Asociación América Latina Norte – AALN.

Maya, B. (2003) *Psicoanálisis y poesía: un desciframiento del Bien-decir*. Medellín: Departamento de Psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.

Soler, C. (2010) *La repetición en la transferencia*. Manuscrito no publicado.

LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD: UNA TEORÍA DE PERSONALIDAD DEL SIGLO 21

Jeremy S. Rodríguez-Camejo. Estudiante doctoral de psicología clínica de la Universidad de Puerto Rico recinto de Río Piedras.
Correo electrónico: jsrodriguezcamejo@hotmail.com

Referencia recomendada: Rodríguez, J., (2016). La teoría de la subjetividad: una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 114 - 127

Resumen: En la actualidad el interés por la Perspectiva Histórico Cultural (PHC) está aumentando en distintos sectores de la psicología. No obstante, este interés se ha circunscrito mayormente a la aplicación de esta perspectiva al ámbito de la educación y de los procesos cognitivos. Esto se debe a la falta de visibilidad que han tenido las elaboraciones de Vygotsky en torno a las emociones y la personalidad. De igual manera esto ha generado un desconocimiento en torno a teorías que se han desarrollado en la última década que han rescatado este legado de Vygotsky. Un ejemplo representativo de esto lo es la teoría de personalidad desarrollada por el psicólogo cubano Fernando González Rey. El presente escrito busca exponer los fundamentos filosóficos y los conceptos centrales de la teoría con el fin de dar a conocer esta aportación tan significativa a la PHC, al estudio de la personalidad y a la psicología en general.

Palabras claves: subjetividad, Perspectiva Histórico-cultural, Vygotsky, emociones

Abstract: In recent years the interest for the Cultural Historical Perspective (CHP) is increasing in different sector of psychology. However, this interest has limited itself mainly to the application of this perspective to the context of education and cognitive processes. This is due to a lack of visibility that Vygotsky's elaborations about emotions and personality have had. At the same time this has generated a lack of knowledge concerning theories that have been developed in the last decade that have managed to rescue this aspect of Vygotsky's legacy. A representative example of this is the theory of personality developed by the Cuban psychologist Fernando González Rey. In the present article I present and explain the philosophical foundations and the central concepts of this theory in order to give more visibility to this contribution which is so significant to the CHP, to the study of personality and to psychology in general.

Key Words: subjectivity, Cultural Historical Perspective, Vygotsky, emotions

Recibido: 14 de noviembre de 2016

Aprobado: 17 de diciembre de 2016

Introducción

En décadas reciente ha habido un gran interés en distintos sectores de la psicología por la obra de Vygotsky y la Perspectiva Histórico Cultural (PHC). Las aportaciones de la PHC son muy bien conocidas en el campo de la educación enfatizando en aquellos aspectos de los escritos de Vygotsky que se centralizaron en el aprendizaje (Laboy, 2012; Rodríguez-Arocho, 1996, 1999, 2006; Rosas y Sebastián, 2004). No obstante, otras aportaciones de este autor han sido poco exploradas. Sobre todo aquellas elaboraciones de Vygotsky que daban cuenta de la importancia de lo afectivo y del funcionamiento sistémico de la psique (González Rey, 2007b, 2008, 2010a, 2013a). En las últimas décadas un autor ha desarrollado una teoría de personalidad partiendo de la PHC. Este teórico, inspirado en algunos de los conceptos más interesantes e inconclusos del legado de Vygotsky, desarrolló lo que él ha llamado la teoría de la subjetividad (Díaz & González Rey, 2005; González Rey, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009c, 2010b, 2011a, 2011b, 2001c, 2011d, 2011e, 2013a, 2013b, 2013c).

El propósito de este artículo es dar a conocer la teoría de la subjetividad desarrollada por González Rey (2002) como parte de las teorías que tradicionalmente denominamos de personalidad. Este marco conceptual es innovador no solo porque es una representación contemporánea y compleja de la personalidad sino también porque lo hace desde la PHC la cual no ha sido asociada con categorías de esta naturaleza. Esto crea la necesidad de divulgar esta propuesta teórica como una alternativa para comprender eso que llamamos personalidad manteniendo los principios que caracterizan la PHC. De esta forma se abre las puertas para el posible uso de esta teoría en distintas disciplinas de la psicología entre las cuales destaco la clínica. Cabe aclarar que, aunque estoy presentando esta teoría como una de personalidad, González Rey (2002) emplea como categoría central la subjetividad.

Breve trasfondo histórico de la categoría subjetividad

En términos generales debo puntualizar que la subjetividad ha sido un tema históricamente excluido de la psicología y de las ciencias sociales (González Rey, 2013c). Esto se debe en parte al positivismo como epistemología que dominó la concepción de ciencia moderna, la visión racionalista dominante del ser humano y determinismo adjudicado a lo social en la dicotomía de lo social y lo individual (González Rey, 2013c). En el caso particular de la psicología soviética, Hernández (2008) señala que hubo una comprensión polarizada de la psique en términos individualistas o sociologicista a lo largo de su historia. Es en la obra de los autores soviéticos de la década del 30 donde se va a desarrollar una manera de entender la psique que le concede una dimensión ontológica propia. Este entendido era diferente a como venía siendo comprendida por las otras tendencias de la psicología hasta aquel momento (González Rey, 2005).

Con el surgimiento de la dialéctica, se superó la dicotomía de lo social y lo individual y esto, a su vez, representó un avance fundamental para la comprensión actual de la subjetividad. González Rey (2009a) señala que la dialéctica tuvo una particular influencia en la forma en que figuras prominentes de la psicología soviética como Vygotsky y Rubinstein asumieron el marxismo. Esto, junto al énfasis en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y el papel activo del sujeto sobre su medio, facilitó una nueva representación de la psique que serviría de base para la categoría de la subjetividad (González Rey, 2007b, 2013c).

No obstante, la década de los 1930, marcó el comienzo de una represión política e ideológica que afectaría la sociedad soviética en todas sus esferas, entre las cuales se encontraba la ciencia, en particular la psicología (González Rey, 2014). Esta represión surgió como parte de un proceso de definición de lo que sería la psicología marxista la cual desembocó en acercamiento dogmático al marxismo. Esto comenzó a generar dificultades en el uso e investigación de conceptos psicológicos vinculados a la subjetividad ya que en dicho contexto este tema generaba una sospecha de idealismo (González Rey, 2008, 2014).

Es en el comienzo de los 1950, en la denominada “sesión de Pavlov”, en donde la Academia de Ciencia la Unión Soviética y la Academia de las Ciencias de Medicina establecieron la teoría de reflejos condicionados de Pavlov como la base científica sobre la cual se construiría la psicología marxista (González Rey, 2014). Esto dio paso a que temas vinculados a la subjetividad tales como las emociones, imaginación, sentido, personalidad desaparecieran por completo de la psicología soviética. Junto a este proceso de represión, la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev comenzó a cobrar fuerza. Esta teoría comenzó a cobrar visibilidad desde final de los 1940 hasta los 1970 aumentando cada vez más su influencia. Las consecuencias de su teoría se extendieron hasta mediados de los 1970. Durante este periodo tan extenso la teoría de la actividad de Leontiev fue asumida como la teoría oficial de la época ya que correspondía con la visión dogmática del marxismo imperante en aquel momento (González Rey, 2009c, 2013c, 2014).

Todo esto dio paso a dos tipos diferentes de reduccionismo que convergieron simultáneamente en estos años: (1) un reduccionismo fisiológico, fundamentado en la reflexología pavloviana y (2) un reduccionismo centrado en la actividad orientada hacia el objeto propuesta por Leontiev (González Rey, 2014). Esta orientación tan diseminada hacia una ciencia natural objetiva representó un obstáculo inmenso en el avance de una nueva definición ontológica de la psique humana tal como Vygotsky, Rubinstein entre otros habían intentado elaborar (González Rey, 2014).

A mediados de los 1970 la psicología soviética entró en una nueva etapa como resultado de una serie de eventos que tomaron lugar esos años: la muerte de Leontiev y el desplazamiento del poder político de la Universidad Estatal de Moscú al Instituto de psicología de la Academia Soviética de las Ciencias (González Rey, 2014). Este último vino a ser dirigida por B.F. Lomov quien estaba rodeado de los discípulos de Rubinstein (González Rey, 2014).

La década de los 1970 vio entonces la caída de la hegemonía de la teoría de la actividad (González Rey, 2014). Temas sobre sujeto, subjetividad, consciencia y sociedad comenzaron a ser trabajados abiertamente por algunos psicólogos soviéticos en los 1970 y 1980 (González Rey, 2013c, 2014). Estos psicólogos soviéticos eran ex discípulos de Vygotsky y Rubinstein y se dieron a la tarea de rescatar algunas categorías que estos teóricos presentaron, pero no elaboraron lo suficiente. Este es el caso de categorías como sentido y vivencia (González Rey, 2002, 2009a, 2010a, 2013c; Hernández, 2008; Vygotsky 1982/1993,1934). Estas y otras categorías posibilitaron el resurgimiento de la esencia de las propuestas de Vygotsky y Rubinstein. Sus obras encierran principios que conducen a un entendimiento distinto de la psique en las condiciones de la cultura. Esto estaba vinculado a una nueva comprensión de la mente humana la cual estaba asociada a la personalidad en diversos momentos de los trabajos de estos autores. Esto proveyó el fundamento para la elaboración de la subjetividad como concepto teórico.

Es en medio de estos desarrollos teóricos de la psicología soviética que surge el psicólogo Fernando González Rey quien completó su doctorado en Moscú regresando a Cuba a mediados del 1970 (González Rey, 2013c). Comenzando en el 1973 González Rey comienza a desarrollar su línea de investigación centrada en diversos temas que estuvieron acompañados de desarrollos teóricos y metodológicos vinculados a los temas de personalidad y motivación. Estos temas, a diferencia de la psicología soviética fue un área fecunda en la psicología cubana. Su reflexión teórica continua en evolucionando hasta desarrollar la teoría de la subjetividad (González Rey, 2013c; Hernández, 2008).

Autores que han influenciado a González Rey

González Rey se ha inspirado en los trabajos de múltiples teóricos. En primer lugar, se destacan Rubinstein y Vygotsky. Las influencias que recibió de las elaboraciones de Vygotsky se centran en las elaboraciones que este realizó en su primera (1915 hasta 1927) y tercera etapa (1932-1934) donde enfatizó la unidad cognitivo afectiva, la psique como sistema y el carácter generador de las emociones (González Rey, 2007b, 2008, 2010a, 2013a). De igual forma los conceptos de sentido y vivencia fueron claves en el desarrollo del pensamiento de González Rey (González Rey, 2002, 2008, 2009a, 2010a). Estos conceptos encierran ideas que han sido claves en el desarrollo teórico de este autor tal como la unidad cognitivo afectiva, la unidad ambiente y sujeto y de la psique como productora de la realidad. No obstante, la inspiración de este autor no se limita a Vygotsky, sino que también se ha sido influenciado por autores como Castoriadis, Elliot y Guattari (González Rey, 2006).

La teoría de la subjetividad

La teoría de la subjetividad tiene sus bases en la PHC, en la complejidad (González Rey, 2010b, 2011a, 2011c; Hernández, 2008; Morín, 1998) y en una epistemología desarrollada para abordar la subjetividad desde la investigación cualitativa conocida como epistemología cualitativa (González Rey, 2000b, 2000c, 2007a). Este marco conceptual busca dar cuenta de la subjetividad como objeto de estudio que tiene una naturaleza ontológica propia (González Rey 2002, 2005, 2008). Es decir, busca elaborar teóricamente aquellas características que diferencian la subjetividad de otros sistemas y que define su funcionamiento propio. En estas líneas, la subjetividad es una producción específicamente humana que no puede ser reducida a la conducta, procesos simbólicos o cognitivos (González Rey, 2007b)

La concepción de la subjetividad de González Rey reta el racionalismo dominante que busca definir la psique humana en términos lógicos, objetivos, cognitivos e instrumentales (González Rey, 2007b). De igual forma esta perspectiva pretende superar dicotomías que la psicología ha heredado de su desarrollo bajo el paradigma positivista o de la Modernidad, tales como individuo-sociedad, consciente-inconsciente y racional-emocional (González Rey, 2002, 2007b). Los elementos esenciales de esta teoría giran alrededor de la construcción del sentido subjetivo, al sujeto como generador y constructor de ellos y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González Rey, 2010b, 2011c, 2011a; Hernández, 2008).

Planteamiento filosófico general

La teoría de la subjetividad tiene como fundamento filosófico la complejidad (González Rey, 2010b, 2011c, 2011a; Hernández, 2008; Morín, 1998). Los principios que conforman esta teoría proveen una concepción del ser humano y de la naturaleza que se articulan en niveles sociales y psicológicos dentro del marco de la recursividad en un esfuerzo por superar la dicotomía entre lo social y lo individual (Hernández, 2008). En esta misma dirección, estos principios se oponen a los reduccionismos biológicos y sociológicos (Hernández, 2008). Para poder comprender el planteamiento epistemológico de esta teoría, es necesario exponer los tres principios básicos del pensamiento complejo. Dichos principios son: el principio dialógico, principio de recursividad organizacional y principio hologramático (Hernández, 2008; Morín, 1998).

El principio dialógico permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos que son complementarios y antagónicos de forma simultánea (Hernández, 2008; Morín, 1998). Hernández (2008) expresa que el principio dialógico es “inmanente a los seres vivos, no es un método para abordar la realidad, por ello sirve de guía en la comprensión del ser humano en su proceso dialéctico de desarrollo como personalidad” (p.155).

El principio de recursividad organizacional plantea la recursividad como forma de organización. El proceso recursivo es entendido como aquel en el cual “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morín, 1998, p.106). Morín (1998) utiliza el ejemplo del individuo para ilustrar este principio. Señala que somos productos de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros, pero una vez somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar. También utiliza un ejemplo sociológico. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Este planteamiento rompe con la causalidad lineal propia del positivismo, porque todo lo que es producido re-entra sobre aquello que lo ha producido (Hernández, 2008; Morín, 1998). Esto ocurre en un ciclo que es en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor (Morín, 1998). A esto Hernández (2008) añade que su valor epistemológico para una investigación sobre subjetividad y sus procesos está dado por el hecho de que “provee un soporte a la interpretación hermenéutico-dialéctica del proceso de desarrollo en el ser (nivel individual) y el convivir (nivel social), en una red vincular de interacción” (p.155).

El tercer principio, el hologramático, busca trascender el reduccionismo que solo ve las partes, y al holismo que solo ve al todo (Morín, 1998). Este principio concibe a las partes en el todo y el todo en cada parte (Hernández, 2008). El proceso entonces es visto como un “todo que se va configurando de manera particular en el hombre con su aprendizaje y actuación” (Hernández, 2008, p.156). Es siguiendo estos principios del pensamiento complejo entonces que González Rey (2002) elabora la teoría de la subjetividad desde la PHC. Presentaré entonces el concepto principal, que es la unidad básica y constituyente de la subjetividad desde esta perspectiva: el sentido subjetivo (González Rey, 2002, 2011c).

Sentido Subjetivo

El sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia (González Rey, 2007b, 2013a). González Rey (2011c) define los sentidos subjetivos como:

Aquella unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada (p.312).

Ambos procesos (lo simbólico y lo emocional) están en una relación recursiva que se expresa en varios desarrollos que definen el surgimiento de nuevos procesos sin la mediación de los significados. No hay dimensión objetiva al vivenciar lo vivido. El sujeto solo puede vivir su realidad a partir de su subjetividad.

El concepto de sentido subjetivo tiene su trasfondo en la categoría de sentido según empleada en la lingüística rusa y en los trabajos de Vygotsky (1982/1993). González Rey (2011c) indica que la categoría de sentido tomó una relevancia muy particular en la lingüística rusa en donde se

hace énfasis en la pluralidad del significado de las palabras en contextos diversos y la movilidad de esos significados en el proceso del lenguaje. Sin embargo, la lingüística puntualizó el sentido en su relación con el contexto, en lugar de su relación con el sujeto del lenguaje debido a un énfasis que había en la época en la objetividad para resaltar el carácter materialista de las ciencias sociales. Ya Bakhtin a partir de la misma lingüística había comenzado a destacar la importancia de lo emocional con respecto al sentido, pero según González Rey (2011c) no alcanzó a elaborar lo suficiente esta idea. Vygotsky (1982/1993) avanza esta elaboración al concebir el sentido como una categoría psicológica. Lo definió como “la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra” (Vygotsky, 1982/1993, p.197).

González Rey (2007b, 2008, 2011c) expresa que lo planteado por Vygotsky representó un movimiento del sentido en su relación palabra-contexto a la relación palabra-conciencia, cuya implicación era que esta categoría podía entonces ser empleada como una propiamente psicológica. De esta forma este concepto representó ser importante para una psicología histórico-cultural, ya que permitió unir en una relación innovadora la psique humana, el contexto y la cultura. No obstante, Vygotsky no avanzó tanto en este tema ya que surgió en el momento final de su obra (González Rey, 2005, 2008, 2010a). Se entiende le faltaban recursos teóricos para desarrollar todo su potencial (González Rey, 2008, 2011c).

González Rey, aunque se inspira en Vygotsky, hace elaboraciones propias en torno al concepto. Según este autor, los sentidos subjetivos son la unidad básica y constituyente de la subjetividad (González Rey, 2002; 2011c). A diferencia del sentido en la definición de Vygotsky, los sentidos subjetivos no están asociados a la palabra y representan la unión de lo simbólico y lo emocional, sin embargo, no son una suma de elementos (González Rey, 2011c). Una segunda diferencia es que el sentido subjetivo puntualiza en lo simbólico y no en la cognición, enfatizando el componente icónico de los procesos psicológicos, que se expresa en procesos como la imaginación y la fantasía (González Rey, 2013a). Lo simbólico también engloba el lenguaje (González Rey, 2013c). Este concepto denota el carácter subjetivo de cualquier acción o expresión humana ya que es general a todas las producciones humanas, sean ellas sociales o individuales (González Rey, 2011c). De esta forma lo emocional es inseparable de cualquier tipo de función psíquica, producción humana individual o social (González Rey, 2009a, 2011c).

Es mediante la producción de sentidos subjetivos vinculados a la experiencia vivida que lo social se torna subjetivo (González Rey, 2007b). Esta mirada generativa se contraponen al mecanicismo que represento el concepto de internalización. Esto de especial importancia ya que mediante esta elaboración se plantea que la subjetividad individual no es una copia de una realidad externa, sino que produce esa realidad desde su configuración subjetiva según esta entra en tensión con los nuevos sentidos subjetivos generados en el curso de experiencias actuales (González Rey, 2007b, 2013c).

La categoría de sentido subjetivo no es la única categoría que forma parte de la teoría de la subjetividad. Este concepto forma parte de una gama de conceptos a través de los cuales se busca desarrollar un entendido complejo, dinámico, integral y procesal de los procesos psicológicos. Presentaré otros conceptos que están procesalmente vinculados con los sentidos subjetivos. Estos son: Configuración subjetiva, Personalidad, Subjetividad, Sujeto y Subjetividad social.

Configuraciones Subjetivas

González Rey (2002) afirma que los distintos sentidos subjetivos que surgen en las acciones del sujeto en el contexto cultural, se organizan en sistemas psicológicos relativamente estables conocidos como configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas son definidas como “la integración de elementos de sentido y significación que caracterizan la organización subjetiva de un ámbito de la experiencia del sujeto, y que asumen estructuras diferentes en el curso de sus acciones” (González Rey, 2002, p.113). Estas deben ser entendidas como sistemas en continuo desarrollo, pero que expresan la organización de la subjetividad en su desarrollo histórico (González Rey, 2007b, 2008). La historia no se limita a lo discursivo o a lo narrativo, no se agota allí, sino hace referencia al conjunto de experiencias emocionales y que hacen que cada sujeto presente un carácter único e irrepetible (González Rey, 2011c). A su vez estas tienen una participación decisiva en como las nuevas experiencias adquieren sentido subjetivo y es dentro de estas configuraciones que surge toda función psicológica (González Rey, 2007b, 2008, Hernández, 2008).

Con lo explicado quedan ilustrados dos puntos esenciales. En primer lugar, que cada producción de sentido subjetivo ocurre como una integración tensa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes (y en desarrollo) del sujeto en el curso de su acción (González Rey, 2010b). Estas tensiones ponen de relieve que cada configuración subjetiva es estable, pero no estática ya que a través de las distintas experiencias sociales concretas que tiene el sujeto ésta se va transformando y re-organizando. Esto sugiere que el desarrollo humano es un proceso continuo y permanente. A su vez, en este proceso, nuevos sentidos subjetivos emergen todo el tiempo, dando lugar a cambios en la red dominante de configuraciones de las cuales emergen (González Rey, 2011a).

Las configuraciones subjetivas siempre son no conscientes, por esta razón un sujeto nunca puede aprehenderlas. De esta forma “el sujeto en su actividad consciente, intencional, se expresa como un mundo organizado a nivel subjetivo del cual nunca se apropia completamente” (Díaz & González Rey, 2005, p.375). Por ‘no consciente’ se puntualiza la limitación de todo sujeto de no poder actualizar (en términos de una representación) los múltiples sentidos subjetivos y sus movimientos (Díaz & González Rey, 2011). De esta forma lo no consciente no guarda ningún vínculo con el inconsciente psicoanalítico (González Rey, 2005). A través de esta categoría de configuraciones subjetivas es entonces que González Rey (2002) ubica la personalidad.

Personalidad

En esta elaboración, la personalidad no es un sistema intrapsíquico de unidades invariables, sino que es un momento de la organización de la subjetividad individual (Díaz & González Rey, 2005) que funciona como un “sistema auto organizador de la experiencia histórica del sujeto concreto” (González Rey, 2002, p.212). Es decir la personalidad es la configuración subjetiva presente del sujeto. Emplear esta definición de la personalidad es adoptar una visión no determinista de la misma (Díaz & González Rey, 2005). Sin embargo, es importante puntualizar que la personalidad no es sinónimo de la subjetividad individual. La subjetividad es un concepto mucho más amplio que existe en las acciones y relaciones del sujeto que está en continua tensión con el contexto en el cual se halla (Díaz & González Rey, 2005, González Rey, 2005).

Según he presentado hasta este punto, los sentidos subjetivos se organizan en configuraciones subjetivas. Además, la manifestación de estas en un momento concreto de la expresión del sujeto es considerado la personalidad. Sin embargo, estos procesos se integran en un sistema aún más amplio: la subjetividad.

Subjetividad

Desde el marco histórico cultural la subjetividad es un sistema que se articula en dos momentos: el individual (según lo he explicado en los apartados anteriores) y el social. De esta forma la subjetividad no se reduce a un estado interno, por el contrario, es una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación recursiva y cuya naturaleza es histórica y social (Hernández, 2008). La subjetividad individual se define como “la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración” (González Rey, 2011c, p.313). Esta se organiza en las prácticas de los individuos y grupos, expresando continuamente una tensión entre su organización inicial y las formas que toma en el curso de esas prácticas (González Rey, 2010b). La subjetividad como sistema individual y social tiene un estatus ontológico propio. Esto significa que la misma existe “en su especificidad al registro de la psique como forma de la realidad cualitativamente diferente de otras formas de realidad” (González Rey, 2002, p.66).

En este punto es importante indicar que la subjetividad en esta teoría no es un proceso psicológico que toma lugar desvinculada del sujeto. El sujeto ocupa un lugar central en esta propuesta. Por esta razón es que el “sujeto” se elabora como categoría propia y la presentaré a continuación.

Sujeto

Desde esta perspectiva, los procesos psicológicos de los cuales he venido hablando no se dan en el vacío ni desvinculado de los sujetos (González Rey, 2011c). El sujeto aquí se refiere al sujeto concreto individual, quien está procesal, histórica y socialmente configurado (Díaz & González Rey, 2005). El sujeto es sujeto del pensamiento, pero no de un pensamiento exclusivamente cognitivo, sino de un pensamiento que actúa solo a través de situaciones y contenidos que implican su emocionalidad (González Rey, 2002). Desde esta mirada, la persona no es “un epifenómeno de ninguna estructura o práctica social, ella tiene una capacidad generadora subjetiva frente a lo vivido, que le permite múltiples opciones, decisiones y acciones cargadas de sentidos subjetivos en el proceso de la experiencia” (p.313). La persona se constituye en sujeto cuando es capaz de producir opciones que entran en tensión con los sistemas normativos hegemónicos del espacio social donde se lleva a cabo su acción, generando alternativas de sentidos subjetivos frente a dichos sistemas. A esto González Rey (2011c) añade que entre los sistemas sociales normativos y los sentidos subjetivos que aparecen en el curso de una acción existen múltiples contradicciones que están más allá de la capacidad de representación de la persona, y por eso las opciones subjetivas frente a esos sistemas normativos no se agotan en lo intencional (p.313).

Habiendo ya presentado las categorías de sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas, personalidad, subjetividad y sujeto es indispensable presentar el componente social que se integra a estas. Dicho concepto es el de subjetividad social.

Subjetividad Social

González Rey (2008) define la subjetividad social como “la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero Sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto como familia, escuela, grupo informal etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales” (p.234).

La subjetividad social implica tres asuntos en particular. En primer lugar, este concepto busca eliminar la separación entre individuo y lo social estableciendo que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos (González Rey, 2008). De esta manera los procesos de subjetividad social e individual no mantienen una relación de externalidad (González Rey, 2002, 2005). Ambos se expresan como momentos contradictorios que se integran de forma tensa en la constitución compleja de la subjetividad humana, la que es inseparable de la condición social del humano. Es necesario tener presente que la condición de sujeto individual es definible solo dentro del tejido social en el que vive (González Rey, 2002). Dentro de ese tejido social los procesos de subjetividad individual son un momento de la subjetividad social, momentos que se constituyen de forma recíproca sin que uno se diluya en el otro. Ambos tienen que ser comprendidos en su dimensión procesal permanente (González Rey, 2002).

En segundo lugar, el sujeto en su actuar en los espacios sociales es portador de una configuración subjetiva producto de su historia. El sujeto en medio de su interacción en los espacios sociales produce sentidos subjetivos que responden a tres fuentes que entran en tensión: (1) su configuración subjetiva, (2) el curso de su experiencia presente y (3) la configuración subjetiva dominante del espacio social la cual se expresa en discursos, representaciones sociales, códigos, valores etc. (González Rey, 2008, 2010b). De esta forma el sujeto juega un papel activo en todo momento, mientras que a su vez tiene la capacidad de transformar la configuración subjetiva dominante de los espacios sociales mediante los sentidos subjetivos que producen en medio de sus acciones en esos espacios. En tercer y último lugar, todos los espacios sociales están vinculados y se integran como sistema (González Rey, 2007b, 2008). El núcleo que une los diversos espacios sociales lo es el sujeto quien es en sí mismo un sistema complejo. Este, mediante la manera en que la experiencia social se organiza subjetivamente en él, produce sentidos subjetivos que siempre remiten a experiencias de otros espacios sociales y de distintos momentos históricos de un mismo espacio social (González Rey, 2002, 2008).

Es importante resaltar que González Rey (2002) emplea la categoría de configuración para referirse a las formas de organización de la subjetividad social e individual. No obstante, el uso de este concepto en ambos casos no es un intento de darle un carácter universal al mismo. El referente configuracional no se define por contenidos ni procesos universales, sino que constituye un eje dinámico de organización que se nutre de los elementos de sentido más diversos. Estos sentidos subjetivos proceden de zonas diferentes de la experiencia social e individual, así como de elementos que caracterizaron este propio espacio social en momentos históricos anteriores (González Rey, 2002).

Conclusión

A modo de conclusión y síntesis la teoría de la subjetividad no es una producción teórica estática. Mitjans (2008) expresa esta es una teoría que está en continuo desarrollo que es producto de un profundo proceso de investigación y de reflexión teórica buscando avanzar la comprensión de las maneras en que se organiza y funciona la psique humana. Ella añade que los principales conceptos (subjetividad, configuraciones subjetivas, sujeto, personalidad y sentido subjetivo) no buscan ser elementos estáticos con capacidad explicativa absoluta, sino que son elaboraciones que, en su articulación con la investigación empírica, van precisándose y colocado nuevos retos para la producción teórico-metodológica.

La teoría de la subjetividad se caracteriza por un fundamento filosófico basado en la complejidad donde se busca superar dicotomías que han prevalecido históricamente en la psicología. La recursividad de los procesos es una piedra angular, en términos filosóficos, ya que posibilita la superación de dichas dicotomías. Este marco conceptual nos presenta una concepción psicológica diferente en donde el sujeto es protagonista de sus procesos y de los espacios sociales, es caracterizado por ser reflexivo, pero sobre todo emocional. La emocionalidad viene a formar una parte central de la concepción del sujeto desde esta mirada. Junto a esto se nos presenta una construcción de la subjetividad que ya no se limita a lo intrapsíquico, sino que se articula en el momento individual y social en un proceso recursivo continuo.

Esta propuesta representa una evolución histórica de lo que tradicionalmente se han denominado teorías de personalidad. Planteo esto ya que, aunque la categoría de personalidad forma parte del conjunto de conceptos que conforman esta teoría, es evidente que la categoría central lo es la subjetividad. Esto me parece que es un reflejo del desarrollo histórico-semántico de las categorías psicológicas. En este caso este cambio se debe posiblemente a que la categoría de subjetividad se ha venido elaborando en distintos campos del saber para generar inteligibilidad sobre unos determinados procesos humanos en donde es posible integrar el carácter social e histórico de dichos procesos. Este asunto la distancia de la categoría de personalidad la cual tradicionalmente ha sido anclada estrictamente en concepciones universalistas e intra psíquicas.

Esta teoría se distancia igualmente de muchas teorías de personalidad clásicas que buscan reducir al sujeto y sus procesos psicológicos a un constructo en particular (ej. Psicoanálisis y el inconsciente). Más bien puntualiza en la plurideterminación y cómo lo histórico del sujeto, las configuraciones subjetivas de los espacios sociales y del sujeto y los sentidos subjetivo que el sujeto produce como parte de su experiencia presente todo juega un papel esencial en la formación y desarrollo del sujeto y de los espacios sociales.

Referencias

- Díaz, A. & González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano. *Universitas Psychologica*, 3, 373-383.
- González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Revista Paulista de psicología e Educação* 4, 87-118.
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15(2), 127-134.
- González Rey, F. (2000a). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educacao & Sociedade*, 70, 132-14.
- González Rey, F. (2000b). *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México: Internacional Thomson Editores.
- González Rey, F. (2000c). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología* 17(1), 61-71.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson Editores.
- González Rey, F. (2005). El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc>
- González Rey, F. (2006). La subjetividad como definición ontológica del campo psi; repercusiones en la construcción de la psicología. *Revista de Psicología*, 2(4), 5-30.
- González Rey, F. (2007a). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. India: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2007b) Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies*, 9(2), 3-14.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(4), 225-243.
- González Rey, F. (2009a). Epistemología y ontología: Un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 5(2), 205-224.
- González Rey, F. (2009a). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 205-224.

González Rey, F. (2009b). Historical relevance of vygotskys work: Its significance for a new approach to the problema of subjectivity in psychology. *Outlines* 1(1), 59- 73.

González Rey, F. (2009c). *Psicoterapia, Subjetividad y Posmodernidad: Una Aproximación Desde Vygotsky hacia una Perspectiva Histórico-Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.

González Rey, F. (2010a). El pensamiento de Vygotsky: repercusiones y consecuencias ausentes en una interpretación dominante. *Novedades educativas*, 230, 4-18.

González Rey, F. (2010b). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.

González Rey, F. (2011a). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, culture, and activity*, 18(3), 257-275.

González Rey, F. (2011b). Advancing on the Concept of Sense. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fleer (Eds.), *Motives in Children's Development* (pp.45-62). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139049474.005>.

González Rey, F. (2011c). *El Sujeto y la Subjetividad en la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.

González Rey, F. (2011d). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di Psichiatria*, 46, 310-314.

González Rey, F. (2011e). The path to subjectivity. Advancing alternative understandings of Vygotsky and the cultural historical legacy. En P.Porter & S. Salas (Eds.) *Vygotsky in 21st Century Society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.32-49). New York: Peter Lang Publishing.

González Rey, F. (2013a). La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: avanzando un legado inconcluso. *CS*, 11(2), 642-676.

González Rey, F. (2013b). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, 1 (4), 13- 36.

González Rey, F. (2013c). Subjetividad, cultura y psicología: Repasando un camino recorrido por la psicología en cuba. *Alternativas Cubanas en Psicología* 1(1), 25-41.

González Rey, F. (2014). Advancing further the history of soviet psychology: Moving forward from dominant representations in western and soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78. Doi: 10.1037/a0035565

Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología* (17), 147-160.

Laboy, J. (2012). Algunas similitudes en el pensamiento de Lev S. Vygotsky y Humberto Maturana. *Revista De Psicología*, 8(16), 63-72.

Rodríguez-Arocho, W. (1996). La Relación Desarrollo y Aprendizaje en las Teorías de Jean Piaget y Lev S. Vygotski: Un análisis Comparativo. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 29-37.

Rodríguez-Arocho, W. C. (1999). El legado de Vigotsky y Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489.

Rodríguez-Arocho, W. (2006). El constructivismo: Una invitación al análisis de sus antecedentes, vertientes y críticas. *Revista Pedagogía*, 39(1), 12-28

Rosas, R. & Sebastián, C. (2004). Piaget, Vygotski y Maturana: Constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique

Vygotsky, L. S. (1982/1993). Obras escogidas, Vol. II, Problemas de la psicología general (incluye Pensamiento y lenguaje y las Conferencias de Psicología). Madrid: Aprendizaje-Visor.

Vygotsky, L. S. (1934). The problem of the environment. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>

MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD EN JÓVENES EMPREENDEDORES VENEZOLANOS UNA VISIÓN DESDE LA CRISIS SOCIAL

Sonia Andrade de Noguera. Doctora en Ciencias Humanas. Profesora de Psicología Organizacional en la Universidad de Los Andes ULA-Mérida. Articulista y evaluadora de Tesis a nivel de postgrado y doctorado. Mediadora en la resolución de conflictos laborales y estudiosa de las prácticas de los jóvenes emprendedores venezolanos.

Correo electrónico: soniamolinare@hotmail.com

Referencia Recomendada: Andrade, S. (2017). Motivación y creatividad en jóvenes emprendedores venezolanos una visión desde la crisis social. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 129- 137.

Resumen: El presente trabajo constituye una aproximación al estudio de la motivación y creatividad en jóvenes emprendedores venezolanos desde una visión de la crisis social. El mismo se enmarca en un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico y busca, a partir de la opinión de veinte jóvenes emprendedores merideños, analizar la creatividad, la motivación, las perspectivas y la capacidad de emprendimiento como

las fuentes que inspiran a este grupo de jóvenes. La reflexión y el análisis a partir de la propia visión de los emprendedores, permitió establecer una conclusión referencial: pese a la enorme crisis social que vive el venezolano, surgen las voces de un grupo de universitarios abriendo caminos certeros para redimensionar la forma en que se puede sembrar esperanza y abrir opciones laborales asertivas.

Palabras claves: motivación, creatividad, emprendedores, jóvenes, Venezuela.

Recibido: 9 de Abril de 2017

Aprobado: 30 Junio de 2017

Introducción

La motivación y la creatividad son dos conceptos emergentes que se reactualizan a la par que surgen nuevas demandas sociales, laborales y tecnológicas. En un panorama acelerado, donde los conflictos juegan un rol definitorio y hasta cierto punto crucial, ambos constructos van de la mano generando respuesta y nuevas formas de afrontar el mercado laboral. Estos dos conceptos se han visto como factores activos para la consolidación de emprendimientos arriesgados y poderosos en una sociedad como la venezolana, cargada de una fuerte y latente crisis social.

Esta crisis, que ha sido reportada y analizada por un sinnúmero de investigadores sociólogos, economistas y observadores internacionales, permite señalar que Venezuela vive un momento histórico signado por una alta conflictividad social. Dicha conflictividad se ve reflejada en la dinámica empresarial y muy particularmente en las opciones reales y palpables que tienen los jóvenes emprendedores, para activar mecanismos de creatividad en pos de una ruta económica y laboral garante de una excelente calidad de vida.

Luis Pedro España, reconocido sociólogo y estudios de la pobreza en Venezuela, en un espacio de opinión en línea plantea que “Venezuela atraviesa “la peor crisis social de las últimas décadas”, pero podría comenzar a superarla en cuestión de un año si se aplican las políticas públicas adecuadas” (p.s/n). Sentencias como esta abundan en la web y lo que es más significativo, en el discurso cotidiano de los jóvenes que hacen vida en la misma universidad. Aunado a esta situación, organismos internacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) examina con una marcada preocupación, la crisis político-social en Venezuela, otras apreciaciones destacan que el capital joven venezolano está emigrando hacia nuevos horizontes geográficos.

Aunque no existen estadísticas fidedignas, que reflejen con rigor el éxodo de jóvenes venezolanos hacia otros países como vía de acceso para un futuro laboral, si se tiene referencia precisa que, en el ambiente social venezolano, circula una permanente preocupación por parte de la población universitaria acerca de su futuro como posibles profesionales activos. Buena parte de este discurso denota desencanto, descontento e inconformidad con las formas políticas y sociales de construir un futuro que garantice la inclusión laboral.

Paradójicamente, es precisamente a partir de estas referencias que surgen representaciones sociales de motivación, creatividad e innovación. Pero qué formas toman estos sistemas de sentido común y cuál es su proyección como parte de las iniciativas de los jóvenes emprendedores.

Las ideas señaladas, permiten revelar un conjunto de estrategias desplegadas por un grupo de jóvenes merideños, constituidas en interacciones sociales que dan respuestas situacionales, ante la grave crisis que vive el país y más aún ante la presencia de eventos socio-económicos hilvanados por la presencia de sujetos socialmente implicados. Ubicados en este contexto social y humano,

intentamos visualizar los aspectos más o menos consensuales referidos a la motivación y creatividad en los universitarios que hacen vida en Mérida.

En este sentido, se plantea como objetivo de este artículo el análisis cualitativo de la motivación y la creatividad desde el punto de vista de un grupo de 20 jóvenes emprendedores venezolanos a los cuales se les llamara en adelante, los versionantes.

El camino metodológico

Partiendo de un interés cualitativo, la metodología implementada, estuvo apoyada en el método etnográfico de corte fenomenológico, una decisión evidentemente ganada a lo naturista y circunstancial en la medida en que existe un claro interés por ahondar en lo que piensan, sienten y construyen un grupo jóvenes a partir de sus expectativas sociales. Esta forma de estudiar el objeto de interés, según Murillo y Martínez (2010):

Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea (p.3).

En este orden de ideas, el primer momento es el acercamiento al objeto de estudio -el objeto de la representación-: se ordenan y sistematizan las inquietudes surgidas a partir de la presencia de una situación considerada como significativa, alusiva a la motivación y a la creatividad desde la perspectiva de los versionantes, se formulan un conjunto de preguntas de investigación y se confeccionan organizadamente los conocimientos que constituyen el punto de partida.

Segundo momento o trabajo de campo: se elabora la estrategia relacionada con lo que se desea estudiar, basada en el análisis cualitativo de la información aportada por los versionantes, desde la visión crítica del análisis de contenido como la estrategia metodológica para la obtención de significados y representaciones sociales. Así mismo, se presentan las cuatro unidades de análisis, consideradas dimensiones constitutivas del objeto de la representación: la creatividad, la motivación, las perspectivas y la capacidad de emprendimiento.

Tercer momento de análisis e interpretación: se confecciona a partir de la presentación de la información discursiva, recolectada en las entrevistas (grabadas y transcritas) así como de los registros in situ. Se activa la inmersión mental a fin de categorizar o clarificar las partes (Martínez, 2008) llegando a consolidar un proceso constante de comparación y el surgimiento de relaciones significativas y núcleos figurativos.

El cuarto y último momento es la articulación y vinculación (mi síntesis): se fundamenta en la presentación de las motivaciones y los procesos de creatividad que activan los jóvenes emprendedores a partir de la articulación de todos los momentos, tiene como motivo central la focalización de aspectos significativos y el establecimiento de un conjunto de conclusiones finales.

Itinerario teórico

La creatividad parece ser un fenómeno inherente a la vida y las personas. Se le define como una capacidad mental mediante la cual se activa el reconocimiento de nuevas maneras de entender el mundo. Parafraseando a Marín (2000) todo aquello que sea diferente, algo inexistente que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve ciertos conflictos o problemas, cubre aspiraciones y necesidades, lo designamos como un valor cualquiera que sea el campo de impacto. Una frase ingeniosa no deja de ser algo nuevo y valioso, aunque no tenga el impacto de las grandes aportaciones científicas, tecnológicas o artísticas, que de un modo abusivo han solido acaparar la significación y el ámbito de lo creativo.

En este sentido, la creatividad es un proceso que convive agazapado con las personas, se nutre del temperamento, del carácter y de la personalidad, pero además es el motor del cambio y activa formas insospechables y estéticas para plasmar huellas personales sobre un determinado ámbito de acción. Visto desde los postulados de Romero (1999) lo creativo se alimenta del crecimiento psicológico y es capaz de generar motivaciones sociales positivas con lo cual estamos en presencia de una creatividad capaz de repercutir favorablemente en lo social.

La presencia de la creatividad pareciera estar supeditada a un grupo de indicadores sobre los que se tiene una definición única o estable, desarrollaremos cinco aspectos relacionados con el emprendimiento: la originalidad, la elaboración, la redefinición, triangulación/síntesis y la comunicación. Estos indicadores van de la mano con las categorías de análisis y dan luces sobre los procesos de innovación planteados por jóvenes emprendedores merideños.

La originalidad: lo creativo siempre se ha visto asociado con la originalidad. El ser de la originalidad es ese algo nuevo que desprende de las costumbres, de la normalidad y del convencionalismo. Viene a ser un concepto amplio y con muchas bifurcaciones. Según Marín (2000) la originalidad suele tener el rasgo inconfundible de lo único, de lo irrepetible” (p.100). El concepto de originalidad parece perderse en el gran maremágnum de concepciones, acercamientos y particularidades. Sin embargo, se reconoce que algo es original cuando impacta, crea sobresalto, genera una alerta, resuelve problemas de manera sencilla pero altamente inteligente.

La elaboración: viene a ser la representación más física y sustancial de la obra, es la parte ejecutora del proceso. De esta aseveración se desprende que toda creación viene dada por un nuevo prototipo o modelo. Elaborar viene a ser sinónimo fabricar, manufacturar y crear. Es la concreción física de una idea y de un sistema de representación mental. Como todo proceso, tiene fuerza de rango en la medida en que se aprovechan ciertos materiales y se conforma un nuevo producto capaz de atraer a un determinado consumidor o receptor estético.

La redefinición: en una época signada por la presencia de grandes iniciativas comerciales, la redefinición de una idea tiende a marcar la pauta dentro de los procesos de creatividad. Para la mayoría de los estudiosos de la creatividad este concepto se materializa cuando se encuentran e instauran usos, funciones y aplicaciones diferentes a las habituales (Marín; 2000). La redefinición es en sí mismo, un proceso de apropiación de una “realidad otra”, una puerta que abre maneras de reinterpretar el mundo aportando un grano de arena en la materialización de ideas con un fin utilitario.

Triangulación y síntesis: suele verse como una capacidad estratégica de conectar e interrelacionar tanto el concepto como la esencia misma de la producción. Esta capacidad permite reunir variados y versátiles elementos para formar una totalidad capaz de dar respuestas a un tipo de demanda percibida como oportunidad particular. En el campo empresarial, ofrecer una opción innovadora, integrando materiales heterogéneos y formas creativas de distribución suele el primer peldaño para acceder a mercados que buscan además de la creatividad, formas accesibles de intercambio.

La comunicación: suele ser el componente esencial de todo proceso creador. No existe creación que no comunique. La capacidad de comunicar es el rasgo distintivo más evidente de la creatividad. Todo comunica y el arte del emprendimiento viene dado por la capacidad de transmitir un mensaje a través de los sentidos. El mensaje enviado por el innovador, tendrá un sentido transformador en la medida en que impacte y genere nuevas sensaciones o nuevas maneras de establecer una mirada estética de alto impacto.

Estos cinco indicadores hablan de una manera muy particular de entender la creatividad como una cualidad de la inteligencia (Guilford; 1967), pero también como una manera de acercarse a un ser interno y social que dirige en buena medida el sentido productivo de los universitarios entrevistados.

Protagonismo de los jóvenes venezolanos: creatividad en tiempos de crisis

De la Torre (2000) aporta una reflexión muy importante para la comprensión de los planteamientos hechos “La riqueza de un país comienza a valorarse en términos de del potencial innovador. No son el oro ni las riquezas materiales los que hacen rico a un país, sino su capacidad e exportar patente a otras comunidades” (p.21)

El caso de Venezuela como posible ámbito para las oportunidades es realmente crítico y muy poco motivador, la juventud venezolana asiste a uno de los momentos históricos catalogado como de una fuerte crisis social. Al revisar este panorama se vislumbra, con preocupación, que los fundamentos económicos, políticos y culturales se encuentran colapsados, toda vez que el discurso cotidiano se concentra en carencias a nivel médico, alimenticio, educativo y social generando en los jóvenes un impacto que les impide culminar sus carreras en un lapso de tiempo relativamente prudencial, por lo que deciden emigrar del país e independizarse laboralmente a fin de generar sus propios medios económicos y su propia bitácora de vida.

Aunado a esto, el éxodo de jóvenes talentosos al exterior genera una problemática moral, alentando la desmotivación, creando en el país opciones innovadoras y emprendedoras. Rodríguez (2017) plantea que:

La fuga del talento capacitado es un hecho que tiene un impacto directo en el patrimonio intelectual del país, porque representa una inversión pérdida de miles de millones de bolívares, que las familias venezolanas y el estado dedicaron a la formación de este capital humano, y esto representa, graves consecuencias para el futuro de Venezuela pues es la mano de obra calificada que necesitamos para levantar la producción (p.s/n)

Ante este señalamiento surge la incógnita ¿Cómo puede el emprendedor joven reinventarse, frente a un panorama social tan desolador e inquietante? Esta interrogante se ha anclado en el imaginario de muchos jóvenes venezolanos, pero con mayor énfasis en aquellos que tienen sembradas ideas de progreso y emprendimiento y quienes en última instancia, tendrán un rol protagónico en la pronta y cercana recuperación económica, moral e intelectual del país.

En este orden de ideas el emprendimiento, desde la perspectiva de Zúñiga (2016) “Es diseñar políticas para que esa otra parte del sector formal de la economía comience a fortalecerse en pequeñas y medianas empresas porque al final esas pequeñas y medianas empresas terminan siendo el sostén económico del país” (p.s/n).

De no surgir políticas que reactiven a corto plazo la plataforma económica venezolana, la capacidad de emprendimiento estará signada a las acciones de los emprendedores jóvenes, quien en última instancia tendrá que utilizar todos los recursos creativos para generar ingresos y a la vez mostrar talentos vivos a favor de proyectos empresariales novedosos.

Protocolo de presentación de resultados por unidades de análisis

El protocolo que se estableció para realizar el análisis de los datos, se ajusta al ordenamiento planteado para desarrollar la entrevista. A continuación, se muestran los resultados de las preguntas desarrolladas como parte de la búsqueda de datos sobre las unidades de análisis.

Así mismo, el análisis planteado, facilitó la codificación y clasificación de los datos registrados, y, por consiguiente, propició una importante simplificación de los sentidos más significativos del objeto de estudio, en atención a:

- La creatividad.
- La motivación.
- Las perspectivas.
- La capacidad de emprendimiento.

Una proyección de la creatividad

Sobre la base de los aportes ofrecidos por los versionantes, se presentan resultados integrales destacando que todos los entrevistados coincidieron en señalar que sus ideas y posibles maneras de afrontar el emprendimiento, están cercados por la construcción de la creatividad. Esta creatividad, es entendida por los versionantes como una fuente rica en ideas que dan lugar a la implementación de mecanismos intuitivos, donde interviene la imaginación combinada con un conjunto de criterios lógicos. Importa según los jóvenes emprendedores, la capacidad para aprovechar ciertos materiales, los intereses de los consumidores y el grado de motivación para enfrentar nuevos retos. En esta construcción creativa prima la desinhibición, la improvisación y el ejercicio constante de nuevas asociaciones innovadoras, así como el aprovechamiento de ciertos recursos y procesos de ideación estratégica.

Una proyección de la motivación

Para el grupo de emprendedores entrevistados, la motivación es el factor clave del emprendimiento. La motivación se apoya aquí en un corpus de necesidades que requieren ser satisfechas, estas carencias hacen obrar de forma tal que se activa la energía interna, creando una motivación intrínseca de la cual surgen oportunidades reales a nivel de su creatividad. Todo este proceso a veces inesperado e inmerso en una libertad de expresión, se mantiene libre de los condicionamientos o prejuicios. Dotados de un clima de amplitud creativa, el emprendedor entiende que su iniciativa está permeada por lo nuevo y lo inesperado. Consideran los versionantes que al sentirse motivados e inspirados para la creación la idea de crisis torna menos agresiva y logran avanzar hacia un espacio de posibilidades palpables.

Evidentemente, en un ambiente de crisis, activar la motivación es todo un reto. Algunos de los entrevistados opinaron que han dejado de lado su proyecto empresarial dado las grandes dificultades económicas, pero que luego lo han retomado y han logrado avances en lo que respecta a los planteamientos emprendedores centrales.

Una proyección de las perspectivas: la dinámica emprendedora se va organizando a medida que entran en juego tanto las posibilidades reales del emprendimiento y los posibles conflictos o problemas emergentes. Esta dinámica hizo que los emprendedores -según sus propias palabras- avancen según variables a veces imprevistas e incorporen nuevas ideas a su proyecto inicial. Para formularse una proyección relativamente estable los emprendedores: analizan las oportunidades del mercado, focalizan necesidades y futuros compradores y se informan a fondo a fin de encontrar posibles campos para la ampliación de negocios.

La capacidad de emprendimiento: es entendida a partir de logro de los objetivos que se plantea el emprendedor. En este contexto los entrevistados señalan que la autoevaluación y la activación de acciones remediales es parte de todas las acciones realizadas. La capacidad viene dada por la consolidación de ciertas metas a corto plazo. Además, esta capacidad de emprendimiento -según los emprendedores entrevistados- es dinamizada por las diversas oportunidades que encuentran en las redes sociales, aprovechando recursos tecnológicos y la posibilidad de ofertar sus productos e ideas vía *on line*. Esta manera de asumir la expansión permite a estos jóvenes buscar alianzas y establecer una auténtica red de asociaciones estratégicas donde la idea inicial se expande con el apoyo de proveedores y clientes.

Consideraciones finales

La creatividad es un concepto considerado como uno de los procesos cognitivos más sofisticado e impactantes del ser humano, todo apunta a que se encuentra influida por una amplia gama de redes comunicativas y sentidos compartidos socialmente. Se ha definido de diferentes formas, pero todas convergen en la presencia de dos grandes competencias: la novedad y la aportación. Ante este señalamiento, la creatividad no puede ser abordada como un componente trivial, antes bien, es vista como proceso que vincula la personalidad, la motivación, las emociones, el mundo afectivo y las oportunidades que se vislumbran desde el imaginario del emprendedor.

Esta definición llevada a una realidad palpable, acompaña a un grupo de emprendedores venezolanos nativos de Mérida, quienes han asumido el reto de darle vida a la máxima que reza: la crisis es oportunidad.

Ante la situación tan crítica que vive el joven venezolano, la crisis es asumida como una plataforma para la creatividad. Este grupo de innovadores, en atención a sus respuestas y las formas de asumir en el mercado laboral con sus propuestas dejaron al descubierto las siguientes características:

Establecen ideas claras, que permiten cumplirlas, con acciones bien definidas y alcanzables. Tienen literalmente, los pies sobre la tierra, comprenden el reto de ser emprendedor venezolano y no hacen planes irreales, antes bien se apropian de sus capacidades para generar cambios y beneficios compartidos.

Poseen una personalidad conquistadora, están abiertos a nuevos aprendizajes, confían en sus ideas y las ponen en práctica, sin temor a fracasar. Sus imaginarios están barnizados por la esperanza y la innovación. Invierten muchas horas diarias en la formulación y evaluación de nuevas propuestas, son apasionados y avanzan en el logro de sus ambiciones.

Convencidos de sus talentos muestran un férreo espíritu de liderazgo, lo cual les permite solucionar problemas de manera expedita. Es de hacer notar que el grupo de versionantes permitió determinar que, de 20 personas jóvenes, 15 de ellas incursionó en el ámbito artístico del diseño (moda, arte y manufactura), dos en el campo de las ventas y tres en el ámbito de la oferta de mano de obra tecnológica. Los veinte emprendedores, desde sus particularidades se apropiaron de un fundamento tecnológico, ofertando sus productos por diversas vías y activando mecanismos de negociación por medio de los recursos en línea.

Todo este acercamiento, demuestra que, en Venezuela pese a la abrumadora crisis, se está gestando la semilla de nuevos liderazgos emprendedores. Que la juventud está construyendo su propia historia y así como el ave Fénix saldrá renovada de unas cenizas que apuestan a la creatividad y a la innovación.

Referencias

De la Torre, S (2000). “Como sistematizar la estimulación creativa”. En: *Manual de la Creatividad*. Coordinadores, Marín, R y De la Torre, S. Ediciones Viven Vives. Barcelona.

España, L (2017). En: www.caraotadigital.net/.../luis-pedro-espana-venezuela-atraviesa-por-la-peor-crisis-so

Guilford, J. P. *et al.* Compilador: Strom, R. D. (1983). *Creatividad y Educación*. España. Ediciones Paidós.

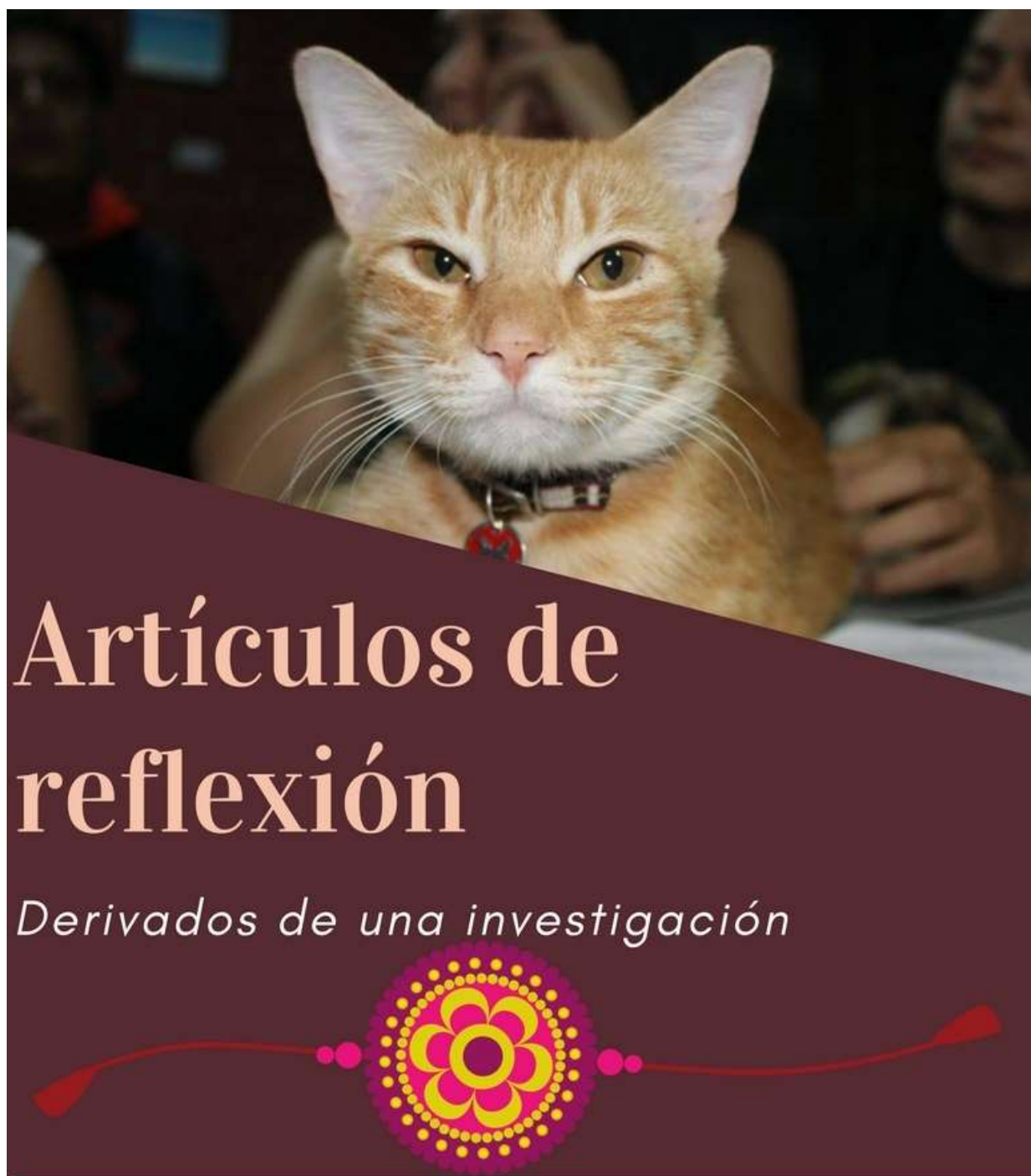
Marín, R (2000). “Indicadores de la creatividad”. En: *Manual de creatividad*. Barcelona. Vicens Vives.

Murillo, J y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*, Disponible: <https://www.uam.es/.../InvestigacionEE/...10/I Etnografica Trabajo.pdf> [Consulta 2017, Febrero 7]

Rodríguez (2017). *Sin planes estratégicos los jóvenes venezolanos seguirán huyendo del país*. Disponible: <http://biendateao.com> › Propuesta País. Consulta 15 de Abril 2017.

Romero García, O. (1999). *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales*. Ediciones ROGYA. Mérida, Venezuela, Tercera Edición.

Zúñiga, (2016). *La crisis destruye la cultura laboral del venezolano*. Disponible en: <http://www.larazon.net> › Historias › Economía. Consulta 14 de Abril 2017.



CONCEPÇÕES DE AMIZADE REAIS OU VIRTUAIS DOS JOGADORES DE MMOS

Maria Sara de Lima Dias Pós-doutoranda da UAB, bolsista CAPES, Doutora pela UFSC, Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência pela UFPR. Especialista em Pedagogia Social pela UCP, em Portugal. Trabalha com projetos de Orientação Profissional e Planejamento de Carreira e em Redes Sociais é Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Correo electrónico: maria.dias@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Fernanda Werka
Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
Denise de Camargo
Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Referencia recomendada: de Lima, M., (2016). Concepções de amizade reais ou virtuais dos jogadores de mmos. *Revista de Psicologia GEPU*, 8 (1), 139 – 153

Resumo: Na perspectiva da psicologia social se observa modificações no comportamento diante da realidade virtual, objetivou-se nesta pesquisa: definir o perfil dos jogadores MMOs (Massive Multiplayer Online); entender sua concepção e identificar preferências de amizades. A metodologia quanti e qualitativa através de questionário permitiu analisar 151 jogadores. A maioria é do gênero masculino, solteiros, maiores de idade, com empregos fixos e curso superior. A concepção de amizade remete a confiança para estabelecer uma relação, ao companheirismo, ao respeito e a ajuda. O ambiente virtual mesmo não sendo um espaço para novas amizades é propício para o surgimento das mesmas. Não há preferência entre amizades reais e virtuais, existe uma diferenciação na qualidade dos vínculos: coleguismo ou amizade, dependendo do grau de confiança depositado na relação.

Palavras-chave: Jogadores, Concepções, Amizade Virtual, Psicologia Social.

Resumen: Desde la perspectiva de la psicología social se observan cambios en el comportamiento en la realidad virtual, el objetivo de esta investigación es definir el perfil de los jugadores de MMO (multijugador masivo en línea); entender su diseño e identificar las preferencias amistades. La metodología cuantitativa y cualitativa mediante cuestionario nos permitió analizar 151 jugadores. La mayoría son varones, solteros, mayores de edad, con puestos de trabajo fijos y con educación superior. El concepto de amistad trae confianza para establecer una relación, compañerismo, respeto y ayuda. El entorno virtual, aunque no es un espacio para nuevos amigos es propicio para la aparición de la misma. No hay preferencia entre amistades reales y virtuales, hay una diferencia en la calidad de las relaciones: la colegialidad o la amistad en función del grado de confianza que han depositado en la relación.

Palabras clave: Jugadores, Conceptos, Amistad Virtual, Psicología Social.

Recibido: 12 de Agosto de 2016 / **Aprobado:** 14 de Diciembre de 2016.

Introdução

A interação diária entre pessoas em jogos denominados de MMO (Massive Multiplayer Online) tem implicado na formação de comunidades virtuais. Estas comunidades por sua vez, apresentam uma diversidade cultural determinadas pelos tipos de laços sociais estabelecidos no ambiente virtual do jogo. Segunda pesquisa do website MMORPG.COM (2015) a maior motivação para jogar além do jogo em si é “socializar com os amigos”, essa socialização em grande escala permite que os jogadores formem comunidades virtuais.

Com o surgimento e a acessibilidade que a internet apresentou no decorrer dos últimos anos, é preciso atentar-se para modificações no comportamento que constantemente as pessoas manifestam diante dessa nova realidade. É preciso investigar como as pessoas se vinculam na era da informação e compreendem as assim consideradas “comunidades virtuais”. O objetivo da pesquisa foi realizar um comparativo das respostas dos participantes de comunidades virtuais de jogadores a fim de entender se possuem preferência por amizades reais ou virtuais.

A era da informação trouxe benefícios aos seres humanos, como o acesso a diferentes culturas, acontecimentos, contato com pessoas distantes e a agilidade na disseminação da informação. Percebe-se no entanto, um distanciamento dos seres humanos em termos de relações presenciais, de contato físico e fazer novas inter-relações em ambientes concretos. É portanto necessário considerar no estudo dos relacionamentos interpessoais alguns aspectos contextuais relevantes como a inserção e utilização cotidiana do ambiente virtual.

O tema amizade esta diretamente ligado à felicidade e ao bem estar de qualquer ser humano. As relações humanas vêm sendo estudadas desde a Antiguidade, o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), classificou a amizade em três tipos: amizades baseadas na utilidade (isto é, em trocas de qualquer natureza), amizades prazerosas (calcadas em uma atividade divertida, agradável), e amizades verdadeiras (fundamentadas no bem do amigo, pelo que ele é e não pelo que dele pode se obter, como diversão ou trocas) (Souza, 2006).

Não há um consenso no que tange a definição de amizade para os pesquisadores da área (Souza, 2006). No entanto a amizade vem sendo definida como um relacionamento entre pessoas que não são familiares, parentes ou parceiros sexuais mesmo existindo estudos onde os participantes demonstraram que é possível relações de amizade entre parentes. A igualdade social, alguma equivalência de nível socioeconômico entre amigos por exemplo como outro princípio fundamental destes relacionamentos. Com relação à comunicação na rede social, amigos atuais são fonte de novos amigos, ou seja, pode-se formar novas amizades através deles, intencionalmente ou não.

Quando se pretende discutir o tema amizade a questão é que este tipo de relação historicamente se constituiu com base em relações de contato e confiança, em que uma pessoa recebia e dava provas constantes de aportes psicológicos que garantiam a estabilidade dos relacionamentos. Hoje existem novas maneiras de se estabelecerem vínculos, via internet e via redes sociais, através da mediação das novas tecnologias e principalmente através dos jogos on line. As mudanças em padrões de relacionamento devem ser analisadas à luz das transformações históricas, culturais, tecnológicas e sociais. Tais transformações podem estar na origem de novos contextos de amizades e é este aspecto que pretendeu-se compreender. De que forma a tecnologia tem sido capaz de alterar especificamente as preferências do ser humano de relacionamentos, que caminham cada vez mais do contato físico para o virtual, da presença para a virtualidade da ação humana. Uma vez que é a partir da relação com o outro que o indivíduo vivencia situações e emoções que irão influenciar em seu desenvolvimento no decorrer de sua vida e em seu processo de sociabilidade, é necessário pensar que tipo de produção de sujeitos e subjetividades a tecnologia vem produzindo, na chamada era da informação.

A era da informação

A era da informação é a denominação dada a características que o século XX tem assumido dentro de seus aspectos de evolução tecnológica, sendo que, à frente da evolução que essa era tem provocado no mundo inteiro, pode-se destacar a computação e a telecomunicação, ferramentas que favoreceram um acesso mais rápido às informações de qualquer lugar do planeta.

Acompanhando essas evoluções, nota-se um aceleração no processamento do cotidiano das pessoas, logo que fora disponibilizado para elas recursos para realizar suas atividades de forma mais ágil e com maior precisão. Assim, o que se tem é o sentimento e realidade de ser o “humanamente impossível digerir a imensa quantidade de informações colocadas à disposição das pessoas” (Silva Filho, 2001, p. 12).

Atualmente, passa-se por um processo de customização, que tem a finalidade de proporcionar ao indivíduo a facilidade de obter uma informação necessária quando necessário. Significa transformar a informação entrante numa informação que seja adequada às necessidades de um indivíduo (Silva Filho, 2001). A explicação para a aceitação dessa tecnologia que pode facilitar o cotidiano das pessoas de todo mundo.

Um artefato de informação contém uma mistura de informações com maior ou menor valor (para um indivíduo), dependendo do ponto de vista do consumidor da informação. Tentar localizar a informação manualmente pode ser tedioso ou mesmo susceptível a erro (Silva Filho, 2001). Essa modificação, criou um novo perfil para as sociedades, transformando vários campos responsáveis pela disseminação da cultura de um povo, como: a música, com sua batida pop; a arquitetura, com seus conceitos “modernos”; no cinema, com os filmes comerciais e fictícios.

Para Jameson (1985), o segundo importante impacto que a era pós-moderna teve na humanidade, foi a dissolução de algumas fronteiras e divisões fundamentais, notadamente o desgaste da velha distinção entre cultural erudita e cultura popular (a dita cultura de massa). Esperandio (2007) afirma que a definição da era pós-moderna é baseada em perspectivas a respeito da ideia que trata de caracterizar o nosso tempo, e colocar em evidência o nosso próprio modo de ser e de viver.

A tecnologia estará para o desenvolvimento e para a evolução das relações do sujeito como uma comunidade social. Para Nicolaci-da-Costa (2006) a internet, tomou um impulso quando as pessoas começaram a perceber que poderiam se utilizar dessa ferramenta para qualquer interesse que tivessem como o comércio, os vínculos de amizades, os estudos, demonstrando que o “Mundo virtual” gerava possibilidades ilimitadas e surpreendentes, além de muito atraentes.

O impacto sobre o lucro das empresas com as novas formas de comércio que a pós-modernidade proporcionou, foi estendido também à grande utilização de usuário, gerando uma excitação diante de um mundo novo. A possibilidade de conhecer tudo (isto é, de ter acesso a qualquer tipo de informação) e de interagir com todos (isto é, poder entrar em contato com qualquer outro de seus vários milhões de usuários ao redor do mundo) (Nicolaci-da-Costa, 2006). A inter-relação entre as pessoas mostrava-se como um dos pontos mais importantes dessa nova era. Pessoas se conectavam a internet apenas para acessar esses canais de conversa e passavam horas trocando ideias sobre diversos temas, assim, esses ambientes de encontro se tornaram rapidamente um dos maiores atrativos dessa tecnologia.

Para Elias (1987) logo que nascemos, somos bombardeados de significações de nós mesmos, então somos uma construção de tudo que nos foi depositado durante todo o nosso desenvolvimento. Somos inseridos em um mundo que já nos entregam pronto, um lugar onde já temos regras para serem seguidas e comportamentos esperados, “todo indivíduo nasce em um grupo de pessoas que já existiam antes dele” (Elias, 1987, p.26), ou seja, os outros nos ajudam a significar o mundo e passamos a participar do que se chama de sociedade.

Se define sociedade como “um fato básico de associação humana”, sendo que “o comportamento dos seres humanos revela padrões regulares e repetitivos, e os seres humanos são animais sociais e não criaturas isoladas” (Chinoy, 1976, p. 51).

Elias (1987) define uma sociedade numa interpretação menos ampla, a sociedade como um guia do comportamento que deve ser seguido por uma pessoa, para esta fazer parte de um grupo. Assim como, para que uma pessoa esteja inserida numa sociedade, é necessário que ela tenha relações com outras pessoas. Contrapondo à ideia de eu, nascemos num mundo cheio de significações do que seremos enquanto homens (Elias, 1987). Não somos passivos à interação com a realidade, uma vez que reagimos e também a produzimos. De modo que não há uma essência igual em todas as pessoas, uma natureza humana, portanto não há uma lista de regras

estabelecidas antes de o ser humano existir; então, ele as tem que criar por si mesmo (Sartre, 1987).

No decorrer de seu desenvolvimento e aprendizado, o indivíduo, continua a avançar no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Berger & Luckmann, 1985). Chegando à fase adulta, compreende como as relações sociais contribuem para seu autoconceito e desenvolvimento de suas habilidades: O modo como essa forma realmente se desenvolve, como características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca dependendo exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (Elias, 1987). A sociedade e sua rede de relações sociais vai interligando as pessoas, este fato não é isolado das determinações históricas e sociais, as relações permitem interações em que cada em sua subjetividade vai influenciando cada coletivo e cada comunidade.

Comunidade

Há encontros e desencontros dos conceitos de sociedade e comunidade, uma vez que ambos referem-se a conjunto de pessoas, à troca de experiências entre seus membros, a grupos sociais. O grande diferencial, segundo Sawaia (1998), recai sobre a qualidade dos laços existentes: na comunidade são mais íntimos, privados e exclusivos, diferenciando das sociedades que são grandes uniões de grupos sociais de forma não pessoal.

Para Sawaia (1998), houveram estudos realizados indicando que a comunidade possui dois importantes eixos de concretização. De um dos lados a responsabilidade em manter uma tradição de um povo, uma atualização do passado no presente, onde a repetitividade dos costumes garante a manutenção de valores de sua associação, reforçando sua participação e subjugando o individualismo e, por outro lado, a comunidade é uma força associativa, de estrutura organizada que tem como objetivo proporcionar a seus integrantes um modo semelhante para atingir e concretizar o desejo do grupo.

Os pertencentes a uma comunidade vinculam-se e se consideraram legitimamente pertencente a ela, podendo participar ativamente, gerando um consenso democrático entre todos os participantes dessa comunidade, como uma forma de lidar com as próprias vontades e as dos outros, um processo que Sawaia (1998) chama de “dialógico-democrático”, construindo uma percepção de interação do individual com o coletivo, formando um “nós”. A comunidade pode ser representada por um círculo interligado de associações e assimilações de vontades, gostos e consciências de ideais que buscam o mesmo objetivo essas associações interligadas podem ser virtuais, como é o caso das comunidades virtuais na internet.

Mesmo dentro da comunidade podemos fazer uma subdivisão para entendermos melhor como se dão esses sentimentos de pertencimento. Há um sentimento subjetivo na comunidade, uma visão de que o outro existe e que podemos ser responsáveis pela influência dentro dos seus costumes, uma relação afetiva ou amorosa, baseada em qualquer espécie de fundamentos, sejam

emocionais ou tradicionais. Por outro lado, a comunidade pode se formar através de um propósito mais consciente, associando seus indivíduos por interesses racionais, resultado de uma vontade de fazer ou opção de quererem fazer alguma coisa (Sawaia, 1998).

Pertencer a uma comunidade exige certo sacrifício da individualidade do sujeito, é trocar um pedaço da sua felicidade, de seu desejo, de seus costumes como um ser único e se associar a muitos outros com propósitos iguais ao dele, gerando segurança e mais poder para atingir o objetivo que parecia distante enquanto indivíduo. Porém, comunidade não é antagônico ao desenvolvimento do individualismo, pelo contrário, é alimentador de valores específicos e menos amplos do que a visão do contexto geral, logo que as comunidades se formam de interesses específicos. Elas precisam do critério mínimo de comunhão de objetivos, a condição de não padecerem no desenrolar da história da humanidade e passar do tempo, precisam se alimentar de um engajamento moral e a coesão moral e social de todos os seus pertencentes (Sawaia, 1998).

O pertencer a uma comunidade virtual também exige um certo sacrifício da individualidade e objetivos comuns, onde conhecer uns outros parece não ser o elemento fundamental. Assim “a relação face a face e o espaço geográfico não são fundamentais na configuração da comunidade, mas são sua base cotidiana de objetivação” (Sawaia, 1998, p. 50). A relação entre a disseminação de informações que existe pós era da modernização parece favorecer o crescente número de adeptos às comunidades virtuais.

Quando se pensa na realização da comunidade, também no ambiente virtual se congrega o sentimento de pertencimento com a territorialidade, Palácios (1998). A permanência da relação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicação mesmo no ambiente virtual. Para Levy (1999) as comunidades são formadas por interesses mútuos e não simplesmente da convivência baseadas em lugares e instituições, muito menos em obrigações.

As comunidades virtuais influenciam no cotidiano das pessoas e a noção que elas têm de sociedade pode ser modificada facilmente pela internet. As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente capazes de formar redes de relações.

Caracterizando o Ambiente do Jogo

A abreviação MMO significa: “Massive Multiplayer Online”, que em tradução livre poderia ser entendido como “Quantidade Massiva de Jogadores Online”. A expressão é usada para definir jogos eletrônicos que permitem aos jogadores criarem personagens fictícios em uma rede virtual dinâmico ao mesmo tempo, inserindo em um mundo virtual fictício de aventura.

O ambiente virtual dos jogos eletrônicos, propiciam a criação e desenvolvimento de comunidades de jogadores. Esse mundo virtual fictício fica instalado em um servidor físico que é acessado pelos jogadores através da conexão da internet, tendo o programa (jogo) instalado no computador. Tecnicamente chamado de Mundo Virtual Persistente, esse mundo virtual não para de existir quando um jogador desconecta da rede, ele continua existindo e se modificando conforme a física e tema utilizado pelo jogo, como por exemplo: amanhecer e anoitecer, chover, envelhecer, trabalhar, etc.

No momento em que o jogador se conectar pela primeira vez em algum jogo online, ele é apresentado às características gerais do jogo, sendo necessário criar um avatar virtual que o representará nesse mundo, podendo personalizar desde o gênero sexual até cores de cabelo, estatura do corpo, cor da pele, olhos, estilo de cabelo, formato de rostos, entre outras características físicas. Frente a criação e com o personagem finalizado, esse avatar será capaz de desvendar o mundo apresentado pelo jogo, enfrentando desafios, aventuras e perigos progredindo na experiência do jogo, o que lhe garantirá maior poder físico, mágico, entre outros. Na maioria dos MMOs, quando o jogador se conecta com o servidor, dando início a sua aventura nesse mundo virtual, ele é apresentado a um tutorial que passará os comandos básicos a serem realizados através do teclado e do mouse, possibilitando o movimento e desenvoltura do personagem. Todo desempenho e progressão que o jogador realiza é registrado e salvo em tempo real no servidor, assim, caso o jogador se desconecte do jogo e volte mais tarde, o personagem estará com os mesmos atributos e características de quando o jogador saiu.

Os ambientes são diversos, como: reinos medievais, mundos tecnológicos, guerras civis e militares, mitologias, super-heróis ou ambientação própria, criada exclusivamente para contemplar a história do jogo. Nos jogos online os jogadores precisam interagir entre si para realizar tarefas e/ou concluir objetivos. Para facilitar este processo, os jogadores formam Guildas (grupos fechados de jogadores). Expressão que surgiu na Baixa Idade Média (século XIII ao XV) para definir as associações de profissionais relacionados ao processo de renascimento comercial e urbano que ocorreu neste período. O objetivo principal das guildas eram defender os interesses econômicos e profissionais dos trabalhadores que faziam parte delas.

Porém, os MMOs mantiveram a essência da formação da guilda, atualizando-a para grupo virtual de pessoas unidas por um objetivo em comum. Normalmente, são formadas por amigos/conhecidos ou mesmo criar novas amizades, com a entrada de novos membros.

A formação da guilda é de responsabilidade de um jogador, que será chamado de “Mestre da Guilda”, é quem pode convidar outras pessoas para fazer parte dela, promover a funções maiores, distribuir responsabilidades e, até mesmo, permitir que outras pessoas possam convidar outras pessoas.

Para a representação visual das guildas, são utilizados emblemas. As guildas podem ser comparadas como comunidade dentro de uma comunidade, ou seja, um grupo de pessoas representado por “um símbolo” dentro da comunidade de jogadores on-line. Essas características fazem dos MMOs um “espaço” privilegiado para o estabelecimento de amizade ou obtenção de companhia. Esta ausência de contato presencial não se apresenta de maneira impeditiva no estabelecimento de relações.

Os jogadores enfrentam desafios inerentes ao jogo, cada jogador concorre contra todos os outros, contudo, muitas vezes, o jogador tem a necessidade de se unir a um grupo e estabelecer uma relação de cooperação. E possuem uma ferramenta de comunicação chamada Teamspeak, utilizada para poderem comunicar-se sobre o jogo ou qualquer outro assunto. As empresas responsáveis pelo jogo cobram dos jogadores valores em dinheiro real e mensalidades para o acesso ao servidor do jogo. Existem atualmente várias modalidades de pagamento pelos jogos. A alegação para a cobrança financeira por parte das empresas desenvolvedoras dos jogos é devida a manutenção e obtenção de tecnologias melhores para manter o jogo acessível aos jogadores.

Metodologia

Propondo atingir os objetivos da pesquisa a metodologia quanti e qualitativa permitiu utilizar a organização de grupos de pessoas e envolvê-las numa discussão sobre suas percepções, experiências e significados relacionados à amizade, permitindo o acesso às formas de pensar e expressarem-se a ser pesquisados. O instrumento utilizado para o levantamento dos dados foi um questionário semi-estruturado, contendo perguntas objetivas e discursivas, com trinta e quatro questões a respeito das concepções de amizade dos jogadores, influência que o jogo exerce em sua vida e dados sócio demográficos. Para a aplicação do questionário foi utilizada a ferramenta Google Docs (<https://drive.google.com>) que gera um endereço eletrônico que poderá ser acessado de qualquer computador com acesso a internet. O questionário ficou disponível para acesso por sete dias após sua publicação no site denominado ArenaMMO (<http://mmorpgs.com.br/>) uma referência no mercado brasileiro de jogos online. Que possui atualmente mais de 100.000 jogadores registrado em seu fórum de discussão. Os sujeitos da pesquisa foram 151 jogadores, que acompanham o site onde a pesquisa foi vinculada e que, por livre espontânea vontade, se dispuseram a participar da pesquisa, conforme a resolução CNS 196/96. Os dados permitiram classificar os participantes e suas respostas que posteriormente foram submetidas a análise do conteúdo.

Resultados

Sobre o perfil das pessoas que jogam MMOs (Massive Multiplayer Online), com base em 151 jogadores. Os respondentes foram (79%) do gênero masculino, com idade entre 22 e 25 anos (28%) da amostra. O ambiente do jogo não é restrito a adolescentes como comumente se pensa, inclusive a maioria dos jogadores (60%) são responsáveis pela manutenção financeira dos seus jogos. Recebem em média quatro salários mínimos, e possuem curso superior completo ou em andamento. Quanto ao tempo dedicado ao jogo utilizam entre 10 e 19 horas por semana, praticamente 2 horas de jogo por dia. Isto é, para jogadores que possuem emprego formal, (77%) dos participantes. Sendo que a grande maioria prefere jogar em casa (97 %). Considera-se que todo indivíduo nasce em um grupo de pessoas e em uma comunidade social que já existia antes dele, ou seja, os outros nos ajudam a significar o mundo e passamos a participar do que se chama de sociedade. Ao afirmarem que preferem jogar em suas próprias casas, de certa forma o jogo pode ter limitado os contatos sociais reais e causar prejuízo no desenvolvimento das habilidades necessárias para se conviver em sociedade, tudo isto em função do isolamento físico, comportamento de esquiva e o afastamento de contato.

Considera-se que as principais causas da felicidade são o trabalho, o lazer e os relacionamentos sociais decorrentes destes como: a família, o casamento e a amizade, estes estão sendo substituídos pelo prazer do jogo. Na comunidade de jogadores estes buscam amizades que proporcionam satisfação, emoção positiva ou felicidade através de recompensas, apoio emocional e companheirismo.

Sobre os hábitos (69%) dos participantes já deixaram de fazer alguma tarefa para ficar jogando. Dentre as tarefas e atividades mais comuns negligenciadas citadas foram: as atividades escolares como estudar, se atrasar na escola, faltar e deixar de fazer trabalhos, as atividades de casa (arrumar a casa, lavar a louça e etc.) as rotinas relacionadas ao trabalho, como ir trabalhar, deixar de fazer horas extras, deixar de ir a entrevistas e etc. Relataram já ter deixado momentos com a família e com os amigos para jogar, sendo que a faixa etária que mais relatou ter negligenciado atividades foi a faixa de 18 a 21 anos (35%).

As comunidades virtuais se desenvolvem por comprometimento entre os seus membros, têm algum principio de sentido de comunidade, no objetivo comum do jogo. Ou seja mesmo virtualmente as associação de pessoas que estabeleçam entre si, são relações sociais, sofrendo da mesmas determinações históricas e sociais do seu tempo vivido. A participação social sempre acontece indiferente da forma com a qual a participação é realizada, o que não pode se perder é a ideia de que qualquer indivíduo pertencente à comunidade tem voz ativa, para depositar ali, naquele grupo de pessoas, suas idéias. Há um sentimento de predileção por parte dos participantes por ficar jogando (52%) ao invés de sair com amigos reais.

Sobre os motivos que os levaram a jogar, afirmam (68%) para me divertir com outros jogadores, passar o tempo, competir. O subitem “fazer amizades com outros jogadores” obteve um percentual de 5% das respostas, demonstrando que, as novas amizades surgem como ganho secundário do jogo.

Sobre como começou a jogar a maior frequência das respostas “foi convidado por amigos a jogar”, em segundo lugar, o “divertimento” como causa, e em terceiro, novas amizades, o que nos traz o dado de que além das amizades reais serem levadas também para o âmbito virtual, a busca por novas amizades se faz presente no contexto do jogo. Dentre outras categorias de classificação cita-se a interação, a curiosidade, o convite de parentes, a distração, o entretenimento, a estimulação do raciocínio, a diminuição do estresse, passatempo, substituição do RPG de mesa e a história do jogo.

Para entender qual é o padrão de entrada em uma Guilda/Clã e se, de alguma forma, a amizade se manifesta também neste contexto. Identifica-se que a maioria dos jogadores “foram convidados por amigos”, somando (42%). Pode-se traçar um paralelo de correlação ao conceito macro de sociedade, onde representam uma comunidade (pois se constituem de sujeitos que possuem interesses em comum) representada aqui pela “sociedade” do MMO e, por sua vez, a Guilda/Clã seria equivalente ao conceito de comunidade. Para Sawaia (1989) a comunidade é uma força associativa, de estrutura organizada que tem como objetivo proporcionar a seus integrantes um modo semelhante para atingir e concretizar o desejo do grupo.

Quanto aos critérios que são necessários para que permaneçam em uma Guilda/Clã, (74%) dos jogadores consideram que, para permanecerem em uma Guilda/Clã, é preciso ter amigos inseridos nela, sejam eles reais ou virtuais. A respeito da mudança da Guilda/Clã, identifica-se um padrão de motivos pelos quais os participantes da pesquisa considerariam a hipótese de mudar de Guilda/Clã, sendo que os fatores mais importantes foram os relacionados à amizade, como por exemplo, “se meus amigos fossem pra outra Guilda/Clã...etc”. Em seguida, identificou-se os desentendimentos, falta de respeito, desunião entre os jogadores, horários e exigências, clima do jogo, número de pessoas e ainda houveram participantes que relataram que não consideram nenhum aspecto para mudar de Guilda/Clã.

Sobre quais aspectos o jogador considera importante para continuar fazendo parte de uma Guilda/Clã obteve-se as seguintes respostas: participar das atividades (47%), ajudar os jogadores, ser bom jogador e outros. Sobre se os participantes já levaram as amizades virtuais para fora deste contexto, ou se tiveram contato pessoal com alguém que conheceram jogando e, realmente os dados foram surpreendentes, pois, (37%) dos participantes já encontraram pessoas da própria Guilda/Clã, já encontraram outros jogadores de MMOs. Ao somar os que já se relacionaram pessoalmente com jogadores que conheceram no ambiente virtual, obteve-se que (66%) dos participantes já elevaram o contato do jogo para a realidade. O contato virtual no ambiente virtual embora não seja um espaço destinado ao desenvolvimento de novas amizades, é propício para o surgimento das mesmas, mesmo como ganho secundário.

Buscou-se compreender a concepção e a qualidade deste vínculo. Perguntou-se aos participantes se possuem o costume de falar sobre assuntos pessoais com os demais integrantes da Guilda/Clã e (66%) dos jogadores costumam falar assuntos pessoais com outros jogadores. Aprofundando a inserção social se propõe que um relacionamento se desenvolve através de um aumento nas revelações íntimas sobre si (abertura) tanto na profundidade quanto na amplitude do que é revelado (Souza, 2006).

Acerca das concepções de amizade relatadas pelos jogadores, os aspectos mais presentes foram: em primeiro lugar, citado por quase todos os participantes, a confiança é o que se precisa para estabelecer uma relação de amizade. Em segundo lugar, o companheirismo, em terceiro lugar o respeito e, em quarto lugar, a ajuda. Dentre os que mais relevantes, ainda pode-se relatar aspectos como: diversão, identificação, compartilhamento, troca, lealdade, escuta, afinidade, aceitação, empatia, cumplicidade, consideração, sinceridade, atenção, cooperação, poder contar, importância, apego, compreensão, honestidade, apoio, afeto e admiração.

Trechos das respostas dos jogadores para poder ilustrar melhor suas percepções acerca a amizade. Compartilhar momentos : “Amizade, seja ela virtual ou real, é você ter pessoas ao seu redor que compartilham de seu mesmo estado de espírito e de ambas as partes estão dispostos a ajudar ou compartilhar momentos, sejam esses de diversão ou tristeza!”. Embora seja preferível adotar uma definição de amizade que se aplique a todo amigo, em qualquer cultura, e em qualquer época, as concepções de amizade variam, não apenas quanto aos aspectos referidos, mas também segundo critérios como idade, sexo, estado civil, religião, status profissional, escolaridade, etnia e raça (Souza, 2006). O que caracteriza aqui a proximidade, seria a capacidade de compartilhar momentos e ajudar.

Amizade como família sobre esta concepção: “Amigo, é alguém que teríamos como familiar, se pudéssemos escolhê-lo!” A família como primeira forma de inserção na sociedade, é onde se organizam os primeiros parâmetros de comportamento. A sociedade, representada neste momento pelos pais, imporia as leis e limites que orientariam a construção da personalidade. A possibilidade de socialização primária está sendo compreendida dentro das redes sociais virtuais, a uma virtualidade também das relações familiares substituídas por amizades virtualizadas. Um dos aspectos fundamentais da definição de amizade é a ausência de laços familiares ou de parentesco entre amigos, justamente, por não podermos escolher parentes ou familiares.

A questão do tempo: “Passar horas jogando juntos, jogar com o uso do skype, ter no msn, esperar o amigo entrar no jogo pra fazer missões juntos etc.” Então, o vínculo entre os pertencentes deve existir de uma forma consciente e concreta, mas não necessariamente esses membros precisam estar fisicamente no mesmo lugar, ao mesmo tempo, no entanto devem passar algum tempo juntos para concretizar o vínculo.

Sentimento de pertencimento a uma comunidade: “Amizade é companhia, você só cria um laço de amizade com companhia, no dia a dia, já ouvi caso em que pessoas fizeram laços de amizade em presídios só berrando uma para a outra de ente as celas. Amizade se faz assim com o tempo que vc convive com a pessoa, e isso é possível sim entre pessoas distantes se falando por um pc...porém a forma mais alta e melhor e se ter amizade ou qualquer relacionamento com alguém é estando em sua presença quanto a isso não há discussão , e no caso de MMORPG o fato de ser amigo online muitas vezes é um alívio p certas pessoas que tem dificuldades em ter relacionamentos por certos motivos (aparência ,vergonha etc..) e lá muitas vezes é o "bom da boca" e acaba achando um lugar par si ...porém vivemos num mundo real e acho q o jogo deve nesse caso server apenas como um...treino ou iniciação para passar essas dificuldades que existem par alguns.” A comunidade gera no indivíduo um confronto entre valores coletivos, adquiridos por pertencer a uma determinada sociedade, com os valores individuais, gerados em sua história e desenvolvimento, seus gostos e desgostos enquanto experimentador do mundo. Berger & Luckmann (1985) afirmam que o indivíduo não nasce pertencente a uma sociedade, nasce, sim, com a pré-disposição para suas interações com os outros. A amizade é ressaltada como a força da relação de confiança, no entanto a interação face a face que os jogadores percebem não influencia o comportamento, a diferença é somente o contato externo, existe portanto uma configuração de uma sociedade virtual onde as relações são virtualizadas. Assim é inevitável que o jogador confie no amigo para que possa indica-lo para uma comunidade ou não.

Sentimento de respeito: “Pessoas que se respeitam, e trocam experiências, alegrias, vivências, que se ajudam seja in-game ou fora. Que se importam com o bem estar de um companheiro/amigo.” O sentimento de respeito vem da troca de relações e do convívio no universo virtual, a rede de amizades participam na vida do indivíduo, orientando seus comportamentos, valores, escolhas realizadas para seu convívio pessoal. Há uma rede de interações entre os seres humanos que vão interagindo continuamente, provocando uma reação no outro, modelando comportamentos que se baseiam em expectativas alheias.

Companheirismo real poder fazer algo de bom: “Amizade e companheirismo real. Poder fazer algo de bom por alguém do seu convívio, seja ele virtual ou real”. As pessoas envolvidas em relações de amizade buscam ser agradáveis e fazer algo para seus amigos este relação de comprometimento voluntário pode ser virtual ou real. A amizade pode ser um relacionamento pessoal e voluntário, que propicia intimidade e ajuda, no qual as duas partes gostam uma da outra e buscam a companhia uma da outra

“Depende, acho que o contato com a pessoa , eu mesmo tenho vários amigos de varias guilds de outros jogos que não conheço pessoalmente , mas que marcaram na minha passagem pelos jogos , ai tenho eles adicionados em paginas sociais , conversamos , zuamos e é tudo uma bagunça saudável =D Faz se mais amigos quando se dedica a fazer os outros se interessarem por ela. Nos estágios iniciais de um relacionamento é importante que as revelações sejam recíprocas, porque eles facilitam o desenvolvimento da confiança.

Ter confiança: “Ter confiança em alguma pessoa, seja no mundo real ou virtual (embora eu prefira no mundo real), dividir as preocupações, se divertir, ter interesses em comum”. A confiança aqui aparece como um sentimento que dividir algo, compartilhar, no entanto deve ser mútua e se estabelecer em uma relação que perdure no tempo.

Relação de confiança: “Amizade é a relação de confiança mútua entre duas pessoas, independente de ser com pessoas reais ou virtuais, mas a diferença entre pessoas reais e virtuais é o contato externo, você acaba conhecendo melhor a pessoa por ter contato direto com ela, você pode observar as reações dela conforme as suas próprias ações e falas.”

De acordo com os participantes, a questão era se os mesmos acreditavam que os demais membros da sua Guilda/Clã seriam seus amigos, (50%) responderam não e (50%) responderam sim. As respostas foram de diversos cunhos, envolvendo coleguismo, relações estritamente de jogadores e diversas outras nomenclaturas para os vínculos estabelecidos.

Considerações finais

A sociedade atual está criando uma nova ética do relacionamento no qual as amizades tem laços que são cada vez mais fragilizados, pode-se afirmar que na era virtual a confiança no próximo está vacilante. Através dos dados obtidos, observa-se que a população estudada em sua maioria é masculina, jovem, universitária, que possui renda média, que jogam de 10 a 19 horas por semana, que já negligenciaram atividades de responsabilidade externas ao jogo. São pessoas que buscam divertir-se com outros jogadores, que começaram a jogar devido a influências de amigos e que acreditam que o conceito de amizade é baseado na confiança.

Apesar de não ser objetivo inicial dos jogadores desenvolverem amizades no âmbito do jogo, porém, este se torna um fator de ganho secundário. Entretanto desenvolver amizades é fundamental nos questionamentos relacionados às Guildas/Clãs, frequentemente relacionadas a amizades e convite de amigos. Ao buscar as concepções de amizade das pessoas que jogam MMOs; observou-se que as amizades reais serem levadas também para o âmbito virtual, a busca por novas amizades se faz presente no contexto do jogo. O critério de inserção no jogo se repete quando falamos do conceito menor denominado Guilda/Clã, a maioria dos jogadores “foram convidados por amigos”.

Em nossa sociedade os MMOs representam uma comunidade (pois se constituem de sujeitos que possuem interesse em comum) por sua vez, a Guilda/Clã seria equivalente ao conceito de comunidade. A concepção de amizade para os jogadores, devem ser baseadas primariamente na confiança. Os relatos dos participantes nos permite entender qual a concepção de amizade para eles, bem como, se há predileção por parte dos participantes por amizades reais ou virtuais. Em nossa sociedade para participar da comunidade é preciso ter amigos inseridos nela, sejam eles reais ou virtuais.

Quanto ao constructo “Amigo, é alguém que teríamos como familiar, se pudéssemos escolhê-lo!”, percebe-se divergências em relação ao sentimento de amizade intrafamiliar. A amizade vem sendo definida como um relacionamento entre pessoas que não são familiares, parentes ou parceiras sexuais mesmo existindo estudos onde os participantes demonstraram que é possível relações de amizade entre parentes.

As concepções de amizade são as mesmas, sejam elas para o âmbito real ou virtual, como relatado pelos participantes. A socialização realizada através da jogo exige a aquisição de vocabulários específicos e comportamentos em função das relações e dos valores, o que significa em primeiro lugar, que os jogadores estruturam interpretações e condutas dentro e fora dos jogos que são instituídas socialmente. Deste modo identifica-se um padrão de comportamento dos participantes em relação às concepções e conceitos atribuídos às nomenclaturas utilizadas para definir suas relações.

Conforme a idade dos jogadores aumenta, suas concepções sobre a diferença entre amizade virtual e real se modificam entre a confiança para estabelecer uma relação, o companheirismo manifesto no jogo, o respeito e a ajuda mútua. O que caracteriza aqui a proximidade nos laços afetivos seria a capacidade de compartilhar momentos e ajudar.

Diversos foram os participantes que utilizaram o termo “colega” para definir outro participante, limitando sua interação ao ambiente do jogo. Portanto, para os participantes que não encontram diferenças entre amizades reais e virtuais, definem suas relações como relações de amizades onde não há nenhum tipo de diferenciação do plano real para o virtual. Já para os participantes da pesquisa que consideram haver diferenças entre amizades reais e virtuais (50%), definem suas relações como relações de coleguismo.

A maioria dos jogadores acredita não existir diferença entre amizade real e virtual posto que os dados não apontam diferenças significativas. Portanto as amizades se formam, e mantêm através da inter-relação com vários fatores que são situacionais, econômicos, culturais e individuais. Há alguma prevalência da opinião de não haver diferença entre amizades reais e virtuais, pois tanto no âmbito real quanto no virtual, os participantes fazem uma diferenciação do constructo “amizade” para o constructo “coleguismo”.

Para estes sujeitos da pesquisa não há diferença entre amizades reais e virtuais, o que há é uma diferenciação entre a qualidade dos vínculos, sendo coleguismo ou amizade, dependendo do grau de confiança depositado naquela relação.

Referências

- Bauman, Z. (2001). Modernidade Líquida. Título Original: Liquid Modernity. Tradução: Plínio Dentzien, autorizada da edição inglesa publicada em 2000 por Polity Press, Oxford, Inglaterra. Jorge Zahar Editor, 2001. 258 p.
- Berger, P. L. & Luckmann T. (1985). Construção social da Realidade, Editora Vozes, RJ
- Chinoy, E. (1976). Sociedade – Uma introdução à sociologia, Editora Cultrix, São Paulo.
- Esperandio, M. R. G (2007). Para entender a pós-modernidade, Editora Sinodal. São Leopoldo – RS.
- Elias, N. (1987). A sociedade dos indivíduos. Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro.
- Jameson, F. (1985). Pós-modernidade e sociedade de consumo. In: Revista Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, nº12.
- Levy, P. (1999). Cibercultura. Editora 34, Rio de Janeiro. MMORPG.COM (2015) <http://www.mmosite.com>
- Nicolaci-da-Costa, S. M. (2006). Cabeça Digital: O cotidiano na era da informação. Editora PUC-Rio, São Paulo – SP.
- Palácios, M. (1996). Cotidiano e Sociabilidade No Cyberespaco: Apontamentos Para Uma Discussao. In: Fausto Neto, Antonio; PINTO, Milton José. (Org.). O Indivíduo E As Mídias. Rio De Janeiro, 1996, p. 87-104.
- Sartre, J. P. (1987). O existencialismo é um Humanismo, Nova Cultural, São Paulo.
- Sawaia. B. B. (1998). Psicologia Social e Comunitária. 12ª edição. Editora Vozes, RJ.
- Silva Filho, A. M. (2001). A Era da informação. Publicada na Revista Espaço Acadêmico, Ano I, nº 02 . Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/002/02col_mendes.htm, acessado no dia 17 de novembro de 2010.
- Souza, L. K. de (2006). Amizade em adultos: Adaptação e Validação dos Questionários McGill e um estudo de diferenças de gênero. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6086/000524836.pdf?sequence=1> acessado no dia 03 de novembro de 2012.

DIVERSIDAD FUNCIONAL Y BIENESTAR UNIVERSITARIO MÁS ALLÁ DE LA LEGISLACIÓN: DE LA UTOPIA DE LAS LEYES A LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Stephany Ledesma Cano, Psicóloga
Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín
Correo electrónico: stepha.18@hotmail.com

Jorge Alberto Villa, Psicólogo
Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín
Correo electrónico: luminhs@gmail.com

Laura Henao, Psicóloga
Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín
Correo electrónico: Henao.0916@hotmail.com

Sandra Isabel Mejía Zapata, Ps. Mg. En Intervenciones psicosociales,
Docente en la Fundación Universitaria Luis Amigó sede Medellín
Correo electrónico: Sandra.mejiaza@amigo.edu.co

Referencia recomendada: Ledesma, S., Villa, J., Henao, L., & Mejía, S. (2016). Diversidad funcional y bienestar universitario más allá de la legislación: de la utopía de las leyes a la realidad de la educación superior en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 154 -165.

Resumen: Este artículo surge de la investigación diversidad funcional y bienestar universitario, más allá de la legislación, la cual es realizada desde el pregrado de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó en la ciudad de Medellín, como requisito para optar al título de psicólogos. Se trató de una investigación de corte cualitativo a partir de la cual se implementó como instrumento para la recolección de la información, una entrevista semiestructurada que constó de 11 preguntas abiertas para permitir profundidad en la información, la misma fue sometida a un pilotaje para su validación. Este trabajo pretende describir y comprender la perspectiva de los estudiantes universitarios con diversidad funcional, frente a las barreras que dificultan su estadia y permanencia, en las instituciones universitarias por las que optaron para su formación profesional.

Palabras claves: Diversidad funcional, educación superior, normatividad, autonomía.

Abstract: This article comes from diversity research university functional and well-being beyond the legislation, which is made from the undergraduate psychology Luis Amigó University Foundation in Medellin city, as a requirement to obtain the title of psychologists. This was a qualitative research from which cutting was implemented as a tool for data collection, a semi-structured interview consisted of 11 open-ended questions to allow depth information, it was subjected to a pilot for validation. This paper aims to describe and understand the perspective of university students with functional diversity, face the barriers to their stay, in university institutions which opted for professional training.

Keywords: Functional diversity, higher education, regulations, autonomy.

Recibido: 25 de Octubre de 2016 / **Aprobado:** 18 de Diciembre de 2016

“Los que nos desplazamos de forma distinta, los que reciben las sensaciones de otra forma o los que interpretan el mundo de forma muy diferente, no tenemos por qué estar enfermos, podemos ser felices, podemos amar y ser amados, podemos aportar cosas, incluso tomar iniciativas y ser útiles”.

Manuel Lobato Galindo, Activista en Vida Independiente

Introducción

Los enfoques frente a la discapacidad históricamente han sido variados, sin embargo, el nuevo enfoque de la “diversidad funcional”, permite que se hable de la diversidad como incentivo para fomentar el aprendizaje, desde las diferencias en las habilidades. Por tanto, este nuevo paradigma se presenta como una oportunidad para reflexionar su pertinencia en el sistema educativo actual; un sistema que se diseñó sin tener en cuenta lo diverso, que busca la estandarización y uniformidad en los conocimientos. Y donde se reconoce que a pesar de la legislación sobre el tema en el año 1994 a partir de la ley 115 general de educación; hoy 22 años después, se perpetúan inconvenientes en el diseño de estrategias para la integración de la población con diversidad funcional (discapacidad).

Este artículo pretende realizar algunas reflexiones en materia de lo educativo, dando cuenta, que si bien las instituciones de educación superior están regidas por políticas y normativas que deben dar cuenta del reconocimiento de la población en condición de diversidad funcional, se evidencia que se quedan en asuntos mínimos, como la caracterización de la población, situación censal que a groso modo da cuenta de que está identificada, sin embargo se requiere ampliar significativamente el reconocimiento y trabajo articulado de la comunidad universitaria en pro de concederles la valía que por derecho poseen, en ese orden de ideas:

“El modelo de la diversidad propone claves para construir una sociedad en la que todas las mujeres y hombres vean preservada plenamente su dignidad. Una sociedad en la que la diversidad, y en concreto la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga independientemente de la edad a la que se produzca. Una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminado por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas por el simple hecho de ser humanos” (Palacios y Románach, 2006).

Referente a lo anterior cabe resaltar asuntos tales como una condición digna para el sujeto y la igualdad en las oportunidades, elementos vitales para pensar propuestas educativas que propicien las condiciones necesarias para los estudiantes de educación superior con diversidad funcional.

El modelo de la diversidad funcional es propuesto en el 2005 en el Foro de vida independiente, y teorizado en el 2006 por Palacios y Romanach, evidencia el reconocimiento de un sujeto activo, en la medida que incide en sus condiciones contrario a la idea que se suele tener de una diversidad funcional estática, como condición o característica permanente, que para el caso sería de nacimiento, sin embargo es posible que la condición de diversidad funcional sea adquirida en cualquier punto del ciclo vital, ya sea de manera permanente o temporal y es algo que tal vez

socialmente se ha ignorado o para lo cual existe una desensibilización, que en psicología se entiende como aquel mecanismo de defensa que se presenta: “cuando hay una interrupción entre la sensación y conciencia, y en el que la persona puede experimentar algunas sensaciones, sin comprender lo que significan, porque las emociones se encuentran bloqueadas, provocándole miedo” (Zinker, 2000; citado por Stange & Lecona, 2014). Encontrarse con movilidad reducida por un accidente, o enfermedad que afecte el sistema óseo o muscular; pérdida de alguno de los sentidos y pérdida de facultades cognitivas por un ACV o simplemente por el proceso de envejecimiento natural del ser humano, son algunos de los múltiples ejemplos que se pueden encontrar como precursores de una diversidad funcional, que puede llegar a ser permanente, adquirida o temporal, si bien la limitación en alguno de los funcionamientos (fisiología) aparece, cabe preguntarse por la toma de conciencia en la medida en que el sujeto se hace responsable de sí y toma la decisión de apropiarse de sí, dando cuenta de un sujeto que toma participación sobre sus condiciones.

Diseño metodológico

Para la investigación se contó con la participación de 16 estudiantes con diversidad funcional en 8 instituciones de Educación Superior de carácter público y privado en la ciudad de Medellín, , además se contó con 8 estudiantes sin diversidad funcional, ya que su percepción frente a las condiciones para la población con diversidad funcional es fundamental y complementaria en el reconocimiento de la oferta educativa, adecuada a las necesidades de la población, además cumplen la función de control dentro del proceso investigativo. En aras de lograr un ejercicio investigativo y con rigor ético se aplican los consentimientos informados respectivos a cada uno de los informantes tras la previa explicación del objetivo de la investigación.

La información se obtuvo mediante una entrevista a profundidad, y complementariamente con el rastreo de antecedentes teóricos y de punta que se sistematizan en el programa de Atlas.ti para su categorización, dando cuenta de las siguientes categorías de análisis: Educación, derecho fundamental en la autonomía de las personas con diversidad funcional, Bienestar universitario, más allá de la legislación y El modelo de la diversidad funcional como eje para la participación y consolidación de oportunidades.

Resultados y discusión

Educación, derecho fundamental en la autonomía de las personas con diversidad funcional: En las últimas décadas, la educación ha atravesado por diferentes procesos de evolución y cambio, se ha comenzado a hablar de integración y se están abriendo espacios para otros modelos de educación. En Colombia la integración en la educación ha encontrado además en la legislación y en los debates políticos un gran eco, de manera que podemos ver como en el artículo 47 de la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación) aparece consignado: "El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la

formación de docentes idóneos", en el año 1997 surge la ley 361, que comprende los mecanismos de integración social de personas con discapacidad y que en su artículo 11 dicta:

"En concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994, nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación. Para estos efectos y de acuerdo con lo previsto en el artículo siguiente, el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional."

La política es visible, sin embargo, cabe resaltar la implementación de una terminología que vislumbra las restricciones de las que este colectivo aun es materia. Continuando con la revisión en términos legislativos:

En el año 2013 aparece la Ley 1618 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", sin embargo, en la actualidad se puede encontrar que aún no se cumplen integralmente lo dictado en estas leyes.

Con relación a lo anteriormente planteado podría decirse que en el caso de las instituciones de educación superior que admiten estudiantes con diversidad funcional en sus instalaciones, (la precisión alude a que algunas no pueden pensar en tal admisión, ya que implicaría una serie de adecuaciones que no están dispuestos a costear), se suministra en el proceso de inscripción al futuro estudiante, un formato de matrícula, donde aparece un espacio para referir la condición de diversidad funcional que se posee (discapacidad), quedándose en la mayoría de las veces en un simple formalismo, situación que se evidencia cuando el estudiante llega al establecimiento educativo, y encuentra un sin número de barreras arquitectónicas que de acuerdo a su condición no le permiten la adecuada integración y permanencia en la universidad, quedando como única vía la solicitud a través de cartas, o peticiones específicas, que en muchos de los casos trascienden lo arquitectónico, consolidándose como barreras administrativas, situación impropia, en tanto es obligación que las instituciones provean los apoyos que los estudiantes con diversidad funcional necesitan, como garante de sus derechos.

Al respecto el informante C1E2 (2016) refiere: yo sé que ahora la universidad está promoviendo programas de inclusión porque por ejemplo, esto que tú ves aquí, los computadores con Joz, la All Reader, que es una máquina que sirve para escanear documentos, las guías que ellos han implementado, los monitores que a veces intentan darnos, para algunas materias en las que tenemos vacíos o en las que necesitamos un apoyo especial, han sido programas que desde decanatura, desde cartas que se han enviado a la facultad, desde diferentes estudiantes que han tomado la vocería, se han ido implementando para que la universidad sea un poquito más accesible y acrecenté la inclusión.

Con relación a lo anterior, y haciendo hincapié en que las universidades deben pensar en diseños universales que garanticen la integración y permanencia de la población con diversidad funcional, Antón 2010 dice que:

“Las universidades han de favorecer que los miembros de la comunidad universitaria que presenten algún tipo de necesidades especiales, dispongan de medios, apoyos y recursos que aseguren la no discriminación. También, que los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, sean accesibles para todas las personas, de forma que no se impida el ingreso ni permanencia, tanto directa como indirectamente”. (p.3)

Los cambios estructurales y la implementación de estrategias pedagógicas para la población con diversidad funcional, se encuentran en un proceso lento y las dificultades para el desarrollo pleno de su proceso educativo muchas veces se hacen evidentes; se reconoce además que en la mayoría de los casos se realizan por solicitud de los estudiantes que requieren los apoyos curriculares o espaciales más no por una cultura instaurada en las instituciones.

El enfoque de esta problemática ha ido también cambiando y evolucionando; se ha hablado entonces de “inclusión”, lo cual supone y se sitúa desde la inequidad, es decir hay una exclusión de las diferencias por lo que se hace necesario integrarlas al sistema educativo. También se ha hablado *“de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales trasladando el énfasis desde el supuesto defecto del sujeto a la responsabilidad del sistema educativo que debe hacer frente a los problemas de aprendizaje que puedan presentar los alumnos.”* (Fernández López y Pelegrín Molina, p. 24), sin embargo, se mencionan los problemas de aprendizaje como algo que se presenta en el alumno, es decir que la problemática aún está en el alumno. Han surgido otros enfoques como el de *“barreras para el aprendizaje y la participación”* (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002), que suponen que tales barreras no surgen solo del alumno, sino de la interacción con el contexto social, y sin embargo se habla de “barreras” que se establecen desde el contexto, es decir que aún se conceptualiza desde las diferencias y las posiciones que surgen a partir de estas.

Surge entonces el cuestionamiento: ¿Está capacitado el sistema educativo para atender a la diversidad funcional? De hecho, la problemática frente a la integración de las personas con diversidad funcional, dejan ver un panorama más amplio, y es que el sistema educativo tradicional, se encuentra afrontando diferentes procesos de transición, en los que está buscando la manera de ajustarse no solo a la diversidad funcional, sino también a la diversidad cultural, religiosa, sexual entre otros. Existen situaciones comunes a estas diversidades en los centros educativos, dado que no hay conocimiento, atención y aceptación; situaciones donde los docentes retiran a los alumnos de los salones de clase por alguna manifestación referente a su diversidad, o le aísla del aprendizaje conjunto con los demás alumnos, por el imaginario de que no posee las mismas capacidades cognoscitivas que el resto, casos que se quedan todos los días bajo el anonimato por el desconocimiento que tienen tanto los padres, como los docentes y directivas de las instituciones tanto de nivel básico, medio y el que nos convoca en este escrito,

el nivel superior donde, es la persona con diversidad funcional quien debe hacer valer sus derechos y enfrentarse a las barreras de toda índole que puede suponer el integrarse a una universidad; donde es fundamental identificar cuáles son los mecanismos de los que se puede hacer uso para requerir los apoyos que le son fundamentales para una educación integral, equitativa que garantice la permanencia y finalización del proceso educativo.

Con relación a esto uno de nuestros informantes menciona su inconformidad frente al desconocimiento por parte de los docentes hacia los apoyos que se requieren para ellos, como personas en condición de diversidad funcional, y refiere que a pesar de ello no se siente discriminado por la comunidad educativa. El informante C2 E1 (2016) refiere: *“yo me siento integrado siempre, antes tuvimos una dificultad con una profesora, pero ya después se cambió, que nos sacó de clase, pero después ya ha mejorado mucho eso”*. Se reconoce que, aunque se vislumbra un cambio incipiente, se debe mejorar significativamente con relación a la capacitación y/o formación del docente, respecto al reconocimiento de las particularidades de cada una de las formas de diversidad funcional existentes, incluso en tanto proceso educativo debe tener en cuenta que aun desde la misma condición de diversidad funcional se reconocen particularidades que deben ser contemplada en el diseño de propuestas académicas.

Podrían plantearse variedad de estrategias para el cumplimiento de lo que aparece consignado en estas leyes, sin embargo, si no se diversifica en cuanto a los apoyos significativos que requiere cada una de las formas de diversidad funcional, las cosas seguirán siendo como lo sugiere (Brogna, 2006, p. 56):

“si —entre otras cosas— el sistema escolar mantiene los viejos, inmutables e inflexibles currículum, si el parámetro de evaluación es el alumno con relación a un grupo (a la «norma») y no con relación a sí mismo, a sus avances y aprendizajes no podrá haber muchas variantes. Y habrá dos víctimas: el maestro que verá peligrar su profesionalismo, su reputación por no «lograr que aprenda lo mismo al mismo ritmo» y el alumno, que estará atrapado en él «como si» estuviera integrado en un ambiente que respeta sus particularidades pero que finalmente le exige ser igual y lo castiga por no serlo.”

Para finalizar este aparte podría concluirse, que desde 1994 se ha estado legislando con un poco más de determinación frente a la integración de la población con diversidad funcional al sistema educativo, sin el logro de avances que impacten significativamente en este campo. Posteriormente a partir del 2013, es que se consolidan leyes y políticas que reconocen la necesidad imperante de atender de forma integral las diversidades en las instituciones, es el caso de la Ley 1618 frente a la discapacidad y la Ley 1620 de Convivencia escolar, estas plantean lineamientos desde el respeto para la población con diversidad funcional o en condición de discapacidad (termino aun acuñado en Colombia), sin embargo ¿Logran estas leyes, establecer alguna diferencia en la integración de la población con diversidad funcional al sistema educativo tradicional? o ¿Se pueden vislumbrar como la puerta que llevará a cuestionar las estrategias de integración al sistema educativo regente?, el cual ha aplazado la aplicación de la normativa vigente

sobre el tema de la diversidad, ya que aunque se identifican políticas del orden global, nacional y municipal, no se cumplen a cabalidad, es más son simples esbozos que implican evitar situaciones sancionatorias. Así las cosas, es poco probable pensar en la contribución al desarrollo de la autonomía para este colectivo, en tanto no se procuren los apoyos específicos para esta población, reflejando indeleblemente la carencia de oportunidades y la restricción en la participación para ellos.

Bienestar universitario, más allá de la legislación: En tanto a las IES vale la pena echar un vistazo a los entes reguladores de la normativa existente para la población en condición de diversidad funcional; el área de Bienestar universitario cumple la función de la integración y permanencia de la población con diversidad funcional, podría decirse que no hacen aun la diferencia, y es que atender a la población con diversidad funcional supone un reto para el cuál no se ha tenido una preparación previa, ya que la implementación de las leyes anteriormente mencionadas en la integración al sistema educativo de esta población ha sido paralelo al desarrollo de estrategias, las cuales suponen unos procesos de ensayo/error para lograr el reconocimiento de las necesidades y apoyos requeridos en la incorporación de las personas con diversidad funcional a las aulas, situación que cada vez parece más distante y casi ambigua frente a un sistema educativo que apunta a la estandarización educativa y por ende al desarrollo de unas competencias con tendencia a la uniformidad en oposición a lo diverso.

El reconocimiento y la creación de estrategias que permitan la integración y permanencia a los estudiantes con diversidad funcional en las IES están determinados por una serie de barreras, entendidas como “todos aquellos factores ambientales que en el entorno de una persona condicionan el funcionamiento. De acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la Organización Mundial de la Salud” (OMS, 2001; citado por Romañach y Lobato, 2005) en el Foro de la Vida Independiente, y que en Colombia la Ley 1618 del 27 de Febrero de 2013, “*por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*”, clasifica como:

“Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser: a) Actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. B) comunicativas: aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas. C) Físicas: Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad”.

Para el caso de la población en condición de diversidad funcional, se identifican de variada índole, en primera instancia arquitectónicas, tal vez porque son las más visibles, sin embargo hay otras más devastadoras que inhabilitan al sujeto, encontrándose aquí las barreras para la participación, este es solo un abrebocas de la tela que tendría para cortarse al respecto, es por ello que urge, que desde bienestar universitario como garante de la equidad para este colectivo se posibilite la deconstrucción de estas barreras tal como lo dicta la ley 1618. Al respecto el informante C1E1 (2016) en su condición de diversidad funcional visual, menciona acerca de las barreras físicas: “yo si veo algunas barreras, por ejemplo saliendo de la institución, uno ahí encuentra que hay pilotes de cemento” y aunque reconoce la función de estos para proteger a la comunidad estudiantil de un accidente con algún automóvil, continua diciendo “yo pienso que eso para nosotros es una barrera, porque muchas veces va uno para clase y le coge un poco el tiempo, por salir a la carrera no tiene presente que esos pilotes están ahí, uno se puede aporrear una pierna, o se puede aporrear cualquier parte del cuerpo”.

Posteriormente hace mención a algunas barreras que dificultaban su movilidad entre algunos bloques, dentro de la institución educativa: *“Cuando inicié me veía un poco perdido y siempre necesitaba la ayuda de alguien, pero ahora como ya implementaron las guías, aunque haya algún problema en algunas, uno se va yendo y de todas maneras son un apoyo, pero al principio como no había ningún punto de referencia, ni ubicación siempre era un poco difícil”* (refiriéndose a la movilidad). Aunque se reconoce la implementación de las guías en el suelo para las personas con diversidad funcional visual, situación definitiva en la orientación de las personas ciegas o con baja visión, es claro que no cumplen con las especificaciones para consolidarse como un apoyo vital, generando algunas veces confusión en la ubicación, o la falta de continuidad en el desplazamiento. A propósito de este testimonio se genera un cuestionamiento que puede ser el comienzo de una transformación sustancial, ¿Porque no involucrar a estas personas directamente en el diseño de estrategias, incluso para la planeación en la adecuación de espacios? Ya que son ellos quienes harán uso de tales ajustes.

Otra de las barreras que se encuentra está en la comunicación, es el caso de los informantes con diversidad funcional auditiva de la institución C2, quienes a través de un intérprete refieren las dificultades que han tenido para comunicarse con otros y tener así una comprensión en lo instrucciones, situación contundente para la asimilación del proceso educativo y por tanto del aprendizaje, el informante C2E1 (2016) dice al respecto: *“cuando yo empecé a estudiar acá, siempre estaba preguntando mucho y yo hacía lectura de labios y era muy difícil para mí trabajar las guías que me enviaban, me enviaban muchas, pero cuando ya empieza el servicio de inclusión a ofrecer el servicio de interpretación, para nosotros fue más fácil”* sin embargo incluso con interprete, puede seguir siendo complejo, como lo sugiere el informante C2E2 (2016) : *“Algunos profesores creen que están hablando con el intérprete, ellos están hablando es conmigo como persona sorda, la interacción es conmigo, aunque la comunicación vaya por otro lado”*.

Este escenario revela el desconocimiento de la comunidad educativa y en este caso particular, de los docentes sobre el reconocimiento, interacción y apoyos fundamentales para las personas con diversidad funcional, situación que no compete solo a la iniciativa del docente sino y de manera muy importante a los procesos de sensibilización y formación que desde bienestar universitario deben propiciarse, ya que es esta instancia quien procura, el acompañamiento y la permanencia de los estudiantes con diversidad funcional en procura de una educación con calidad, lema hasta ahora culmen de las instituciones de educación superior y que debe ser garantizado a la población estudiantil sin diversidad funcional o con ella.

El asunto en cuanto a la normativa institucional evidenciado en el contacto con las ocho IES, presenta un panorama un tanto desalentador, ya que para el caso una o dos golondrinas no hacen verano, si bien en dos de ellas se reconoce la relevancia y avances que se han consolidado hasta ahora, dando un lugar a la población con diversidad funcional, no puede leerse como un panorama más o menos general, la regularidad es que tengan una política al respecto que da cuenta de la cantidad de usuarios con diversidad funcional y su tipología, algunos hasta tienen un “programa” que se queda en el nombre, y otras ni siquiera mencionan el tema, evadiendo la normativa y la responsabilidad social que conlleva la admisión de la población en cuestión.

El modelo de la diversidad funcional como eje para la participación y consolidación de oportunidades: La investigación desarrollada en el módulo para el trabajo de grado, “diversidad funcional y bienestar universitario, más allá de la legislación”, apuesta por empezar a pensar desde la Psicología, otras formas de comprensión de la discapacidad, planteando incluso una posibilidad semántica distinta, es por ello que el termino implementado será el de la diversidad funcional, introducido en el año 2005 por el colectivo de vida independiente, estableciendo la diferencia, no como una problemática, sino como una potencialidad, tal como existe también la diversidad cultural, religiosa, sexual entre otros, que nutren el crecimiento social, y el entendimiento de lo humano. El modelo de la diversidad funcional emerge, al analizar que al tratar de trasladar la problemática totalmente a la sociedad, o totalmente a la persona, no se han presentado resultados significativos. Al respecto (Romañach y Lobato, 2005, p.4) proponen:

“Buscamos un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones, de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas.”

Es notable que, por ser una propuesta reciente, aún son pocas las investigaciones e información, que se pueden encontrar a partir del enfoque que surge de la “diversidad funcional”. En Colombia es aún mayor el desconocimiento de este término, por lo que se mantiene el enfoque de inclusión y discapacidad, dando como resultado unas leyes que establecen unos parámetros de inclusión y de derechos de las personas con discapacidad, pero una gran dificultad de las diferentes instituciones para implementar estrategias que faciliten el cumplimiento de estos.

Consecuencia de esto, es la alta deserción de las personas con discapacidad, donde “la relación educación-discapacidad es inversamente proporcional.” (Broгна, 2006, p.56), lo anterior se puede ver reflejado en las cifras, enunciadas por (Sarmiento, 2010; citado por Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.11):

“El grado de analfabetismo para la población con alguna discapacidad es tres veces mayor (22,5%), frente a la cifra nacional (7%). Como un reto para la superación del analfabetismo en el país, se sugiere centrar sus acciones en tres sectores poblacionales, uno de los cuales es la población con discapacidad entre 15 y 24 años que, en términos absolutos, alcanza a 475.000 personas”

Evidentemente, se reconoce un gran reto a superar frente a la integración educativa de personas con diversidad funcional en Colombia, este reto no podrá cumplirse a cabalidad, a menos que el enfoque comience a cambiar; en ese orden de ideas y teniendo en cuenta que el dato anteriormente planteado es de hace 6 años y no se cuenta con un dato actualizado sobre la cantidad de personas de la población colombiana con diversidad funcional, el cuestionamiento a este punto de la reflexión sería: ¿Cómo lograr esa integración tan anhelada si desde el mismo gobierno no se tienen datos reales? El reto es más ambicioso aun, porque implica movilizar las voluntades políticas en pro de los derechos reales y no en el papel, idealmente concebidos; de lo contrario se seguirá instaurado el enfoque de la discapacidad, que arrebató las capacidades concebidas como formas diversas de hacer, aun en ausencia de los funcionamientos (fisiología), (Sen, 2000) impidiendo la posibilidad de migrar a otro enfoque. Uno que logre transversalizar los diferentes ámbitos sociales e institucionales más allá de la legislación.

Realizar este cambio implica, reconocer que el proceso por medio del cual se ha tratado de integrar la diversidad funcional al sistema educativo, es un proceso lento y por lo que se puede ver poco “funcional”. Frente a esto (Broгна, 2006, p. 53) comenta:

“En general, la integración de alumnos con discapacidad es aceptada, en mayor o menor grado, en el nivel preescolar y en los primeros ciclos de la educación primaria. Pero a medida que se avanza en los niveles educativos la discapacidad pone en evidencia la falta de preparación del sistema (más que las dificultades de los alumnos).”

El cambio de enfoque y de visión, ya ha dejado de ser una posibilidad, para llegar a ser un requerimiento social, y diferentes estamentos internacionales dejan ver esta transición a “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que, éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, tanto de niños como de adultos” (UNESCO, 2008; citado por Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 67).

Comenzar a conceptualizar sobre las discapacidades, a partir de la diversidad funcional, permite que haya una integración de esta población a la visión de futuro que se está construyendo socialmente y que responde a la necesidad de construir desde la diversidad. Es totalmente pertinente que desde el ámbito educativo que se promueva esta transición, ya que es la educación la que permite conocer y teorizar sobre las diferentes situaciones sociales y su influencia en los diversos contextos. *“Es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad.”* (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.9).

Entre tanto es vital conocer la visión de las personas con diversidad funcional en su condición de estudiantes de las instituciones de educación superior, ya que para ellos existen unos retos adicionales a enfrentar en la búsqueda de una titulación, sea técnica, tecnológica o profesional; retos que deben ser asumidos socialmente en la búsqueda de una educación equitativa e integral, donde ellos pueden llegar a ser artífices de sus realidades, en la medida que se apropien y exijan sus derechos, no asumiendo una posición simplemente asistencial, y si desde un enfoque de derechos, con opciones de tipo político, que toma partido sobre sus condiciones y configura sus oportunidades.

Consideraciones finales

Entre las barreras mencionadas por la Ley 1618 del 27 de febrero de 2013, son las clasificadas como actitudinales, las mayores barreras en el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, ya que son barreras sociales y culturales, relacionadas con creencias y paradigmas, que determinan las acciones de las personas frente a las diferentes problemáticas relacionadas con este ejercicio. Estas barreras no son únicamente externas a la población con diversidad funcional, ya que se puede encontrar una falta de empoderamiento de la misma población en las acciones necesarias para el desarrollo de estrategias que trasciendan el marco legal.

El concepto de diversidad funcional se presenta como una herramienta para lograr superar este tipo de barreras, en la medida que resalta la diferencia en las habilidades como un factor positivo de desarrollo social, en el cual la población con diversidad funcional se posicione como actor de las diferentes dinámicas sociales y por ende sea resaltada la necesidad de respeto y la promoción de sus derechos en los diferentes contextos, destacando el acceso a las instituciones de educación superior como principal promotor de los cambios sociales y culturales, dando lugar a transformaciones evidentes.

Para finalizar, se hace transcendental que las IES hagan una revisión minuciosa del cumplimiento de la ley, pero además que proporcionen el valor agregado en dos dimensiones, la primera de ellas alude a la formación educativa con la población en condición de diversidad funcional, flexibilizando las ofertas pedagógicas, locativas, curriculares, deportivas y culturales,

como bases para una formación integral; la segunda es una invitación a la comunidad académica para reflexionar frente a un tema que ha sido subsumido, y que requiere una postura ética y comprometida, por parte de los profesionales que construyen conocimiento; por último está el nivel institucional, que requiere además del escrutinio de sus políticas, unas apropiadas partidas presupuestales, en cuyo origen radica en su mayoría, la indiferencia frente a la población con diversidad funcional.

Referencias

Antón, P (2010). Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad a la universidad. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal ,2010.

Broyna, P (2006). Niveles educativos e integración de alumnos con discapacidad. Una relación inversamente proporcional. Revista Mexica de Orientación Educativa, Ciudad de México, 2006.

Fernandez , M., y Pelegrin, A. (2006). Necesidades Educativas Especiales del Alumnado con Discapacidad Fisica. Atencion a la Diversidad, Murcia, 2006.

Iañez, A (2009). Prisioneros del Cuerpo. La Construcción Social de la Diversidad Funcional. Editorial Diversitas, Galicia, 2009.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educacion. Ministerio de Educacion Nacional, Bogota, 1994.

Ley 361 de 1997. Ley de Discapacidad. Ministerio de la Proteccion Social, Bogota, 1997.

Ley 1618 de 2013. Ley Estatutaria. Congreso de la Republica de Colombia, Bogota, 2013

Martin, E y Mauri, T (2011). Orientacion Educativa. Atencion a la Diversidad y Educacion Inclusiva. Editorial Graó, Barcelona, 2011

Palacios, A y Romañach, J (2008). El Modelo de la Diversidad Funcional: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional. Revista Intersticios, España, 2008.

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta S.A., Buenos Aires, 2000

Stange, I y Lecona, O (2014). Conceptos Basicos de Psicoterapia Gestalt. Revista Eureka, Asuncion, 2014.

Toboso, M y Arnau, M (2008). La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidades y Funcionamientos de Amartya Sen. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, Sevilla, 2008

EL DINERO, COMO LAZO LIBIDINAL EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES

Diana Gladys Barimboim, Dra. en Psicología Social, Miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional, Investigadora del INSOD (UADE), Docente Universitaria (UADE) Correo electrónico: diana@barimboim.com

Referencia recomendada: Barimboim, D. (2016). El dinero, como lazo libidinal en las nuevas configuraciones familiares. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 166-175

Resumen: Es una reflexión acerca de las nuevas configuraciones familiares, en las que se genera el fenómeno del “nido lleno”. Los actuales adolescentes tardíos, parecen no preocuparse por su propia mantención, y el dinero tiene un carácter de “don” por parte de los padres. Pensamos que, en la posmodernidad, la herencia (origen del matrimonio en la Modernidad), hoy se entrega en tiempo presente. El dinero, como ideal supremo en una sociedad consumista,

se ha convertido en las familias, un bien que genera imaginariamente apego de los jóvenes a sus padres mientras logran su libertad en la toma de decisiones e independencia en sus actos. Los padres siguen siendo figuras que representan seguridad en un mundo colmado de incertidumbre y por otra parte, los padres evitan de esta forma, encontrarse con su propia finitud.

Palabras clave: Nido lleno, Adolescentes tardíos, Dinero, Apego

Recibido: 10 de abril de 2016 / **Aprobado:** 15 de noviembre de 2016

Introduccion

Esta es una reflexión acerca de una investigación explicativa realizada en el Instituto de Ciencias Sociales y Proyectuales (INSOD) de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), con el objetivo de comprender los nuevos paradigmas en las conductas entre padres e hijos adolescentes, de clase media y/o alta de AMBA (Argentina) y el motivo por el cual, hoy hablamos de una “adolescencia tardía”. Se realizaron 300 entrevistas personalizadas semi-estructuradas a los siguientes grupos etarios: 250 a jóvenes entre 18 y 35 años y 50 a padres. Se tomaron 489 encuestas presenciales divididas entre: 340 jóvenes de 18 a 35 años y 149 a padres de jóvenes, en AMBA (Argentina).

Hijos independientes en sus conductas y decisiones no logran muchas veces dejar sus hogares ni tener una autonomía económica. A partir de ello nos preguntamos, cuál es el lugar que tiene, dentro de los vínculos primarios, el dinero. Sabemos que el dinero en el neoliberalismo, sustituyó

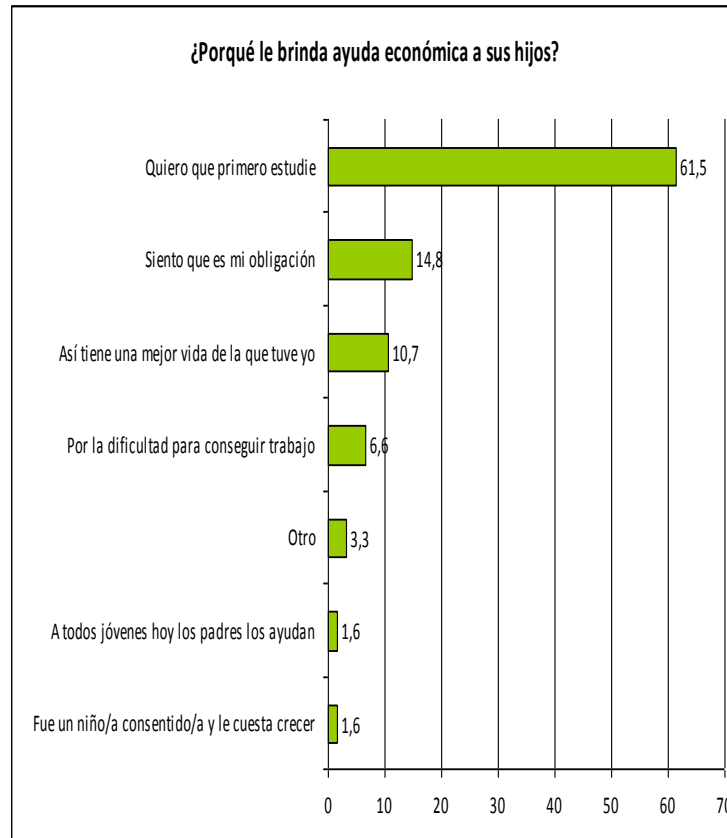
todos los ideales contruidos por la sociedad Moderna. Además de facilitar la subsistencia, los intercambios de bienes, consideramos que es expresión, hoy por hoy, de conductas de apego a las figuras parentales. Estas reflexiones están encuadradas dentro del marco de la psicología social crítica y el psicoanálisis.

Desarrollo

Hablar del dinero y del amor, parecen ser dos representaciones sociales inconciliables. Sin embargo, el dinero en si mismo no es “nada” más que un signo, un vehículo que puede ser utilizado con diferentes sentidos. Tiene en si mismo un significado ambivalente: puede ser “la vil moneda” o también representar un medio para expresar amor, realizar anhelos, para “dar” a los que amamos un regalo, etc. Es decir que el dinero es un vehículo que puede ser utilizado para diferentes fines (tanto desde el amor como desde el odio), no tiene un sentido unívoco.

Tanto los economistas como los psicoanalistas saben, que debajo del capital, hay una corriente subterránea, inconsciente que nada tiene que ver con la lógica económica. Es por eso que pensamos al dinero como un medio, no como un fin en si mismo. En nuestra sociedad capitalista es un mediador privilegiado entre las demandas sociales y subjetivas vamos a tomar al dinero como expresión del cambio de paradigma en las configuraciones familiares y más específicamente en el sentido de la herencia. La Institución familia, nace en la modernidad como una forma de legislarla. Herencia que implica una transmisión de bienes a futuro, postmortem de los progenitores, como un bien que trasciende a la persona y se lega a los hijos. ¿Cómo se piensa hoy la herencia? Pareciera que, a partir que las categorías temporo-espaciales se han modificado, en este tiempo ahorista según Baumann, la herencia es una transmisión en tiempo presente. Respecto a la administración del dinero el cambio de paradigma respecto a la Modernidad, es que en vez de fomentar el ahorro (un bien a futuro), hoy se administran los gastos con el crédito, lo que permite consumir, comprar, viajar, disfrutar el presente y pagar en el futuro.

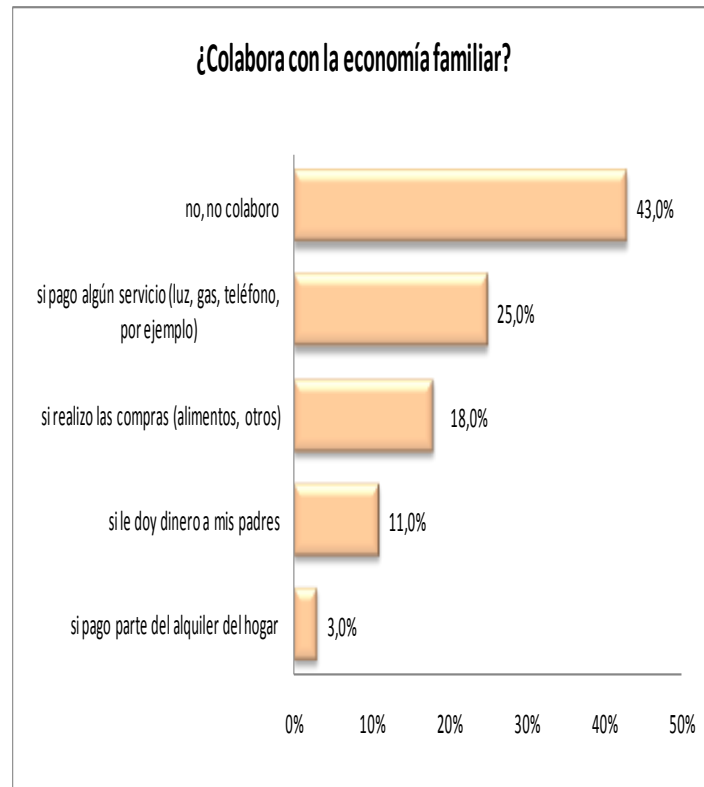
Los padres encuestados, aportan total o parcialmente a la mantención de sus hijos hasta los 35 años y más. Lo viven como algo “lógico” ya que es una forma de seguir colaborando con la formación profesional y lograr que ellos continúen insertos en la sociedad de consumo, que exige un alto grado de consumismo para “pertenecer”. Ejemplificamos con el gráfico que resulta de las encuestas, acerca de la motivación por la que ayudan económicamente a sus hijos.



Como se observa, priorizan la formación profesional de sus hijos y esto justifica que ellos sigan ocupando el rol de padres que velan por el bienestar de sus hijos. Lo llamativo es que en las entrevistas cualitativas, comentan que quieren que estudien “lo que les gusta”, lo que les “de placer” sin tener la preocupación de la búsqueda de una profesión que les “deje dinero” en el futuro.

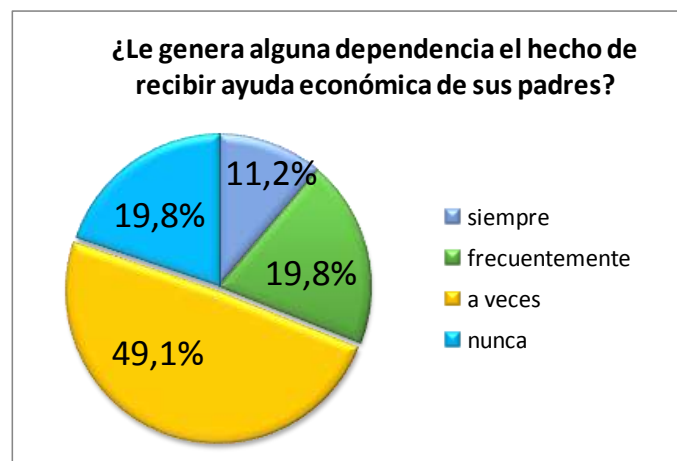
Los padres de esta generación continúan de esta forma con una actitud de protección hacia sus hijos, negando su propia finitud. Es decir, aunque ya sean personas cercanas o en edad pasiva, tienen la exigencia de seguir siendo los proveedores del hogar que formaron, cuestión que los mantiene imaginariamente en un lugar de juventud eterna.

Por su parte, estos hijos, clasificados por la OMS como “adolescentes tardíos” se sienten con derecho a recibir “esta herencia en vida de sus padres”, siendo libres en sus decisiones personales, trabajando para sus propios gastos sin la responsabilidad de preocuparse por su propia supervivencia. Adjuntamos el gráfico de la encuesta realizada a los jóvenes:



Plantean que en los tiempos que corren les sería casi imposible adquirir una propiedad y hasta lograr alquilarla con sus ingresos, por lo que eligen, vivir en la vivienda de sus padres, continuar sus estudios y (los que trabajan), invertir sus salarios en realizar viajes, comprar tecnología, gastar en su estética personal, etc. Estos adolescentes sienten a sus padres como protectores imaginarios, fuente de seguridad económica como cuando eran niños.

En las encuestas se refleja que muchos de ellos, sólo sienten cierta dependencia por recibir ayuda económica de sus padres, ya que lo viven como un derecho propio como cuando eran niños. En verdad, no les obstaculiza en nada, sus ansias de hacer su vida con total libertad. Graficamos lo antedicho con el resultado de las encuestas.

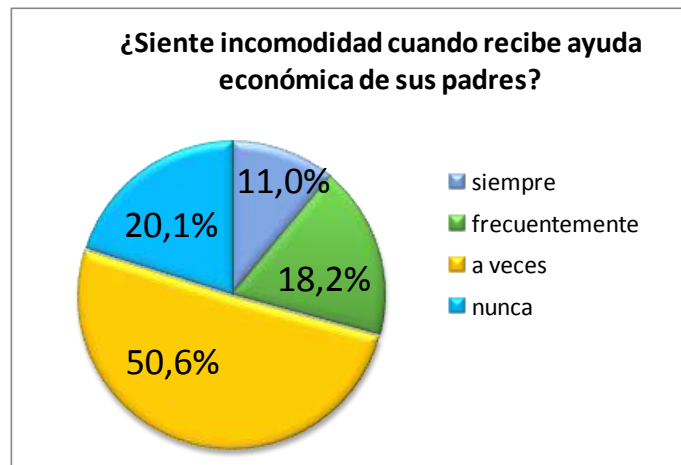


Nos pareció llamativa la edad, sobre todo en las personas de más de 25 años, que continúan viviendo como “normal” la ayuda económica por parte de sus padres. El resultado de las encuestas, cuyo gráfico transcribimos, lo demuestra.

¿Hasta cuando cree que los padres debieran ayudar a sus hijos económicamente?	Menores de 25 años	25 y más años	Total
hasta los 18 años	2,6%	7,8%	6,5%
hasta los 21 años	26,3%	9,5%	13,6%
hasta que se vayan del hogar natal	18,4%	18,1%	18,2%
hasta cuando consigan un trabajo	34,2%	25,9%	27,9%
hasta que terminen la carrera	15,8%	29,3%	26,0%
hasta que formen una familia	2,6%	1,7%	1,9%
toda la vida	0,0%	7,8%	5,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Interpretamos que el dinero con su valor de “don” por parte de los padres ofrece la seguridad y contención que el joven necesita, creándose una situación infantil de apego a los objetos parentales en un mundo colmado de incertidumbres. Se genera una dupla narcisista donde el joven debe responder al ideal proyectado por sus padres (estudiar lo que le gusta, disfrutar de la vida, etc., lo que ellos mismos tuvieron que renunciar para lograr pertenecer a la cultura de la excelencia), mientras los hijos no logran hacer una salida exogámica, quedándose en sus hogares de origen, a pesar de construir una fantasía de independencia, pero no pudiendo alcanzar la significación de las responsabilidades adultas.

Un mundo que se caracteriza por el cambio y la incertidumbre, donde todo pareciera ser transitorio, que privilegia la libertad individual, conserva, paradójicamente, a la familia de origen como lugar de apego amoroso mediatizado por el dinero, que tal como la herencia en la Modernidad, se constituye en un derecho propio de los hijos y un deber para los padres. Es por eso, que como se observa en el gráfico, los jóvenes no sienten demasiada incomodidad, a pesar de su edad, de la dependencia económica para su subsistencia. Como si esa no fuera una preocupación.



Cabe aclarar, desde la teoría psicoanalítica, que pensamos que los padres no son modelos ideales a seguir, sino figuras mucho más primarias de sostén afectivo. El ideal de nuestros tiempos está puesto en la juventud, es por eso que los jóvenes no terminan de ocupar el lugar de “yo ideal” regido por el principio de placer, la no castración tanto de ellos mismos como la de sus padres. No hay un camino a seguir, sólo un presente y un futuro inmediato fijado en la proyección de viajes de placer.

Consideran “natural”, tanto padres como hijos, que la mantención económica esté a cargo de los padres, (aunque los jóvenes trabajen) hasta que finalicen sus estudios o puedan “solventarse económicamente”. Dado que les resultaría imposible adquirir una vivienda propia (argumentan los jóvenes), su salario se destina a la compra de bienes de consumo, tecnología, autos, gimnasio, salidas, viajes.

En presencia de lo que hace algunos años se ha dado en llamar el síndrome del “nido lleno”, los padres no abandonan el rol de proveedores de estos hijos que no terminan de despegar con todas las responsabilidades adultas. Los padres argumentan que no sienten molestias al respecto en tanto sus hijos estudien “lo que les guste”.

Desde el marco del psicoanálisis conocemos la ecuación simbólica que Freud planteara en sus Tres Ensayos para una Teoría Sexual (heces, falo, niño, regalo, dinero), ecuación que permite pensar el mecanismo de desplazamiento en una lógica simbólica. Justamente a partir de la fase anal, es que el niño comienza a incorporar en su demanda de amor, la demanda por bienes materiales a sus padres, es decir que incluye el valor simbólico del dinero como intercambio libidinal con sus progenitores. Desde ya que en ese período infantil, los padres no aparecen como castrados para el niño, no sabe que el dinero tiene límites ya que todavía no ha atravesado la angustia de castración y cree fervientemente en la omnipotencia de sus padres, motivo por el cual cuando los padres le niegan algún objeto consideran que sus padres no los quieren satisfacer. Prontamente el niño debe salir de la relación dual con la madre que tiene todo el poder para

satisfacerlo para incluir a un tercero, el comerciante que le dará o no el objeto que quiere en tanto la madre tenga el “dinero” para comprarlo.

El dinero se inventó en Lidia, Antigua Grecia (640/630 A.C.). Así fue como el trabajo humano se convirtió en una mercancía más. Fue la primer riqueza no perecedera. Es un objeto inútil por sí mismo, sin embargo, es un avance simbólico en el desarrollo del hombre ya que posibilita que un sinnúmero de objetos no agrupables puedan compararse entre sí y ser adquiridos con su mediación.

Además de entrar en el registro de lo simbólico, la invención del dinero en la sociedad, logró ubicarlo como fetiche, es decir, objeto de completud, de enmascaramiento de la falta. Freud nos dice respecto al deseo que queda asociada una percepción/imagen, cuando la excitación proveniente de una necesidad se satisface, y que cuando vuelve a producirse esa necesidad, se vuelve a buscar la misma huella anémica, es decir, que el sujeto tratará de restablecer la satisfacción obtenida la primera vez. Así, “el dinero” ha pasado a representar, por condensación y desplazamiento, gran parte de los objetos de deseo en la sociedad neocapitalista.

Al plantear al “dinero” como objeto fetiche, cabe aclarar que seguimos las teorizaciones distintivas que hace Marucco respecto a un fetichismo “estructural” del psiquismo. A diferencia del objeto fetiche de la perversión, éste entra en la cadena simbólica y puede ser objeto de condensación y desplazamiento, de metáfora y metonimia.

Sahovaler, J. nos dice que el dinero pivotea en la encrucijada donde Narciso y Edipo se encuentran. Esta sociedad que tiene como bien supremo “el dinero”, donde el amor se ha vuelto “líquido” como plantea Baumann, deja al sujeto sin posibilidad de construir un proyecto de continuidad a futuro, con vínculos y objetos descartables. Un mundo regido por las incertidumbres y los cambios no brinda cierta seguridad y continuidad, por lo tanto, exacerba el narcisismo y el principio de placer.

Pareciera que el principio de placer, que propicia el tiempo presente, es el que rige tanto desde la sociedad de consumo a partir de la tarjeta de crédito, como desde lo personal, una actitud hedonista y genera la ilusión de un bienestar y felicidad, aunque genere personalidades y vínculos lábiles. Hijos que en su mayoría pertenecen a familias de padres divorciados, quienes padecieron tanto frustraciones económicas como amorosas, no quieren renunciar al narcisismo redivivo de “his mayesty the baby” tal como planteaba Freud, S. en su libro Introducción al Narcisismo. Así es que dentro de los ideales que forjan para sus hijos, están fundamentalmente que se preparen en la vida para trabajar en algo que les dé placer. Con un porcentaje mucho menor, surge el deseo que tengan un buen ingreso económico. Este es un mandato diferente al que ellos recibieron en su juventud, donde “había que estudiar para tener un “buen futuro económico”.

Los jóvenes siguen teniendo el lugar de “pequeños príncipes” del reino creado por sus propios padres, posición infantil que retarda su crecimiento por la comodidad que se les ofrece y la falta de necesidad de buscar su propia independencia económica.

Son hogares donde conviven una “familia de adultos”, cada uno con sus horarios, sus decisiones, sus hábitos individuales, pero solventados económica y logísticamente sólo por los mayores de la casa. Los padres, en su propia adolescencia, bregaban por su independencia ya que fueron sujetos a mandatos parentales de sacrificio y de fuertes represiones. La confrontación generacional en la Modernidad, implicaba una lucha con deseos de independencia de las figuras parentales que sometían, imponiendo sus reglas a los jóvenes de los años 60.

Esa generación, fue criada con los modelos tradicionales de la educación de la modernidad y ha sufrido, cambios abruptos tanto sociales/políticos/económicos como culturales. Fue la generación que padeció la caída de las ideologías, de la religión y de la institución familiar (fue el auge de los divorcios, familias monoparentales, ensambladas, etc.). Tuvieron que hacer grandes esfuerzos para adaptarse en el mercado laboral a los cambios producidos por el avance tecnológico, participó en los orígenes de la sociedad consumista. Como consecuencia de todo ello, forjó ideales individualistas, dedicó la mayor parte de su tiempo al trabajo para poder adquirir un bienestar económico para su familia y para sí mismo.

Es una generación que ha proyectado en los hijos sus propios ideales narcisistas de libertad, disfrute y placer. Mientras siguen ocupando el lugar de “padres proveedores” conservan un ideal de juventud propia y sostienen la ilusión narcisista que sus hijos podrán lograr la “felicidad” que ellos, por las exigencias que tuvieron que soportar, no lograron.

Cercanos ya a la “edad pasiva”, edad que implica una serie de duelos a elaborar para poder reconstruir nuevos proyectos con la vida, sostienen hijos que “no pueden prescindir de ellos”, colmando sus vidas. Es por eso que sostienen el “nido lleno”, donde el dinero opera como un “don” que ellos entregan a sus hijos para que puedan “ser” a través de su potencia.

Así tanto padres como hijos, bordean la castración, los primeros sintiéndose con la responsabilidad de una familia que alimentar (época de su madurez joven) y los hijos, creyendo que todo es posible, hasta su independencia y libertad, sostenidos por sus padres.

Conclusiones

Hilo invisible difícil de cortar entre padres e hijos hoy. La frase “lo mío es mío, y lo tuyo es mío” cobra un doble sentido: para los hijos se refiere a lo económico como desplazamiento del amor narcisista, para los padres la proyección de sus propios sueños de libertad y placer que los hijos pueden realizar y ellos tuvieron que renunciar. Decimos “hilo invisible y difícil de cortar” porque (aunque a veces produzca algunas quejas por situaciones de agobio), trae la ilusión de un “lleno”

que no se quiere “perder” en una sociedad donde los vínculos afectivos son tan difíciles de sostener. A través de lo económico, se juega un apego emocional.

Como conclusión se sostiene que la familia posmoderna se caracteriza por la conjunción de lo viejo y lo nuevo y por la transformación permanente. Hoy uno de sus cambios es la extensión temporal de la etapa de proceso de emancipación de los hijos del hogar. Esto se explica por la confluencia de diversos ideales en el seno de la misma. Por un lado, los padres sostienen a sus hijos, quienes les otorgan sentido a sus propias vidas, y así evitan encontrarse con el vacío que implica la ausencia de un proyecto propio. Por otro lado, los hijos, buscan construir su identidad personal a través del consumo, lo cual se torna contradictorio con el diseño de un plan a futuro que les permita el logro de la autonomía económica. Sin embargo, se sienten libres e independientes en la toma de decisiones en sus vidas, aunque continúan una dependencia económica en su mantención económica. Esto garantiza, no despegar de las figuras de apego primario y que sus padres conserven, desde el rol de proveedores, la ilusión del nido “lleno”.

Los padres de la generación de los años 60, pertenecen a una generación sándwich, que transitan entre el modelo tradicional y monolítico de sus propios padres y la atracción por incorporarse al mundo de la tecnología, el cambio y el consumismo. Si bien sufrieron la caída de las ideologías, participaron del nacimiento de la revolución de los Beatles y la rebeldía del Rock and Roll, no lograron insertarse totalmente en la posmodernidad y desarraigarse de la cultura represiva/opresiva en la que fueron socializados.

Es una generación que ha luchado por su bienestar y un cambio individual en los parámetros de la educación que recibieron. Pero tienen una insatisfacción personal/social, ya que no lograron salirse de una vida rutinaria llena de exigencias. Es por eso que proyectan en sus hijos, ideales excesivos de libertad y de placer. Imaginan que el estudio de sus hijos, garantizará que puedan incluirse en el mundo actual, dejándoles garantizado un futuro asegurado en un mundo, donde todo es incierto. El mandato que estos padres y la sociedad de consumo da a estos jóvenes es: “aprovechá el presente, disfrutá, sé feliz”.

Estos padres se encuentran frustrados en sus propios deseos y proyectan en sus hijos el propio ideal de juventud, ofreciéndoles un soporte económico que los sigue dejando en un reino lleno de sus príncipes imaginarios. Siguiendo este mandato, los jóvenes tienen como ideal pasarla bien, se sienten dueños de sus propias vidas. No proyectan formar una familia, porque su flia. Está compuesta por sus amigos y guardan un apego primario a las figuras parentales. Esta cuestión hace que el concepto de adultez, como persona que puede enfrentar autónomamente los avatares de su vida, está modificándose como representación social.

El dinero como lazo libidinal hace que padres e hijos crean una unión indisoluble. Esta entra en la dualidad pulsional Eros/Tánatos. Puede ser una sencilla demora en el proceso de emancipación de los hijos del hogar o una telaraña donde queden atrapados en un infantilismo

crónico. El dinero resultará así sostén afectivo en un mundo amenazante, u objeto fetiche que cubrirá la falta en ser tanto de padres como hijos.

Referencias

Acrich de Gutmann, L (2010) Consideraciones sobre familia y envejecimiento. Trabajo inédito, material del Programa de Actualización en Psicogerontología, UBA.

Bauman, Z. (2008). Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos (1ª Ed. 10ª Reimp.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
Bauman, Z. (2008). Vida de consumo (1ª Ed. 1ª Reimp.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1972) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Falicov, C. (1991) *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu
Formichelli, M. (2011) Paradojas de la juventud posmoderna. De las categorías teóricas a la realidad.

En Villa, A. Infantino, J. y Castro, G. (comps) Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas. Buenos Aires: Noveduc

Freud, S. La Interpretación de los sueños (1900 – 01) - en O. C., Volumen V, Amorrortu Editores

Freud, S., (1914) Introducción del Narcisismo, en O.C., Volumen XIV Amorrortu Editores

Jodelet, Denise (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

Levi- Strauss, C. (1956). La Familia. En Levi-Strauss, C., Spiro, M., & Gough, K.: *Polémica sobre el Origen y La Universalidad de La Familia*. Barcelona: Anagrama

Marucco, N. (1996). Édipo, castración y fetiche: una revisión de la teoría psicoanalítica de la sexualidad. *Revista de Psicoanálisis*. Tomo 53N3. APA Editorial.

Moreschi, G. (2008) Adolescentes eternos: ¿por qué nunca se van de casa? (1ª ed.) Buenos Aires: Paidós

Roigé, X. (2006) Familias de ayer, familias de hoy: cambios y continuidades en Cataluña, Barcelona: Icaria Editorial S.A.

Saholaver, J. (2013). La erótica del dinero. Letra Viva Editorial. Bs. As.



LA COHESIÓN SOCIAL COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS EN EL CONTRABANDO⁶

Carolina Ramírez M, Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Coordinadora de Investigación el Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo electrónico: c.ramirez@unisimonbolivar.edu.co

Magali Alba Niño, Trabajadora Social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Maestrante en Educación, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Directora del Programa de Trabajo Social, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta

Mónica Sánchez Truzman, Licenciada en Filosofía por la Universidad de Granada (España). Maestrante en el Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED – España). Docente-Investigadora del Programa de Trabajo Social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

Referencia recomendada: Ramírez, C., Niño, A., & Sánchez, M. (2016) La cohesión social como categoría de análisis en el contrabando. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 177 - 194

Resumen: El contrabando representa una problemática socioeconómica creciente que se invisibiliza en imaginarios culturales de integración, adormece las reacciones sociales, fomenta la indiferencia y justifica la desigualdad social. Este artículo de revisión, aborda la cohesión social como método alternativo para analizar y contener esta práctica, estableciendo la noción Cepalina y sus subcategorías de “confianza social, solidaridad social, acuerdo social, participación social y comunitaria, valoración de la democracia y desinterés por la política” (CEPAL 2007,69). Estos elementos conforman la base de la revisión documental que contempla artículos científicos que evidencian los intentos jurídicos para frenar el contrabando frente a las posibles acciones de la sociedad civil que son fundamentales para atenuar la práctica irregular del contrabando y sus consecuencias sociales.

Palabras claves: Cohesión social, Contrabando, Participación ciudadana, Acuerdos sociales, Anti-contrabando, Acciones policivas.

Abstract: Smuggling is a growing socioeconomic problem that imaginary invisible in cultural integration, numbs social reactions, encourages indifference and justifies social inequality. This review article addresses social cohesion as an alternative method to analyze and contain this practice, setting the ECLAC notion and its subcategories of "social trust, social solidarity, social agreement, social and community participation, appreciation of democracy and lack of interest politics "(ECLAC 2007, 69). These elements form the basis of the literature review that includes scientific articles that show the legal attempts to curb smuggling against possible actions of civil society are essential to reduce the malpractice of smuggling and social consequences.

Keywords: Social cohesion, Smuggling, Citizen participation, Social agreements, Anti-smuggling, Policivas actions.

Recibido: 11 de Abril de 2016 / **Aprobado:** 15 de Noviembre de 2016

⁶ Artículo de revisión derivado del proyecto titulado *Análisis del contrabando en el Norte de Santander: un enfoque desde la institucionalidad*, liderado por el grupo de investigación Altos Estudios de Frontera de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta-Colombia, con apoyo con el Observatorio Social de la Universidad Católica del Táchira – Venezuela (UCAT).

Introducción

El contrabando ha dejado de ser un fenómeno social propio de la interacción fronteriza, para transformarse en un problema social que hoy representa ilegalidad y focos de violencia directa e indirecta tras el aumento de desempleo, la desigualdad de ingresos y las conformaciones de redes de contrabando de un orden superior en el que “la especialización del tráfico ilícito de mercancías ha terminado por afectar de forma sustancial los referentes modernos de la economía, de la sociedad y de la seguridad de la nación.” (González 2008,12).

Según la DIAN el contrabando representa “alrededor de 6.000 millones de dólares anuales, lo que constituye una pérdida cercana a 1.500 millones de dólares en recaudo de impuestos” (Gómez, 2014) siendo los sectores de mayor afectación el textilero, calzado, arroceros, combustibles, licores y cigarrillos con millonarios capitales que desaceleran el crecimiento de la industria colombiana y con ello, el desarrollo social del país. Esta situación incide de manera directa en problemas sociales de violencia, desigualdad y desarrollo humano en general, al propiciar control territorial, monopolios comerciales ilegales y ausencia de políticas claras que permitan afrontar el problema dado que legalmente existe una

“Ausencia de unidad de inteligencia en materia de contrabando; ausencia de fiscales y jueces especializados; ausencia de espacios de coordinación interinstitucional; dificultad legal para compartir información entre entidades; dificultad para verificar la validez de la documentación en operaciones de control; debilidad legal punitiva a partir de 50 salarios mínimos-29.4 millones permite el micro-contrabando” (DIAN 2013,7-8).

Ante la problemática del contrabando es importante resaltar la necesidad de involucrar de manera activa los diversos sectores sociales que representan la sociedad civil ya que las consecuencias directas son asumidas por ellos, siendo aquí donde la cohesión social representa una opción para la confrontación del problema. El concepto de cohesión social es acuñado por primera vez por Emile Durkheim en el siglo XIX en un intento de dar respuesta a la pregunta ¿cómo está unida la sociedad? Es decir, qué es lo que hace que las personas establezcan diferentes formas de integración social a lo cual el autor, destaca la solidaridad como un tipo de cohesión que a su vez va a estar fuertemente determinada por la división del trabajo dentro de la sociedad y que se evidencia en dos tipos de solidaridad:

Mecánica: en la que se “existe un vínculo directo entre el individuo y la sociedad de pertenencia, compartiendo el sistema de creencias y valores que constituyen la conciencia común del grupo. La personalidad individual está «diluida», difuminada, en la estructura social absorbente. Es la semejanza lo que asegura la cohesión social; es una cohesión «frágil» porque no se basa en personalidades diferenciadas que a través del consenso refuerzan sus condiciones de coexistencia pacífica en el todo social” (Moreno 2008,389).

Orgánica: aquella donde el fundamento de la integración reside en el “reconocimiento de diferencias complementarias entre los individuos” (Moreno 2008,389), produciéndose un vínculo indirecto entre el individuo y la sociedad, ya que la unión entre individuo y sociedad se lleva a cabo a través de una vinculación interiorizada “con instituciones específicas y con otros individuos con los que interactúa. Es así que la sociedad aparece ante todo como un sistema de funciones características, diferenciadas, especiales y coordinadas entre sí en el marco de la división del trabajo” (Moreno 2008, 389).

Si la solidaridad orgánica requiere que cada individuo se especialice en su trabajo para generar una interdependencia y así poder alcanzar una cohesión social (a través de una cooperación social); en la solidaridad mecánica va a predominar la división del trabajo como una cohesión rudimentaria y basada en creencias comunes.

Con base a la diferenciación de ambos tipos de solidaridad, solo la orgánica podrá generar cohesión social, en tanto que está basada en la cooperación y ésta beneficia a la sociedad en su conjunto: “La voluntad de vivir en mutua dependencia lleva a su más alto grado la cohesión social. La solidaridad social depende, pues, del desarrollo intelectual y moral de la Humanidad”, (Moreno 2008, 389).

La evolución del concepto de cohesión social, ha llevado a integrar aspectos del contexto jurídico que integran determinantes como los derechos económicos: en los que se destacan indicadores de ingresos, empleo, educación, salud, desigualdad y visiones de políticas incluyentes que den una base a la sociedad para el desarrollo de habilidades morales, creencias, valores y conciencia de grupo que permitan la vinculación de los habitantes en un contexto integral. En este sentido, el caso de análisis Norte de Santander-Táchira representa un complejo de situaciones interdependientes que lo llevan a experimentar altos índices de pobreza, desigualdad, desempleo e informalidad, así como múltiples problemas sociales como la violencia, desplazamiento y crecimiento acelerado de la población en barrios periféricos que denotan la precariedad de infraestructura vial y de servicios públicos que marginan a sus habitantes.

Esta situación de desigualdad, marginalidad y pobreza hacen que proliferen los grupos armados y la injusticia social, lo que se convierte en una fuerte razón para que los habitantes vayan perdiendo aspectos propios de la cohesión como la interdependencia, comunicación y escenarios en donde compartir visiones culturales que los unen en función de propósitos comunes. Es en este contexto donde se genera la indiferencia o poca reacción ante la situación del contrabando ya que para algunos pobladores este representa una oportunidad laboral, mientras que para otros les permite el acceso a productos de bajo precio que simbolizan un modo de subsistencia que no deja ver más allá del beneficio personal y familiar.

El problema social del contrabando:

“parece un cáncer que carcome en forma silenciosa algunos sectores de la economía del país. Además de afectar las finanzas públicas, especialmente en departamentos y municipios, atenta contra el empleo y es competencia desleal para quienes hacen empresa y comercio legal en el país”, (Caracol 2010).

De esta manera el contrabando representa una causa directa del problema social de la región a la vez que justifica su existencia como alternativa a la situación social. Siendo el contrabando una problemática que abarca diversos sectores sociales, se propone la vinculación activa de la sociedad en el desarrollo de procesos que permitan hacerle frente social como una característica esencial para llevar al estado a la construcción colectiva de propuestas de solución.

En este ejercicio se propone el abordaje de la cohesión social desde el fortalecimiento de la *solidaridad social, Acuerdo social, Participación social y comunitaria, Valoración de la democracia y El desinterés por la política* como herramientas concretas que lleven al cambio de postura social frente al contrabando y en el que se perciba una adhesión social a medidas legales que han resultado ineficaces para combatir el problema, como lo han sido “la reconversión socio-laboral de pimpineros⁷ ilegales”(Fundación Ecopetrol s/ñ), la “exclusión del IVA y creación de zonas francas”(El espectador 2010) así como medidas represivas de ambos países que deberían representar oportunidades de cambio situacional sin que así haya sido.

La confianza social

La confianza social es definida por Heras como aquella situación que: “*demanda que los ciudadanos experimenten una gran confianza en términos personales con el vecino, el colega del trabajo, el amigo o la familia, etc. y que esta confianza se extienda a la vida pública; es decir, del ciudadano hacia sus autoridades, sus instituciones y en todas sus relaciones sociales.*” (Heras 2011,19).

Esta confianza es producto de las interacciones cotidianas entre diversos sistemas sociales que la integran: “*la formación de éstos obedece tanto al desarrollo de una cultura democrática, como a los esfuerzos institucionales por procurar ganar y generar dicha confianza entre la misma ciudadanía*” (Heras 2011, 20). Situación que en Norte de Santander presenta complejas discusiones debido a la poca participación democrática y la baja credibilidad en las instituciones sociales que fragmentan la visión de colectividad regional.

Es común encontrar que los imaginarios sociales de la población, en relación a la cultura e identidad, se sientan fragmentados bajo la razón de la situación binacional. En este sentido:

“Las significaciones sociales imaginarias constituyen la sociedad, son la base de las prácticas y valores asumidos o predominantes. Son imaginarias porque forman la realidad social y están a un nivel diferente del de los objetos puramente materiales, y porque la sociedad no reconoce en ellas algo que es su propio producto”, (Arribas 2008, 111).

Así, la sociedad y su cohesión estarán determinadas no solo por las significaciones que los ciudadanos proyecten desde sus prácticas cotidianas, sino por los valores y principios a los que den prioridad en función de aquellas necesidades que quieran que satisfacer. En tanto que:

“Toda persona vive necesariamente con otras personas, vive en comunidad, en una serie de comunidades, o grupos de personas con intereses comunes, en las que se desenvuelve toda su vida “; (Hartu 2004, 29).

La cuestión, entonces, está en determinar qué valores y principios habrá que promover para que el conjunto de la ciudadanía participe en la construcción de una sociedad con base en unos imaginarios sociales que susciten el bienestar y la calidad de vida de toda la sociedad. Sin embargo, el imaginario no es el único que incide en la fragmentación de la confianza social. Es necesario poner de relieve las múltiples carencias que encierra la democracia en Colombia y en la región nortesantandereana. Una de ellas es la legitimidad estatal que tras el fraude, el clientelismo y la corrupción representan amenazas, como las denunciadas por Duncan:

⁷ Entiéndase por pimpineros aquellas “personas que se dedican a la venta ilegal de combustible en la frontera colombo-venezolana”, (Castro & Linero, 2006:12).

“Las bacrimas, como los Urabeños y los Rastrojos, al igual que sus antecesores los paramilitares, necesitan que las instituciones del Estado no intervengan en contra de sus intereses básicos. Pero, paradójicamente, es la relativa fortaleza de esas instituciones la que obliga a las agrupaciones criminales a intervenir en las elecciones. Si el Estado fuera débil y no contara con recursos, no existiría ninguna razón para ello y bastaría con imponerse como autoridad para gobernar las comunidades. Pero como las instituciones pesan aún en la periferia, las organizaciones criminales necesitan cooptarlas y corromperlas para proteger sus fuentes de rentas (narcotráfico, minería, corrupción) de la intervención de las autoridades. Siendo estas rentas importantes para la inclusión económica de la población, el resultado es aún más paradójico: quienes organizan actividades ilegales tienen representación en instituciones legales para legitimarse a través de la provisión de demandas sociales.” (Duncan, 2014)

Esta carencia de esfuerzos institucionales que promuevan una cultura de rechazo hacia la ilegalidad no solo se ven reflejadas en los actos cotidianos que denuncian los habitantes cuando refieren los sobornos a funcionarios públicos para ingresar de manera ilegal productos al país, sino contextos generales como la ausencia de normas claras y precisas que lo frenen, tal como lo señala González cuando afirma que en Colombia

“A pesar de la larga historia del contrabando, esta actividad solo fue elevada a la categoría de delito en el año 2000 con la Ley 599, conocida como el nuevo Código Penal colombiano. Posteriormente, el artículo 69 de la Ley 788 de 2002 introdujo modificaciones al nuevo código”, (González 2008, 10).

Esta falta de actuación estatal frente al problema de contrabando justifica en gran medida la indiferencia social ante el contrabando, por esto exige una postura clara frente a la elección de gobernantes que desarrollen una mirada jurídica efectiva de la problemática.

Coherentes con el fortalecimiento de la cultura democrática y los esfuerzos institucionales como elementos de confianza social, se destacan también los autores Espulga, Gamero, Prades y Solá quienes expresan que la confianza exige un *dimensión técnica* y una *dimensión afectiva*. La primera encierra aspectos como: “competencia, capacidad, eficiencia, consistencia y experiencia” (2009, 256) dimensión que debe estar presente en las instituciones gubernamentales, las cuales necesitan construir de manera conjunta, planes de acción en los que se incluya al ciudadano y se le garantice la recepción de beneficios estatales, en donde se integren las diferentes visiones gremiales que impulsen la competitividad, sustentabilidad, bienestar social, equidad y justicia que fortalezcan la mirada de confianza de sus pobladores.

Desde la *dimensión afectiva*, los autores anteriormente mencionados, sugieren en el ciudadano, el desarrollo de “*imparcialidad, honradez, buena voluntad, preocupación por la salud y el bien común, integridad y compromiso con los intereses de los demás.*” (Espulga et al. 2009, 256) como elementos necesarios para la confianza social, los cuales no surgen de manera espontánea, sino que exigen de un trabajo desde la pedagogía social que permita evidenciar cada uno de los aspectos positivos de la región, la visión histórica de laboriosidad, los valores de arraigo, perseverancia y capacidad de afrontamiento frente a situaciones negativas.

Esta dimensión afectiva reclama un compromiso de integración regional que permita la promoción de “territorios con diferentes elementos individuales que se beneficien mutuamente, a través de la sinergia de acciones para el bienestar del sitio que contribuyan a concretar soluciones comunes”(GIZ 2008, 3) que posibiliten la asociación, unidad y desarrollo de una participación que propicie encuentros intersubjetivos que hagan explícita la construcción conjunta y el direccionamiento de la calidad de vida de un territorio en el que las personas

visualicen el contrabando como una necesidad común que exige el frente de todos los habitantes para la construcción de estrategias que replieguen la problemática que este genera.

La confianza social como un elemento fundamental de la cohesión es propicia para el impulso de las estrategias que debe implementar el territorio, en aras de jalonear un crecimiento económico y no solo pensar que el contrabando solamente acaba en la medida en que se invierta y genere empresa en la región- Al respecto la CEPAL describe:

“Las sociedades que ostentan mayores niveles de cohesión social brindan un mejor marco institucional para el crecimiento económico y operan como factor de atracción de inversiones al ofrecer un ambiente de confianza y reglas claras (Ocampo, 2004). Por otra parte, las políticas de largo plazo que aspiran a igualar oportunidades requieren un contrato social que les otorgue fuerza y continuidad, y un contrato de tal naturaleza supone el apoyo de una amplia gama de actores, dispuestos a negociar y consensuar amplios acuerdos. Con tal fin, los actores deben sentirse parte del todo y estar dispuestos a ceder en sus intereses personales en aras del beneficio del conjunto. La mayor disposición de la ciudadanía a apoyar la democracia, a participar en asuntos públicos y espacios de deliberación, a confiar en las instituciones y el mayor sentido de pertenencia a la comunidad y de solidaridad con los grupos excluidos y vulnerables facilitan la suscripción de los pactos sociales necesarios para respaldar políticas orientadas al logro de la equidad y la inclusión.” (CEPAL 2007, 17).

La confianza social como elemento indispensable para la cohesión social ha de ser construida por cada uno, a través de las intersubjetividades ya que esta no se da de manera espontánea y tampoco sin promoverse, es necesaria una postura decidida que conlleve a los habitantes a visualizar de manera clara los daños del contrabando, a desvirtuar la razón cultural como excusa para el comercio ilegal y a representar de manera coherente y objetiva un futuro en el que existan las oportunidades de participación de las nuevas generaciones que lleven a un compromiso por el bien común.

Participación social y comunitaria:

Un segundo elemento de análisis de la cohesión social hace referencia a la *participación social y comunitaria* la cual encuentra sus bases en la histórica democracia en donde se construye de manera colectiva la “división del poder”, permitiendo:

“a más personas implicarse en el proceso de toma de decisiones dentro de la sociedad, lo que conlleva la necesidad de prestar atención real y así lograr una implicación verdadera por parte de los ciudadanos en este proceso. Este hecho depende de las posibilidades de que los propios individuos vean convertidas en realidad sus iniciativas con cambios positivos de su entorno vital y, más adelante, sus esfuerzos queden reflejados en los resultados”, (Müllauer 2007, 167).

Así, la participación social comunitaria como proceso de construcción paulatina encuentra la necesidad de vencer la apatía, indiferencia y conformismo que genera la cotidianidad de aceptar lo ilegal como algo natural.

El contrabando entonces no ha considerarse como una situación que nos tocó vivir por ser frontera, el contrabando es como lo indica Vela, un delito en la medida en que intencionadamente se evade el pago de impuestos y aranceles con los cuales el Estado “recauda los recursos necesarios para poder brindar los servicios que la población requiera” (Vela s/f, 1). Es la apropiación del concepto Estado como visión dinámica e incluyente en la cual todos

estamos inmersos, la que debe ser un escenario que motive a la participación social en la medida en que se sientan propios los recursos que se fugan tras el contrabando.

El diccionario de la Real Academia Española define la participación como la “acción y efecto de participar” (RAE 2015), es decir, “intervenir, junto con otros, en algo”, (RAE 2015). En tanto que la comunidad es entendida como “un territorio concreto, con una población determinada, que dispone de determinados recursos y que tiene determinadas demandas” (Marchioni 2002, 455), ésta se erigirá como el espacio principal de participación y desarrollo comunitario, entendido éste último como “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta y la mayor confianza posible en su iniciativa”, (Escarbajal 1992, 18).

Ahora bien, cuando “el individuo no está unido únicamente a una comunidad, sino que puede tener múltiples vínculos solapados” (Delanty 2006, 25), lo que está en juego es la cohesión social en función del grado de identidad y pertenencia que haya construido el individuo con un determinado sector poblacional para satisfacer sus demandas. Esta afirmación exige que se analice el contexto actual nortesantandereano para poner de relieve los vínculos de identidad y pertenencia establecidos por la población en las diversas comunidades del territorio, con la intención de examinar qué está incidiendo en la baja participación social, que en última instancia hace permisiva la situación del contrabando.

La solidaridad social:

Para abordar el tercer elemento de la cohesión social, el cual hace mención a la *solidaridad social*, se debe reflexionar sobre la premisa que el ser humano por naturaleza es un ser social, por tanto no vive al margen de las circunstancias, sino que vivencia las repercusiones positivas o negativas que el contexto le genere.

“las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales, el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en inter- retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos.” (Morin 1999, 655).

Partiendo de lo anterior, para abordar el tema de la construcción de solidaridad social en el territorio del Norte de Santander, se visualiza el Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018 “todos por un nuevo país” en donde se ubica el departamento en la región Centro oriente, integrándolo al desarrollo, a partir de la oferta de bienes y servicios diferenciadores para la región, lo cual deja ver parte de su realidad en la medida en que las otras regiones poseen mejores condiciones en infraestructura, transporte, educación, salud, empleo y en donde las dinámicas del conflicto armado y la violencia no han dejado marcas tan notorias como las han vivido sus pobladores.

Es justamente la realidad vivida, la que ha contribuido en los cambios desestructurales que hacen que hoy existan algunas relaciones sociales anónimas, transitorias, marcadas por la desconfianza, en donde poco se establecen redes sociales y vínculos permanentes, que llevaron a la generación de una cultura con énfasis en lo individual como mecanismo de defensa y preservación, la cual es propicia para la realización del contrabando, el cual se traslapa en esta realidad de conflicto para justificar su existencia y fragmentar aún más la visión colectiva.

Como parte de la desmitificación del contrabando como forma de subsistencia y autoayuda de la población para hacerle frente a la crisis socio-económica se hace necesario citar a Calvachi quien afirma que no debe abordarse el contrabando como el delito aduanero por antonomasia

“sino más bien es necesario transparentar el análisis reconociendo que existe una enmarañada red de corrupción que contamina de manera no focalizada sino global a todos los estamentos concurrentes, aunque es necesario aclarar que no a todos los actores de dichos estamentos. Si bien corrupción y contrabando no son sinónimos comparten un convivir simultáneo; el uno alimenta al otro y el otro encuentra en aquel su vía de escape. Por otro lado, la administración de aduanas ha sido vista como un botín político en la que de manera soterrada aún se afirma se pagan por los cargos.” (Calvachi 2002, 1)

Además de la dominación y control del contrabando ejercido por los grupos al margen de la ley. Lo cual exige un papel decidido de la ciudadanía en la construcción de cohesión que le permitan construir participación, pertenencia y solidaridad.

Es por ello que los vínculos del grupo social como construcción colectiva permiten recrear diálogos con lo subjetivo, lo grupal, e incluso con las estructuras sociales, lo cual lleva a reflexionar sobre las múltiples realidades en que se interactúa dentro de un contexto complejo, en el cual el individuo es participe con sus acciones u omisiones las cuales le exigen un compromiso en función de un bien mutuo. “la solidaridad desde el punto de vista de la teoría social: se trata del sentido en que la solidaridad expresa un tipo de vínculo existente entre miembros de una sociedad o grupo social diferenciado” (Román 2010, 199)

La construcción de solidaridad social le exige al sujeto la desmitificación funcionalista de la sociedad moderna en la cual persiste el imaginario que “el bien común se entiende como el conjunto de individuos que, trabajando y actuando individualmente, esperan que sea el Estado el que asegure el bienestar social y el buen funcionamiento libre e igualitario de la nación.” (Garro y Carrica, 2013, p 141) ya que estas lógicas fragmentan la reciprocidad de las sociedades pasadas ya dan paso al individualismo que crea “identidades cerradas y autorreferenciales.” (Taylor citado por Garro, Carrica 2013, 141).

Estas claridades en relación a la fragmentación social deben constituirse en la base para plantear desde la solidaridad, acciones en procesos grupales, comunitarios y asociativos; espacios donde se refuercen valores de la persona dentro de una realidad actual que lo rodea para promover su cooperación y responsabilidad pública en una acción integradora dentro de un proceso de desarrollo.

La solidaridad realizada desde las bases forman los movimientos y redes sociales, que se unen desde las comunidades con la necesidad de fortalecer y reconocer las respuestas populares que le aporten al desarrollo “hay un sentido creciente que muchos de los movimientos de hoy pueden ser analizados por enfoques basados en teorías derivadas de estudiar la dinámica de los procesos naturales, especialmente la auto-organización”. (Escobar 2010, 280)

Las luchas de las comunidades a través del tiempo también se ha transformado “procurando moverse de lo micro a lo macro y desde la protesta a la propuesta” (Fals-Borda, 1998). Buscando alternativas de soluciones y alianzas horizontales para defender los planes de vidas comunitarias y así poder realizar incidencias políticas e inclusión social, llegando a trascender y realizar el apoyo, solidaridad y cooperación internacional.

“Las movilizaciones y las experiencias internacionales nos permiten ver el mundo de forma distinta [...] Sin embargo, debe resaltarse que las acciones globales necesitan tener repercusiones locales en términos de cambiar políticas concretas. Esto se mantiene como un problema dentro de la organización global: la falta de articulación entre lo global y lo local. Muchos grupos ponen de su parte en la escena global, pero la retroalimentación local rara vez pasa. Los principales costos son todavía locales”. (Fals-Borda, 1998)

Emergiendo las redes sociales “las redes aparecen como elemento en un esfuerzo mayor en el desarrollo de la teoría social” (Fals-Borda, 1998); estas redes y algunos movimientos sociales no se sostienen ni se articulan solos, tienen un aporte técnico y financiero de los organismos internacionales que se involucran en el desarrollo de las regiones y país y pueden aportar a que estos individuos y grupos sociales sean creadores de su propia historia.

La solidaridad social exige: “El actuar solidario el cual conjuga: a). la limitación del interés propio con b) la consideración del interés ajeno, 2. la Solidaridad ciudadana, la cual está anclada en motivaciones surgidas de una conciencia reflexiva de la pertenencia, 3. Solidaridad democrática corresponde a la articulación de la igualdad con la diferencia a través del derecho”(Sierra 2013, 98), lo cual invita a la reflexión sobre los daños que genera el contrabando en el colectivo y la importancia asimilar como propios estos daños a y generar un rechazo que trascienda del actuar personal.

Acuerdo social:

Cuando se hace referencia al concepto de acuerdo, se genera una visión común sobre ideas u objetivos que se comparten por varios actores. Si se eleva el término a lo social se hace entonces referencia a un mayor número de actores que “Exteriorizado sus voluntades lleven a las partes a un consenso mayoritario para crear actos jurídicos con viabilidad para quienes los comparten” (boletín instituto derecho comparado, s/f, 84). Esto es, sin duda, una visión legal que se ve representada en la democracia, contribuyendo popularmente a la representatividad de las decisiones a través de personas y de visiones jurídicas. Sin embargo, el acuerdo social se genera en múltiples esferas de la cotidianidad, ya que es en la construcción colectiva de voluntades en donde se establecen relaciones culturales validadas por las costumbres, la moral y las creencias que se comparten y dan sentido al mundo de la vida.

En relación al contrabando es importante citar el proyecto de ley que busca sancionarlo, el cual recoge las apuestas culturales que se expresan en la cotidianidad del territorio Nortesantandereano, así como en sus medios de comunicación, cuando describen que uno de los motivos o causas del contrabando es la Cultura laxa frente a la ilegalidad en la cual se explica que

“en muchas regiones del país, los ciudadanos son permisivos y ven sin reproche social a quienes realizan las conductas perseguidas. Más aún, en algunas regiones, los ciudadanos ni siquiera tienen consciencia de la antijuridicidad de dichas conductas perseguidas e incluso las ven con buenos ojos y como simples formas legítimas de subsistencia. Esto es particularmente cierto en algunas regiones fronterizas del país, en las cuales, por razones históricas y culturales ha hecho carrera una cultura laxa frente a la ilegalidad que tolera la compra de productos tales como gasolina, aceites comestibles, confecciones, calzado, licores, cigarrillos, autopartes, cemento, electrodomésticos y productos alimenticios de la más diversa índole, por sólo mencionar algunos, que han ingresado al país o son comercializados por medio del contrabando o a través de mecanismos dirigidos a la evasión fiscal” (Cárdenas y Díaz, 2014, 4).

Esta postura es sustentada desde la visión cultural, lo cual debe ser desvirtuada desde esta misma. Es a través de un consenso colectivo en el cual se generen las posturas de rechazo al contrabando, que se empezarán a “ampliar nuestros intereses e imaginación, abrir nuevas perspectivas sobre las Fuentes de nuestro propio comportamiento y nos haremos conscientes de la existencia de escenarios culturales diferentes a los nuestros”(Giddens 2000, 43) Buscar articulación desde posturas decididas con el interior del país, tal como lo propone el plan de desarrollo nacional, cuestionar los dogmas existentes en instituciones sociales que han fomentado la herencia cultural y el hermetismo de un orden cíclico en el cual no es posible el cambio social, harán posible una cohesión social mayor que genere resistencia a los problemas que trae consigo el contrabando.

Valoración de la democracia:

Para este quinto elemento, se resaltaron desde Flores (2013) tres ejes: Cultura democrática, actitudes democráticas y antidemocráticas y la democracia y los derechos humanos. En relación al primer eje: *la cultura democrática* se resaltan tres dimensiones: a) el ejercicio de la ciudadanía activa; asignándole un rol importante al ciudadano en la construcción de lo público y en la corresponsabilidad por el logro del desarrollo b) la convivencia; al promover conductas que permitan prevenir la violencia y garantizar el respeto y dialogo entre las diferentes expresiones identitarias e ideológicas que subsisten al interior de la sociedad y c) la construcción de entornos seguros en los cuales no sólo se disminuya la victimización y se promueva el respeto de la norma sino que también se asuma la importancia del ejercicio de los derechos y la prevención de riesgos.

Los otros dos ejes se basan en : 2) *actitudes democráticas y antidemocráticas*: en donde se examinan tres valores y actitudes a) el apoyo a la democracia como forma de gobierno, b) la satisfacción con el desempeño de la democracia, c) el respaldo al sistema político (observatorio de la democracia 2011) y 3) *la democracia y los derechos humanos*.

Partiendo del concepto de cultura democrática, entendido como:

“una herramienta útil para promocionar conductas positivas en el ámbito privado (incluyendo familia, relaciones cercanas y defensa de derechos individuales) y para abordar el involucramiento de los ciudadanos en la resolución de situaciones comunitarias específicas (como generar ingresos, lograr soluciones viales, de servicios o de generación

de espacio público, entre otras) que va perdiendo su fortaleza al alejarse de estas situaciones y adentrarse en la esfera pública” (Flores 2013, 5)

Lo anterior invita a la reflexión de la armonía del binomio individuo – sociedad que existen en todas las relaciones e interacciones humanas, en donde el individuo y la sociedad hacen parte de un contexto “La democracia permite la relación rica y compleja individuo - sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse”, (Morin 1999, 66).

Siguiendo a Morín:

“la democracia se funda sobre el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud (que determina un poder que no sufre la autorregulación de aquellos que somete); en este sentido la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos”. (Morin 1999, 66)

A partir de este momento, los ideales revolucionarios proclamarán que el poder no puede estar legitimado sin la voluntad popular y que, por tanto, ningún poder es absoluto: su límite reside en los derechos de los ciudadanos.

En este orden, la democracia implica un alto sentido de pertenencia ciudadana, así como una madurez participativa fundamentada en una cohesión social. Con esta perspectiva “es importante captar valoraciones y percepciones de los individuos sobre el grado de solidaridad que la sociedad les brinda y, a su vez, sobre cómo definen su solidaridad con respecto de los otros” (CEPAL 2015, 40).

Por otro lado, en la construcción de entornos sanos:

“la seguridad se entiende como el resultado de unas interacciones sociales en las que priman el respeto de los derechos, las conductas responsables dentro de las restricciones (formales e informales) existentes y la corresponsabilidad para asegurar la libertad de los individuos y la adecuada acción de la fuerza pública en la regulación de su interacción”, (Flórez 2013)

Es por ello que los espacios y territorios se deben ver no solo como espacios físicos, sino desde una construcción colectiva:

“en estos bioespacios expresa y se palpa la vida colectiva en su cotidianidad: la relación territorio – población – servicios es fundamental y de allí depende mucho la convivencia, la prosperidad y la paz ciudadanas, y el gran manejo que se le da a los recursos financieros que se reciban”, (Fals Borda 2000, 45).

El Plan de Desarrollo Departamental y el plan departamental de Seguridad y Convivencia Ciudadana contemplan la legalidad y el fomento de la misma en la frontera nortesantandereana, de las acciones realizadas como aportes a combatir la ilegalidad se encuentra la ruta definida para la construcción de la estrategia de fortalecimiento de Cultura de la Legalidad, Convivencia Pacífica y Derechos Humanos, desarrollando visiones multidisciplinaria e invitando a la defensa de esta causa que involucra a los ciudadanos de esta zona desarrollando la incidencia y la discusiones desde abajo.

En ese orden, las actitudes democráticas y antidemocráticas colocan en relieve la siguiente reflexión, a saber, si la democracia moderna yace sobre un ideal humanista, ésta ha de construirse:

“sobre un conjunto complejo de instituciones que funcionan con precisión de reloj. No sólo interactúan, sino que dependen de las otras para funcionar. Entre esas instituciones, las elecciones se destacan como un método clave para seleccionar representantes, junto con los otros mecanismos de participación y consulta que proveen información vital acerca de preferencias y exigencias de los ciudadanos. Pero las elecciones no son suficientes. La democracia también depende de las instituciones estatales que son capaces de proteger los derechos y las libertades de los ciudadanos, y las instituciones capaces de hacer cumplir el Estado de derecho contra la voluntad de los poderosos, si es necesario”, (Botero, Hoskin y Pachon 2009, 4).

A estas alturas del texto cabe preguntarse, ¿qué tanto influye la valoración que de la democracia tienen los sujetos sobre la solidaridad, el sentido de pertenencia, la aceptación de normas de convivencia y el civismo, en su relación con la comunidad y la sociedad en su conjunto? En función de las “valoraciones y actitudes de los individuos relativas a la dinámica de los principales mecanismos de inclusión y exclusión social en la región”, se manifestarán unos determinados “comportamientos que favorecerán o dificultarán el logro de acuerdos sociales”, (Botero, Hoskin y Pachon, 2009, 4) en la región nortesantandereana.

En el capítulo “Cómo ven los latinoamericanos a su democracia” del informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004), se afirma que la sustentabilidad de cualquier sistema democrático está fundamentada en:

“aceptación voluntaria por parte de los ciudadanos de las principales instituciones democráticas, de los procedimientos de renovación del poder político y de las formas de lograr acuerdos mediante ellos, es un componente importante de la cohesión social, porque refleja el acuerdo básico sobre los mecanismos que permiten alcanzar otros acuerdos (o pactos) en cuanto a las reglas aceptadas mayoritariamente, y que les otorgan legitimidad” (CEPAL 2007,102).

En Colombia los factores que inciden de forma positiva sobre las actitudes democráticas comprenden un “vínculo directo entre el ciudadano y el gobernante; una ideología y afinidad partidista; una evaluación del desempeño del gobierno; una evaluación de la economía; junto con unos rasgos económicos, (Rodríguez, Seligton 2011,52). Por otro lado, los factores que incidirán en una valoración negativa del sistema democrático colombiano, están relacionados con una “actitud en contra de la separación de poderes” y “una actitud negativa en contra de la oposición y minorías”, (Rodríguez, Seligton 2011,52).

Si “la democracia comienza con el ciudadano” (IDEA 2009, 37), la valoración que éste le otorgue a la democracia estará en función de los valores democráticos aprendidos.

En este orden de ideas, el vínculo entre democracia y derechos humanos se contempla en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

“La voluntad de un pueblo se basa de la autoridad del poder público, esta voluntad se expresa mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto”

Esta relación tripartita existente entre ciudadanía, Derechos fundamentales, y Derechos Humanos: buscando un equilibrio entre los derechos ciudadanos y la política, esta última permeado por parte del clientelismo político, desde una necesidad exógena con megaproyectos prometiendo lo que no dan, agenda que viene acompañada de corrupción, ruptura de leyes existentes afectaciones reales, palpables, desarrollando un espiral de caída de la democracia.

Y, por último:

“La democratización profunda de la sociedad se acompaña de una ampliación del campo de la acción individual, lo que hace que los ciudadanos soliciten e interaccionen de una manera diferente con las instituciones. Si la presencia del individuo está lejos de ser una novedad radical en la región, su ausencia fue sin embargo evidente a nivel de las representaciones, a tal punto los actores sociales fueron pensados en el pasado casi exclusivamente desde consideraciones colectivas o políticas. En este sentido, el individuo es una idea nueva en América Latina que permite curiosamente reexaminar con otra mirada el pasado de nuestras sociedades a la vez que abre el reconocimiento de un conjunto de nuevas posibilidades de cohesión social sobre todo en el marco de la democracia.”, (Sorj y Martucelli 2008, 3).

Desinterés por la política

En Colombia, en octubre de 2011 fueron las elecciones para gobernadores, alcaldes, diputados a las asambleas departamentales, concejales municipales juntas de administradores locales (ediles y juntas de acción comunal). Según datos de la Registraduría Nacional “Un total de 1.002.800 ciudadanos podrán votar en Norte de Santander para elegir 40 alcalde, 412 concejales, 13 Diputados a La Asamblea Departamental, 1 Gobernador y 112 ediles este domingo 30 de octubre en las elecciones de Autoridades Locales (Colombia, Registraduría Nacional del Estado Civil, 2011).

“Solo el 55.51% de los ciudadanos aptos para ejercer el derecho al voto, sufragaron en esas elecciones, equivalente a 556.773, de los cuales 291.389” (Colombia.com, 2011, en línea) eligieron el gobernador de Norte de Santander; para las elecciones presidenciales en el 2014 en segunda vuelta asistieron a las urnas 459.119 (Colombia.com. 2014 en línea) ciudadanos; estas cifras es una fotografía de la situación con que los Norte Santandereanos eligen sus representantes en medio de un ganador la abstención convirtiéndose en la mejor ganadora de las elecciones.

El desinterés en la política se ha adueñado de los ciudadanos como si perdieran el enriquecimiento que ofrece la vida pública, este desinterés se ha apropiado a través del tiempo y Álvaro Salom Becerra esboza parte de ese desinterés en su libro *Al pueblo nunca le toca*, donde:

“refleja la condición humana como una lucha incansable por hacer realidad esperanzas muchas veces utópicas, sobretodo poniendo la fe en dirigentes o grupos políticos que prometen el cambio positivo, pero a la vez, niegan el progreso. Se refleja la insignificancia de sujetos como Baltasar y Casiano, en asuntos del poder político. Ellos sólo son dos pequeñas fichas del rompecabezas político, representan dos votos para su partido, pero se les niega parte de lo que les corresponde como pueblo: dignidad, mejores condiciones de vida, toma democrática de decisiones” (Salom 1994, 99)

Este panorama se acrecienta cada día más en la realidad en donde incrementa las causas del desinterés de los ciudadanos y sobre todo en las nuevas generaciones por la participación política; una de las causas es la corrupción en toda Latinoamérica, las trashumancia de votos, los intereses particulares de los candidatos, entre otros;

“La trashumancia o “trasteo de votos” es una modalidad de fraude electoral que se presenta en numerosas zonas de la geografía nacional y que se decide por la vía administrativa por solicitudes de la ciudadanía que llegan al Consejo Nacional Electoral (CNE) y traen como consecuencia dejar sin efecto las inscripciones de quienes incurren en esta práctica ilícita” (Registraduría Nacional del estado civil. 2011).

En las elecciones de 2011 de Norte de Santander se han evidenciado casos de trasteos de votos “El delegado de Norte de Santander, Henry Peralta, explicó que debido a que en El Tarra y El Zulia se detectó un alto número de inscritos (390), se revisará la situación para evitar la trashumancia, o el trasteo de votos” (Gonzales, 2015); otro caso se refleja “en el municipio de la Esperanza en Norte de Santander, la diferencia de 42 votos entre el ganador a la alcaldía y el segundo, prendió las alarmas en la comunidad que asegura que en esa población limítrofe entre los santanderes hubo fraude”, (Caracol, 2011)

El trasteo o trashumancia tiene una connotación mayor en Norte de Santander por su ubicación geoestratégica, no solo se da al interior del departamental en movilidad interbarrial e intermunicipal sino también se da en zona fronteriza de lado y lado. Otro fraude que se da en las elecciones es con votos de los muertos,

“las cédulas de aquellos que fallecen, pero que no cumplen trámites administrativos, quedan circulando y son utilizadas en las votaciones. En un sufragio de circunscripción nacional, los muertos habilitados, representan y este es aún mayor en los locales: con una participación promedio del cincuenta por ciento del censo electoral, los muertos votantes pueden llegar a elegir ediles y concejales. El otro lado del problema está en las exigencias que presentan para las consultas populares y demás mecanismos de participación directa, pues la permanencia de ciudadanos fallecidos en el censo electoral hace que el umbral para su aprobación sea exigente” (Colombia Registraduría nacional del estado civil, 2011)

Frente al panorama expuesto anteriormente, los autores Carolina García y Luis Flores plantean que:

“la paradoja consiste en que, de una parte, la institucionalidad del sistema democrático sigue funcionando, pero desde la otra la condición de ciudadano y de cohesión e identidad social se debilita. Pese a que cada cierta cantidad de años se producen cambios y alternancias pacíficas de gobierno, a que las elecciones se siguen realizando periódicamente y las instituciones políticas funcionan en relación a las metas que fueron creadas, al mismo tiempo, el compromiso ciudadano se debilita”. (García, Flórez 2011, 335).

Ahora bien, se debe propender por el empoderamiento de la ciudadanía y la construcción de ciudadanos críticos, participativos, comprometidos que generen cohesión social con el sistema político.

Para finalizar

El contrabando es una temática difícil de afrontar por la diversidad de factores que la conforma, entre los cuales se aprecian visiones estructurales que conjugan las instituciones sociales determinantes como la economía, la ideológico o cultura y en ellas se complejizan los aspectos de corrupción pública que hacen que no exista una única forma de abordarla, sin embargo la

presente postura desde los elementos de la cohesión social representan la oportunidad de incluir la base poblacional, como actores suficientes para dar el primer paso hacia la disminución del flagelo.

Es claro el trabajo de los entes territoriales para el impulso de la cohesión social desde la construcción de políticas incluyentes en donde se visualice la fragmentación social que genera el contrabando y la fuerza social que se requiere para hacerle frente. Debe ser una postura firme el abordaje del tema del contrabando como una visión problemática que encarna más que la visión cultural de comprar un producto de Venezuela como un beneficio personal.

El contrabando como delito debe ser visibilizado, se debe trabajar en la construcción de escenarios que lleven a su completa apreciación y deconstrucción cultural en la que sean debatidos por ejemplo las diferentes clases de contrabando como el

“1. contrabando documentado o técnico: Que ingresa disfrazado de mercancía legal por puertos y fronteras, (es el que reporta mayores ingresos); 2. Contrabando sin documentación [...] que ingresa a través de mordidas o con autorización de nuestras autoridades; 3. Contrabando bronco o furtivo [...] es cuando se introducen mercancías ilegales, por lugares no autorizados. 4. Contrabando de mercancías prohibidas por el gobierno al momento de la introducción” (Macedo, Santiago, Saraiba. s/f. p. 17).

Si se analiza el imaginario social existente y el cual se justifica mediante la visión de informalidad o subsistencia es denominado bronco o furtivo- el cual es igualmente destructivo para la región- pero es el que enmascara las otras modalidades y fortalece aún más las estructuras sociales de resistencia.

Referencias

Artículo 21 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
<http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>

Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Foro interno* (8). pp. 105-132.
Boletín del instituto del derecho comparado. (s/f). *Los acuerdos sociales, su naturaleza, impugnación y efectos, según la vigente ley española sobre régimen jurídico de las sociedades anónimas*. p. 84. Madrid, España: Juan de Leiva.

Botero, F., Hoskin, G. y Pachón, M. (2009). La calidad de la democracia en Colombia: inicio de un debate necesario. En: *Serie Documentos de Trabajo*, 7. Disponible en: http://www.terra.com.co/elecciones_2010/docs/doc/7%20PNUD-IDEA%20FINALv2.pdf

Cárdenas Santamaría, Mauricio y Díaz – Granados Guida, Sergio. (2014). Proyecto de ley anticontrabando. pp. 1-61 Ministro de Hacienda y Crédito Público y Ministro de Comercio, Industria y Turismo. Disponible en: <https://www.ptp.com.co/documentos/Proyecto%20de%20Ley%20Anticontrabando.pdf>

Calvachi Cruz, R. (2002). Los delitos aduaneros: el contrabando. *Revista Iuris Dictio*. 6 (Año II). p.1. Universidad San Francisco de Quito Colegio de jurisprudencia.

Castro, O. & Linero, O. (2006). *El fenómeno de contrabando de combustible y su impacto en la región de frontera colombo-venezolana* (Tesis de pregrado para obtener el título de abogado). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.

Caracol.com.co. (2011, noviembre 1). En La Esperanza, Norte de Santander, habitantes aseguran que hubo fraude en las elecciones para alcalde. Consultado en <http://www.caracol.com.co/noticias/regionales/en-la-esperanza-norte-de-santander-habitantes-aseguran-que-hubo-fraude-en-las-elecciones-para-alcalde/20111101/nota/1571031.aspx>

Caracol.com.co. (2010, mayo 17). El Contrabando. Un cáncer silencioso. <http://www.Caracol.Com.Co/Noticias/Economia/El-Contrabando-Un-Cancer-Silencioso/20100517/Nota/1299525.Aspx>

CEPAL - Naciones Unidas. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. p.69. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/cohesion_social/AL_CEPAL.pdf

Colombia.com. (2011), Resultados electorales, elecciones 2011. Disponible en: http://www.colombia.com/especiales/elecciones_2011/resultados/

Colombia.com. (2014). Elecciones presidenciales-segunda vuelta. Consultado en <http://www.colombia.com/elecciones/2014/presidenciales/resultados/segunda-vuelta/?D=25>

Colombia. Registraduría Nacional del Estado Civil. (2011). En Norte de Santander, 1.002.800 ciudadanos están habilitados para votar en 2.998 mesas que instalará la Registraduría para las elecciones de este domingo. Consultado en <http://www.registraduria.gov.co/En-Norte-de-Santander-1-002-800.html>

Colombia. Registraduría Nacional del Estado Civil. (2011). Mapa de riesgo electoral indica que 14 departamentos tienen riesgo alto o muy alto de trashumancia consultado en http://www.registraduria.gov.co/Informacion/elec_2011_mapa_riesgo2007.htm

Colombia. Registraduría Nacional del Estado Civil. (2011). Reforma política del 2010-los del censo electoral. Consultado en: http://www.registraduria.gov.co/Informacion/reforma_pol_2011_censo_espectador.htm

Delanty, G. (2006). *Community: Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona, España: Grao.

DIAN, Departamento de Aduanas Nacionales de Colombia. (2013). Contrabando y lavado de activos. pp. 7-8, Bogotá, Colombia.

Duncan, G. (2014, marzo 27). Fraude, clientelismo y corrupción, las otras amenazas. El Espectador. Consultado en <http://www.elespectador.com/noticias/politica/fraude-clientelismo-y-corrupcion-otras-amenazas-articulo-477576>

Escarbajal de Haro, A. (1992). El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo, En: *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 7, pp. 7-18.

Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimiento, vida, redes. Departamento de Antropología. (1ª Ed. Español). pp. 280 -300. Popayán, Colombia: Envión.

Espluga, J., Gamero, N. Prades, A. y Solà, R. (2009). El papel de la “confianza” en los conflictos socio-ambientales. *Política y Sociedad*, 1,2(46), pp. 255-273.

Fals Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Revista Foro*. p. 45.

Flórez, J. – DNP- Dirección Justicia, Seguridad y Gobierno, (2013). Avances conceptuales sobre cultura democrática. Memorias Dialogo sobre cultura democrática y legalidad GIZ_CERCAPAZ. Norte de Santander, Colombia.

Fundación Ecopetrol para el desarrollo regional. (2014). Programa de reconversión sociolaboral. Disponible en:

http://fundacionecopetrol.org/index.php?option=com_content&view=article&id=256:programa-de-reconversion-socio-laboral-inicio-fase-de-formacion-integral&catid=8&Itemid=302

García, C. y Flores, L. (2011). *Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad*. Santiago, Chile: Proyecto Fondecyt N° 1100649.

Garro-Gil, N. y Carrica-Ochoa, S. (2013). *La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural*. p. 141. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Giddens, A. (2000). Sociología. Manuales / Ciencias Sociales. Madrid, España: El Libro universitario.

GIZ. (2008). Memoria del encuentro. Situación Actual y perspectivas de desarrollo del territorio de Norte de Santander. Cúcuta, Colombia.

Gómez G, C. (2014) Empresarios, alarmados por el aumento del contrabando. Disponible en: <http://www.portafolio.co/economia/aumento-del-contrabando-colombia>

González Plazas, S. (2008) Pasado y presente del contrabando en la Guajira. Aproximaciones al fenómeno de ilegalidad en la región. pp. 10-12. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

González, A. (2015). El CIE vigilará las elecciones de octubre en Norte de Santander. Consultado en:

http://www.laopinion.com.co/demo/index.php?option=com_content&task=view&id=454297&Itemid=31#.VVn-IFxZjIU

Hartu-Emanak. (2004). I Seminario- Taller: El empoderamiento y la participación social. Una llamada desde las personas mayores a la sociedad. Disponible en: <http://www.hartuemanak.org/contenidos/articulos/Publicacion2.pdf>

Heras Gómez, L. (2011). Confianza en las instituciones electorales, En: *México: El IFE Bajo La Mirada Ciudadana Porto Alegre*, 1(5), pp. 9-23, 19-20).

IDEA (Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral). (2009). Evaluar la calidad de la democracia. Una introducción al marco de trabajo de IDEA Internacional. En: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/colombia/2011-Colombia-Cultura-politica-de-la-democracia.pdf> (citado en 14 de mayo de 2015).

Macedo P., Santiago J. y Saraiba, L. (s/f). *Contrabando: Mecanismo de solución*. (Tesis de grado en Comercio exterior). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, México.

Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales, En: M^a Luisa Sarrate (coord.). *Programas de Animación Sociocultural*. pp. 455-482. Madrid, España: UNED.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. París, Francia: UNESCO.

Müllauer-Seichter, W. (2007). La intervención ciudadana en la transformación de los espacios públicos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 1(LXII), pp. 167-185.

Observatorio de la Democracia. (2011). *Cultura política de la democracia en Colombia. Actitudes democráticas en la sucesión*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2004). Informe mundial sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf

RAE. (Real Academia de la lengua española). (2014). Consulta de términos. Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=participar>

RAE. (Real Academia de la lengua española). (2014). Consulta de términos. <Http://Lema.Rae.Es/Drae/Srv/Search?Id=Rqiiyd45kdx2v43dcmh>

Rodríguez Raga, J.C. y Seligton, M. (2011). Cultura política de la democracia en Colombia, 2011. Actitudes democráticas en la sucesión. Disponible en: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/colombia/2011-Colombia-Cultura-politica-de-la-democracia.pdf> (citado en 14 de mayo de 2015).

Roman, J., Ibarra, S. y Energise, A. (2010). Caracterización de la solidaridad en Chile. Universidad Alberto Hurtado. *Latinamerican Research Review*, 2(45), pp. 197-220

Salom Becerra, A. (1994). *Al pueblo nunca le toca*. Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.

Sierra, R. (2003). Solidaridad e integración regional. La forma ciudadana de la solidaridad en la comunidad política supranacional. *Revista de estudios sociales*, 46, pp. 98 - 108. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Vela Meléndez, L. (s/f). *El contrabando y sus rutas en américa latina y el Perú. Una visión desde el norte del Perú, con énfasis de productos de tabaco*. Alicante, España: Universidad de Alicante.



VIOLENCIA: SUS HUELLAS EN LA IDENTIDAD

Luis Fernando Parra -Lombana, Estudiante de 9° Semestre de Psicología en la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico: lfparra@fucsalud.edu.co

Jaime Velosa Forero, Psicólogo. Universidad Nacional de Colombia. 1989 Magíster en investigación en ciencias sociales. Universidad Central. (Actual) Docente, Universitario. Correo electrónico: velfor2@yahoo.com

Referencia recomendada: Parra-Lombana, L., & Velosa, J. (2016) Violencia: sus huellas en la identidad. *Revista de Psicología GEPU*, 8 (1), 196 -211.

Resumen: El presente trabajo aborda el tema de la violencia y su relación con la construcción de identidad, al tiempo que retoma el caso de una mujer que ha sido víctima de actos de violencia a lo largo de su vida y revisa las huellas que dejan estos actos y cómo se inscriben en la identidad. Además, este trabajo indaga los conceptos de violencia e identidad; luego explora fragmentos de la historia de vida y finalmente realiza un análisis y una discusión con la intención de hacer aportes, en especial frente a los efectos en la identidad y la subjetividad de un fenómeno tan cercano y doloroso como la violencia.

Palabras claves. Violencia, historia de vida, huellas anémicas, identidad, crisis.

Abstract: This paper addresses the issue of violence and its relation to the construction of identity, takes up the case of a woman who has been the victim of violence throughout his life, check the footprints left by these acts and as register in identity. This work explores the concepts of violence and identity; then explores

fragments of the history of life and finally an analysis and discussion with the intention of making contributions especially against the effects on identity and subjectivity of a phenomenon so close and painful as violence.

Keywords: Violence, life history, anemic traces, identity crisis.

Résumé : Ce travail aborde le thème de la violence et sa relation avec la construction de l'identité, en prenant l'exemple d'une femme victime d'actes de violence toute sa vie tout en tenant compte des empreintes que laissent ces actes et comment ils s'inscrivent dans son identité. Ce travail recherche les concepts de violence et d'identité, il explore ensuite les fragments de l'histoire et sa vie et, finalement, décrit une analyse et une discussion avec l'intention de réaliser des apports spécifiques au sujet des effets de l'identité et la subjectivité d'un phénomène si proche et douloureux comme la violence.

Mots clés: Violence, histoire de vie, empreintes anémiques, identité, crise.

Recibido: 7 de junio de 2016 / **Aprobado:** 18 de agosto de 2016

Introducción

La violencia está presente de manera permanente en las historias de los sujetos que asisten a consulta,⁸ y sus efectos en ocasiones son significativos y determinantes en sus vidas. El siguiente trabajo explora y desarrolla elementos en relación con la manera como los eventos de violencia en una historia de vida han dejado huella en la constitución de la identidad. Se trabaja sobre una historia de vida, la de una mujer de 46 años que asiste a diez sesiones de entrevistas en el servicio de psicología de consulta externa del hospital Santa Clara, y en ellas deja entrever cómo la violencia que ella describe forja la construcción de su identidad. Este trabajo hace parte de una investigación denominada violencia –familia- salud mental, desarrollada por Hospital Santa Clara E.S.E III nivel y la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.

Consideraciones acerca del concepto de violencia

Sobre el concepto de violencia existen numerosas definiciones, de manera que se abordarán algunos conceptos referentes a la investigación que se desarrollarán en el marco conceptual.

Álvarez (2013), por ejemplo, indica que *“Definir violencia resultaría discutir ante un término cuya exploración se ha vuelto tan compleja que solo se puede analizar dependiendo ante el concepto donde este se origine”*.

Partiendo de esta idea, abordaremos el término desde una perspectiva de salud, una perspectiva psicológica y finalmente psicoanalítica para entender como desde estos campos se entiende la violencia. Para, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) describe la Violencia como: *“El uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”*. Por otra parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002) la define como: *“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo, que cause o lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo”*.

Desde esta misma línea, se puede mencionar que-- la violencia-- podría considerarse-- *“como aquello que se le hace a una cosa para sacarla de su estado, modo o situación natural, mediante el uso de la fuerza; (...). Desde la teoría vincular, la violencia apunta a anular la singularidad del otro, sus límites y autonomía.”* (Gonzáles y Delucca 2011, p.171).

Ahora bien, el sustantivo violencia proviene del verbo “violentar”, que es definido como *“forzar a una persona o cosa”*. Siguiendo este sentido, el término “acción violenta” está mejor descrito por el diccionario: *“se relaciona con las acciones que una persona es obligada a hacer “contra su voluntad”*. En ese orden de ideas, una persona sería “violentada” cuando se la somete a una acción sin su

⁸ Si bien asisten por diferentes motivos de consulta lo particular que nos permite este estudio es ver como en la mayoría de los casos el motivo inicial o síntoma que presenta el paciente remite a eventos relacionados con violencia.

acuerdo” (Crespo, 2004); y de igual manera esta autora menciona que la violencia es “sinónimo de agresión” y le atribuye tres significados relacionados entre sí: “Forzar o violar”, “Hacer uso de la fuerza y/o del ejercicio del poder para producir daño” e “Intento de anular la autonomía y la voluntad de otro”.

Ahora, La psicología plantea definiciones en las cuales el concepto de violencia va encaminado con el de la agresión, y que suponen una no diferenciación entre estos dos conceptos. Por ello, la violencia resulta siendo un término ambiguo que una vez más sería susceptible de la interpretación del momento y del sujeto que la vive. Algunas investigaciones desde esta área se atreven a dar su propia conceptualización de violencia, definiéndola como “una fuerza motivadora, un impulso consciente e inconsciente dirigido a procurar daño o destruir algún objeto animado o inanimado” (Álvarez, Ruiz, y Egea, 2003).

Hasta acá hemos evidenciado que tanto para la salud como la interpretación propia de la psicología, la violencia recae en un uso de poder, que si bien intenta hacer daño, también pretende ejercer un control sobre otro, pretende eliminar la jerarquía del otro con el fin de obtener un beneficio.

La violencia, vista desde una teoría psicoanalítica

se identifica como una problemática narcisista. La violencia emerge ante la sensación de amenaza o pérdida identitaria y constituye una forma de recuperar el dominio sobre algo que se ha tenido la sensación de perder. La amenaza narcisista está en relación a la pérdida de la diferenciación entre el deseo, el objeto y el yo. (González y Delucca 2011, p.170)

Para (Bassols, 2012) tomando ideas de Melanie Klein, señala que la violencia nace con el individuo, nace de la necesidad de ser aceptado por una madre que lo agrede a la vez que lo ama, “cuando a un niño se le priva de las necesidades emocionales y físicas, este no las sentirá como la ausencia de un algo, si no por el contrario, las presenciara como un objeto malo que le podrá causar dolor y daño.”

Finalmente para Freud citado por este mismo autor (Bassols, 2012), menciona que “la violencia es un estado del odio que va relacionado con las frustraciones provenientes del mundo exterior, con los estímulos de desagrado que el yo recibe y que le incitan a intentar agredir y destruir los objetos que son fuente de las situaciones de malestar” (...) la violencia es la relativa independencia que el hombre tiene de sus pulsiones y deseos destructivos, estas pulsiones al no ser satisfechas en tanto a un otro puede convertirse en perversiones sadomasoquistas.

Para el psicoanálisis, la violencia aparece en el momento del nacimiento, con la simple adquisición de una serie de atribuciones, el hecho de ponernos un nombre, una religión, unas costumbres en las cuales se ejerce una violencia, si bien la violencia recae cuando la madre priva del objeto de deseo al menor, este la evidenciara como objeto malo, bien se ha citado

anteriormente; más adelante cuando el sujeto no puede suplir la necesidad de violentar y es él quien será violentado, ejercerá una fuerza sadomasoquista que intentara de alguna manera suplir esa necesidad y demanda de violentar. Este acto sadomasoquismo como se evidenciara más adelante en el caso, podrá ser ejercido no necesariamente en el acto de la agresión, de fuerza, si no de daño, consumo, agresión verbal, y los actos sexuales (Serán los actos sexuales los que imperaran la necesidad placer y de gozo que trae consigo la violencia; mediante la sexualidad se puede entablar una relación entre el deseo del sadismo, del masoquismo, la cual suplirá esa necesidad de narcisista de ser reconocido dentro de su imaginario, (Martino, 2008) la cual mediante la sociedad forjara una identidad.

Consideraciones acerca del concepto de identidad

Durante el desarrollo de este capítulo veremos cómo los autores citados a continuación hablaran de la identidad como la construcción de un todo ligado a experiencias propias, pero que será la sociedad quien le dará finalmente el valor de identidad. El concepto de identidad tiene diversidad de significados y construcciones. Desde un punto de partida, identidad podría ser “una unidad e invariabilidad de un ser dentro de una realidad” (DORSCH, 1994).

Para responder a la identidad, se debe responder el ¿Quién soy yo? Y ¿Quién soy ante la sociedad? A pesar de que la identidad originalmente es propia, pues somos nosotros quienes pensamos, juzgamos, creamos, es la sociedad la que nos dará el propio reconocimiento, citando palabras de (Galende, 2004) (...) *“Curiosamente la identidad es vivenciada como propia y singular de cada individuo pero es siempre social, solo se sostiene en su reconocimiento por otro”*

Para otros autores, en cambio, “la identidad es un carácter o un conjunto de características que determinan una persona, un grupo o una categoría cualquiera. Estos signos permanentes y coherentes refuerzan la pertenencia a una entidad idéntica a sí misma; favoreciendo precisamente, la diferenciación” (Salas, 2011)

Galimberti, por su parte, afirma que “la identidad nace de una construcción de la memoria que abarcará todo el espacio continuo vivido por el hombre, la identidad pasará por etapas del desarrollo en los cuales se evidenciarán las relaciones con los pares, las cuales darán lugar a crisis identificación”. (Galimberti, 2002), complementando dicha idea (Anaya, 2010) agrega que a lo largo de las etapas del desarrollo en el cual la identidad se forja, existirán los problemas de identificación o problemas identitarios las cuales son las incertidumbres ante objetivos propuestos durante cada momento de la vida, como por ejemplo la elección de pareja, comportamientos, orientación sexual, valores morales. La identidad para esta misma autora la define como una ubicación ante el mundo, el lugar donde nos definimos como seres. Mientras Velasco sostiene que:

La identidad no es más que un conjunto articulado de rasgos específicos de un individuo o de un grupo (Sexo, género, edad, altura, peso, creencia, empleo, etc.) La identidad se constituye en

un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas. Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se pueden combinar. (Velasco, 2002)

La identidad tiende a considerarse como un fenómeno subjetivo, dirían ciertos autores, de elaboración personal, que se irán construyendo simbólicamente en interacción constante con los demás. La identidad también se entrelaza a un sentido de pertenencia de distintos grupos socio-culturales con los que consideramos que compartimos características en común (...) La identidad va de la mano con valores, creencias, rasgos característicos del grupo o los grupos de pertenencia, que también resultan definitorios de la propia personalidad. (Fundación Secretariado Gitano, 2010).

Hay quienes creen que existen dos clases de identidad, la consiente e inconsciente, autores como el ya citado (Galimberti, 2002) describen y amplían dichos conceptos, y definen a la identidad consiente como la reflexión que hace los sujetos sobre su estado actual y la diferencia que tiene su ser respecto a los demás, mientras que la identidad inconsciente es la no identificación entre el objeto y el yo interno es decir, desconoce su proceder su actual, su deseo latente.

Por otra parte, Lagarte (1990) sostiene que *“La identidad no es más que el deseo que tiene un sujeto por ser alguien, de ser reconocido ante otro como sujeto pensante; la identidad propia del ser humano suele nutrirse de la adscripción a grupos definidos que congrega o separa a los sujetos en la afinidad y en la diferencia”*. Pero ¿quién construye ese deseo? La identidad en sí es una “elaboración inteligente del sujeto que, a lo largo de su existencia, irá modelando y quizá cambiando, gracias a la exposición que mantenga con la sociedad, la cultura, el lenguaje y los discursos que dotan de sentido a una identidad en particular”. (Gardillo, 2007).

Por lo tanto la identidad es algo socialmente aprendido, es un constructo que aunque aparenta ser innato, propio de cada sujeto, resulta ser la apropiación de sistemas de creencias, valores y morales de la sociedad, las cuales a medida del tiempo van cambiando, y se van acoplando a las necesidades que tiene el sujeto para ser aceptado en un grupo. La identidad ira de la mano con las huellas mnémicas, pues serán estas últimas la que enmarcaran el pensamiento y harán surgir un ideal el cual el sujeto estará dado para encajar en un grupo social.

Acerca del concepto huella

La huella es una percepción del aparato psíquico, es una ilusión del precepto, son estímulos que se obtienen de un objeto que por medio de cargas de catexicas pasan a ser una representación, las representaciones entonces pasan a ser una idea, una palabra, que estarán constantes a lo largo de la vida, (Stefano, 2013) Estas ideas saldrán a flote cuando en la viva representación del recuerdo, cuando el ser humano las necesite. Es como diría este autor

“cuando se piensa en una cosa ahí mismo se piensa en la significancia de este” Cuando se piensa o se vive en un momento aparece una representación la cual puede ser el fundamento del síntoma.

Huella es una connotación que hace referencia al recuerdo que deja algo dentro del ser humano, y en este sentido se podría definir huella como memoria. Fue Freud quien introdujo el término “Huellas mnémicas” haciendo referencia no a la imagen de una cosa, sino a su transcripción en el aparato neuronal, donde los engramas (Alteraciones en el sistema nervioso central que dan lugar a la construcción de memoria, personalidad etc.) son depositados en diferentes sistemas y en relación con otras huellas vinculadas entre sí por simultaneidad, casualidad y sucesión cronológica (Galimberti, 2002).

Las huellas mnémicas enmarcarán entonces la identidad del sujeto según la severidad con la que este pueda interpretar y acceder a cada uno de los recuerdos vividos y experimentados. La huella es un concepto que describe la forma esencial del síntoma. La huella es lo que permanece constante, y resiste a las sobreimpresiones que encima de ellas se hagan, podemos en primera instancia referirla a la monotonía repetitiva con la cual el síntoma se pone en circulación (...) La huella mnémica, como la forma en que se inscriben los acontecimientos de un sujeto va a privilegiar determinados sucesos sobre otros. Así, hablará en sus estudios sobre la histeria de que hay representaciones altamente catetizadas, que por su valor traumático resisten al olvido, o que en su defecto permanecen aisladas de la memoria, pero que mantienen su lozana eficacia mortificando al sujeto. (Zapata, 1999)

Acerca de Historia de vida

La historia de vida es un método científico de eje cualitativo encaminado a generar versiones históricas a partir del relato de una experiencia propia (...) es una serie de registros motivados de la exposición, trayectoria y formas de pensar a una persona, obteniendo el relato de vida como producto final. La historia de vida comprende tanto el relato como otros documentos (informes médicos, informes jurídicos, test psicológicos, testimonios de personas allegadas, fotografías, objetos personales) que sean aportados por las personas durante el proceso de entrevista (Barreto, 1999).

La historia de vida, aunque requiere ser un método exhaustivo en cuanto a que pretende abordar todo un espacio de tiempo determinado, nunca cumple tal objetivo, por lo tanto se centrará en momentos claves y esenciales de la vida del sujeto “narrante”, que le dará un valor; este valor será la significancia que cada sujeto le dé a cada experiencia contada (Moreno, 2012).

“La historia de vida además debe verse como el compilado de resultados de las diversas redes que se relacionan en ella, día a día, en lo que los grupos humanos entran, salen, se vinculan, se dispersan por las diversas necesidades”, (Mallimaci F., 2006). Por lo tanto, comprender la historia de vida nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas ejercidas, las prácticas abandonadas, la historia desde un abajo, desde un arriba, desde un punto de vista del narrador, desde un punto de vista del lector.

1. *Presentación de caso.*

A continuación, se muestran fragmentos de caso de una mujer de 46 años que asiste a consulta por psicología. Durante el Raport, la paciente menciona vivir en la localidad Uribe Uribe, con su pareja sentimental, un hombre con el cual convive desde hace ya varios años. Actualmente labora como obrera en una fábrica de marmolería. La paciente menciona tener nueve hermanos por parte del padre y una hermana por parte de la madre, la hermana falleció hace varios años a causa de un cáncer en el cuello uterino.

16/02/2016 Primera Sesión

Durante las primeras sesiones menciona: *“Yo solo vengo por las drogas”*

Durante el proceso se aborda su historia familiar: *“Mi papá nunca vivió con nosotras, porque él tenía dos esposas, él solo llegaba en las tardes de 4:30 a 5:30 dejaba lo del diario y se iba, nunca convivió con nosotras, el tiempo con él era muy limitado”*. Además, expresa durante esta sesión conflictos de violencia que ella vivenció durante su infancia, y menciona a la madre como eje principal de esta problemática.

“Mi mamá fue buena mamá hasta los 11 años, mi papá le ayudó, luego ella tomo otro rumbo, bebía, consumía (.), antes de los 11 años mi mamá era una persona disciplinada, no podíamos regar jugo en la mesa sino nos pegaba, era muy aseada, a los 7 años ya sabíamos lavar (...), más grande ella era más despectiva, utilizaba palabras gruesas, soeces, al principio era boba, luego gurreas, muertas de hambre y así”. “Luego ella nos pegaba puños, patadas, una vez la cogí de las manos, y ella me cogió del pelo y pues bueno”. “Eso era violencia para mí, la señora tenía sus situaciones, tenía relaciones con sus amigas, yo tenía 10 años, la descubrió una prima, y mi prima me contó, ella se besaba con sus amigas”. “También vi a mi mamá con un muchacho, yo salía del baño y la vi a ella, yo tenía 4 años, eso sí me pareció horrible”.

“A mí lo que me afectó fue el trato de ella, a los 12 años perdí el respeto al ver a mi mamá con otras mujeres, yo la quería muchísimo pero ya pasó, yo vi que ella tenía sus faltas, robar, mujeres, tomar, yo a ella no le merezco respeto, ya a los 12 años ella me pegaba mucho, a los 9 años ella me pegó muy duro pero no lloré, me sostuve; la última vez que me pegó me cogió el cuello con el pie, pensé que me iba a matar”.

“Ella nos pegaba con correa, ya más grandecitas fue con las manos, puños y patadas”. “Considero que eso empezó a afectar mi identidad, en ese tiempo todo lo que vi [en] mi mamá me parecía horrible, empezando que yo desde niña veía a los amigos besándose, eso me parecía asqueroso, más adelante ver a mi mamá con otra pareja me parecía escabroso, ahora ver a una mujer con otra mujer me parecía peor, y ahora más adulta comprendí que eso es normal pero eso afectó mi yo”.

“Desafortunadamente yo vi a mi mamá como un marimacho, cuando grande nos gritaba, si uno tenía un problema ella decía ‘de malas, orinen paradas’, a raíz de eso pues yo siempre quise tener lo propio, lo mío; yo a ella le propuse comprar una casa pero me contestó horrible, ella era muy envidiosa, entonces luego yo compré un apartamento, a la primera persona que se lo mostré fue a mi mamá, ella me dijo ‘ush qué horrible’ y bueno luego yo perdí el apartamento”. “Pienso que no sé, yo creo que desafortunadamente lo que pasa actualmente es que no tengo hábitos de mamá, siento que falta algo en mí.”

22/02/2016 Segunda Sesión

Durante la segunda sesión la paciente expresa haber nacido con una identidad moralista la cual fue cambiando mediante los juzgamientos propios y de los demás, y se evidencia cómo esta moral no le ha permitido construir una identidad propia.

“Uno sale al mundo y digamos en el hecho [de] que he sido bastante moralista, lancé mis dados, juzgué, no le pedía respeto a mi mamá y ni a mis parejas, he vivido muy pendeja.” “Yo he tenido mucho sentido de la honradez, mi mamá vivía más que yo y finalmente yo resulté perdiendo, uno sale al mundo y la realidad es otra, perdí por ser moralista, por hacer las cosas bien.” “Uno piensa que el mundo es igual y uno se estrella, fui demasiado tonta, a la final el papá de mi hija con el problema que él tenía de consumo yo lo sacaba de ahí, él me robaba y yo seguía ahí y perdí las cosas que conseguía incluso perdí mi dignidad.” “Yo siempre seguía ahí y empecé a consumir, empecé a degenerarme, perdí mi dignidad, me casé con un indigente, resulté en el mismo fango.” “Con mi esposo actual pasa igual, él no ha cambiado, hay bastante violencia, me golpeó a los dos días después del matrimonio, me rompió el labio, fui al médico cirujano, luego supe que él tenía otras cosas.” “Pero tengo miedo de que el día de mañana este señor se me vaya.... No soy mamá, no soy hija, no tengo profesión, no soy nada”

1/03/2016 Tercera Sesión

En esta tercera sesión la paciente expresa los deseos de tener una figura paterna y materna, y ante su ausencia se nota cómo la droga ha intentado ponerse en esa posición.

“Realmente yo he buscado ese otro, yo tuve un novio, una estabilización emocional con él, yo cuando vivía sola no me sentía sola, no notaba la ausencia de nadie, el afecto era de él” “Nosotros terminamos porque no se quiso casar conmigo, y al año me casé con el papá de mi hija” “Llego a esta hora y mi ánimo no es el mismo, de repente me refugio en otras cosas, como las drogas, no sé.” “Me parecía muy doloroso, yo amaba a mi mamá y a mi papá, la forma de ser de mi mamá, ella era muy despectiva, en ocasiones me ofendía en un tono fuerte, ella un día me dijo que gracias a mí tenía estrías, me dijo un día que ojalá mi hijo saliera cuadripléjico.”

“Mi condición de mujer sí se me afectó porque no encontraba esa parte femenina, ese feeling, nunca hubo diálogo, una conversación decente era a la defensiva, ella era muy agresiva, entonces empezaba a echar las cosas en cara... La verdad es que extraño el afecto de mi madre”.

8/03/ 2016 Cuarta Sesión

En esta sesión se evidencia cómo la crisis de identidad está marcada por la violencia intrafamiliar y dos eventos traumáticos que dejan huella en su personalidad.

“Yo compré un apartamento y me responsabilicé de mi esposo, casa e hija hasta el 2005; y ahí perdí mi dignidad y con ello mi identidad. Tuve dificultades con mi mamá, y aparte del consumo del 2005 empecé a fracasar, mi capital disminuyó”

“Ya con mi hija, yo era muy dedicada con la niña, la llevaba bien, yo casi no tenía tiempo con ella por eso la dejaba a cargo de doña Candelaria, ella la consentía por todo y pues así pasó durante mucho tiempo, ya después entré al ejército por parte del Sena, pero luego tenía que salir a las 5 a.m., entonces yo le dejaba la niña a doña Candelaria, solo iba los fines de semana”.

“Luego mi hija me decía:- mamá ¿ya se va?-, eso para mí era mortal, no le gustaba estar conmigo, yo no soporto eso, yo renuncié a mi trabajo porque no quería perderla, pero yo ya fracasé, perdí todo”.

“Digamos que cuando uno tiene dinero uno se consiente y ahora que no tengo dinero, sin dinero mi nivel ahora se reduce a un bareto, soy una cretina por verme mal, sabiendo que yo sé que eso me pasa si consumo.”

“No sé qué tipo de personalidad soy, quizás una amargada.”

“Cuando compré el apartamento no quería que nadie supiera, no trataba de llamar la atención, traté de pasar desapercibida y mi mamá le contó a todos y sentí que ella me traicionó”

“Mis mentores eran mis enemigos, mi mamá y mi hermana, mi papá me decía que qué quería pero yo decía que nada, me daba pena yo creo que eso fue algo curioso, porque cuando era muy niña yo deposité una cosa grande yo le conté a mi papá, y luego le dije a mi mamá y ella me dijo que si no me daba pena, y desde ese día no le cuento nada a nadie, ni siquiera a mis padres, eso me afectó mucho.”

“Un fin de semana en el campo, me les perdí, por allá mi papá apareció en una loma y yo fui ahí y él me dijo quédese ahí, y yo me quede ahí y eso me frenó.”

“Cuando fumé la primera vez mi padre me demostró que yo podía hablar con él, yo pensé que todo iba a cambiar pero hay cosas que uno no puede decir.”

“Esas cosas hacen que tenga temor, -las beces, el ¿no le da pena? y el ¡quédese ahí!-, eso fue como lo que me puso una barrera mental, luego todo me dio pena.”

“Yo sí tuve una característica, estando muy niña en una finca con mi tía, llegó un señor con sombrero y yo estaba chorreando, yo empecé a gatear para que el señor no me viera así.”

“El papá de mi hija me decía que yo nunca exijo nada, por eso la gente me violenta.”

“Yo me conformo, yo no lo exigía, nunca he tenido ese carácter, el no reconocimiento ante los demás me ha afectado, hay personas que sí colocan sus límites y les va bien, yo soy débil.”

“Soy una persona débil, muy débil, trato de pasar como desapercibida, me escondo, yo prefiero estar atrasito. Eso me ha afectado más bien... tengo un problema de personalidad tratar de ocultarme a las demás personas, dejo que las cosas pasen, hago caso omiso, no pues, es una situación de personalidad es por eso que no sé quién soy.”

30/03/2016 Quinta Sesión

En esta sesión la paciente recalca dos eventos traumáticos y las huellas que han dejado en ella, y la problemática que enmarca a partir de eso su identidad. En esta parte se exponen cómo el sujeto se reconoce a sí misma a partir de una experiencia sexual, la paciente se da cuenta de que la mayoría de conflictos, crisis identitarias, van a mejorar a partir de los sucesos aquí relatados,

en esta parte la paciente pone en duda su identidad sexual y además deja entrever cómo esta confrontación de identidad le permite sentirse como mujer.

“Una vez pequeña fui a un almacén y vi una máquina de Pin ball, me enamoré de esa máquina, quería tenerla y mi papá no me la compró, esa fue una de las mayores frustraciones, luego lo del paseo cuando me perdí y mi papá me dijo que me quedara quieta, ese día algo en mí pasó, yo quiero hacer cosas, pero me gana el desconocimiento, el temor”.

“Sí, mi mamá me sesgó, ella rompió muchos límites con mi papá y yo, la vez que fui al baño y le mostré a mi papá ella me regañó y sesgó en todo en mí, rompió ese lazo de intimidad con mi papá y ahí tengo el sesgo de que no puedo tener intimidades, sentir esa parte de cariño me afectó.”

“De muy pequeña me acuerdo que cuando me pegaban a las paredes para caminar mi mamá me ponía la toalla y me llevaba a la cama.”

“Ahora, la falta educativa de mis padres influyeron mucho, sobre todo el de mi madre, cuando niña solía tener memoria fotogénica, me acordaba de todo en el colegio, siempre fui la primera en todo, yo era una dura en división, tenía capacidades de memoria muy buena.”

“El bajo nivel educativo influyó mucho, eso marcó mi identidad, creo que el estudio da personalidad.”

“Pareciera que mi confort era el dinero, cuando tenía dinero no tenía hambre y no me faltaba nada, era muy segura, no me faltaba nada, no existía Dios y un momento después llegaron las responsabilidades: bebé, deudas, la hipoteca, madre soltera, y empecé a tener temores, mi personalidad estaba basada en la parte económica, aunque yo he tenido límites.” “Yo trato de llenarme con algo y me pregunto qué me produce en la casa ese carácter, ese carácter de dominio, la falta de personalidad hace que conozca partes erróneas, que piensen cosas mal.”

“No estoy abajo porque tengo libros que me ayudan a estar bien, esos libros dicen que mi problemática es falta de afecto, cariño, que mi mamá me consintiera, estoy buscando eso, eso va que en la parte afectiva, parte materna y paterna que hicieron falta, voy a hablar con él a ver si puedo encontrar algo.”

“Con el papá de mi hija, el dolor, el segundo a segundo, el llanto, ya he dejado dolores, cosas atrás, ahora de por sí descubrí que soy una ¡mujer!, que tengo una sexualidad que ha sido rescatada poquito a poquito, he sido muy mojigata a través de las experiencias con mi esposo”.

“Tuve una experiencia sexual hace dos meses y continúa, con esa experiencia sexual algo me pasó y no podía creer que podía encontrar una solución a malos problemas”.

“Una vez fui al médico y en el consultorio del doctor viví una experiencia sexual íntima, me estaba haciendo estiramientos, él estaba lejos pero yo permití que se acercara y me hablara al oído, él me pregunta: ‘¿cómo está?’ y digamos que yo permití el contacto, traté de asumir una posición sexual madura, paz, tranquilidad, pues en el momento al final sentí dolor en la columna, me estiré hacia atrás entonces pues me acerqué al escritorio y pues ahí viene la cuestión y que tales”.

“Me trae una satisfacción ciertas cosas, compro libros y eso me gusta, salía y rumbeaba y ah! eso es como un climax, cuando yo salía todos los fines de semana sentía que me hacía falta algo y digamos que cuando me hace falta algo pensaba en ir hablar con Dios, pero allá la misma vaina, que uno ora por el vecino que tales, pero puta nada se compara con esa forma de reconocerse como un ser sexual genital pensante, yo salía como un putas, ¡qué rico!, yo llegue tensionada al consultorio pero no era lo mismo yo salía con el ejercicio y pues nada, ya en la segunda cita pasó eso.”

“Tiempo después con un chico hicimos una amistad bella, intercambiamos teléfonos, de vez en cuando me escribía, yo no le contestaba hasta que un día nos vimos y ese día me hizo la invitación a la cama y eso fue después del doctor y descubrí esa personalidad genital y pude mostrarme como más ligera.”

“Todo esto como que me realiza, me oxigena, esa parte sexual tener contacto sexual y social... tuve una experiencia de niña, de que mi hermana me besó mis partes públicas, ¡nunca imaginé eso!, fue rico pero no tenía conocimiento, Después de que mi hermana me hizo eso, me dijo que le hiciera lo mismo, pero se lo hice y ¡wakala!, le di besos fue horrible, un día cogió el hábito y me besa, literalmente nos besábamos”

“Un día con una mujer tuve una experiencia, la toqué y me excitó y ahí tuve mi primera bisexualidad y pues yo tuve un clímax pensando en ella. Yo en esa época anduve como prostituta de traquetos, no aguanté esa vida, no aguantaba ser arepera.”

“Otra vez con otra mujer, ella me besó y se enamoró de mí, pero en una ocasión una chica se sentó encima mío y eso fue increíble, pero estaba sintiendo algo, una sensación en esa parte, conocí la bisexualidad y yo en ocasiones me trababa y me iba de rumba y quería besar mujeres y yo llegué a pensar que me gustaban las mujeres y pensé que iba a ser lesbiana, todo esto fue en el trabajo como prostituta.”

“Yo considero eso como agresión, una vez llegué a llorar al baño, yo estaba debiendo las cuotas del apartamento y la forma en que lo hacía, eso era auto agredirme y miraba y me decía ¡ush!, tenía mucho dolor, fue doloroso, yo era una niña.”

“Acepto que tuve una inclinación lésbica, en un tiempo, yo me soñé teniendo sexo con mujeres y en los sueños yo tengo muy buenas sensaciones y prácticamente mi vida sexual es así”.

“Un día me leyeron mi carta astral y decía que yo tenía una marcada forma hacia la masculinidad, pensé que eso era por mi mamá, ella como es lesbiana, que prácticamente podía ser lesbiana pero pues, no sé, yo le contaba a la señora que me leyó la carta, yo le comenté lo de mi mami y los sueños, pero más sin embargo me dijo que no era lesbiana, pero mis experiencias podían influir”.

“Aborita que estoy probando todo se me ha subido la libido y poder tratar de buscar una satisfacción.”

“Yo me pregunto por qué soy así, ahora que soy madura veo las cosas diferentes, con el papá de mi hija nunca tuve deseos por alguien más, yo peleo con Dios, le digo que por qué me hizo así, porque no soy una santurrón, a veces quisiera ser puta, hasta que no me di muchos golpes no me di cuenta, no me separé”.

“Con él (el padre de mi hija) yo no veía problemas de consumir pero duré todo el tiempo con ese hombre, mi vida sexual fue lo mismo, nunca me he interesado por la vida sexual, nunca me he interesado por la vida sexual genital, como puede haber gente que se caliente fácil, yo no nací arrecha, después que tuve la experiencia del doctor, vi mil cosas, nunca me di cuenta de que eso fuera tan rico”

“Sí, me siento identificada con mi mamá, yo me encontré con una hermana y ella me dijo que tratara de hacer las paces con mi mamá ‘porque usted no ha sido una buena madre’ y pues he visto que prácticamente, pues dejó huella.”

Análisis

La paciente durante las sesiones, relata venir de una familia monoparental en donde la ausencia paterna más adelante la hace tener dificultades en su vida personal, social y familiar, mientras que por otro lado, la figura materna la ve como una imagen de autoridad, de arrogancia, de miedo, de desconfianza, la cual le genera un daño no solo físico si no también psicológico haciéndose cuestionar cuál es el rol que juega la mamá en ella.

A raíz de estos conflictos presentados en casa, en la cual la agresión física, psicológica permean la relación materna, la paciente deja ver que esta relación es de sometimiento o dominio, ella más adelante empieza a generar una serie de síntomas que van a desencadenar un desconocimiento de la identidad como mujer, como persona.

Los conflictos que se relatan al principio con la madre generan en ella el desprendimiento del objeto de deseo que se proyecta inicialmente la consultante, como bien lo diría Melani Klein citado por (Massera, 1997), durante la infancia el menor pasa por objetos transicionales de deseos en los que busca protección, buscan saciar una necesidad, la madre pasa ser el objeto bueno, que se mantiene durante toda su niñez, cuando este objeto cambia, o es ausentado, en este caso la protección de la madre desaparece, ve al objeto como un objeto malo, perverso y todo acto que este haga en contra de ella podrá ser considerado como agresión o violencia.

Esto genera en la paciente miedo angustia, lo cual desencadenara en una respuesta agresiva contra el objeto, intentara sobreponerse, lo igualara y lo desafiara, como bien diría Whaley (2001) ante un ataque de violencia familiar, la persona agredida se igualara y desafiara las leyes impuestas, si no existe una victoria, existiría una culpa producida por intentar hacer daño, por interrumpir ante el deseo del otro, esta culpa desencadenara en síntomas que darán lugar al fracaso y miedos que construirán la identidad del sujeto.

Los síntomas aparecerán más adelante y van a estar acompañados de una serie de traumas, los cuales enfatiza en buena parte de la intervención, menciona una serie de imágenes, actos, que de muy pequeña tiene presente, una de estas ha sido cuando mostro las heces a su madre de lo cual obtuvo una desaprobación y una frase que la marca más adelante “No le da pena”. Esto para Melanie Klein (Massera, 1997), puede ser visto en las primeras etapas del desarrollo en la cual el infante intenta atacar a la madre, esto lo logra mediante sus heces; esto tendría un doble fin, apoderarse del objeto del deseo o destruirlo, al no obtener la aprobación deseada mediante la presencia de las heces, la paciente se autodestruye se siente mal, siente como si algo en ella fuese destruido, y de hecho se destruye algo, algo llamado vinculo materno, (Escartín, 2010) citando a Freud, señala que las heces representan ese lazo existente entre madre e hijo, al renunciar a las heces, se renuncia a un objeto con el fin de complacer a la madre. Pero cuando no se complace a la madre, cuando es la madre quien rechaza ese acto de amor del hijo genera un trauma, que puede ser considerado como violencia el cual estará presente en la paciente, durante buena parte de su vida.

Seguidamente menciona otro momento que le genera trauma, malestar, angustia, un momento el cual es acompañado con un “Quédese ahí”, esta serie imágenes acompañadas de agresiones verbales y físicas por parte de la madre hacen generar momentos en los cuales la paciente no puede llevar una vida como ella la planea, las vivencias experimentadas durante la infancia le generan cierto malestar durante su vida adulta, este malestar se convertirá en las dudas respecto su identidad, que mediante esta serie de actos, que además vienen ligados más adelante

de experiencias sexuales , en las que la paciente relata un acto con su hermana cuando la beso en su genitales, y posterior a eso cuando vio a su mamá con otras mujeres, le hacen generar dudas respecto a su identidad sexual, esto desencadenara en más violencia, fracaso, ira, y prejuicios morales que le hace pensar a la paciente que es una buena para nada, inútil, desdichada, y que su comportamiento lésbico es producto de las representaciones obtenidas respecto hacia la madre. Esta serie de palabras y actos hacen construir al yo de la paciente, esto hace cuestionar su manera de verse ante sí misma “No sé quién soy, no soy mujer, no soy madre, no soy hija, no soy nada”, lo que hará cuestionar su identidad.

La paciente ahora intenta proyectarse e identificarse con alguien más, intenta saber quién es ante el mundo, como bien se mencionó durante el marco teórico, los autores mencionados sostiene que la identidad es una construcción social lo cual se ira ajustando a medida que las condiciones culturales así lo requieran. La identidad de esta mujer va a estar medida por sus parejas, en tanto busca que ellos logren identificarla como una persona y a su vez ella logre ver en estas la ausencia de la figura paterna y materna. Con las parejas intentara buscar una figura de seguridad, de tranquilidad que tanto le hace falta, al verse rechazada por el hombre que le pudo suplir ese vacío, decide involucrarse con cualquier clase de personas, y serán estas nuevas personas las que de nuevo le generan un trauma, la agresión física acompañada de una serie de reglas impuestas desde la infancia le impiden a la paciente a lograr alcanzar lo que piensa, por miedo, o el desespero de no saber qué hacer cuando tome esta decisión.(Miedo al Abandono) o ansiedad al fracaso bien lo dice Melani Klein, que al no lograrlo quedara sujeta a lo que sus parejas digan, mencionen, difamen sobre ella.

Más adelante con las construcciones del yo que ira forjando , la paciente pasa a presentar una serie de dificultades que la limitan a desarrollarse como persona, con las huellas que señala la paciente: “quédese ahí y no le da pena” la paciente ve con dificultad la manera de avanzar, de poder reconocerse como persona ante una sociedad, menciona que prefiere quedarse “atrasito, ser desapercibida esto hara que sus deseos se vean una vez mas limitados y no pueda suplir con las exigencias que se plantea.

Al no poder desarrollar los deseos que ella se plantea, al no suplir esa necesidad de ser alguien, al no encontrar una figura que pueda suplir la ausencia de padre y madre la paciente se auto agrede en repetidas ocasiones y no son las palabras que esta vez estarán persistentes en el discurso de la paciente si no en el consumo, si bien como lo cita Freud, al retener una serie de pulsiones, al no poder descargar toda esa violencia reprimida contra un objeto, es recurrente que esta violencia se vuelque en contra de sí mismo generando la autoagresión, el sadomasoquismo. La paciente ve por sí misma como el consumo se convierte en una agresión para ella ante las repetidas frustraciones, el síntoma pasa a ser consumo, el trauma el no poder desarrollarse como mujer, y las huellas los recuerdos de “estancamiento” emocional así como las experiencias sexuales.

Finalmente pasa algo en la paciente que le cambia su manera de pensar, su yo quien en muchas ocasiones reprime sus pulsiones sexuales impuestas por una norma, ve como puede ser esto (El sexo) una saciedad a las dificultades que ella presenta, el sexo, el reconocerse como “un ser genital pensante” hace que la paciente deje de cohibirse de toda norma existente expuesta por ella misma, esto sin antes, una vez más humillarse como mujer, cuestionando si todo esto que hace es bueno para ella, su inconsciente, intenta suprimir el deseo, el gozo, el placer es aquí donde la paciente puede aplicar toda autoagresión existente para mantener controlado sus pulsiones, que finalmente ira cediendo poco a poco, hasta que toda la violencia que se tiene reprimida va a ser canalizada hacia un otro, contra un objeto que esta vez ya no será maltratante, de igual manera le permite reconocer su rol en el mundo, le permite reconocerse como un ser genital que necesita de estimulaciones, de rompimiento de barreras de normas que su yo se ha puesto para poder ser considerado como alguien.

Reflexión

Podemos mencionar como el termino de violencia varia, no está en un suceso específico, es cambiante según cada nuevo relato, si bien como se menciona previo al caso, el termino de violencia estará sujeto a la interpretación de cada persona por lo tanto puede pasar desapercibida en muchas ocasiones. Durante el relato vemos como la violencia construye la identidad de la paciente, como deja huellas, las huellas como imágenes simbólicas, impiden desarrollar a un sujeto, es ese pensamiento que no le permite avanzar dentro de su proceder, que generar en traumas y síntomas que desencadenaran en un malestar.

La violencia produce identidad, identidad que se ira trasformando según las nuevas formas de violencia vividas que se convertirán más adelante en huellas que marcaran sucesos específicos, la violencia suprime el gozo, el deseo de ser alguien, de reconocerse, sin violencia no existiría identidad, la violencia es la que nos da ese lugar en la sociedad, es la que nos permite saber quiénes somos en el mundo, no necesariamente tiene que ser física, existen un sinfín de maneras de ejércelas, en el caso se evidencian y recalcan algunas de ellas, la identidad se va cambiando paralelamente con la violencia, la violencia deja huellas en la medida en que nos causen malestar, nos imposibilite avanzar más allá de lo que creemos.

En este caso se presentó la forma en la cual violencia se manifiesta y construye una identidad, una identidad que no es aceptada por el miedo que puede acarrear la misma, la paciente busca en repetidas ocasiones buscar esa identidad, ser aceptada socialmente, fracasa, recae, cuestiona sus pensamientos, ideales, moralidades, reprime lo que es malo, hasta el punto que le genera malestar, y le causa más daño que gozo. Cuando realmente logra dejarse de inhibir, cuando consigue aceptarse a sí misma, es cuando logra que saber cuál es su posicionamiento en esta sociedad.

Es importante como psicólogos, reconocer cada tipo de violencia, se debe escuchar al paciente, entenderlo y buscar que su propia verdad su propia realidad. El discurso no debe estar empañado

por la realidad que quiera ver el psicólogo, el discurso debe ser libre para que este pueda generar en el paciente la comprensión y solución del mismo.

Referencias

Álvarez, A., Ruiz, C., & Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. Estudios de Juventud, 37-44.

Álvarez, S. (2013). ¿A qué llamamos violencia en las ciencias sociales? HALLAZGOS, 61-71.

Anaya, N. C. (2010). Diccionario de Psicología. Bogota: Ecoediciones.

Barreto, Y. P. (1999). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Revista Unal, 185-196.

Bassols, R. (JUNIO de 2012). LAS RAÍCES PSICOLÓGICAS DE LA VIOLENCIA. TEMAS DE PSICOANÁLISIS(4), 2-33.

Bornhauser, N., Bruning, M., & Ramírez, L. (2012). Violencia y Subjetividad. Limite, Revista de filosofía y psicología, 1-14.

Crespo, M. d. (2004). Escuela de psicología social del sur. Obtenido de psicosocialdelsur: http://www.psicosocialdelsur.com.ar/alumnos_textos_contenido.asp?idtexto=18

DORSCH, F. (1994). DICCIONARIO DE LA PSICOLOGIA . BARCELONA: HERDER.

Escartín, Y. Z. (2010). El discurso de las heces. tertuliapsicoanalitica.

Fundación Secretariado Gitano. (24 de Febrero de 2010). [www.gitanos.org](http://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/03.pdf). Obtenido de www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/03.pdf

Galende, E. (Agosto de 2004). TopiA. Obtenido de [topia.com.ar](http://www.topia.com.ar/articulos/memoria-historia-e-identidad): <http://www.topia.com.ar/articulos/memoria-historia-e-identidad>

Galimberti, U. (2002). Diccionario de Psicología. Mexico: Siglo XXI editores.

Galvis, J. M. (2008). La identidad. Aparte Rei, Revista de filosofía , 1-10.

Gardillo, L. F. (2007). ¿Cómo se construyen las identidades en la persona? Ra Ximhai, 417-428.

González Oddera, M., & Delucca, N. E. (2011). El concepto de Violencia; Investigación sobre la violencia Vincular. FaHCE, 166-174.

Janin, B. (2002). LAS MARCAS DE LA VIOLENCIA LOS EFECTOS DEL MALTRATO EN LA ESTRUCTURACIÓN SUBJETIVA. sepyrna, 149-171.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. Convergencia, Revista de ciencias sociales, 13-52.

Lagarde, M. (1990). Identidad femenina . Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, 1-10.

ledesma, i. (2016). el porvenir. Bogota: Marruecos.

Mallimaci F., G. B. (2006). Historias de vida y método biográfico. Scielo.

Martino, C. (2008). La agresividad – La violencia. wpanet, 1-7.

Massera, J. G. (1997). Melanie Klein: fundamentos, teoría y técnica. Subjetividad y Cultura .

Moreno, A. B. (2012). Historia de vida. malagaeuropa, 1-20.

Napol, P. d. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. Revista austral de ciencias sociales , 25-45.

OMS. (2012). ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD . Obtenido de who.int: <http://www.who.int/topics/violence/es/>

Organización paramericana de la salud. (2002). Informe mundial Sobre la Violencia y la salud. Organizacion mundial de la salud, 1-41.

Salas, M. (2011). La Identidad femenina en la actualidad. ObjetosCaidos, 1-7.

Stefano, G. d. (Dirección). (2013). Teoría Psicoanalítica Aparato Psíquico [Película].

Velasco, E. (2002). EL CONCEPTO DE IDENTIDAD. Dossier para una Educación Intercultural .

Zapata, J. I. (1999). EL COLECCIONISTA DE HUELLAS. Affectio Societatis, 1-5.