

REFLEXIONES DE LA PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

Diana Carolina Chavarro Barrera
Editora Académica



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria

Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Vicerrector Regional

P. Iván Díaz Gómez, cjm

Directora Académica Vicerrectoría

Aleidy Johanna Amorocho Gaona

Coordinador de Investigaciones

Julián David Castañeda Muñoz

Subdirectora del Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Reflexiones de la psicología contemporánea / Rayén Rovira Rubio, María Cristina Quintero Losada, Edward Johnn Silva Giraldo...[y otros 3]. ; compilador Diana Carolina Chavarro Barrera. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-447-1
132p.: il.

1.Psicología -- Estudio de casos -- Colombia 2.Psicología de la comunidad -- Investigaciones 3.Psicología social -- Estudio de casos 4.Psicología del aprendizaje -- Colombia i.Quintero Losada, María Cristina ii.Silva Giraldo, Edward Johnn iii.Valderrama Cárdenas, Juan Carlos iv.Díaz Leguizamón, Carmen Lucía v.López Cantero, Ever José vi.Chavarro Barrera, Diana Carolina (compilador)

CDD: 150.8 R33r BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 100373
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100373>

Editora Académica

Diana Carolina Chavarro Barrera - Magister en Neuropsicología Clínica

Autores

Rayén Rovira Rubio, Diana Carolina Chavarro Barrera, María Cristina Quintero Losada, Edward Johnn Silva Giraldo, Juan Carlos Valderrama Cárdenas, Carmen Lucía Díaz Leguizamón, Ever José López Cantero.

Correctora de Estilo

Karen Grisales Velosa

Diseño y Diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Primera edición: 2020
Publicación electrónica

Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Calle 81 B # 72 B – 70
Bogotá D.C. - Colombia
2020

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no seas usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

C Tabla de CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| PRIMERA PARTE. La psicología en la formación y la investigación | 15 |
| Capítulo 1. Trabajando con lo que nos duele: encuentros y desafíos con jóvenes psicólogos y psicólogas en época de transición | 17 |
| El reconocimiento del dolor propio | 17 |
| A comprender el dolor | 23 |
| Aprendizajes desde la experiencia | 27 |
| Difracciones analíticas desde las experiencias | 32 |
| Desafíos en la formación de los jóvenes psicólogos y psicólogas en Colombia | 36 |
| Referencias | 41 |

Capítulo 2.

Uso de las TIC para el favorecimiento del neurodesarrollo y del proceso de aprendizaje 45

El aprendizaje y la tecnificación de la educación 45

Teorías de neuroeducación 50

El proceso de atención, memoria, funciones ejecutivas y el lenguaje en el aprendizaje 53

Perspectiva de los retos de la enseñanza en el aprendizaje 56

Referencias 60

SEGUNDA PARTE. Prácticas contemporáneas de psicología 65

Capítulo 3.

Escucha narrativa en el trabajo psicosocial con familias y comunidades 67

Reconocimiento de capacidades en el trabajo psicosocial 67

Del individualismo a la solidaridad 70

La escucha en la comunicación 71

Construir un terreno común 73

Algunas nociones sobre las actitudes básicas en la escucha narrativa 74

¿A quién se escucha? 75

¿De qué se conversa? 77

Los retos de la participación desde la escucha narrativa 77

Del pensamiento abismal a la ecología de saberes 79

Lectura de capacidades en la familia 80

Referencias 82

Capítulo 4.

El psicoanálisis frente a las psicoterapias en el mundo contemporáneo 89

| | |
|--|-----|
| El malestar social en la actualidad | 89 |
| Consideraciones sobre el Otro y el discurso de la contemporaneidad | 95 |
| Efectos en el sujeto | 99 |
| El síntoma para el psicoanálisis | 102 |
| El psicoanálisis frente al malestar y los síntomas actuales | 104 |
| Referencias | 107 |

Capítulo 5.

| | |
|--|-----|
| Análisis victimológico del abuso sexual infantil en Colombia | 109 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Factores de riesgo frente al abuso sexual | 115 |
| Tipos de abuso sexual | 116 |
| Fases del abuso sexual infantil | 118 |
| Prevalencia del abuso sexual infantil en Colombia | 122 |
| Conclusiones | 128 |
| Referencias | 130 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1.1. Cartelera grupal, 2017 | 31 |
| Figura 3.1. Tiempo dedicado en la comunicación | 72 |
| Figura 3.2. Actitudes básicas de escucha narrativa | 74 |
| Figura 5.1. Prevalencia de violencia sexual 2015-2017 por grupo etario | 123 |
| Figura 5.2. Factores de vulnerabilidad | 124 |
| Figura 5.3. Relación con presunto agresor | 125 |
| Figura 5.4. Sexo biológico del presunto agresor | 126 |
| Figura 5.5. Actividad desarrollada durante la interacción abusiva | 127 |
| Figura 5.6. Escenario de la interacción abusiva | 128 |

Introducción

En el contexto académico colombiano de la psicología es imprescindible que, desde el rol de las universidades y centros de producción de conocimiento y aplicación de la psicología, se generen documentos de reflexión acerca de la disciplina y de la responsabilidad que le corresponde en el abordaje de los fenómenos actualmente relevantes en nuestra sociedad.

El conocimiento históricamente consolidado por esta disciplina permite tener una profesión solidificada, pero sigue siendo importante continuar con un trabajo articulado, crítico y reflexivo en el campo de aplicación de la psicología desde la academia y el gremio en general.

El avance de la psicología en Colombia ha beneficiado a los diferentes campos de acción: la psicología organizacional y del trabajo, la clínica, la educativa, la social, la ambiental y la comunitaria, entre otras; áreas que están dando respuesta a las necesidades y requerimientos de

la sociedad actual. Los retos de la psicología están muy relacionados con la formación de nuevos psicólogos, la obsolescencia del conocimiento, los dilemas éticos, deontológicos y otros relacionados con el ámbito pedagógico, por eso se debe pensar en la consolidación de esta disciplina para que derive en pertinencia social.

Por lo anterior, se decidió escribir este libro planeado por siete profesionales en psicología, distribuido en dos partes: una primera, sobre la formación de psicólogos, el aprendizaje escolar y la investigación. En esta parte, se analiza el lugar de los psicólogos en formación frente a su labor como profesionales y como sujetos, asimismo, el papel de la psicología en el desarrollo cognitivo y la manera en que la academia ha asumido, desde la investigación problemáticas que afectan la salud mental de los habitantes de nuestro país. Encuentran dos capítulos en su orden: “Trabajando con lo que nos duele: encuentros y desafíos con jóvenes psicólogos y psicólogas en época de transición”, y el “Uso de las TIC para el favorecimiento del neurodesarrollo y del proceso de aprendizaje”.

En el primer capítulo se expone acerca de la dificultad para los psicólogos en formación de reconocer su propio duelo mientras ejercen sus servicios profesionales en la reconstrucción de comunidades afectadas por la violencia histórica del país, teniendo en cuenta el marco de enunciación que plantea el hecho de ser todos sobrevivientes de la violencia de guerra y por ende dolientes. Desde ello se exponen dos situaciones ejemplificables en relación al trauma individual y social que conlleva la experiencia de guerra, los efectos posibles en la interacción social y caminos de apertura a considerar en la formación de los jóvenes psicólogos colombianos.

En el segundo, se hace énfasis especial en el desarrollo de los primeros años de vida de un niño, debido a que ayuda a entender y a evitar situaciones que puedan afectarle por el resto de su vida; el cerebro no

deja de lado lo novedoso y el desafío hacia la neuroeducación es facilitar el aprendizaje de la información, creando un entorno educacional agradable, estimulador y motivador. Un objetivo pedagógico debe ser potenciar la curiosidad, creatividad y motivación que convierta lo sucedido en el aula en una vivencia personal, intrapersonal y por tanto significativa. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje es también un factor importante, pues desde lo teórico, técnico y ético es necesario para la innovación y transformación del conocimiento.

La segunda parte del libro se orienta a las prácticas contemporáneas en psicología. Describe cómo desde el trabajo psicosocial, la psicoterapia y el análisis victimológico, los profesionales de la psicología ofrecen un aporte a la construcción de comunidad, las relaciones entre cohabitantes y el reconocimiento y comprensión de factores que desencadenan problemáticas de importancia para la población. Está conformada por los capítulos: “Escucha narrativa en el trabajo psicosocial con familias y comunidades”, “El psicoanálisis frente a las psicoterapias en el mundo contemporáneo” y “Análisis victimológico del abuso sexual infantil en Colombia”.

De este modo, el tercer capítulo es una derivación reflexiva del proyecto “Estrategias de acompañamiento psicosocial con familias y líderes sociales: hacia el fortalecimiento de las redes de apoyo” acerca del trabajo psicosocial, teniendo como eje la actitud de la *escucha narrativa* como propuesta orientadora en la experiencia con dos comunidades de la ciudad de Bogotá, D. C., la reflexión es fruto del trabajo intersemilleros con base en teorías que se interesan por las relaciones humanas. Se concluyó que asumir una escucha narrativa favorece en lo formativo una interacción útil entre profesionales en formación y la comunidad, pues permite comprender de manera compleja la realidad familiar y social de la comunidad con la que se trabajó.

En el cuarto capítulo se plantea, inicialmente, una reflexión sobre algunos malestares del ser humano en la actualidad, interrogándose sobre por qué se presentan tantas paradojas y contradicciones. En la mira a responder esos cuestionamientos, la autora señala la función del Otro en el sujeto y en la colectividad para analizar la característica del Otro imperante en esta época posmoderna, con los discursos que genera, para situar sus efectos en el sujeto y en los vínculos sociales. A partir de los elementos avanzados, se revisaron algunos síntomas subjetivos y colectivos que predominan en esta época, y se sitúa la concepción y la función del síntoma para el psicoanálisis, tendiente a examinar algunas de sus dinámicas para luego encontrar las búsquedas subjetivas y las respuestas que lo social da frente a esa problemática. Es este el punto de llegada para ubicar el lugar del psicoanálisis, buscando hacer hablar al sujeto y a su síntoma frente a otras psicoterapias, cuyo interés es eliminarlo por considerarlo un trastorno, una conducta disruptiva o un desorden. Se señala también la posibilidad que tiene el psicoanálisis de hablarle a lo social, buscando poner límite a ciertos excesos.

En el quinto capítulo se plantea el abuso sexual como una de las grandes problemáticas que ha llamado la atención de la sociedad en el país y que demanda una mayor severidad y eficacia en la política criminal. Un primer paso para hacer una política pública que responda a las necesidades reales es revisar el fundamento empírico, lo cual implica no solo mirar la estadística, sino comprender el comportamiento del fenómeno de interés en un periodo de tiempo específico. De acuerdo con ello, se ha revisado la prevalencia del abuso sexual infantil en los años 2015-2017, lo que ha evidenciado que muchas de las variables críticas se presentan entre los 0 y los 17 años de edad, rango etario en el cual se registran el mayor número de casos. En la adolescencia se presenta mayor número de reportes (10 a los 13 años) y entre las variables de riesgo, dada la configuración de la conducta delictiva, es preciso señalar que la ausencia de cuidadores en los entornos cercanos y de la rutina de NNA, es un eje central para la prevención.

Introducción

Con la publicación de este libro se quiere dar a conocer al individuo como un ser activo y protagonista de procesos de cambio en sus diferentes contextos donde surgen nuevos conocimientos y experiencias profesionales. Esperamos que este escrito aporte a la transformación del ser humano que busca la praxeología, contribuyendo a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.



PRIMERA -PARTE-

La psicología en la
formación y la
investigación

Capítulo 1.

Trabajando con lo que nos duele: encuentros y desafíos con jóvenes psicólogos y psicólogas en época de transición

Rayén Rovira Rubio¹

El reconocimiento del dolor propio

El contexto actual colombiano está marcado por una guerra civil que se originó hace 60 años² y que, luego del silenciamiento de los fusiles pactado entre la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) y el Estado colombiano, en noviembre 2016, ha planteado múltiples escenarios que van desde el desafío de la construcción de paz hasta la reactivación de grupos armados y la continuidad de las violencias que queda en evidencia en las continuas muertes de líderes sociales que ha vivenciado el país hasta el presente año. Marcos que

¹ Doctora en Psicología Social. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales Correo electrónico: rrovira@unal.edu.co

² La llamada época de “La Violencia”, entre el año 1948 y 1960, surge con el episodio conocido como el Bogotazo (Guzmán, Umaña y Fals-Borda, 1962; Pécaut, 2001). En el que tiene lugar la muerte de 200.000 personas en un país de 13 millones de habitantes (Gómez Buendía, 2003), hecho que marca el inicio de confrontaciones de grupos armados que llegará hasta nuestros días.

afectan directamente al ejercicio profesional de psicólogos y psicólogas tras el desafío de lograr consolidar una construcción de paz territorial, con sus bases en el establecimiento conjunto de prácticas y normas que regulen la vida pública y produzcan bienestar, en los diferentes territorios del país (Jaramillo, 2014).

Lo anterior implica, desde prácticas situadas, el encuentro entre actores que puedan, por una parte, articular acciones que posibiliten la justicia y la reparación a las víctimas, y por otra, la construcción de nuevas posibilidades para la recuperación de la confianza y la construcción conjunta de territorio, reconociendo los potenciales de paz así como las brechas sociales que son necesarias de sondear para la construcción de paz.

A partir de lo anterior, los científicos sociales de diversas áreas somos convocados a pensar, como un acto incuestionable, y a responder a: ¿cuál es el modo en el que estamos inmersos en este proceso y cómo desde nuestra praxis social podemos contribuir a una positiva transición a la consolidación de la paz y cese de la guerra? Como psicóloga social comunitaria, orientada principalmente a la docencia y a la investigación acerca de prácticas de resistencia juveniles en el país, resulta una pregunta urgente, sin embargo, el deseo no se traduce en un desafío fácil de enfrentar.

Para lograr la concreción de propuestas de investigación o de acción directa en comunidades, los saberes no solo implican un reconocimiento de contenidos teóricos acerca de lo histórico, el territorio, su gente y las diversas problemáticas de violencia que han vivido, sino que se hace necesario preguntarnos también por las emociones que implican el espacio del reconocimiento del otro que se transforma en un *nos-otros*, cuando formamos parte de un lugar común que ha sido atravesado en múltiples oportunidades por violencias de guerra, y del cual, como profesionales, no nos encontramos al margen.

El desafío profesional en este sentido es múltiple, pero una de sus aristas es el modo en que se articula la intervención social cuando trabajamos particularmente con lo que nos duele, es decir, cuando nos embarcamos en acciones atravesadas por violencias que nos han tocado y en diferentes aspectos modelado la forma de aquello que pretendemos enunciar o enfrentar.

De lo anterior se desprende la pregunta a abordar en este capítulo en relación al lugar de nuestras emociones como profesionales, cuando somos psicólogos en época de transición, que asumimos el desafío de la territorialización de la paz en el país, pero nos encontramos atravesados por el dolor de las violencias de guerra. Claramente, en ciencias sociales muchas veces aquello que nos inquieta y que se transforma en nuestros horizontes de praxis profesional, en algún momento remite a nosotros mismos. Sin embargo, esto no disipa la pregunta que me planteo abordar en el siguiente escrito: ¿Qué desafíos implica el reconocimiento como profesionales (o futuros profesionales) atravesados por el dolor de la guerra, en relación con el desarrollo de capacidades para contribuir a la construcción de paz en el país?

Esta preocupación no es reciente si se evocan las reflexiones emanadas entre los años 1980 y 1990, desde los estudios de violencia política y memoria. En aquellos años, en diferentes países, principalmente latinoamericanos, se sistematizaron experiencias en relación al trabajo con víctimas de las diversas violencias directas fruto de las dictaduras y las guerras civiles (Martín Baró, 1990; Lira, 1996; Jelin y Langland, 2018) y también se documentó en lo que refiere a las motivaciones y acciones de los equipos psicosociales involucrados en los tratamientos psicológicos (ILAS, 1997).

Al respecto, Elizabeth Lira (2010) plantea que la mayor parte de los profesionales psicólogos que trabajaron en el tratamiento de víctimas del conflicto armado en Chile tenían motivaciones éticas y políticas con su labor, en tanto que se planteaban como no neutrales

frente a las situaciones de vulneración de derechos humanos que habían vivenciado las víctimas, y visualizaban una función política en relación a la importancia de su tarea, no solo para la elaboración del trauma en las víctimas del proceso psicoterapéutico, sino que también a nivel social, de elaboración de testimonios que dieran cuenta, en la época de mayor crudeza de la represión militar (1973-1983), de lo que ocurría en el país. Así también se identificaron intereses profesionales no solo marcados por motivaciones políticas, sino también derivados de inquietudes técnico-profesionales (Piper y Arensburg, 1996).

Sin embargo, en dichos documentos (Lira, 2010), la descripción del profesional psicólogo es la de alguien que se encuadra en una dimensión diferente del conflicto social que afecta a aquellos que atiende como pacientes, un lugar distinto al de víctima (por ejemplo), donde, si bien se reconoce el hecho de ser perseguidos en muchos casos por la labor de protección de derechos humanos que realizaron en tiempos de dictaduras, se observa la distancia entre el dolor de la víctima (paciente) y la empatía del profesional (terapeuta) desde su compromiso político.

Lo anterior interroga el contexto actual del quehacer profesional de los psicólogos colombianos, donde a veces resulta difícil identificar después de 60 años de conflicto, la línea divisoria entre el nosotros y ellos, es decir entre quienes han sido víctimas y quiénes no. Después de revisar el informe *iBasta ya! Colombia Memoria de Guerra y dignidad* (2016) la dimensión de la violencia en el país entre secuestros, asesinatos, acciones bélicas, ataques a bienes civiles, atentados, masacres, desplazamientos forzados, desapariciones, entre otras violencias vivenciadas en el marco de la guerra, cuesta pensar que exista alguien que no haya sido víctima de la guerra, es decir, que en algún momento de su vida, no la haya experimentado directamente, o bien, no haya recibido en la transmisión de sus memorias, la afección de la guerra en su familia, con algún hecho que atentó contra la vida de alguno o alguna de su grupo cercano o bien contra su identidad, incidiendo negativamente su condición de miembro de una sociedad y su calidad de sujetos sociales activos y participativos.

Lo anterior debe ser complejizado considerando que los expertos en violencias políticas plantean que la prolongación por décadas de la violencia genera una suerte de acostumbramiento, donde contra todo lo esperado, lo que se plantea en innumerables casos es que el tiempo prolongado de represión, principalmente desde el acallamiento por el miedo, contribuye a que para la mayoría de la sociedad, esos horrores se vuelvan invisiblemente comunes, y que el trauma y sufrimiento se transformen en un asunto privado de quienes en el momento se identifican como víctimas directas, y así se configuran sociedades que parecen volverse ciegas, sordas, mudas al dolor y al horror (Lira, 2010).

Acallamiento y habituación de la cual resulta difícil librarse, dado que en muchos casos el miedo ha operado, como planteó Martín Baró (1990), como motivación para la supervivencia, donde la adaptación a la situación ha inhibido los recursos, las capacidades y los esfuerzos para cambiar el orden social. Algo a tener muy presente en la construcción de la transición y particularmente en el proceso de territorialización de la paz.

Así también se agregan otros factores a considerar cuando sabemos que la angustia y el miedo no emergen solo de una situación pasada como efecto de un “estrés postraumático”, sino que el trauma parece reeditarse cotidianamente en condiciones del presente posacuerdo de paz con las Farc, donde la justicia no parece llegar a todos por igual, los castigos se muestran desproporcionados o inexistentes, y donde prevalecen las prácticas de violencia, en un contexto que parece heredar las heridas de la guerra de trincheras y sumarse a nuevas guerras silenciadas que perpetúan prácticas de violencia ancestrales, bajo el velo de los campos de lo posible en las democracias neoliberales latino-americanas (Garretón, 2013).

En esta reflexión, mi preocupación se centra particularmente en los jóvenes profesionales psicólogos que se enfrentan hoy a un país que necesita que colaboremos con la construcción de una transición donde

se terminen las guerras de trincheras y se posibilite, por una parte, el acceso a la justicia, verdad y reparación, y por otra, la territorialización de la paz, en un país donde prevalecen políticas de muerte como prácticas necropolíticas (Mbembe, 2011) desde la mantención de lógicas soberanas y de Estados punitivos que afectan directamente a los jóvenes, representándose tristemente en las prácticas reiteradas de muerte hacia estos, dinámicas identificadas como “juvenicidio” (Valenzuela, 2012; Muñoz, 2015).

En Colombia se tiene el nefasto antecedente de que, según las estadísticas, cada 9 horas muere un joven y la violencia es la primera causa de muerte de personas entre 14 y 22 años (López, 2016). En este sentido, en nuestro país se vivencia una realidad de muerte sistemática de jóvenes, los que no solo mueren físicamente, sino que también por el constante atentado contra su vida digna³, y las no menos visibles representaciones mediáticas y formas simbólicas de señalamiento dirigidas desde la opinión pública que se refiere a los jóvenes tras la identidad de delincuentes, desordenados, inadaptados, guerrilleros, terroristas, etc. realidad compartida con otros países de Latinoamérica.

Estos hechos son paisajes de los cuales hacen parte el día de hoy muchos jóvenes psicólogos. Contextos en los que se evidencia cada vez más, desde los estudios de juventud en Latinoamérica, la necesidad de indagar en ello, y de preguntarse qué implica la subjetividad juvenil atravesada por la afectación que conlleva poner al cuerpo en contacto con los acontecimientos que determinan una condición humana de

³ Así también en su cuerpo se encara la precariedad, en Latinoamérica, según Unicef (2018), actualmente 15 millones de jóvenes viven en condiciones de pobreza extrema y alrededor de un 25 % a un 32% de la población entre 12 y 24 años vivencia factores de riesgo como deserción escolar, maternidad adolescente, desempleo, adicción a drogas o problema con autoridades laboral actual dada desde los trabajos como en los *call center*, los lugares de comida rápida, o peor aún, las dinámicas de deserción escolar mayormente significativa en el nivel secundario, o la falta de acceso a la universidad, y el desempleo donde los jóvenes detentan ser la mitad de la población que se encuentra en esta condición (Valenzuela, 2013).

precariedad⁴, en tanto posibilidad de reconocerse como cuerpos expuestos a condiciones que determinan un marco de “no vida” o vida que no merece ser llorada (Butler, 2010).

Desde ello, invito al lector a reflexionar acerca de lo que implica estar atravesado(a) por dolores de guerra, especialmente para los actuales jóvenes profesionales en Colombia y las posibilidades de generar praxis psicológica críticamente comprometida con la construcción de la paz en el país.

Para esto expondré primero, cómo comprendo el dolor; segundo, compartiré el aprendizaje desde una experiencia de jóvenes en formación de psicólogos; tercero, reflexionaré acerca de las difracciones de la experiencia que permiten nuevos horizontes de transformación desde la praxis psicológica; y cuarto, expondré los desafíos que implica lo anterior a la formación profesional de los jóvenes estudiantes de psicología en Colombia.

A comprender el dolor

Desde la psicología de los afectos, el sentir se comprende como el hecho de estar implicado en algo, donde toda afectividad da cuenta de pertenencia a una colectividad (ciudad, sociedad, cultura, etc.), Por lo que uno está constituido por este sentir y no puede reconocerse fuera del mismo, así cualquier sentimiento, por reducido que sea, solo puede ser comprendido en referencia a algún modo de sociedad (Fernández Christlieb, 2000).

⁴ Judith Butler distingue entre precariedad y precaridad. Las vidas son por definición precarias, la precaridad “designa esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010).

Así también, sentir implica ser impactado por algo, donde lo “re-sentido” es aquello que queda marcado por el impacto, donde es indisoluble el sentimiento de las sensaciones, de este modo, los órganos de la percepción son aparatos de sentimientos. De modo que, los sentimientos se construyen socialmente, se sienten con las características de los objetos perceptuales, por lo que no se ubican dentro del cuerpo sino en un ente, conformado por sensación a la que no se les pueden adjudicar ningún órgano de los sentidos por sí solo.

Si bien desde la psicología se pueden distinguir entre diferentes tipos de sentimientos: vivenciales, como la tristeza; corporales, como el dolor de muelas; cognitivos, como saber que una ecuación es incorrecta; o intuitivos, como cuando se siente que algo va mal, a la hora de sentir, lo vivencial es a su vez corporal, moral, cognitivo e intuitivo, en tanto que cualquier sentimiento se experimenta con cualquier casillero de clasificación (Fernández Christlieb, 2000).

En esta línea el dolor, como sentimiento, existe tanto por las relaciones sociales que establecemos para mantenerlo y reproducirlo, como por las relaciones fisiológicas, donde todo cuerpo biológico es también cuerpo social, por lo que el dolor tiene un carácter complejo y fluido, irreducible a sus correlatos fisiológicos. Su naturaleza no es esencial sino contingente al sentido, a las situaciones sociales, siendo una construcción social de múltiples sensaciones, que se expresan a través del lenguaje y que pueden ser de diferente índole, tanto físico como emocional.

La configuración de sentir dolor es el correlato de una forma de vivir en sociedad. Cada ser humano aprende ciertas circunstancias que implican dolor como parte del aprendizaje social que protege en función de aquellas situaciones que pueden atentar contra la vida. Es por ello que a veces, pese a que haya oportunidades en que no lleguemos a experimentar un tipo de dolor en particular, sabemos perfectamente que generan dolor e incluso podemos reaccionar frente a esta situación vivida

por otros como si lo experimentáramos nosotros mismos, intuyendo un dolor no experimentado como sufrimiento directo de nuestro cuerpo, pero visto en el cuerpo de otros.

Las dimensiones del dolor que sintamos son acordes a las dimensiones posibles en el mundo social que habitamos. En Colombia, el dolor de la guerra es un dolor que hemos aprendido a sentir socialmente a través de diversas estrategias que lo han vuelto soportable o idealmente sobrevivible.

Por otra parte, el dolor resulta ser el sentimiento que expresa la precariedad de la vida. Como seres humanos nacemos en una condición de precariedad determinada por la dependencia social, por el riesgo a morir y la necesidad de cuidados para vivir o sobrevivir (Butler, 2010). De este modo, el dolor, como fenómeno social, define nuestra comunicación y nuestro ser en sociedad, en tanto que “el dolor humaniza, porque hace patente lo frágiles que somos” (Gil, 2005, p. 222), como seres precarios en dependencia de los otros, cuando se expresa en la comunicación con el otro. Así también la alerta ante la posibilidad del sentimiento de dolor aprendido, nos protege frente aquello que pueda atentar contra nuestra vida.

El dolor que genera la guerra se encuentra marcado por el duelo, como pérdida de múltiples relaciones, despojos, destierros, dejar de ser y volver a hacerse desde la ausencia de aquello que se ha tenido que dejar no por deseo propio, sino por medio de la violencia. El dolor de la pérdida de otro, en estos contextos, se marca como dolor vivencial que da forma a lo que desde el psicoanálisis se denominó “duelo”, como pérdida de un objeto amado, donde, a lo menos, entran en juego tres cuerpos: el cuerpo del objeto perdido, el cuerpo silente y el cuerpo social, que deja en evidencia nuestro ser social constituido por afectos.

“El duelo es, por lo general, la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad, el ideal, etc.” (Freud, 1917, p. 2). El dolor del duelo nos remite a un posible

punto común del nosotros, como un tipo de dolor social también reconocible en los otros, dolor que deja en evidencia que nuestro ser sujeto se constituye por lazos sociales que nos componen y que en el dolor de la pérdida quedan develados (Butler, 2006).

El dolor del duelo conlleva un sentimiento que da cuenta de algo que hemos dejado de ser en la pérdida del otro, como sujetos sociales, y se representa en él aquello que ya no somos, que se ha desintegrado en la pérdida de ese objeto, lo que implica muchas veces el no poder nombrar lo que dejamos de ser en la pérdida, en tanto pérdida de la posibilidad de la identificación con este otro, entonces se deja en el duelo parte del sí mismo, del que siente (Butler, 2010; Fernández Christlieb, 2000), por ende, hablar de lo que nos duele es difícil y a veces imposible.

A su vez, se ha de tener presente que de las múltiples formas que puede tomar el lenguaje, las palabras parecen no alcanzar para expresar los sentimientos. Fernández Christlieb (2000) va a plantear que lo que se siente no se puede decir y lo que se dice no es lo que se siente, en tanto que las palabras intentan atajar el sentimiento, mas nunca abordarlo en su completitud. Sin embargo, se puede hablar de algo doloroso (aunque el lenguaje no es el dolor) sin usar tal palabra, y el dolor se puede representar por medio del lenguaje en la medida que compartimos códigos comunes de lenguaje expresión (Gil, 2005), lo que resulta posible en tanto que los sentimientos comparten una realidad intertextual del lenguaje. Cuando nosotros sentimos hay también otros que han sentido como nosotros, por lo que el dolor de cualquiera no puede pensarse ni decirse sin pensar en el dolor de las personas que le rodean.

Es en esta lógica de los sentimientos, se puede comprender que quien sale de una colectividad es, en un modo, una forma de duelo, como un muerto o un desterrado o un excomulgado, no solamente deja de ser esa colectividad, sino que automáticamente deja de ser (parte de)

sí mismo (Fernández Christlieb, 2000, p. 43), en tanto que la experiencia se plantea como una desintegración de quien deja de tener referente para reconocimiento desde sentimientos, que a su vez resultan ser indecibles en su completitud fuera de la colectividad que le significa.

Aprendizajes desde la experiencia

Compartirme con ustedes

Deseo compartirles una experiencia personal: a 12 años del término oficial de la dictadura militar chilena, en el año 2002, cuando yo tenía 23 años y estaba en realización de mi trabajo de grado profesional de la Universidad de Santiago de Chile, me invitaron a Argentina a un encuentro internacional “Por el nunca más”, organizado por la Fundación Ford, que planteaba el desafío de reflexionar con personas que habían vivenciado violencia política en diversos países del mundo y que trabajaban en derechos humanos acerca de la posibilidad de que nunca más se cometieran atrocidades como las dadas en el marco de las diferentes dictaduras militares latinoamericanas o guerras civiles.

Una pregunta que rondaba en aquel entonces era ¿cómo traspasar la experiencia para que volviera a ocurrir, especialmente en escenarios donde había tanta gente que se sentía imposibilitada de dar su testimonio?

Recuerdo que yo tenía el deseo de hablar, sin embargo, cada vez que quería hablar me dolía el estómago, me sudaban las manos, me costaba hilar ideas. Durante el encuentro comencé a apretar la mandíbula en la noche, me resultaba imposible conciliar bien el sueño, comencé a llorar inexplicablemente, y me costaba expresarme con tranquilidad en los plenarios. Para mí, hasta ese momento, lo que me llevaba ahí era mi interés por la memoria y la reparación, sin embargo, el contexto del

encuentro me interpelaba con mi propio dolor. Me di cuenta de que lo que deseaba investigar me atravesaba en dolor, de que yo estaba hecha de las experiencias de la dictadura chilena y de que no estaba ahí para reflexionar intelectualmente acerca de un algo abstracto o ajeno, sino que más bien para aportar desde mis posibilidades de testigo, para lo que primero me tenía que reconocer como sobreviviente, lo que en su momento me resultó difícil y vertiginoso.

Tras esta experiencia, que no por esto fue menos enriquecedora como experiencia de vida, asumí que no había llegado al tema por casualidad, que no solo me interesaba intelectualmente, sino que también me atravesaba emocionalmente, y desde ello, que si iba a trabajar en el área tenía que prepararme para esto reconociéndome afectada dolorosamente por aquello de lo que quería saber más: hija del exilio, de padre perseguido, de la clandestinidad, de la resistencia. En ese momento decidí alejarme a nivel investigativo de los temas que me habían llevado al congreso vinculados con violencia política y reorientarme por el trabajo acerca de violencia de género, y comenzar una búsqueda o reconocimiento desde un proceso personal que me llevó a reflexionar durante años acerca de mi constitución como sujeta desde las experiencias de violencias políticas de las había sido parte, realmándome desde ahí.

En ese proceso recordé que lo que me llevó a estudiar psicología fue intentar comprender, en un contexto de término de dictadura militar, ¿cómo se configura la perversión humana? ¿Qué había sido ese mal que permitía que unos seres se sintieran con el poder de torturar y desaparecer a otro? ¿Qué es lo que prima en un ser humano cuando irrumpe en una vivienda en búsqueda de otro, sin autorización y sin importarle la presencia de sus hijos y familiares, para apresarlos o desaparecerlos?

Pero también me di cuenta de que en mi propia formación hubo pocos espacios académicos que me interpelaran en relación a las experiencias de vida atravesadas por las violencias y el dolor que ello me

generó, había profesoras que eran retornadas del exilio, otros estudiantes que habían vivido la dictadura, pero esta no se concretaba como un tema a abordar dentro de mi formación profesional. Lo que a su vez me expuso, en cierta medida, a encontrarme de bruces con la problemática como mi propio problema también, experiencia que me enfrentó al país que tenía dentro, tal como también a la falta de acogida que en mis espacios de formación había a estas experiencias, lo que volvía un problema social al espacio personal.

De ese proceso soy fruto hoy, y puedo contar lo que por mí ha pasado y desde ahí comprender mejor mis intereses y mis prácticas profesionales en la actualidad, entre las cuales está el plantear la relevancia de la propia vida en la experiencia profesional.

Jóvenes psicólogos en Colombia y el país que llevan dentro⁵

Desde hace 4 años, en el marco de mi trabajo como docente de psicología, he realizado un taller a estudiantes universitarios, particularmente de tercer semestre de psicología, con que tiene como objetivo analizar las problemáticas de violencia del país.

A partir de mi propia experiencia, decidí indagar en la vinculación que los jóvenes tenían con la situaciones de guerra en el país, mi primera sorpresa fue que desde sus saberes escolares era poco lo que habían aprendido de la guerra, muchos de ellos no sabían la historia oficial de la violencia vivida en el país posterior a los años 80, por ende, de los efectos de las violencias generadas en las décadas en las que ellos habían nacido (de 1990 a 2000, aproximadamente) y las argumentaciones de las violencias acaecidas en el transcurso de toda su infancia, que,

⁵ Los que se expone a continuación son resultados preliminares de una investigación en curso desarrollada con alrededor de 200 estudiantes de psicología de 4 semestres diferentes, entre 2016 y 2018.

dicho sea de paso, son reconocidas en el Centro de Memoria Histórica como una de las épocas más crudas de la violencia en el país (Centro de Memoria Histórica [CMH], 2016).

En este contexto decidí realizar un taller al que le denominé “El país que tenemos dentro”, ejercicio que parte con la elaboración de una narrativa autobiográfica para indagar acerca de sus experiencias de violencia y los acerca a los marcos de enunciación de las mismas, planteadas por Johan Galtung (2002), entre las que están las violencias directas, las estructurales y las culturales, y desde ello, grupalmente, desarrollar con sus amigos una narrativa colectiva que recoja de modo anónimo sus experiencias por periodo etario 0-4 años, de 5-10 años, de 11-15 años y 16 años hasta el presente.

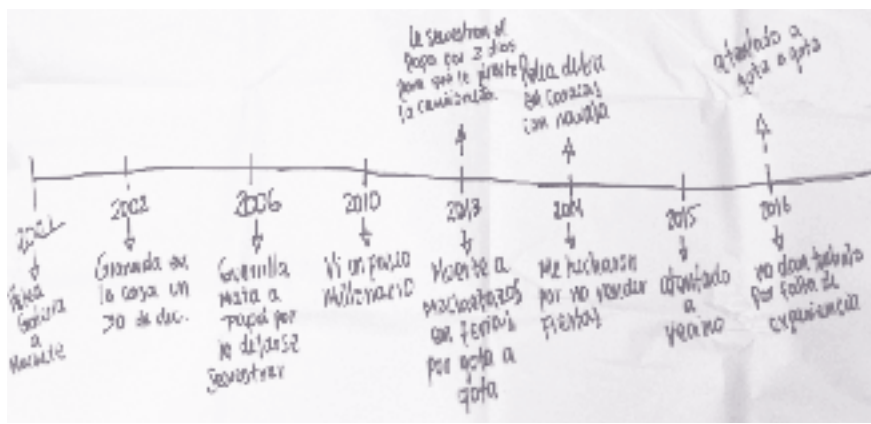
La narrativa autobiográfica era entregada individualmente, y la colectiva se plasmaba en una cartelera y, por medio de un vocero, se compartía con las demás personas del curso, por ende, reunía las experiencias que se querían contar, e implicaba un trabajo con el grupo curso acerca de habilidades para una ética de la escucha⁶.

La experiencia ha dado cuenta de situaciones alarmantes, como por ejemplo, que en casi todos los subgrupos de los cursos había exposición a violencias directas por alguno de sus integrantes, es decir a lo menos el 1 de 4 personas del curso habían estado expuesto a violencias de golpes, armas de fuego, corto punzantes, violencia física directamente en su cuerpo o en algún familiar, pero que el o la joven lo había presenciado, no solo vinculados directamente a la violencia de guerra.

Así también, que al menos 2 de 4 personas del curso habían experimentado directamente algún hecho victimizante directamente producto de la guerra.

⁶ Para la realización del proceso posterior de investigación se cuenta con los consentimientos informados de los asistentes de los talleres y para la indagación en sus narrativas.

Figura 1.1. Cartelera grupal, 2017



Dentro de las experiencias más complejas se encuentran aquellas de quienes se reconocen directamente como víctimas del conflicto armado, sea porque han experimentado directamente la pérdida de un familiar, vivenciado las amenazas, o directamente tuvieron relación con algún grupo armado

Yo nací en el año 97, en una familia muy poco estable económicamente, soy el segundo de 8 hermanos, mi padre fue integrante paramilitar, era lo que quería desde muy joven, cuando fue subiendo de rango mi padre se robó un armamento y un dinero, por lo cual lo empezaron a buscar para matarlo. (Testimonio de un joven, estudiante de Psicología, 21 años).

Toda mi niñez la viví en ese pueblo, y para mí esa etapa fue muy aterro-
rizante, porque no podía dormir en paz, ni tener tranquilidad de día ni
de noche, el miedo más grande era ver que el ejército llegaba al pueblo
a comprar comida, y de inmediato la guerrilla aparecía y empezaban a
disparar, sin importarles la gente que viva en el pueblo, las peleas dura-
ban horas y horas, y mientras pasaban, teníamos que meternos debajo de
la cama con colchones encima por que las balas traspasan las paredes.
(Testimonio de una joven estudiante de Psicología, 20 años).

Difracciones analíticas desde las experiencias

Efectos de estas guerras: alexitimia social, la manera en que aprendimos a sentir

Desde lo aprendido de la psicología en contextos de violencia política, se planteó que las experiencias de guerra continua generan cierto acostumbramiento social, particularmente marcado por el acallamiento mantenido desde el miedo. Sin embargo, esto también convive con quienes simpatizan con el uso de la violencia como medio de resolución de conflictos, o con los que argumentan la muerte de unos sobre otros, por su implicación directa por ejemplo a grupos armados. Lo que, sin duda, en personas dedicadas a la escucha y sanación como psicólogos no es un problema menor.

Es así como se observa una sociedad que parece no haber aprendido a sentir, y que padece una alexitimia social, es decir, que es indolente ante el dolor de la guerra y las actuales violencias prevalentes. La sociedad colombiana parece no reaccionar, como los alumnos de mi salón, ante el dolor del otro, tras lo cual, puede haber múltiples motivos en la línea de lo anteriormente planteado, sin embargo, no podemos atribuir que no haya lugar resentido en quien escucha, por ende, no necesariamente la ausencia de expresión pública implica que no haya afección. La alexitimia fruto del miedo es diferente de aquella que no resiente el dolor porque argumenta para sí la violencia.

Judith Butler (2010) planteó que para que duela una pérdida se ha de concebir al otro cuando vivo como una vida en completitud, y, por ende, una vez muerto, una vida digna de ser llorada, en tanto que, a la base, está el reconocer al otro como un sujeto humano. Si bien, todos tenemos el potencial de reconocibilidad, el reconocimiento es

una práctica aprehendida por lo menos por dos sujetos y depende de un proceso de inteligibilidad del otro, dado principalmente por marcos socio-históricos que establecen algo como legible o cognoscible.

En los actuales marcos de guerra, representados, entre otras formas, por la lucha mediática y directa contra el terrorismo, las bandas criminales, los guerrilleros, etc. Se ha generado una diferenciación, entre las vidas que pueden ser lloradas y las que no. Identificándose públicamente en los medios de prensa la existencia de marcos de vidas reconocibles de ser protegidas y resguardadas de otras no vidas, marcos de guerra que ingresan a nuestras vidas privadas por la prensa y argumentan nuestras posiciones frente a las situaciones del país.

Duelos permitidos por sobre otros, que no son reconocibles públicamente más que como “espectros” en tanto un ser o forma de vida transmitida como diferentemente animado, que en su muerte no plantea un dolor. En palabras de Butler, “si la violencia se ejerce hacia sujetos irreales desde la violencia no hay ningún daño o negación posible por ser vidas negadas” (Butler, 2006).

En el contexto colombiano, pudimos vivirlo con los “falsos positivos” donde se presentaron sus muertes como bajas en combate, con identidades falsas de guerrilleros, y sobre quienes se hizo la afirmación capciosa de “no estarían recogiendo café”, para argumentar su muerte y negarles la posibilidad de ser vidas lloradas, y por ende, el silencio y la desafección hacia el dolor de sus familiares, lo que los excluyó del campo de lo compartido.

Dolores excluidos

La exclusión de los marcos de desibilidad de algunas vidas, no solo afecta a los que mueren sino también a los vivos que, si padecen de dolor por esas pérdidas, se encuentran como dolores excluidos de

los marcos posibles de reconocimiento social, se encapsula la dificultad del decir del dolor excluido porque no se encuentran palabras para su representación social.

Situación que se refuerza desde la opinión pública y la prensa, que dificultan el reconocimiento del otro como vida digna de ser llorada, dado que no es lo mismo decir “la muerte de un revolucionario” que “la muerte de un terrorista”, ni “la caída de un combatiente” que “la muerte de una nueva víctima”. No es lo mismo decir que “somos hijos de un militar” que “soy hijo de un paramilitar o de un guerrillero”, esto favorece una división entre nosotros y ellos (ciudadano-delincuente, militares-terroristas, etc.), que es integrada en nuestra evaluación de la vida cotidiana y que impide hablar acerca de ciertos temas, y nos insta a aceptar unos dolores más que otros (Agamben, 2000; Aranguren-Romero, 2009).

La prevalencia de memorias míticas fragmentadas

La prevalencia de la posibilidad de expresar ciertas experiencias dolorosas sobre otras construye una memoria mítica fragmentada que se impone a la memoria social (Pecaut, 2004), como memoria que repite sobre ciertos traumatismos y que va dejando huella de acontecimientos históricos precisos, transmitida de generación en generación por medio de relatos fragmentados y materialidades.

La memoria producida por estos marcos sociales está en continua relación con los contextos que la limitan, la hegemonizan y la controlan de manera consensuada, o con aquellos que la abren al debate, al conflicto y al disenso (Halbwachs, 2004; Vásquez, 2001). Y por eso, es relevante nombrar violencias distintas a la “violencia oficial” (Lira 1990), y brindar espacios disidentes de reconocimiento de los otros dolores excluidos.

Si bien puede haber una negación social del dolor de otros y desde esta una negación de su condición humana, no por ello los dolores excluidos no son indexicalmente verdaderos, en tanto que el sufrimiento y dolor expresado en el lenguaje siempre es una representación social, en este caso, subalterna, que encuentra reconocimiento en marcos de guerra, con esfuerzo propio en otros excluidos.

Estamos frente a un problema social cuando no se es permitido el reconocimiento en el otro de ciertos dolores. Esta es la tarea que han encausado históricamente varios movimientos sociales, donde pedir el reconocimiento significa invocar un nuevo devenir que instiga a la transformación de los marcos de inteligibilidad de lo social y las vidas posibles de ser lloradas dentro de estas, y que exigen, por ende, una transformación de futuro en relación a esos otros.

La importancia del reconocimiento

El reconocimiento permite a quien vivencia la condición de sobreviviente de la pérdida darle un lugar en el espacio social al dolor y la elaboración del mismo. Y por ende la asunción de su condición humana. De este modo, la búsqueda del reconocimiento significa constantemente poner en juego el propio ser y persistir en él en la lucha por el reconocimiento. Búsqueda en la que se encuentran muchas de las investigaciones sociales atravesadas por el dolor.

El encuentro con el otro no es solo un espacio de resonancia de sentidos donde la memoria, la voz y el cuerpo del otro emergen para romper consensos sobre lo que ata a largas historias de violencias e impunidades, sino también el mero encuentro posibilita otras significaciones comunes que permiten el reconocimiento en un “entre nos”.

El reconocimiento en el otro permite darle a la experiencia no solo nuevos sentidos en común, sino también un lugar al dolor en las memorias sociales, donde crear memorias colectivas, que integran experiencias de violencias disidentes y dolores excluidos en la memoria del “no otros” en el presente tiene un valor terapéutico colectivo, dado que sienta las bases para un respeto sostenido de los derechos humanos.

Solo el reconocimiento del dolor del otro brinda la posibilidad real del encuentro en su condición humana, el dolor que prevalece como excluido en una comunidad impide el reconocimiento con el otro y rompe la confianza entre los sujetos.

En el presente colombiano no es fácil propiciar el encuentro en tanto que en muchos aspectos prevalece el conflicto y la identificación pública de ciertos dolores permitidos sobre otros. Sin embargo, como psicólogos tenemos la dicha de la intimidad del encuentro, que forja otra posibilidad de verdad tejida en el espacio psicológico, que puede llegar a superar el límite entre lo público y privado y brindar un lugar a aquellos dolores excluidos.

Desafíos en la formación de los jóvenes psicólogos y psicólogas en Colombia

El testigo como primer lugar de reconocimiento

Resulta necesario para un adecuado ejercicio profesional no solo reconocer el dolor del otro sino también el propio. Es necesario asumir el lugar de testigo de esta guerra antes que el de psicólogo, lo que implica una posible doble significación, como el que se sitúa como un tercero en un proceso entre dos entidades, o el que ha vivido una determinada realidad y está en condiciones de ofrecer un testimonio sobre esta (Agamben, 2000).

El testimonio del testigo no tiene una función primera de búsqueda del establecimiento de hechos, su importancia no está en asegurar un juicio de verdad acerca de algo, los testimonios no son neutrales y no es el juicio (verdadero o no) lo que importa, su importancia versa en la posibilidad de enunciar una experiencia subjetiva y permitir desde ello su reconocimiento, que denota el espacio de lo indecible e injuzgable de la permanencia del dolor.

El testimonio siempre emerge del encuentro en relación a otro, en un espacio de intimidad en la veracidad del reconocimiento de un lugar donde poner aquello que se enuncia. La verdad, así, tiene una consistencia que no es jurídica, sino que se encuentra en el espacio de la intimidad del reconocimiento del testimonio por el otro, como algo que ocurrió y que se acoge en la escucha. Esta verdad en la intimidad de la escucha es tan importante como la jurídica, en tanto que hacer justicia no será nunca representativo del dolor vivenciado por sus testigos, sin embargo, el conocimiento del otro por medio de la escucha permite dar un lugar a aquello enunciado en la realidad de lo común y compartido por un grupo, el reconocimiento del otro como testigo, lo que forja su posibilidad de constituirse como sobreviviente, en tanto encontrar un lugar donde poner el dolor en común y comenzar a sobrevivirle.

En este sentido, nuestro dolor como colombianos o latinoamericanos deviene del ser testigos de los múltiples duelos donde enunciar nuestro propio testimonio acerca de las violencias de guerra nos permitirá acercarnos al procesamiento del dolor y los efectos del trauma, y posibilitará identificar aquellas prácticas que dificultan el encuentro con el otro.

Asumir que hemos sido testigos, buscar estrategias para contarnos y darle un lugar al dolor son procesos que permiten generar narrativas de nuestras vidas y desde ello el reconocimiento de uno, comprender mejor por qué decidimos estudiar lo que estudiamos, y situar nuestra posición acerca del deber político social que pasa por la experiencia del propio cuerpo.

Propiciar una formación profesional con una ética del cuidado

Ante la alexitimia social, es necesario generar estrategias para el reconocimiento del dolor del “no otros”. Espacios de construcción de verdades que permiten el encuentro desde la vulnerabilidad del ser con otros, y de la importancia de darle un espacio al dolor en lo social pese a la continuidad de las violencias en el contexto.

Lo anterior emerge como un desafío curricular en las escuelas de psicología, ya que es necesario brindar las posibilidades de una formación que otorgue una lectura apropiada del contexto colombiano, como fundamental para entender situadamente los desarrollos de los problemas psicológicos en el territorio.

También se presenta la obligación de formar habilidades profesionales para el encuentro íntimo desde una ética del cuidado (Gilligan, 2013). Muchas veces nuestras formas de escucha profesional llevan en sí, una clasificación intelectual en la que el profesional se dedica a identificar palabras del otro y meterlas a cajones mentales, y da por hecho que sabe lo que está escuchando, pero este modo de escucha destruye la confianza. Gilligan (2013) plantea que los psicólogos, antes de clasificar lo que escuchamos, guiarlo por nuestros prejuicios, ciegos también por el miedo, o por el dolor del propio trauma, debemos propiciar el espacio de la escucha para “confiar-nos” la vida.

Jonathan Shay (1994) sugiere que las superaciones de los traumas vienen de la comunicación de los mismos, es decir, poder contar la historia a alguien que escucha con la seguridad de que puede confiar en que vuelva a retratarla fielmente a otros de la comunidad.

En el contexto colombiano, la praxis del profesional ha de pasar por cultivar una ética del cuidado que propenda a lo común, al reconocimiento del dolor como compartido, desde lo cual, ante el otro prime

el atender, la respuesta integral desde el respeto a su condición humana, no como espectros, no desde lo excluido, sino desde aquello que con su complejidad nos dice del presente compartido del país en que vivimos. De lo contrario, a partir del aprendizaje de otras guerras, podemos decir que alimentamos la desconfianza que a su vez amenaza la capacidad de reconocernos, de amarnos (Gilligan, 2013).

Una ética del cuidado implica poner a enterever el modelo profesional de escucha, para que el relato de experiencias de dolor y sufrimiento no se convierta, para quien la escucha, en texto público “ejemplarizante”, sino que se mantenga en su particularidad. La verdad que falta casi siempre en los marcos de los relatos de los sobrevivientes de violencias de guerra es la verdad de los sufrimientos, temores y sueños de los sobrevivientes y la conexión de sus vidas con la historia de violencia, del conflicto y de la resistencia en el país, por lo tanto, es importante escuchar los significados que estas experiencias han tenido y tienen para ellos y ellas (Lira, 2010).

Desafío político

Ante un reconocimiento de memorias y dolores disidentes y la prevalencia de prácticas que vulneran la construcción de paz en el país, es necesario asumir a nivel comunitario el desafío de la construcción de memorias sociales como fundamentales para la recuperación de las confianzas en la comunidad, donde el rol de los psicólogos como parte de la interfase social entre institucionalidad y comunidad puede llegar a ser de gran ayuda si como profesionales somos conscientes del lugar que hemos de asumir en la construcción de paz en el país, y nos hemos hecho cargo de nuestro dolor, para poder ir al encuentro del otro.

El superar la barrera del miedo y la distancia del otro nos permite comprender otras realidades y las herramientas psicosociales que las vuelven posibles. Como testigos y sobrevivientes de nuestros dolores,

hemos de trabajar por la reconstrucción de los territorios, yendo al encuentro no solo de los dolores excluidos sino también por el reconocimiento de aquellas prácticas que pese a todo han sido prácticas de resistencia a la guerra y nos brindan otras posibilidades de vidas en los territorios, por ende, de construcción de paz.

Finalmente, como profesionales hemos sido llamados a estar a la altura de este presente, trabajar con lo que nos duele implica hacernos cargo de nosotros mismos, comprender la complejidad de nuestro presente y asumir profesionalmente el compromiso con aquellos que en tiempo de guerra decidieron el camino de la psicología. Construir un presente diferente, en paz, con la fuerza del reconocimiento del dolor, sin miedo a violencias y sin réplicas que impidan dar fuerza a las otras posibilidades que se alzan y necesitan ser escuchadas desde una ética del cuidado implica asumirnos parte de esta guerra, abrazar sus dolores, y ser parte del proceso de nutrir las vidas en el encuentro para la territorialización de la paz.

Referencias

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Pre-Textos.
- Aranguren-Romero, J. (2009). Subjetividades al límite: los bordes de una psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 8(3), 601-614. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/610>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Fernández Christlieb, P. (2000). *La afectividad colectiva*. Taurus.
- Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. En S. Freud (2000). *Sigmund Freud Obras completas: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico trabajos sobre meta psicología y otras obras (1914. 1916)*, tomo XIV, (pp. 235–257). Amorrortu editores.
- Gil, A. (2005). El dolor social. *Ludus Vitalis*, 13(24), 211-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2162697>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Guzmán C. G., Umaña, L. E. y Fals-Borda, O. (1962). *La violencia en Colombia: monografías sociológicas*. Universidad Nacional de Colombia.

- Gómez Buendía, H. (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe nacional de desarrollo humano, Colombia 2003*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Halbwachs, M. 2004. *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jaramillo, S. (13 de abril 2014). *La paz territorial*. Conferencia dictada en la universidad de Harvard, Cambridge, MA, Estados Unidos. <http://www.interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>
- Jelin, E. y Langland, V. (2018). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Siglo XXI Editores.
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 14-28. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81514696002.pdf>
- Lira, E. (1996). Violencia en la familia, violencia en la sociedad; impacto en los terapeutas. En E. Lira e I. Piper (eds.). *Reparación, derechos humanos y salud mental*, (pp. 147-165). ILAS.
- Martín Baró, I (1990). *Psicología social de la guerra*. UCA Editores.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Melusina.
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En J. M. Valenzuela (coord.). *Juvenicidio, ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 131-165). Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Pécaut, D. 2001. La tragedia colombiana: guerra, violencia, tráfico de droga. *Revista Sociedad y Economía*, (1), 133-148. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617827006.pdf>

Piper, I. y Aresnsburg, S. (1996). Lo que dicen de su trabajo los profesionales del PRAIS. En E. Lira e I. Piper (eds.). *Reparación, derechos humanos y salud mental* (pp. 183-239). ILAS.

Shay, J. (1994). *Achilles in Vietnam; Combat Trauma and the Undoing of Character*. Scribner.

Valenzuela, J. M. (2012). *Sed de mal. Femicidio, jóvenes y exclusión social*. El Colegio de la Frontera Norte.

Vázquez, F. 2001. *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

Capítulo 2.

Uso de las TIC para el favorecimiento del neurodesarrollo y del proceso de aprendizaje

*Diana Carolina Chavarro Barrera*¹

*María Cristina Quintero Losada*²

El aprendizaje y la tecnificación de la educación

En la última década se han producido notables cambios a nivel cultural, económico, político y educativo; viene marcada con grandes rasgos por las siguientes características: existe una tendencia hacia la globalización, gira en torno a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), hay una transformación de los conceptos de espacio y tiempo, la información se genera con amplitud

¹ Psicóloga, especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá. Docente investigadora en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Correo electrónico: dchavarroba@uniminuto.edu.co.

² Psicóloga, especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Correo electrónico: mquinterol4@uniminuto.edu.co.

y rapidez, además es está a disposición de los usuarios; es una sociedad dispuesta a aprender a aprender, aunque la incorporación de las TIC no es uniforme en todos los sectores, esta es una sociedad con un fuerte dinamismo (Cabero y Marín, 2017).

Por tal motivo, el aprendizaje es uno de los procesos cognitivos más sólidos que acompañan el desarrollo infantil humano. Gracias a este, desde el momento del nacimiento hasta el fallecimiento, se tiene posibilidad de adquirir nuevas habilidades que permiten el desarrollo en los contextos cotidianos. Algunos de estos procesos se adquieren desde la informalidad: en casa, en la interacción con la familia, al jugar con pares, y en otras situaciones se aprenden, por ejemplo, normas, convenciones sociales y resolución de problemas, para realizar diferentes tareas, entre otros. Pero otro tipo de habilidades como leer, escribir y contar regularmente se aprenden en un contexto formal: la escuela (Arango *et al.*, 2017).

En este desarrollo formal de habilidades, los problemas de aprendizaje de la lectura suelen ser los que mayor prevalencia mundial presentan (Pardo, Cardozo, 2015; Talero, Espinoza y Vélez, 2005). También Aguilar *et al.* (2015) hicieron una revisión de los principales estudios sobre la prevalencia de la discalculia en niños en edad escolar, en la que encontraron porcentajes que varían entre el 1 % y el 10 %. Es a este tipo de dificultades asociadas al aprendizaje y al neurodesarrollo a las que nos referimos en este escrito.

El primer momento a revisar para llegar al origen de las dificultades asociadas al aprendizaje es el desarrollo cerebral del bebé durante la gestación, porque en esta etapa ocurren significativos cambios a nivel anatómico y funcional (Arango, Rivera y Olabarrieta, 2017). El peso del cerebro al nacer es el 25 % de que será cuando alcance la edad adulta y a los dos años alcanza el 75 % (Beger, 2007; Arango *et al.*, 2017). Al respecto Benítez *et al.* (2014) indican que, en el cerebro humano, las funciones cognitivas se realizan mediante la activación coordinada de unas 90.000.000.000 de células nerviosas interconectadas mediante

enlaces sinápticos. La activación neuronal sigue complejos procesos biofísicos que garantizan un funcionamiento robusto y adaptativo, que permite realizar funciones como el procesamiento de información sensorial, la regulación fisiológica de los órganos, el lenguaje o la abstracción matemática Benítez *et al.* (2014).

Si bien es cierto, durante la etapa prenatal tiene lugar el desarrollo del sistema nervioso central (SNC), es en este periodo donde toman especial relevancia distintos mecanismos celulares como son la proliferación, migración, diferenciación y muerte celular, procesos imprescindibles para el desarrollo (Gratacós, 2007).

El aprendizaje es uno de los factores que pone al descubierto la gran posibilidad que tiene el cerebro humano de modificarse a sí mismo para adaptarse, aprender, adquirir habilidades y responder al ambiente interno y externo (Campos, 2014). Esto se debe a que este órgano se deja moldear debido a un proceso denominado: plasticidad neural (o neuroplasticidad) es la capacidad biológica inherente y dinámica que tiene el sistema nervioso para modificar procesos básicos de su estructura y funciona como mecanismo de adaptación a variaciones del entorno, tanto fisiológicas como patológicas. Hablamos de neuroplasticidad del desarrollo a los cambios en los procesos de neurogénesis, migración celular, formación de contactos sinápticos y establecimiento de circuitos neuronales, que permiten construir un cerebro funcionalmente eficaz. El estado de continuo cambio y la fragilidad inicial de las estructuras en desarrollo hacen a los periodos embrionario y fetal especialmente plásticos. Aunque va disminuyendo, la neuroplasticidad permanece a lo largo de toda nuestra vida, representada por la capacidad de modificar los contactos neuronales y los circuitos cerebrales en respuesta a nuevos aprendizajes o lesiones cerebrales (Martínez y Martínez, 2016).

Muchos de los cambios asociados al desarrollo del cerebro resultan de una interacción entre la biología y el ambiente, dichos cambios no solo están determinados genéticamente, sino que son favorecidos como efecto de una estimulación adecuada ya sea dentro del hogar o la escuela.

Entonces, los aspectos biológicos conforman una condición necesaria pero no suficiente para la adquisición de habilidades cognitivas, es decir, los cambios madurativos que le dan la estructura adecuada al sistema nervioso no garantizan por sí solos la aparición y buen desarrollo de funciones de lenguaje, de pensamiento, motoras o perceptuales (Ostrosky, 2015).

Los primeros años de vida de un niño son cruciales, debido a que, durante estos se aprenden los comportamientos característicos de la especie humana, tales como: caminar, hablar, pensar y relacionarse. El conocimiento de las etapas del desarrollo del niño puede ayudar a entenderlo mejor y a evitar situaciones que puedan afectarle por el resto de su vida; así como, a estar pendientes de algún retraso observable que deba ser atendido. A continuación, se relacionan las etapas de desarrollo de los niños (Tudela, 2017):

- **Desarrollo físico.** (Motor grueso), movimientos de músculos largos que le posibilitan llevar a cabo habilidades locomotoras tales como: gatear, caminar, saltar, nadar, y otros movimientos que no son de locomoción, tales como sentarse, empujarse y tirar. Motor fino, habilidades de manipulación como apilar bloques, abotonarse y cepillarse los dientes.
- **Desarrollo socio-emocional.** Implica cambios en las relaciones que tienen los niños con otras personas, cambios en las emociones y cambios en la personalidad.
- **Desarrollo del lenguaje.** Es el sistema que permite a los seres humanos comunicarse unos con otros. El desarrollo normal del lenguaje es regular y secuencial y depende de la maduración y las oportunidades de aprendizaje.
- **Desarrollo normal o típico.** Este implica que un niño está creciendo, cambiando y adquiriendo una gran cantidad de habilidades características de la mayoría de los niños, que

tienen una edad similar y se desenvuelven dentro de la misma cultura. Por ejemplo, un niño comienza a sonreír socialmente entre las cuatro y las diez semanas (Tudela, 2017). No obstante, el desarrollo normal del niño genera en él un proceso de aprendizaje que está relacionado con todos los cambios que se presentan a nivel cognitivo y conductual, y parte de ello se obtiene como resultado de las experiencias que viven a diario.

Al respecto, Campos (2014) indica que la emoción y la motivación son determinantes a la hora de concentrar su atención en una situación, persona, cosa o momento en específico que lleve a un aprendizaje que utilice las vías naturales (emocional, social, sensopercepción, físico, cognitivo, moral y reflexivo) o rutas de aprendizaje (preparación, adquisición, elaboración, formación de la memoria e integración funcional).

Ahora bien, el cerebro aprende por medio de las vías naturales y por las rutas de adaptación al entorno que grava en su memoria eventos repetitivos, inesperados, importantes, por imitación, estimulación, relajación, igualación, pero siempre su objetivo final es buscar los patrones que faciliten el aprendizaje y el acceso a estos, de tal forma que tengan un sentido y un significado que no deje de lado lo novedoso y el desafío hacia la neuroeducación (Campos, 2014).

Por ende, el funcionamiento del cerebro es potencializado por el aprendizaje a través de doce principios básicos (Botero, Carvajal, 2014; Gardner, 2005): en el primero, la neurociencia explica que el cerebro es un sistema funcional complejo y adaptativo. El segundo da a conocer que el aprendizaje se involucra en un mundo social. El tercero habla del instinto de sobrevivencia. El cuarto trata sobre la predicción de conductas. El quinto refiere el estado emocional. En el sexto el cerebro crea la realidad como un todo o por partes. El séptimo pone en funcionamiento la atención focalizada y percepción globalizada. El octavo principio es el reconocimiento de los procesos conscientes e inconscientes. Como

noveno se tiene el almacenamiento de información compleja que dé sentido a la información. El décimo presenta el cerebro plástico y el desarrollo de funciones cerebrales superiores, que en el principio décimo primero lleva a que el cerebro se active ante eventos desafiantes y de riesgo. El principio décimo segundo expresa que cada cerebro es único e irrepetible, fruto de la herencia genética tenemos una organización cerebral particular, que en la interacción con la experiencia en la que se desarrolla la persona promueve un desarrollo particular, en la escuela, por tanto, existen diferentes formas de aprender, diferentes intereses y por ende diferentes inteligencias.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, para enseñar, teniendo al cerebro como protagonista, y concordando con Aldana (2013), deben seguirse tres claves para que pueda facilitarse el aprendizaje de la información pedagógica: en primer lugar, debe hacerse novedosa, en segundo lugar, es necesario repetirla de diversas maneras, para contribuir a que el estudiante elabore la información, desde distintas perspectivas, repitiendo la información que se desea asimilar; y finalmente, engañar. Esta última, implica hacerle creer al cerebro, que va a aprender otro tipo de información, para que esté libre de predisposiciones.

Por tanto, es necesario crear un entorno educacional agradable, estimulador y motivador. Un objetivo pedagógico debe ser potenciar la curiosidad, creatividad y motivación. Es posible conseguir un marco en el que los sentimientos afloren a través de las propuestas didácticas, lo que convertiría lo sucedido en el aula, en una vivencia personal, intrapersonal y por tanto significativa. Es decir, adquiere sentido para nosotros y mejora nuestros progresos, satisfacción y esfuerzo.

Teorías de neuroeducación

La neurología y la educación infantil están indisolublemente unidas, debido a que los resultados obtenidos en el campo de la neurología con relación al desarrollo evolutivo del niño han permitido a los

maestros documentarse sobre las funciones cerebrales, cambiar el modo de enseñanza y el enfoque del aprendizaje con el objetivo de ofrecer una mejor educación a sus alumnos, que esté de acuerdo con sus características individuales (Tudela, 2017).

Asimismo, las teorías del aprendizaje son la base de la neuroeducación, por ello se han planteado teorías neurocientíficas del aprendizaje basadas en el cerebro.

La primera, la teoría neurocientífica o del cerebro triuno: el cerebro se conforma por tres estructuras cerebrales: la neocorteza compuesta por el hemisferio izquierdo; asociado a procesos de razonamiento lógico, funciones de análisis-síntesis y descomposición de un todo en sus partes y el hemisferio derecho; donde se generan procesos asociativos, imaginativos y creativos. La segunda estructura la conforma el sistema límbico, el cual está constituido por seis estructuras: el tálamo, la amígdala, el hipotálamo, los bulbos olfatorios, la región septal y el hipocampo. En este sistema se dan procesos emocionales, estados de amor, depresión, odio y procesos relacionados con las motivaciones básicas. La tercera estructura, o cerebro reptiliano, está conformado por el cerebro básico, este tiene procesos que dan razón de los valores, rutinas, costumbres, hábitos y patrones de comportamiento del ser humano (Aristizábal, 2015).

La segunda teoría corresponde a la del cerebro total o cerebro base del aprendizaje, recogidas por Velásquez, Calle, Remolina (2006) y la Secretaría de Educación Pública (s.f.). Este modelo es llamado cuadrantes cerebrales de Herrmann, compuesto por cuatro cuadrantes: izquierdo y derecho, que surgen del cruce del modelo de Sperry sobre de los hemisferios, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes muestran diferentes representaciones de actuar, pensar, aprender y convivir en un entorno, desde la integración de la neocorteza. Las características de la teoría propuestas por Herrmann son: en el aspecto cognitivo, el cortical izquierdo, cuadrante (A), el



experto, que se caracteriza por: la experticia, lógico analítico, basado en hechos, tiende a ser realista. El límbico izquierdo, cuadrante (B), el organizador, que se identifica por ser: organizado, secuencial, planeador, detallado. En el aspecto visceral, el cortical derecho, cuadrante (D), el estratega, es táctico, intuitivo, sintetizador e integrador, idealista. El límbico derecho, cuadrante (C), el comunicador, que es interpersonal, afectivo, estético y emocional.

En cuanto a la relación docente-estudiante, se puede hacer un análisis de acuerdo con los cuadrantes de la siguiente manera: en el cuadrante (A), el educador profundiza en su asignatura, demuestra hipótesis, se dirige hacer precisiones. Al estudiante le gustan las clases argumentadas, el común sustento teórico, y el apoyo en ejemplos reales, toma apuntes, es comparativo. En el aprendizaje se encuentran dificultades para integrar conocimientos a partir de experiencias, pero comprende la teoría y leyes. En el cuadrante (B), el docente usualmente tendrá el estilo de preparar la clase y esta será estructurada, el programa estará seguido por lo establecido en las normas, dará mayor relevancia a la forma que al fondo. El estudiante será un sujeto metódico, organizado, tomará apuntes y estará guiado por una rutina y una guía. En el tercer cuadrante, su aprendizaje se dirige a la planificación, le gustan los aciertos y la organización del profesor, no logra reflexionar o llevar un planteamiento sin orden. En el cuadrante (C), el docente tiende a inquietarse por los conocimientos a impartir y la forma en que serán recibidos, promueve un ambiente de clase agradable. El estudiante trabajará si el educador es de su gusto; se bloquea, no soporta críticas fuertes, le gusta todo lo que no parezca una sesión de clase; en el aprendizaje necesita compartir lo que escucha para comprobar un tema concreto, pregunta, se apoya de los compañeros. En el cuarto cuadrante (D), el educador imparte la clase avanzada de forma global, tiende a inspirarse, filosofar. El estudiante es intuitivo, toma pocos apuntes, es selectivo, soñador, tiende a tener proyectos originales. En cuanto al aprendizaje, en este cuadrante se adquiere el conocimiento seleccionando ideas, al estudiante le agradan los conceptos que lo hacen reflexionar.

La tercera teoría, cerebro derecho versus cerebro izquierdo, parte de los dos hemisferios cerebrales que controlan diferentes formas del pensamiento y difieren el uno del otro en su funcionamiento. Sperry, citado por Velásquez *et al.* (2006), mostró que:

El cerebro izquierdo es lógico, secuencial, racional, analítico, lingüístico, objetivo, coherente y detalla las partes que conforman un todo. Por otra parte, el cerebro derecho es memorístico, espacial, sensorial, intuitivo, holístico, sintético, subjetivo y detalla el todo; por lo tanto, potencia la estética, los sentimientos, y es fuente primaria de la percepción creativa (p. 237).

En síntesis, el neurodesarrollo es un proceso continuo altamente influido por la estimulación ambiental, ya sea en un ámbito familiar, pedagógico, comunitario y lúdico; no obstante, los materiales que se utilizan con estos propósitos tienen características comerciales sin un objetivo claro de uso para la estimulación del desarrollo infantil, aun cuando su difusión así lo venda (Sena, Loaiza y Romero, 2017).

El proceso de atención, memoria, funciones ejecutivas y el lenguaje en el aprendizaje

Conocer cómo se construye y madura el cerebro es fundamental para entender cómo funciona, y es el camino más adecuado para comprender los mecanismos de la actividad mental y la conducta humana (Martínez *et al.*, 2016). Por lo cual, se hace necesario crear estrategias, materiales, y entornos que estimulen áreas cerebrales para que el niño genere aprendizajes nuevos. En relación a ello, los avances de las neurociencias, y particularmente la neuropsicología, dan aportes relevantes a la educación, relacionados con la evolución del cerebro humano para educar y ser educado y la relación que existe entre cerebro-comportamiento.

Al respecto, el aprendizaje y educación de los niños depende de la familia y el docente con sus estrategias pedagógicas, las cuales permiten que el desarrollo y estimulación del cerebro estructuren los comportamientos, sentimientos, motivaciones, y las funciones mentales como son: la atención, memoria, funciones ejecutivas, lenguaje, aprendizaje, pensamiento, inteligencia, afecto y conducta, procesos que se relacionan a continuación.

Atención

Portellano y García (2014) refieren que la atención es el mecanismo de acceso para llevar a cabo cualquier actividad mental, la antesala de la cognición, y funciona como un sistema de filtro capaz de seleccionar, priorizar, procesar y supervisar informaciones. El sistema nervioso recibe continuamente una ingente cantidad de estímulos tanto propioceptivos, que proceden del organismo, como exteroceptivos, que provienen del entorno.

De acuerdo con Conejero y Guerra, (2016), atender significa seleccionar la fuente de estimulación (lo que se le dice a un sujeto o lo que este percibe) a la que se quiere dar prioridad. La selección de la información también se puede hacer de forma refleja, o dicho de otro modo, motivada por un cambio externo en la estimulación. Así, si se produce un cambio repentino en luminosidad o sonido en un lugar del entorno, este cambio de estimulación va a captar nuestra atención y a hacer que nos orientemos hacia esa posición. Atender también es necesario para controlar nuestras acciones en función de las metas que se tengan y no cometer errores. En este sentido, Rueda, Checa y Rothbart, (2010), indican que el desarrollo del control atencional durante la infancia y la adolescencia tiene una fuerte implicación en factores relacionados con la educación como pueden ser el ajuste socioemocional y el rendimiento académico.

Memoria

Cuando nos referimos a la memoria, describimos esa facultad para recordar personas, hechos, fechas, direcciones, números de teléfono, imágenes, etc., y como tal, es una forma fundamental, imprescindible, de cognición en el ser humano para guiar nuestra conducta. Al hablar de memoria, es inevitable hablar de aprendizaje. La memoria le permite al ser humano aprender y desarrollarse en su medio. Sin embargo, es importante advertir que no solo se debe hablar de aprendizaje con respecto a la memoria a largo plazo, sino también frente a cualquier sistema de memoria (Portellano y García, 2014). Es así que la memoria es una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada (Portellano, 2005).

Funciones ejecutivas

Citando a Arán, Filippetti y López, (2014) las funciones ejecutivas (FE) engloban un conjunto de procesos cognitivos interrelacionados que posibilitan la autorregulación de la conducta-comportamiento, pensamiento y emociones. Esta autorregulación permite la adaptación flexible al ambiente, la planificación y la consecución de objetivos en el corto, mediano y largo plazo. No se trata de procesos relacionados de modo particular con una actividad o conjunto de actividades, sino de funciones que influyen de modo general sobre nuestra habilidad para planificar, ejecutar planes de manera eficaz y reflexionar sobre nuestra conducta e ideas modificándolas en función de cambios en las circunstancias externas o internas.

Estudios previos han demostrado que intervenciones centradas en el entrenamiento de las FE en niños pueden mejorar el desempeño académico de los alumnos aún en contextos socioeconómicos desventajosos

(Goldin, *et al.*, 2014), por lo tanto, el desarrollo e implementación de modificaciones curriculares para acompañar y estimular el desarrollo de las habilidades ejecutivas del niño desde el inicio de la escolaridad formal podría constituir una estrategia importante en el medio local para facilitar el desarrollo de las habilidades lectoras a lo largo del ciclo educativo (Goldin, *et al.*, 2014),

Lenguaje

Por su parte, el lenguaje es una conducta, una facultad mental o sistema de conocimiento, un sistema que permite aumentar nuestra capacidad y desarrollar nuestra creatividad (Chomsky, 1968). Asimismo, es “el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística” (Paradis y Lecours, 1979), procesos muy pertinentes para que se efectúe el aprendizaje.

Perspectiva de los retos de la enseñanza en el aprendizaje

Incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los grandes retos. Los docentes son clave en este proceso, ya que una adecuada formación en metodologías digitales permitirá que éste cuente con herramientas acertadas para acompañar a los estudiantes y sus familias en esta nueva realidad virtual (Hurtado, 2020).

La aparición de este nuevo tipo de alumnos, como consecuencia, principalmente, del entramado sociocultural y tecnológico en el que se desenvuelven a partir de su momento histórico de nacimiento, ha llevado a que algunos autores propongan términos específicos para hacer referencias a ellos,

conceptos que se están desarrollando con verdadera naturalidad en nuestra cultura como los: nativos digitales, generación red, generación mouse, generación Google o generación Einstein; aludiendo con ello a la importancia que las tecnologías, y fundamentalmente la red, tienen en su vida y en las acciones que realizan, [...] lo que no podemos perder de vista es que la apropiación cultural e ideológica de una tecnología no solo repercute en cómo codificamos y transmitimos la información, sino también, y creo que es lo verdaderamente importante, en los procesos cognitivos que movilizamos y en las direcciones en las que lo hacemos para codificar y decodificarla, y es precisamente en estos procesos donde se modifica nuestra estructura cognitiva para el procesamiento de la información. (Cabero, 2016, p. 205).

Todas estas herramientas actuales hacen necesario formar a docentes, padres de familia y cuidadores en los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje que conllevan. Asimismo, es importante utilizar la alfabetización digital como un instrumento formativo que fomente la integración de las personas como sujetos críticos y activos, y no solo consumidores de tecnologías y de contenidos digitales. Esto favorecería las exigencias de la sociedad de las TIC.

La comunicación de las TIC se ha basado en tres promesas o expectativas fundamentales: 1) los colegios prepararían a los estudiantes en las habilidades funcionales de manejo de las tecnologías para integrarse a una sociedad crecientemente organizada en torno a ellas. Este proceso se conoce por el nombre de alfabetización digital; 2) los colegios permitirían disminuir la brecha digital al entregar acceso universal a la tecnología: computadores, *tablets*, y por supuesto, internet; 3) la tecnología mejoraría el rendimiento escolar de los estudiantes al implicar cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Claro, 2010).

El rol del docente en esta nueva era es entrenar y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para ello se requiere adquirir conocimiento referente al funcionamiento y desarrollo del cerebro,

para que pueda tener herramientas y argumentos que ofrezcan al estudiante estímulos intelectuales que faciliten al cerebro el desarrollo y la adquisición de nuevos aprendizajes, que mejorarán sus destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas (Damasio, 2010).

Por su parte, los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje actual están influenciados por factores, nutricionales, emocionales, genéticos, biológicos, ambientales (socioculturales, económicos) y educativos, también es necesario establecer políticas públicas para promover la excelencia y la calidad de los sistemas educativos desde los primeros años de vida y crear entornos seguros, para generar oportunidades de desarrollo.

El neurodesarrollo y la educación no son exentos de la globalización y de las TIC; son temas que interesan actualmente y que van de la mano transformando la enseñanza y las concepciones del aprendizaje, que llevan a generar en el estudiante nuevas competencias, con un pensamiento más crítico, reflexivo y creativo que se activa a través de los estímulos facilitados por el medio ambiente, la tecnología, la interacción con otra persona, las estrategias y metodologías del aprendizaje.

El niño(a), el adolescente y el adulto joven tienen un cerebro excepcionalmente plástico; por su parte, el docente es el encargado de crear un entorno educacional agradable, estimulador y motivador, utilizando espacios de aprendizaje en contexto significativos para el estudiante, donde se promueva la construcción del conocimiento, en torno de la solución de problemas, cuyo objetivo pedagógico debe ser potenciar la curiosidad, creatividad y la motivación.

Sobre las bases de las ideas expuestas, Jolles *et al.* (2012) utilizaron una técnica para estudiar los efectos del entrenamiento en memoria de trabajo sobre el funcionamiento del cerebro. Los resultados indican que las habilidades cognitivas son mejorables a través de entrenamiento y que la práctica de ejercicios que ponen en marcha los procesos

cognitivos que queremos mejorar pueden alterar el funcionamiento de las estructuras del cerebro subyacentes a estos procesos, para hacerlas más eficaces, en la dirección de la maduración.

Si bien la introducción de las TIC ha representado una revolución, porque ha traído elementos de cambio y algunas innovaciones, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes siguen siendo bastante tradicionales ya que, mayoritariamente, siguen siendo réplicas de lo que se hace en una clase presencial con enfoques muy transmisivos, pero en la red. Girona *et al.* (2018). Las nuevas TIC móviles impactan especialmente en los niños y niñas, y se han consolidado como recursos universales no sólo como transmisoras de información, sino que participan en otras muchas acciones, contenidos, metodologías y son nuevos soportes en la construcción del conocimiento (Fombona *et al.*, 2020).

Referencias

- Aguilar, M., Aragón, E. y Navarro, J. I. (2015). Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (DAM). Estado del arte. *Revista de Psicología y educación*, 10(2), 13-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5561201>
- Aldana, H. (28 de noviembre de 2013). *La neuroeducación y su impacto en el aula*. [Conferencia] Universidad Autónoma de Occidente, Cali.
- Arán, Filippetti, V. y López, M. B. (2014). The role of executive functions in academic competences: an analytical review. En K. P. Bennett (ed.), *Executive functioning. Role in early learning processes, impairments in neurological disorders and impact of cognitive behavior therapy* (pp. 305–322). Nova Science Publishers, Inc.
- Arango, J., Rivera, D. y Olabarrieta, L. (eds.). (2017). *Neuropsicología infantil*. Manual Moderno.
- Aristizabal Torres, A. (2015). *Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente*. [Trabajo de grado]. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Benítez, R., Escudero, G., Kanaan, S. y Rodó, D. M. (2014). *Inteligencia artificial avanzada*. Editorial UOC.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Botero Carvajal, A. (2014). Neuroeducación ante los retos de la educación para el desarrollo humano. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 1(2), 55-68. https://www.researchgate.net/publication/322724727_Neuroeducacion_ante_los_retos_de_la_educacion_para_el_desarrollo_humano

- Cabero Almenara, J. y Marín Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital-los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44, 29-42. 10.4025/notandum.44.4
- Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Ediciones CEF.
- Campos, A. L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Cerebrum.
- Chomsky, A. N. (1971).. *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral.
- Claro, M. (2010). Documento de proyecto: Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Santiago de Chile: Cepal. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3781>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo el cerebro pudo generar emociones, sentimientos y el yo?* Destino.
- Fombona, J., Pascual, M. y Sevillano, M. (2020). Construcción del conocimiento en los niños basado en dispositivos móviles y estrategias audiovisuales. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.216616>
- Girona, C., Guàrdia, L. y Mas, X. (2018). La docencia universitaria más allá del 2020: tendencias, retos y nuevos escenarios. *Docencia universitaria e innovación*, 195-226
- Goldin, A. P, Hermida, M. J., Shalom, D. E., Costa, M. E., Lopez-Rosenfeld, M., Segretin, M. S., et al. (2014). Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(17), 6443-6448. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1320217111>
- Gratacós, E. (2007). *Medicina fetal*. Editorial Médica Panamericana.

- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales (44)*.
- Jolles, D. D., Van Buchem, M. A., Rombouts, S. A. R. B. y Crone, E. A. (2012). Practice effects in the developing brain: A pilot study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(Suppl. 1), S180-S191. 10.1016/j.dcn.2011.09.001
- Martínez, M. y Martínez, S. (2016). Desarrollo y plasticidad del cerebro. *Revista Neurología*. 62(1), 3-8. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016019>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Ostrosky, F. (2015). *Desarrollo del cerebro*. <https://www.coursehero.com/file/18097629/desarrollo-del-cerebro-corregido/>
- Paradis, M. y Lecours, A. R. (1979). L'aphasie chez les bilingues et les polyglottes. En A.R. Lecours, F. Lhermitte et al (eds.), *l'Aphasie* (pp. 605-616). Flammarion,
- Pardo, C. (2015). Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la localidad 19 de Bogotá. Tesis de Maestría], Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <http://www.bdigital.unal.edu.co/47004/1/05599185.2015.pdf>
- Portellano, J. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw Hill.

- Rueda, M. R., Checa, P. y Rothbart, M. K. (2010). Contributions of attentional control to socioemotional and academic development. *Early Education & Development*, 21(5), 744-764. 10.1080/10409289.2010.510055
- Rueda, M. R., Conejero, Á. y Guerra, S. (2016). Educar la atención desde la neurociencia. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.3>
- Sena Berrocal, J. M., Loaiza, Y., Negrete, S. y Romero Otálvaro, A. M. (2017). *Diseño de material lúdico-didáctico para la estimulación adecuada del neurodesarrollo infantil*. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3193/DISE%C3%91O%20DE%20MATERIAL%20L%C3%9ADICO.....pdf?sequence=1>
- Tudela, J. (2017). *Neurodesarrollo y educación. El futuro*. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Velásquez Burgos, B. M., Calle, M. G. y Remolina De Cleves, N. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Tabula Rasa*, (5), 229-245. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892006000200012&script=sci_abstract&tlng=es

An abstract graphic on the left side of the page consists of several overlapping, translucent, light gray ribbons or bands that curve and cross each other, creating a sense of depth and movement. The ribbons have a fine, grid-like texture. The background is plain white.

SEGUNDA -PARTE-

Prácticas
contemporáneas
de psicología

Capítulo 3.

Escucha narrativa en el trabajo psicosocial con familias y comunidades

Edward Johnn Silva Giraldo¹

Juan Carlos Valderrama Cárdenas²

Reconocimiento de capacidades en el trabajo psicosocial

Una de las pautas del trabajo psicosocial se basa en la enérgica convocatoria, las promesas de cambio, la entrega de refrigerios para garantizar la asistencia, el diligenciamiento de formatos y planillas de asistencia y, posteriormente, la presencia temporal e intermitente de los operadores, funcionarios y profesionales a la comunidad, lo cual genera un efecto similar a los fuegos artificiales, donde aparecen de manera efusiva, pero desaparecen de modo inesperado. A esta pauta se le llama popularmente “manoseo de la comunidad”.

¹ Psicólogo. Docente, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, programa de Psicología UNIMUNUTO - UVD Bogotá. Correo electrónico: edwardjohnnsilva@gmail.com

² Psicólogo. Docente, Facultad de ciencias humanas y sociales, Programa de Psicología UNIMUNUTO - UVD Bogotá. Correo electrónico: juan.valderrama.c@gmail.com

En el trabajo psicosocial, es necesario que los profesionales y operadores consigan superar la tendencia a configurar ideas preconcebidas acerca de lo que debería hacer la comunidad para transformarse. En ocasiones no se escucha la demanda de la comunidad y se diseñan talleres para implementar sin escuchar las múltiples voces. Por tanto, la escucha narrativa propone dar lugar a la participación y la multiplicidad de sentires e ideas que surgen de la propia comunidad. Sin embargo, uno de los obstáculos epistemológicos con que se encuentran los profesionales que trabajan con la comunidad es el de construir teorías unicistas totalizadoras que no tienen en cuenta el contexto.

En ocasiones, cuando se propone el trabajo con la comunidad, surgen perspectivas lineales y reduccionistas que indican qué familia tiene el problema y qué profesional tiene la solución, asumiendo una posición de experto. Al respecto, Watzlawick y Ceberio (2008) refieren que el profesional no construye relaciones con la familia alrededor de la omnipotencia, ni la impotencia, sino desde la potencia y la valoración personal. Asumir una posición de no expertos para generar el intercambio de saberes hace devolver la capacidad y competencia a las personas, para que puedan utilizar los recursos que ellas mismas tienen para transformar situaciones críticas (Milanese, Merlo y Machín, 2000).

Desde la psicología comunitaria, es prioritario reconocer a los sujetos como productores sociales de saberes y participantes activos del proceso de investigación e intervención (Cueto, 2014). El reconocimiento de una pluralidad de conocimientos promueve una ecología de saberes que permite la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos. Asumir tal reto implica la lectura crítica de la participación para no caer en una nueva versión imperialista y colonialista del trabajo con las familias y comunidades (Santos, 2013). La epistemología del sur enfatiza en el reconocimiento de los saberes y las luchas por la defensa de la vida y el pluriverso, para dar voz a aquellos otros mundos. El concepto de “pluriverso”, según Santos (citado por Useche, 2016), permite comprender que los mundos están mutuamente interconectados y contruidos a pesar de la diversidad.

Los conflictos sociales abordados desde un enfoque asistencialista y esquemas organizativos jerárquicos limitan su acción a la entrega de bienes y servicios a la comunidad (Bernaola, 2016). Por tal motivo, la participación del sector público y privado es un apoyo, sin embargo, no son estos sectores los que determinan e imponen cuál es el problema y la solución, pues el propósito es trascender la visión asistencialista y que las comunidades estén interconectadas a través de la participación (Monge y Allamand, 2016). Es necesario promover ecosistemas fundamentados en el principio de la solidaridad y la colaboración para lograr sociedades más justas, equitativas, dignificadoras y respetuosas con la vida (Castilla, 2016).

Por consiguiente, en la etapa de acercamiento, indagación y lectura del contexto, se requiere plantear preguntas que permitan superar la pauta asistencial, paternalista y colonizadora del trabajo psicosocial. Es decir, preguntas que lleven a cambiar la demanda de asistencialismo por el empoderamiento comunitario, y a redefinir el concepto de beneficiarios por el de ciudadanos con derechos y agentes sociales (Riquelme y Pareja, 2010). Un trabajo realizado con la comunidad que no desarrolle redes sociales y que esté dirigido solamente a trabajar los problemas individuales será una opción restrictiva, entonces hay que buscar formas de apoyo social y de fortalecimiento de redes comunitarias, que contribuyan a construir vínculos sociales y de solidaridad (Castellá, 2008).

Para Villasante (1995), la promoción del empoderamiento personal y comunitario favorece la autogestión y cogestión de los proyectos, es decir, que las familias y comunidades en situaciones de riesgo desarrollan la capacidad de solicitar las ayudas sin caer en pautas relacionales de dependencia que empobrecen la valía y la identidad personal, sino al contrario, hacen uso adecuado de los recursos para mejorar la calidad de vida y reorganizar los proyectos vitales. Cualquier proceso de acompañamiento con la comunidad, si se quiere que sea eficaz, debe devolver capacidad y competencia a la gente, a fin de que pueda fortalecer los recursos que ella misma tiene para modificar las condiciones que crean sus situaciones críticas (Milanese, Merlo y Machín *et al.*, 2000).

El acompañamiento colaborativo, según Anderson (1999), ayuda a convocar a las personas a la construcción conjunta, al estimular el desarrollo de ideas flexibles e intercambios de saberes. Tales conversaciones enfatizan en hablar con el otro, aprender con el otro y reconocer la expresión de múltiples puntos de vista, lo que facilita la redefinición de narrativas rígidas que establecen discursos de “verdad”. Según Rossi y Boccacin (2007), el profesional es una guía relacional que acompaña a las personas y grupos para identificar sus propios recursos, alternativas y posibilidades de acción. Desde esta perspectiva de las capacidades, se promueve el agenciamiento personal, comunitario y la transformación de las relaciones sujeto-objeto a relaciones sujeto-sujeto. Reconocer las capacidades, agencias, saberes, prácticas, y no solo sus carencias, permite redefinir intervenciones asistencialistas, paternalistas o iluministas, donde las personas son vistas como seres vacíos (Riquelme y Pareja, 2010).

Del individualismo a la solidaridad

En la televisión, la radio y las calles, las cuñas y vallas publicitarias invitan a comprar, usar y desechar de manera empedernida. La proliferación de mensajes alrededor del éxito y el progreso indica que para ser feliz se debe consumir de modo artificial e injustificado. Este afán de poseer que brinda culto al derroche orienta el rumbo de la vida alrededor del rendimiento, el consumo, la pasividad y el espectáculo. Al respecto, refiere Ospina (1994), un mundo donde todo es desechable, incluidos los seres humanos, donde los innumerables significados posibles de toda cosa se reducen a un único significado: su utilidad. Por lo anterior, se ponen por encima intereses individuales sobre los colectivos, se clasifica a las personas según su lugar de ubicación y se establecen relaciones pasajeras desde la conveniencia, lo que reproduce la frase popular: “nadie da puntada sin dedal”. Entonces, es necesario replantear en las relaciones la importancia de la solidaridad, el sentido comunitario y el cuidado de la vida. Tal como refiere Ospina (1994), ni la riqueza, ni el saber, ni la fuerza, ni la tradición pueden ser instrumentos para excluir o callar a los otros.

Las nuevas formas de vivir en las territorialidades aportan perspectivas solidarias que reconocen la naturaleza y el ser humano desde concepciones biocéntricas y biopolíticas, alejadas de una visión antropocéntrica basada en el mercado, el consumo y la ganancia (Useche, 2008). La visión depredadora y antropocentrista del desarrollo que concibe el mundo y las relaciones como una mercancía orienta un modo de vida individualizado que da cabida a prácticas de violencia y desigualdad que naturalizarían la tesis de pasar por encima de los demás para conseguir los objetivos (López, 2009).

La cultura emergente de la no-violencia favorece el tránsito de la crisis paralizante a la crisis movilizadora, a través del surgimiento de movimientos micropolíticos de base comunitaria que fomentan la colaboración, la solidaridad y reconocimiento de las acciones a favor de la vida. Se trata, pues, de generar diálogos interculturales que permitan visibilizar la ecología de saberes y a su vez construir un sentido emancipador que reta los discursos y prácticas hegemónicas propias del capitalismo (Santos, 2013).

La escucha en la comunicación

Escuchar es parte de la comunicación humana, inclusive, como se ilustra en la figura 3.1, hay investigaciones que afirman que se pasa más tiempo escuchando que hablando, de forma que del tiempo total dedicado en la comunicación, el 55 % es escuchar (Codina Jiménez, 2004), y de ese porcentaje solo se retiene el 25 % (Treasure, 2011). Escuchar es entonces una actividad compleja, y que requiere acciones concretas por parte del que escucha. Ello tiene implicaciones en el nacimiento de un proyecto o una propuesta de trabajo psicosocial, ya que incluso los diálogos iniciales y el primer acercamiento al contexto de trabajo requiere diversos momentos de escucha e interacción. Una inactividad en la escucha tiene el riesgo de descoordinar la comprensión de los intereses y necesidades de las personas que dan vida al proyecto;

se entiende entonces que los diálogos iniciales se dan en diversidad de sistemas involucrados en un programa, y que los significados construidos guían las propuestas del trabajo.

Figura 3.1. *Tiempo dedicado en la comunicación*



Fuente: Codina Jiménez, 2004.

Hay sistemas más grandes que las familias, sistemas que se construyen alrededor de significados, y que, según Sluzki (1998), se pueden entender como sistemas conversantes que buscan construir conjuntamente distinciones sobre sí mismas; en ese sentido, la comprensión mutua es un proceso cognitivo y social recíproco que se da con base en un microproceso de tres fases denominado *calibrar*, analizado por Bavelas, Gerwing y Healing (2017), según los autores, este microproceso consta de: 1) la introducción de nueva información por parte del orador; 2) el interlocutor responde y; 3) el orador aporta pruebas de que la respuesta del destinatario ha demostrado ser suficientemente comprensiva para los fines actuales, ello quiere decir que escuchar se ve involucrado en dos aspectos: a) como un mensaje de cooperación en la comunicación y b) como un regulador de la conversación.

Construir un terreno común

La comprensión mutua (o terreno común) es un proceso interactivo construido entre individuos conocido como *grounding* (Baker *et al.*, 1999); para que este proceso pueda tener éxito, es imprescindible que exista una coordinación en el contenido de lo dicho y en el proceso de lo que se está haciendo en la conversación, de acuerdo con Clark y Brennan (1991). Según los autores, coordinar en el nivel de contenido implica acordar el tema de lo conversado, mientras que coordinar el proceso se relaciona con la actualización (momento a momento) del terreno común, es decir: conocimiento mutuo, creencias mutuas y premisas mutuas.

El conocimiento mutuo es prerequisite y resultado de la comprensión, y tiene un papel en las “inferencias conversacionales” (Gibbs Jr, 1987), que tienen que ver con interpretaciones del que escucha a las declaraciones verbales del orador. Construir un terreno común implica hacer inferencias en la conversación, y asegurarse sobre cómo ambos comprenden lo dicho. Las creencias mutuas pueden identificarse por ejemplo con el uso de metáforas y analogías en la interacción, de modo que, ambos deben coordinar el significado de la analogía para lograr la comprensión; mientras que las premisas, pueden entenderse como suposiciones que ambos asumen de lo dicho en la conversación.

El terreno común, adicional a compartir información tiene una característica, y es que, este conocimiento compartido no solo se limita a fragmentos de información, sino que se tiene conciencia de que el otro conoce esta información (Cramton, 2002). Sin el terreno común, el autor argumenta que cada persona relata, se comunica e interpreta con base a su propia información y, en ese orden de ideas, asume de forma distorsionada el discurso del otro.

Algunas nociones sobre las actitudes básicas en la escucha narrativa

La escucha narrativa es una actitud en la que activamente se ayuda al hablante a construir un relato lo más completo posible, esto es un planteamiento de Umberto Eco, recontextualizado por Ramos (2001) y en que expone diversas actitudes relacionadas con la escucha.

Figura 3.2. *Actitudes básicas de escucha narrativa*



Fuente: Ramos, 2001.

De acuerdo con Eco (2002), hay lectores que se interesan exclusivamente en el contenido del relato, mientras hay lectores que se preguntan sobre cómo se relata lo que se dice. En ese orden de ideas, un lector activo suele desplegar comportamientos verbales y no verbales que comunican interés por la narración, usualmente por medio de gestos, el que escucha alienta y envía mensajes para que el orador continúe y amplíe el argumento; muy cercano a lo anterior, mostrar expresiones de sorpresa es una metacomunicación que define la relación entre los participantes de la conversación (Sluzki y Bavelas, 1995), estas

expresiones suelen conectar emocionalmente a los interlocutores en la medida en que los gestos dan una idea sobre la expresión emocional del otro (Ekman y Keltner, 1997).

La anticipación en la escucha permite que el relato pueda ser corregido o reestructurado, al solicitar la aclaración de una idea o la inclusión de otros elementos; por otro lado, sesgar la narración es un pedido para que el orador de un giro a lo que dice, incluye una solicitud metacomunicativa del relato. Según Ramos (2001), el giro suele ser precedido por una pregunta como: “¿y para qué me cuenta lo que me está contando?”.

El que escucha puede dirigir o redirigir el relato, puede pedir al que habla que relacione hechos y circunstancias que de manera natural no están vinculados en la narración: “¿y esto que me cuenta qué relación tiene con la situación actual?”.

¿A quién se escucha?

En el trabajo psicosocial con familias y comunidades se hace relevante escuchar, no obstante, la escucha se recomienda que sea estratégica, esto quiere decir, tener un plan sobre a quién escuchar; los líderes sociales pueden tener una lectura general del contexto, en donde identifican problemas, historias, anécdotas, recursos, experiencias positivas, entre otros.

Basarse en un solo punto de vista no suele ser útil en los trabajos de acompañamiento, incluso, podría pensarse que tener en cuenta la multiplicidad de narrativas es un axioma en la planeación y diseño del trabajo psicosocial. Esto tiene diversas ventajas: se puede hacer una distinción sobre quién está más motivado al cambio, quién se resiste al cambio, la expectativa metodológica del trabajo y en alguna medida los resultados esperados.

El análisis de la demanda desde una perspectiva social y pragmática (Villegas Besora, 1996), plantea que el profesional debe tener en cuenta si las demandas formuladas por las personas son: a) psicológicamente viables y b) pragmáticamente adecuadas. Ello implica que la demanda de ayuda debe formularse en lenguaje psicológico, de modo que discursivamente sea coherente con el ejercicio de acompañamiento, pues de otro modo debe reformularse la demanda, y así poder monitorear de forma más adecuada los avances.

Tabla 3.1. *Análisis de la demanda*

| ¿Quién? | ¿Qué? | Lectura de la demanda |
|-------------------|---|--|
| Líder comunitario | "Con estas familias hay que trabajar muchos temas que tienen que ver con los vínculos, el cuidado, pues aquí pasa que los papás se pasan el día trabajando y los hijos quedan solos en la calle, también se ve un tema de normas, los papás no saben castigar". | El líder hace una demanda temática. |
| Familias | "Queremos actividades que nos hagan interactuar como familias", "sería bueno que esto fuera un día para compartir entre todos". | Las familias hacen una demanda metodológica. |

Analizar la demanda es un ejercicio multinivel, que lleva a intentar articular lo que se dice en todos los niveles (véase tabla 3.1), teniendo en cuenta el tema (¿qué?) y la forma de hacerlo (¿cómo?); resulta ser un ejercicio interesante articular estos dos niveles, de modo que se ha encontrado especialmente útil considerar los isomorfismos de algunas prácticas culturales y las propuestas metodológicas del trabajo comunitario. Atender a esto resulta ser una primera intervención, pues estratégicamente puede tomarse la decisión de no escuchar voces que tienen una mirada pesimista-rígida sobre las necesidades de los participantes. Esto tiene sus riesgos, pues lo que se busca es no escuchar sin invalidar, lo que es sumamente complejo en la práctica.

¿De qué se conversa?

Según Ramos (2008), pueden presentarse tres temas en la conversación:

1. **Temas obligados:** de manera general son historias relacionadas con preocupaciones subjetivamente significativas. Puede relacionarse con lo propuesto por Cancrini y La Rosa (1996), en que toda lectura debe tener en cuenta las emergencias subjetivas de las personas con las que se trabaja; los temas obligados están motivados entonces, por una necesidad subjetiva.
2. **Temas acotados:** se refiere a contenidos controversiales que requieren asumir una postura o una opinión. Son temas que buscan validación y aliados que reafirmen lo dicho, no obstante, al no encontrarlos tienen el riesgo de establecer relaciones antagónicas.
3. **Temas libres:** estos temas suelen estar libres de controversias.

Una premisa útil en la conversación es que se hace relevante *nutrir* la voz del líder y de la comunidad (Vanegas *et al.*, 2018), pues esto permite que uno de los focos de atención sea precisamente el trabajo sobre los relatos de la comunidad; ya que se ha mostrado la relación que puede tener la narración con ciertas prácticas culturales del contexto colombiano (Cañas Jaramillo *et al.*, 2018), que se consolidan en juegos relacionales que pueden mantener y potencializar problemas socio-culturales (Valderrama Cardenas *et al.*, 2018).

Los retos de la participación desde la escucha narrativa

El pensamiento crítico en una sociedad democrática favorece la expresión de la diversidad a través del reconocimiento de las diferentes voces. A esta apuesta por reconocer las distintas maneras de ver el

mundo se le denomina pluriverso (Escobar, 2007), es decir, una visión donde no existe un pensamiento único, sino muchos mundos. Por tanto, desde el pensamiento crítico se invita a preguntar, investigar y generar posibilidades de acción transformadora. El pensamiento crítico permite preguntar cómo se dan los procesos de participación con la ciudadanía (Cancrini y La Rosa, 1996). Sin embargo, en la participación se presentan algunas trampas, que se hacen evidentes especialmente cuando se privilegia un sector. Por ejemplo, según Galeano (1999), la educación no se puede convertir solo en el privilegio de quienes puedan pagarla. En este orden de ideas, Santos (2017) señala trampas que se presentan en la participación:

La rutina: hace referencia a maneras aprendidas de participar como asistir, firmar un listado, recibir una información y el refrigerio. Esta forma de participar suele estar acompañada de la frase “aquí siempre se ha hecho así”.

La comodidad: hace alusión a la posición de estar de brazos cruzados. La frase que caracteriza esta trampa es “pudiendo no hacer nada, ¿por qué lo vamos a hacer?”.

El individualismo: se refiere a la frase “cada uno a lo suyo”, lo cual pone en detrimento las decisiones que afectan los bienes comunes de la comunidad.

La rigidez: hace referencia a la postura rígida que se acompaña de la frase “se hace esto y punto”.

La restricción: hace alusión a una participación que se acompaña de la frase “solo puede participar cuando yo lo diga”.

Lo condicionado: hace referencia a una participación que se acompaña de la frase “puede participar, pero tiene que decir esto”.

La manipulación: hace referencia a una participación que se acompaña de la frase “hacer que la mayoría haga lo que el poder desea”.

Lo anterior da cuenta de las trampas de la participación que se orientan bajo una postura elitista e individualista que excluye, clasifica y califica. Por consiguiente, para prevenir dichas trampas, estamos invitados como ciudadanos a generar pensamiento crítico desde las preguntas: ¿quién lo dice?, ¿por qué lo dice?, ¿para qué lo dice?, ¿para qué hago lo que me dicen? y ¿cómo dicha decisión va a generar transformación social?

Del pensamiento abismal a la ecología de saberes

Es necesario promover una revolución del afecto y una relectura de la historia para superar la idea de que hay seres importantes y seres no importantes (Ospina, 2018). El encuentro entre poblaciones se ha entendido como un choque de culturas que debe resolverse por la vía de explicar quiénes son más desarrollados y quiénes más subdesarrollados, lo cual reproduce un modelo social excluyente que clasifica a las personas entre superiores e inferiores, exitosos y fracasados (Ospina, 1997). El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal, ya que establece líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: sociedades salvajes y civilizadas (Santos, 2012).

En la cultura occidental se ha difundido un pensamiento abismal, que consiste en establecer líneas radicales que dividen la realidad social entre los que están “de este lado de la línea” y los que están “del otro lado de la línea”. Tal división legitima, entonces, que el grupo de los que están del otro lado de la línea, sean tratados como subhumanos. Por lo tanto, se propone el concepto de ecología de saberes, el cual se define como el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, es decir, no dejar a nadie fuera, sino incluir, desde la participación solidaria, los saberes interculturales de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores (Santos, 2010).

La ecología de saberes favorece el diálogo intercultural, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de nuevos conocimientos que contribuye a la paz. Por ejemplo, las familias que llegan a Colombia provenientes de Venezuela traen, en medio de la incertidumbre, saberes y sabores que merecen el reconocimiento cultural (Silva, 2018). Tal como señaló Gandhi, citado por Useche (2016), la intención no era generar una uniformidad en la ciudadanía, sino una unidad en la diversidad.

Lectura de capacidades en la familia

Según Ausloos (1998), es necesario revisar el vocabulario empleado para describir a los padres de familia, que son remitidos o solicitan atención profesional. Lo anterior implica revisar las representaciones construidas con adjetivos de descalificación, y de esta forma contribuir en la redefinición de relatos que etiquetan, que señala a los padres como culpables. Por consiguiente, la idea no es criticar y culpar a los padres de familia, sino acompañarlos desde el reconocimiento de capacidades para el desarrollo de la responsabilidad. Para conseguir dicho propósito, se requiere superar la visión enfocada en la corrección de las faltas y aprender a valorar las cualidades. Los profesionales de la psicología que trabajan con las familias usualmente preguntan: ¿dígame lo que no está bien? Modelo que lleva a corregir lo que está mal. Sin embargo, vale la pena reiterar que no hay familias que no tengan un mínimo de habilidades, tampoco hay familias que las tenga todas. Al respecto Linares, citado por Fuentes Mejía, Silva Giraldo y Valderrama Cárdenas (2018), señala que las estrategias vinculadoras son demostraciones genuinas de validación y valoración; las estrategias negociadoras hacen alusión a las conversaciones colaborativas y facilitadoras para la toma de decisiones; y las estrategias responsabilizadoras permiten activar los recursos para llevar a cabo proyectos en común.

Para trabajar en red es fundamental romper con el pensamiento asistencialista que percibe a las familias como un objeto de ayuda y necesitada de intervención externa, por tanto, se trata de creer en el potencial de las familias para posibilitar propuestas que surgen de sí mismas, mediante un modelo de soluciones coparticipativas, horizontales y circulares (Silva, 2017). El trabajo en red que aporta a la protección de los niños, las niñas y los adolescentes se da a partir de la configuración de un sistema de corresponsabilidad conformado por las familias, la comunidad educativa, la sociedad y el Estado (Silva, 2018). Cuando los padres se transmiten reconocimiento y valoración por acciones que corresponden a su función parental, los hijos ingresan a un sistema de colaboración mutua y estos se benefician al recibir atención, comprensión, cariño y acompañamiento en la toma de decisiones (Silva Giraldo y Valderrana Cárdenas, 2015).

Por tanto, la perspectiva en red trasciende la visión fragmentada del trabajo por separado de *quién diseña, quién financia, quién ejecuta*, pues no es posible desarrollar proyectos como islas desconectadas. Las familias y la comunidad no son una población objeto que asiste a las actividades para ser investigada por expertos aislados y portadores de soluciones con acciones unilaterales, sino que son sujetos actores capaces de incidir en los programas que van dirigidos hacia ellos mismos (Silva, 2018). Es decir, que cualquier proceso de intervención, si se quiere que sea eficaz, debe devolver capacidad y competencia a la gente (Milanese, Merlo y Machín *et al.*, 2000). Según Santos (citado por Fuentes Mejía *et al.*, 2018), se requiere promover una ecología de saberes que favorezca el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, que dé cabida a la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos, pues la producción del conocimiento se da de manera colectiva, interactiva, intersubjetiva y en red.

Referencias

- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrortu.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia: tiempo, caos y proceso*. Herder.
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, R. y Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks. En P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Emerald Group.
- Bavelas, J., Gerwing, J. y Healing, S. (2017). Doing mutual understanding. Calibrating with micro-sequences in face-to-face dialogue. *Journal of Pragmatics*, 121, 91-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.09.006>
- Bernaola, G. (2016). Panorama actual de la innovación social en Latinoamérica. En D. Domanski, N. Monge, G. Quitiaquez y D. Rocha (eds.), *Innovación social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Cancrini, L. y La Rosa, C. (1996). *La caja de pandora: manual de psiquiatría y psicopatología*. Paidós.
- Cañas Jaramillo, Y., Carrillo Ávila, A. L. y Silva Giraldo, E. J. (2018). Refranes y canciones populares que legitiman la violencia en la familia y la escuela. *III Bienal latinoamericana y caribeña de infancias y juventudes. Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias* (pp. 1614-1619). Manizales: Centro Editorial CINDE - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde - Universidad de Manizales. http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIIBienal/Publicacion/III_Bienal_Eje_3.pdf

- Castellá, J. (2008). El paradigma ecológico en la psicología comunitaria: del contexto a la complejidad. En E. Saforcada y J. Castellá (comps.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Paidós.
- Castilla, H. (2016). Una experiencia que se resignifica desde la perspectiva de la innovación social. En D. Domanski, N. Monge, G. Quitiaquez y D. Rocha (eds.), *Innovación Social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (p. 127–149). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-006>
- Codina Jiménez, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital* (3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54900303>
- Cramton, C. D. (2002). Finding common ground in dispersed collaboration. *Organizational Dynamics*, 30(4), 356-367. [http://dx.doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00063-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00063-3)
- Cueto, A. (2014). *La salud mental comunitaria. Vivir, pensar, desear*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. R que R.
- Ekman, P y Keltner, D. (1997). Universal facial expressions of emotion. En U. Segerstrale y P. Molnar (eds.), *Nonverbal communication: Where nature meets culture* (pp. 27-46.). Psychology Library Editions: Comparative Psychology.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el perro y la rana.
- Fuentes Mejía, C., Silva Giraldo, E. J. y Valderrama Cárdenas, J. C. (2018). Contribuciones de la educación virtual y a distancia en la construcción de paz. *Memorias simposio internacional de formación en educadores - Sifored*, 1(1), 51.

- Fuentes Mejía, C., Silva Giraldo, E. J. y Valderrama Cárdenas, J. C. (2018). *Narrativas de inclusión en la educación virtual y a distancia*. [Ponencia]. II Congreso internacional de educación inclusiva y atención a la diversidad, Bucaramanga, Colombia.
- Galeano, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Tercer Mundo Editores.
- Gibbs Jr, R. W. (1987). Mutual knowledge and the psychology of conversational inference. *Journal of pragmatics*, 11(5), 561-588. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90180-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90180-9)
- López, M. (2009). *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Milanese, E., Merlo, R. y Machín, J. (2000). *Redes que previenen*. Instituto Mexicano de la Juventud.
- Monge, N. y Allamand, A. (2016). Innovación social y valor compartido: el cambio de paradigma de la intervención social empresarial. En D. Domanski, N. Monge, G. Quitiaquez y D. Rocha (eds.), *Innovación Social en Latinoamérica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Ospina, W. (1994). *Es tarde para el hombre*. Mandadori.
- Ospina, W. (1997). *¿Qué hay detrás de la franja amarilla?* Literatura Random House.
- Ospina, W. (2018). *El taller, el templo y el hogar*. Literatura Random House.
- Ramos, R. (2001). La escucha narrativa: el terapeuta lector. *Redes. Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, (7), 75-88. <http://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/109>

- Ramos, R. (2008). *Temas para conversar*. Gedisa.
- Riquelme, E. y Pareja, P. (2010). *Salud mental comunitaria. Una experiencia de psicología política en una comunidad afectada por la violencia*. Demus: Estudios para la defensa de los derechos de la mujer.
- Rossi, G. y Boccacin, L. (2007). Generar comunidad en la sociedad posmoderna. El rol de la mediación. En M. I. González (ed.), *El cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria* (pp. 174-189). Universidad del Rosario.
- Santos Guerra, M. (2017). *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2012). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Ediciones Trilce.
- Silva Giraldo, E. J. y Valderrana Cárdenas, J. C. (2015). Post-conyugalidad en la relación entre padres separados e hijos adolescentes. *Tesis Psicológica*, 10(1), 46-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888812>
- Silva, E. (14 de Julio de 2017). Redes protectoras. *El Observador*, 47, p. 11.
- Silva, E. (2018). Ecología de saberes entre familias venezolanas y colombianas. *El Observador*, 57, p. 13.
- Silva, E. (2018). El trabajo en red como sistema de corresponsabilidad. *Boletín el Minuto Pedagógico*, (9), 33-36.



- Silva, E. (2018). Lectura crítica de las narrativas de violencia. En *Enfocarte: ejercicios de construcción de narrativas mediáticas desde la investigación en Comunicación Social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Sluzki, C. E. (1998). Atractores extraños y la transformación de las narrativas. En J. García-Martínez, M. Garrido Fernández y L. Rodríguez-Franco (coords.), *Personalidad procesos cognitivos y psicoterapia: un enfoque constructivista* (pp. 203-220). Editorial Fundamentos.
- Sluzki, C. y Bavelas, J. (1995). A note on meta-communication. En J. H. Weakland y W. A. Ray (eds.), *Propatations: Thirty years of influence from the Mental Research Institute* (pp. 27-32). Routledge.
- Treasure, J. (Julio de 2011). 5 maneras para escuchar mejor. *TED. Ideas, worth spreading*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/julian_treasure_5_ways_to_listen_better?language=es
- Useche, O. (2008). *Los nuevos sentidos del desarrollo. Los nuevos sentidos del desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Useche, O. (2016). *Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas noviolentas de re-existencia social*. Trillas.
- Valderrama Cárdenas, J. C. y Silva Giraldo, E. J. (Abril de 2018). Ecología de las relaciones humanas. *Boletín el Minuto Pedagógico* (7), 19-20.
- Valderrama Cardenas, J. C., Silva Giraldo, E., Rubiano Ramírez, Y., Layne, M., Pinilla Ospina, M., Venegas, E., Molina Quintero, M. A., Cañas Jaramillo, J., Romero Vargas, B. Y. y Carrillo Avila, A. L. (2018). Juegos psicológicos en los procesos de reconciliación. *Trans-pasando Fronteras*, (11), 103-116. <https://doi.org/10.18046/retf.i11.2765>

- Vanegas, E., Romero, Y. y Valderrama Cárdenas, J. C. (2018). El papel de la psicoeducación en los procesos de reconciliación: salud mental y narrativas de guerra. *III Biental latinoamericana y caribeña de infancias y juventudes. Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias* (pp. 1659-1668). Centro Editorial CINDE - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde - Universidad de Manizales. http://biental-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIIBiental/Publicacion/III_Biental_Eje_3.pdf
- Villasante, T. (1995). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez Fernández (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 399-426). Síntesis.
- Villegas Besora, M. (1996). El análisis de la demanda. Una doble perspectiva, social y pragmática. *Revista de psicoterapia*, 7(26), 25-75. https://www.centroitaca.com/pdf/biblioteca/Demanda_03.pdf
- Watzlawick, P y Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad: realidades de la ficción: estrategias de la comunicación humana*. Paidós.

Capítulo 4.

El psicoanálisis frente a las psicoterapias en el mundo contemporáneo

Carmen Lucía Díaz Leguzamón¹

El malestar social en la actualidad

En 1929, diez años antes de su muerte, Freud escribió “El malestar en la cultura”², texto de gran sabiduría y actualidad, en el cual se interroga por qué sufre el ser humano, por qué le es tan difícil conseguir la dicha; además expone la búsqueda que a lo largo de los tiempos y en las distintas circunstancias, la humanidad ha emprendido para encontrar la felicidad.

¹ Psicoanalista. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicoanálisis con énfasis en Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social, Universidad de Antioquia. Profesora vinculada a la Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Miembro fundador de Analítica, Asociación de Psicoanálisis de Bogotá. Correo electrónico: carmenluciadiaz@gmail.com / cldiazl@unal.edu.co

² Escrito en 1929 y publicado en 1930.

Nos habla en su elaboración de tres fuentes principales que generan preocupación e infelicidad. Una fuente es *la naturaleza* que con su hiperpotencia produce catástrofes con efectos de muerte, destrucción y desolación; el ser humano actúa para controlarla y ha creado con esta intención muchos avances tecnológicos, pero aquella periódicamente le recuerda su poder, sumiéndolo en la impotencia. *El cuerpo*, con su destino mortal y finito, con su tendencia a degradarse se constituye en otra fuente de sufrimiento; también las producciones culturales, entre ellas la ciencia, apuntan a su cuidado y a la eterna juventud, idealizándola, pero la fatalidad de su percedero destino tarde o temprano se impone: la enfermedad y la muerte lo alcanzan. La tercera fuente es la generada por *la cultura*, y más precisamente, la que deriva de la “insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la Sociedad” (Freud, 1930, p. 85), con todo lo que estos lazos implican: afectos, prohibiciones, permisividades, producciones, etcétera; es la fuente de malestar que más le sorprende a Freud por parecerle que aparentemente podría controlarse más fácilmente, ya que implica el poder del ser humano sobre sí mismo, pero en cambio, es la que más desorden ocasiona y más sufrimiento causa, más aun cuando se acepta lo inevitable de las dos primeras y la impotencia frente a estas. En su texto dice:

Diversa es la conducta frente a la tercera fuente de sufrimiento, la social. Lisa y llanamente nos negamos a admitirla, no podemos entender la razón por la cual las normas que nosotros mismos hemos creado no habrían más bien de protegernos y beneficiarnos a todos. En verdad, si reparamos en lo mal que conseguimos prevenir las penas de este origen, nace la sospecha de que también tras esto podría esconderse un bloque invencible; esta vez, de nuestra propia complejidad psíquica. (Freud, 1930, p. 85),

Es decir, esta fuente de malestar combina algo de lo exterior, la cultura, y algo propio del sujeto como es su complejidad psíquica, en otras palabras, los elementos constitutivos de su subjetividad.

La cultura, ligada indisolublemente al lenguaje, aquello que es propio del ser humano, su hábitat, genera ese malestar social. Gracias a la cultura y al lenguaje nos forjamos humanos, pero también esta condición lingüística, simbólica y cultural introduce el sufrimiento. El lenguaje inculca saberes y sentidos, muchos de ellos dolorosos (por ejemplo, el saber de la muerte o el del desamor), y la característica polisémica del significante suscita malentendidos recíprocos. La cultura con sus preceptos y prohibiciones, tendientes a la protección de las relaciones, a la conquista de ideales, limita los deseos del sujeto e impone frustraciones. Además, se comprueba que las distintas conquistas logradas introducen satisfacciones momentáneas que a largo plazo no se sostienen. Otro aspecto que dificulta la relación del sujeto con la cultura es que esta, en cumplimiento de su función, con frecuencia origina excesos. Por otra parte, nuestra condición de seres hablantes limita de entrada la posibilidad de goce pleno, justamente por los malentendidos, sentidos y significaciones que el lenguaje vehiculiza, esto conlleva la imposibilidad del encuentro de objetos que brinden una completa satisfacción, es decir, la imposibilidad y el límite que instalan la falta que nos es estructural nos sitúa como sujetos deseantes.

Entonces, la cultura y el lenguaje brindan posibilidades, ya que permiten la organización subjetiva, a la vez que motivan sufrimientos. Pero la desdicha del ser humano no depende solamente de estas exigencias externas en abstracto, sino de la dinámica que generan en el encuentro con cada quien y de cómo se signifiquen subjetivamente. Las pulsiones humanas, íntimas a cada sujeto, organizadas gracias a ese encuentro, demandan satisfacciones extremas, pero la cultura y el lenguaje precisan su moderación, exigen sacrificar su satisfacción, obligan su domeñamiento para posibilitar el vínculo con los otros; exhortan al cambio, por ejemplo: la inclinación al descuido y al desorden, transformarla en limpieza y en orden; la tendencia narcisista y egoísta, en reciprocidad y solidaridad, el empuje agresivo, en tolerancia hacia el semejante; la fuerza bruta o el poder de un individuo, en el derecho y la justicia. Derivado de esos requerimientos unas tendencias pulsionales se reprimen, otras se subliman; sin embargo, el logro no es

completo dado que existen pulsiones que se resisten a esa domesticación e individuos en quienes sus vivencias enfatizan la dimensión problemática de la pulsión. Por tanto, es necesario reconocer que la subjetividad organizada por alguien, con su dinámica estructural, propia y singular, está signada por las demandas exteriores, a las que el psicoanálisis da el nombre de Otro (Dufour, 2007), con sus ideologías y discursos que moviliza.

¿Y qué es ese Otro con mayúscula, llamado también el Gran Otro? El Otro es esa terceridad que constituye el eje del sistema simbólico, y como lugar virtual trasciende al sujeto, lo antecede. En su condición de exterioridad, funda al sujeto y lo moldea, le permite su estructuración y comanda sus modos de establecimiento de vínculos con los demás. El sujeto, con movimientos propios, lo hace íntimo, y llega a formar parte de las fibras fundamentales que lo constituyen, como modos identificatorios, ideales o mandatos superyoicos. “El sujeto solo es sujeto por la sujeción al campo del Otro, el sujeto proviene de su sujeción sincrónica a ese campo”, nos dice Lacan (1989).

También el Otro ordena y organiza lo social, pues la colectividad se debe a él, y de él dependen los lazos sociales que en una sociedad se establecen; el Otro da cuenta de lo que es verdadero, valioso o desdeñable para la colectividad. Con su característica simbólica y situando en ese lugar al lenguaje y a las leyes fundamentales de lo humano que instauran la cultura (como son la prohibición del incesto y del parricidio), el Otro “se imaginariza a través de figuras con estructura de ficción” (Dufour, 2007). Dufour le da el nombre de Gran Sujeto, el cual se hace cargo de lo inexplicable para el ser humano, de sobrellevar lo insoportable de la vida.

El Otro toma distintas formas en cada época, según las demandas y dinámicas sociales, según los conflictos y dificultades que surgen en lo social. Los discursos que prevalecen le dan forma al Otro, y a la vez

derivados de la figura que este tome, simultáneamente inciden en las dinámicas, conflictos o problemáticas que sobresalen en lo social en un momento particular, pues sabemos que cada momento histórico trae sus dificultades y frente a ellas se crean dispositivos que permiten hacerles frente y soportarlas.

Ante esto nos preguntamos, ¿cuáles son las dificultades de la época actual? Podemos decir que esta nos introduce en un mundo de grandes paradojas y contradicciones. Es el tiempo en el que proliferan muchas posibilidades de comunicación, pero asimismo abunda el sentimiento de soledad, de abandono, y se acrecienta la dificultad de comunicarse con los otros. Se insiste en la búsqueda de la felicidad y aumentan los casos de quienes anidan un inmenso vacío y desdicha en su corazón, sin saber qué hacer para suprimirlos. Se incrementan las posibilidades de vida y crecen los suicidios logrados o sus intentos, intensificándose la desesperación y el aburrimiento. Se conquistan nuevas libertades, pero no se sabe qué hacer con ellas. Se reivindica la igualdad de todos, sus derechos, su reconocimiento frente a la ley, a las oportunidades laborales, pero simultáneamente se advierten mayores desigualdades y dificultades de aceptación de las diferencias. Se promueven leyes que exigen la inclusión, pero se acentúa la discriminación, la segregación y la exclusión. Se insta por una vida sana, bella, exitosa y aumentan las adicciones, la frustración, el daño a los cuerpos. Se incrementa la violencia en todos los ámbitos a pesar de que se prohíben y censuran distintas formas de expresión de la agresividad en la cotidianidad, algunas de ellas simbólicas. Se demanda el respeto a la vida por más sencilla que sea, pero se extermina sin compasión a seres humanos, aumentan las guerras, las masacres, los asesinatos, al darle mayor valor a los objetos por los que se mata: dinero, tierras, minerales, joyas... Se manifiesta una conciencia ecológica importante y simultáneamente pulula la producción de objetos de distinto orden que en poco tiempo se convierten en basura.

Otras contradicciones más pueden señalarse:

Se desecha al ser humano, se le desprecia o se es indiferente a su sufrimiento o a su vida indigna, a la vez que se enaltece su imagen, su éxito, su opulencia. [...] Se establecen los derechos de los niños, y padres y maestros pierden su autoridad ante ellos. Se idolatran los objetos, su conquista, su tenencia, y las relaciones con los otros se deshacen, se desvanecen, se hacen innecesarias. Se conquistan reivindicaciones femeninas y aumentan los feminicidios. Se penaliza el abuso y el maltrato infantil a la vez que estos fenómenos se acrecientan. Se conquista el desarme de grupos armados pero la sociedad no se desarma, instaurando su rechazo hacia quienes han participado en ellos. Se hace necesaria la verdad pero se vuelven más sutiles los modos de camuflarla y de mentir, con incidencias de engaño en las grandes masas. (Díaz, 2017, pp. 171-172)

La lista podemos continuarla, la experiencia y los fenómenos nos enfrentan a una letanía interminable. Lo importante es preguntarnos ¿por qué ocurre esto? Bien sabemos que el conflicto y la paradoja son estructurales en el ser humano, es esta una verdad indiscutible, evidente y demostrada de muchas formas, verdad que Freud, y con él el psicoanálisis, ha asumido de modo radical, señalándola como uno de los principios del funcionamiento de la subjetividad y del psiquismo, dinámica sobre la cual ha brindado explicaciones de sus causas y consecuencias.

Entonces, desde que existe el ser humano orden y desorden cohabitan, momentos de mayor paz y otros de mayor violencia; sin embargo, observamos que en la actualidad las contradicciones se acenúan y proliferan. ¿Qué le pasa al ser humano en la contemporaneidad? ¿Qué hay en lo social y en el sujeto que cuando se establecen estrategias de ordenamiento, normas que limitan, ideales organizadores, las respuestas son contrarias? ¿Qué características posee el discurso que se promulga en esta época, que genera respuestas desmedidas de transgresión a esos ordenamientos? ¿Qué lugar tiene el sujeto frente a

los discursos imperantes? ¿Cómo lo organizan o lo desorientan estos discursos, cómo lo sostienen o precipitan su caída? ¿Qué movimientos o procesos sociales prevalecen buscando resolver las dificultades vitales?

Consideraciones sobre el Otro y el discurso de la contemporaneidad

El Otro que organiza a las sociedades y al sujeto, independientemente de las épocas, siempre ha tenido cierta inconsistencia, pero a pesar de esta, su estabilidad ha permitido el sostenimiento de cierto orden. De acuerdo con Dufour (2007), a lo largo de los tiempos este Otro ha tomado diversas figuras, distintos rostros: Naturaleza, Dios, Monarquía, Razón, Comunismo, etcétera. Antes de la época actual, el Otro lograba ser más consistente por cuanto abarcaba más a la colectividad y la sumisión a este era más generalizada (Dufour, 2007), se mantenían grandes relatos que permitían a las sociedades establecer sus relaciones de acuerdo con los mandatos provenientes de los discursos movilizados, relatos que con referentes simbólicos claros introducían sentido y sostenían verdades que iluminaban el camino.

En las postrimerías de la modernidad, anterior a la época contemporánea también llamada posmoderna, los grandes relatos e ideales orientadores caen y con su desplome se desmoronan las verdades soporte de la sociedad. Así, en el posmodernismo³ “emerge un modo de socialización y de individuación inédito que rompe con el instituido desde los siglos XVII y XVIII” (Lipovetsky, 2002, p. 5). En él las verdades y las éticas se relativizan, los ideales y relatos se vuelven locales; se deifica al individuo, surge un excesivo individualismo y con este, el

³ Es necesario aclarar que es este un movimiento dominante, dadas las posibilidades que introduce la tecnología de la comunicación, el poder de los medios de comunicación y con estos la globalización; sin embargo, en la sociedad coexisten otro tipo de vínculos y de sociedades. Al respecto señala Raúl Corral Quintero que: “la posmodernidad es más una postura ética, donde toda proposición encuentra una corroboración en los hechos.” (Corral, 2007).

imperio del narcisismo. Es el tiempo del capitalismo y, con este, del neoliberalismo, con prevalencia de la mercancía en su puro valor comercial; todo se hace mercancía, hasta el ser humano.

Al perderse las referencias simbólicas ordenadoras del colectivo, el gran colectivo ya no es sólido, sino que se compone de pequeños colectivos y de individualidades que se seducen a sí mismas, no tienen que dar cuenta sino a sí mismas o a la cofradía⁴ a la que pertenecen. La sociedad se disgrega en múltiples y pequeñas comunidades, diversificándose las creencias y los roles; la unión surge por los modos de gozar, por las identificaciones sexuales, los síntomas, los deportes, la música, y otros..., al infinito, cada grupo con su ética o “código de honor” (Dufour, 2007). Además de la fascinación propia, los objetos y las imágenes canalizan la seducción, imperando ante todo la relación del sujeto con el objeto con efectos de adicción. Interesa más el detalle, la diversidad de los sentidos (Lipovetsky, 2002), el culto al cuerpo perfecto y al hedonismo con las permisividades que implica. Se prohíbe prohibir, con lo que se levantan muchas represiones ante todo frente a la sexualidad (también a la agresividad). Se cuestionan las identificaciones y goces sexuales y se reconocen como posibles múltiples formas de expresión; muchas prácticas de goce, antes íntimas se hacen públicas. Se reivindican los derechos de las minorías, en busca de su reconocimiento. Con el imperio de la tecnología prima la búsqueda de información más que de conocimiento; la imagen y la mirada ocupan un lugar central y se forja la sociedad del espectáculo; lo virtual en las relaciones se hace preeminente con tendencia a deshacerse las relaciones concretas. Sobresale lo efímero, lo inmediato y el desinterés hacia el pasado o el futuro.

Al respecto, Élisabeth Roudinesco (2000) nos dice:

La era de la individualidad sustituye a la de la subjetividad: dándose a sí mismo la ilusión de una libertad sin coacción, de una independencia sin deseo y de una historicidad sin historia, el hombre de hoy devino lo contrario de un sujeto. Lejos de construir su ser a partir de la conciencia de

⁴ Así llama Dufour (2007) a las pequeñas colectividades que crean identidad.

las determinaciones inconscientes que, desconocidas para él, lo atraviesan, [...], lejos de querer ser un sujeto libre, desprendido de sus raíces y de su colectividad, se imagina como el amo de un destino cuya significación reduce a una reivindicación normativa. Por eso se une a redes, a grupos, a colectivos, a comunidades, sin alcanzar a afirmar su verdadera *diferencia*. (p. 16).

Todo ello por cuanto ha perdido su enlace con el pasado, con sus raíces.

Jacques Lacan, desde los años 70 del siglo XX, ha señalado una nueva modalidad de vínculo social comandada por el discurso capitalista (Lacan, 1992), donde el lazo, más que entre sujetos, se establece entre el sujeto y el objeto que ofrece el mercado, lo que indica cómo este discurso en vez de promover la relación humana, hace un cortocircuito en los vínculos, y cómo el sujeto es tomado ante todo como objeto.

Dany-Robert Dufour (2007) de acuerdo con Lacan y con otros pensadores de la posmodernidad⁵, al analizar las características de la esta época plantea que en “nuestras sociedades [...] se está cumpliendo una mutación histórica de la condición humana” (Dufour, 2007), debido a la progresiva desimbolización de aquello que operaba en los intercambios humanos y a la prevalencia del objeto más que del sujeto en las relaciones sociales, en la economía, en la política y en la comunicación. El Otro que toma consistencia en esta época es el mercado con su lógica neoliberal, Otro tiránico vinculado al avasallador capitalismo y al imperioso discurso de la ciencia con su brazo de la tecnociencia; es la época de la democracia del mercado, en otras palabras, de su gobierno. La ciencia, la tecnología y el mercado se han articulado de tal forma que cada vez se producen objetos más elaborados, con mayor tecnología, que tienen en cuenta los últimos hallazgos de la ciencia sobre la naturaleza de las cosas y del ser humano. Se ofrecen de modo incesante

⁵ Jean-François Lyotard, Jean Boudillard, Gilles Lipovetsky, Gianni Vattimo, entre otros.

objetos que prometen felicidad, y el sujeto en la búsqueda de esta se empeña en alcanzarlos, lo cual genera mayor insatisfacción, ya por no poderlos tener o porque al lograrlo la felicidad se escabulle. Y el objeto que promueve el mercado es un objeto a desechar, a ser reemplazado por uno nuevo en el menor tiempo posible, dado que lo nuevo se presenta más atractivo, más perfecto para que sea consumido, para poder gozar de él. El objeto que se fetichiza es el dinero, por la importancia de su tenencia y la ilusión que frente a este se instala en sus posibilidades de velar la castración, de traspasar los límites y derrocar los imposibles⁶.

El imperativo de la época, en últimas, es un imperativo de goce, satisfacciones sin límites, lo cual va en la misma vía de la pulsión que tiende a un goce máximo; imperativo insensato que suprime la terceridad simbólica cuya exigencia es morigerar el goce, ponerles coto a las pulsiones. Es un imperativo que al depender del Otro del mercado y al relativizar todo, flexibiliza o hace perder las referencias y, con ello, la función simbólica, ordenadora. Punto que deja ver en la actualidad una mayor inconsistencia del Otro y por tanto un desasimiento de su función.

La ciencia ocupa un lugar particular y preeminente en esta época y en esa dinámica; su saber sustituye los saberes ancestrales; la medida de validez del conocimiento depende de la ciencia. Los grandes cambios que se dan en la relación con el cuerpo, la salud física y mental, con la alimentación, la crianza de los hijos, la relación con los animales, la naturaleza y el medio ambiente, derivan de los hallazgos científicos. Así mismo, la proliferación de objetos⁷, generada por las industrias, procede de la tecnología, a partir de los descubrimientos científicos. Entonces, la posmodernidad es también la era de la ciencia, convirtiéndose esta en un Otro acoplado al Otro del mercado.

⁶ Algo imposible a lograr, pues lo que el Freud demostró es que no existe el objeto perfecto para la pulsión, hay una imposibilidad para que la pulsión se satisfaga plenamente, su satisfacción solo es parcial.

⁷ Y los objetos que produce la ciencia y el mercado no solo son exteriores al ser humano, su cuerpo del también es un objeto que se construye al antojo: cambio de color de piel, modificaciones corporales, cirugías estéticas. La vida misma queda situada en ese lugar al lograr la clonación de muchas especies.

Aunque estas características sociales que constituyen al Otro de la contemporaneidad, transmitidas a través de las ideologías, de los discursos explícitos o modos de lazo silenciosos, se dan ante todo en Occidente, con el poder de los medios de comunicación y de las relaciones que impone el mercado con su máquina publicitaria, este Otro se globaliza. Conlleva que se borren las diferencias de las sociedades y se propaguen en muchos rincones del planeta las mismas dinámicas identificatorias y de relación, con los múltiples e infinitos modos de existencia individual que promueve. Con el ocaso de los grandes relatos ordenadores y la primacía del mercado, las iglesias son sustituidas por los centros comerciales (Dufour, 2007)⁸.

Efectos en el sujeto

Aunque la construcción subjetiva es eminentemente singular, ciertas formas de identificación y de imperativos se colectivizan, dado que el Otro y los discursos dominantes forman parte del espectro colectivo⁹. El sujeto, a su manera, se identifica con sus mandatos, o con algunos de ellos, a la vez, que se distancia de otros. En el proceso de identificación y de distanciamiento frente al imperio del Gran Otro, hace síntomas, tendientes a resolver conflictos creados por exigencias chocantes con sus deseos íntimos y tendencias pulsionales.

Entonces, tratando de situar modos de identificación dominantes, aparecen tendencias que caracterizan a hombres y mujeres en la actualidad, sobre todo a los jóvenes. Son sujetos que reivindican su singularidad y a la vez la propiedad sobre su vida y su cuerpo, centrados en su yo, experimentando muchas formas de placer, no restringiéndose ni reprimiéndose frente a sus deseos de distinto orden (ante todo sexuales o

⁸ Aunque también es cierto que en los últimos años se reactivan las iglesias como diásporas, con la lógica de las cofradías, con los consiguientes fanatismos.

⁹ Señalo que <forman parte> pues las sociedades o los colectivos no son monolíticos y con los discursos dominantes coexisten otros, algunos generados como respuesta opositora a los que imperan.

agresivos); poseen afán de vivir la vida presente con toda la intensidad posible, asumiendo, no pocas veces, una postura de omnipotencia. Jóvenes con deseos de volar, de no amarrarse a instituciones en su trabajo, ni a lugares específicos, tampoco a identificaciones preestablecidas. Jóvenes con grandes deseos de reconocimiento por su pequeño grupo o por la sociedad (lograr fama, así sea efímera). Con suma importancia de la imagen que proyectan, buscando un cuerpo bello y atractivo para los otros, seguidores de los mandatos de las modas impuestas por el mercado, a la vez, con deseos de vivir una vida sana, respetuosa de la naturaleza, con aceptación de las expresiones individuales diferentes. Se observa, así mismo, incapacidad de enfrentar el sufrimiento, pues ante la insistencia de gozar y disfrutar, este queda proscrito y se hace intolerable; aparecen grandes dificultades de esperar, se quieren respuestas y satisfacciones inmediatas; no se aceptan imposibilidades o fracasos. Son sujetos con mayores interrogantes que en épocas anteriores sobre su identificación sexual, con posibilidades de asumir una o varias identificaciones entre muchas; se tiende de manera cada vez más frecuente a las transformaciones corporales para una mayor estética, también para cambios de sexo, de los caracteres secundarios de este, o para que este se acomode más a la demanda personal, coincidente muchas veces con la moda que, como sabemos, es transitoria.

Así como se organizan modos identificatorios para asumir la vida y muchos se colectivizan, con efectos de semejanza de los sujetos en lo social, también los síntomas que cada quien organiza toman una envoltura que se equipara con otras, o se generalizan goces vinculados con el síntoma, al ser (como ya se ha señalado) efecto del mismo discurso del Otro. Es decir, se da también la identificación en los síntomas y los goces, aunque el modo de organización, significación y vivencia que estos acarreen sea completamente singular.

Se observa, entonces, que en este tiempo se encuentran muchos sujetos agobiados por la depresión, por el aburrimiento, por el sin sentido, por la falta de deseo. Las adicciones se acrecientan, adicciones a las sustancias, a los objetos, a la pornografía, a la sexualidad, a la

agresividad, al juego. Aumentan las anorexias, las bulimias, los daños al cuerpo, la intolerancia y la violencia hacia el otro, con el agravante que esta no queda limitada a un espacio o a un momento, sino que se extiende en tiempos y espacios, se generaliza, porque se continúa a través de las redes sociales; en el extremo de esta violencia hacia el semejante o hacia el propio sujeto, están los pasos al acto de diverso orden, principalmente los suicidios y los asesinatos de los seres más queridos o de cercanos, pues la fantasía se hace acto fácilmente por la falta de contención. Todo esto, entre otros síntomas.

Es también esta, una época en la que ante cualquier dificultad subjetiva se acude al auxilio de un tercero: hechicero, vidente, ensalmador, magnetizador (Roudinesco, 2000) o equivalente; también a psicoterapeutas, psiquiatras, médicos, religiosos, muchos a religiones recién creadas. Muy pocos piden ayuda a psicoanalistas, por la resistencia, rechazo o desprestigio creado sin fundamento desde otras terapéuticas, que aducen, sin conocimiento real, que esta es una práctica en desuso y que su carácter no es científico¹⁰. Son todas estas respuestas dadas por lo social frente a las dificultades y problemáticas que agobian en la actualidad, y de igual modo, búsquedas subjetivas para hacer frente a aquello que desborda.

Al respecto, Roudinesco (2000) plantea:

Frente al cientificismo erigido religión y frente a las ciencias cognitivas que valorizan al hombre-máquina en detrimento del hombre deseante, vemos florecer como consecuencia, toda clase de prácticas surgidas, ya de la prehistoria del freudismo, ya de una concepción ocultista del

¹⁰ El psicoanálisis es una disciplina y una práctica rigurosa que dialoga con la ciencia y se ha nutrido de muchas disciplinas para realizar sus propias conceptualizaciones. Su carácter frente a la ciencia es de extimidad, por cuanto su objeto fundamental es el sujeto, y particularmente el sujeto del inconsciente, sujeto que todas las ciencias excluyen. Roudinesco (2000) indica que “El psicoanálisis parece tanto más atacado hoy cuanto que conquistó el mundo por la singularidad de una experiencia subjetiva que sitúa el inconsciente, la muerte y la sexualidad en el corazón del alma humana” (p. 31).

cuerpo y del espíritu: magnetismo, sofrología, naturopatía, iriología, auriculoterapia, energética transpersonal, prácticas mediúmnicas y de sugestión, etc. (p. 16).

Para la mayoría de tratamientos, terapéuticos y concepciones, el síntoma se constituye en un desorden, en un trastorno, en una conducta disruptiva que se debe eliminar o corregir¹¹. Se borra la subjetividad implicada en él, el efecto del Otro y el conflicto generador. Hay desinterés por la causa subjetiva, por “la discordia, la angustia, la culpabilidad” (Roudinesco, 2000, p. 17) o vergüenza en juego. La responsabilidad subjetiva frente al síntoma les es ajena a las distintas terapéuticas, pues los motivos creadores de los síntomas se ubican generalmente fuera del sujeto: en la familia, en el entorno, y principalmente en el organismo, dado el auge y avances de la neurociencia, a la par con los desarrollos de la ciencia farmacológica, de la psicología cognitivo conductual y de la psiquiatría cuyo enfoque dominante es el biológico.

Al situar la causa de los síntomas en el organismo, en una dificultad neurológica, en un desarreglo metabólico u hormonal, en un problema genético o hereditario, como lo hacen las terapéuticas enganchadas a la neurociencia, borran al sujeto y al Otro y con esa supresión dejan de lado lo esencial que ha forjado al ser humano y la problemática que le concierne en la intimidad de su ser: la sexualidad y la muerte, temas que organizan su inconsciente.

El síntoma para el psicoanálisis

Para el psicoanálisis los síntomas no constituyen conductas disruptivas ni trastornos, sino modalidades de respuesta subjetivas ante un conflicto inconsciente. Son un modo de resolución, así este resulte

¹¹ Es un aspecto que se corrobora desde los distintos manuales estadísticos, en cuyo nombre mismo está señalado, por ejemplo, el *DSM*, que en su versión quinta en español se ha llamado *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, y en inglés en vez de trastornos, se nombra *desórdenes*.

molesto y muchas veces insoportable para el sujeto mismo o para el grupo social. Esta disciplina señala que el síntoma es una creación inconsciente del sujeto y se plantea como una formación sustitutiva¹² o de compromiso¹³, como una respuesta adaptativa del sujeto frente a una dificultad.

El síntoma tiene una *vertiente simbólica* que le permite al sujeto hablar de él y al hacerlo, logre descifrarlo para encontrar la verdad que encierra. Eso fue lo que inauguró Freud: hacer hablar al síntoma, inicialmente de sus pacientes histéricas, asumiéndolo como una de las formaciones del inconsciente. Eso es lo que hacemos los psicoanalistas al darle la palabra a quien se anima a hablar de lo que le sucede, a quien quiere saber el porqué de su síntoma para ponerle límite, a partir de su asociación libre, y con esta demanda acceder al reconocimiento de elementos inconscientes, determinantes del síntoma.

El síntoma también posee una *vertiente de goce*, no simbólica, del orden de lo real, que empuja al sujeto a su repetición, al intervenir la pulsión de muerte; esta dimensión del síntoma conlleva la dificultad de desprenderse de él, dada la satisfacción que comporta para el sujeto a pesar del malestar que a la vez contiene. También el psicoanálisis apuesta a que el sujeto, al desplegar su palabra, pueda acotar el goce implicado en el síntoma y así detener lo mortífero de él.

En el imperio del Otro que insta al goce pleno, como ocurre en la contemporaneidad, los síntomas que surgen acrecientan más la vertiente de goce que la simbólica, lo cual hace que se implique mucho más al cuerpo en su dimensión real, por ejemplo, en las toxicomanías, en las anorexias y bulimias, en los daños corporales como la práctica del *cutting*, los intentos de suicidio y el daño al cuerpo del semejante.

¹² Formación sustitutiva: algo que se organiza en reemplazo, en este caso, del conflicto.

¹³ Se dice “formación de compromiso” porque involucra a la vez dos aspectos contrarios: el conflicto y su resolución, o el deseo y la prohibición involucrada.

La prevalencia del goce en el síntoma exige un mayor esfuerzo para que el sujeto logre revestirlo de envoltura significativa y así pueda hablar de él. Hablar de él, además de reconocer el conflicto que el síntoma logra resolver, permite que aparezca su sin sentido para dejarlo caer o transformarlo. Paula Contreras nos señala que en “la lógica del discurso capitalista [...] no hay una crisis a nivel de lo formal (de lo simbólico), sino de lo que se trata es de una ausencia de lo formal que no es sin consecuencias (para el sujeto); en particular en lo que se refiere a los síntomas con los que nos encontramos en la clínica de este tiempo” (Contreras, s.f.).

El psicoanálisis frente al malestar y los síntomas actuales

Muchas son las respuestas que en lo social se dan para evitar el malestar humano y hacerles frente a los síntomas. Una de ellas es la *psicoterapia*, que como su nombre lo indica es la terapia desde lo psíquico, no solamente para los problemas que tienen que ver con el campo de lo mental o de lo psíquico, sino también para incidir sobre lo físico. Desde distintas disciplinas se reconoce el enlace tan estrecho que hay entre lo psíquico y lo corporal, con afectación mutua. Para el psicoanálisis el cuerpo está en el corazón del psiquismo, su relación es de influencia recíproca, nos dice Freud.

La cuestión es que en este campo de la psicoterapia no se puede hablar en singular sino en plural: de las psicoterapias, pues la gama es amplia, unas serias y otras impresentables. Aunque algunas disciplinas *psi* borraron de su cuerpo teórico el término *psíquico* o *psiquismo*, cuando se refieren a su clínica de algún modo lo incluyen al mantener en su bagaje conceptual el nombre *psicoterapia*. Otras radicalmente lo desecharon y esta práctica vinculada al campo de las psicoterapias la llaman por ejemplo, *terapia conductual* o *terapia cognitiva*, lo cual da cuenta del énfasis que posee su trabajo, el cual se realiza poniendo el acento en lo consciente de la conducta o del pensamiento.

Pero más allá de estas diferencias, al hablar de psicoterapia y al reconocer que este trabajo implica la terapia desde lo psíquico, surge la pregunta: ¿qué es lo psíquico? Las fibras de lo psíquico son las palabras, es el lenguaje, el cual abarca también los afectos en tanto estos se representan en las palabras que los intentan atrapar. Entonces, toda psicoterapia, para que así pueda nombrarse, trabaja con *las palabras*, agregándole otro ingrediente, *la relación* que se establece con el psicoterapeuta o quien conduce la cura. Algunas psicoterapias tienen en cuenta estos elementos, pero muchas veces la palabra que se despliega es la de quien guía el trabajo y no la del sujeto sufriente. Otras dejan de lado estas dimensiones haciendo preeminente el fármaco u otros elementos, y entonces la pregunta es si a estas últimas se les puede seguir llamando psicoterapias.

Es coincidente en casi todas las psicoterapias la búsqueda de supresión del síntoma, sin que se plantee la función adaptativa que este tiene para el sujeto o el sentido de su construcción. El psicoanálisis, en cambio, asume con toda radicalidad el darle la palabra al sujeto, con la convicción del “poder de la palabra” no solo para descubrir el sentido de su síntoma y lograr transformarlo, sino porque esta tiene un “poder ensalmador” (Freud, 1980). Y, ante todo, porque el inconsciente posee la estructura del lenguaje y se organiza con sus leyes; más aún, es su producto, y solo surge velado en cuanto el sujeto habla.

También el psicoanálisis asume con todo el rigor el otro elemento de toda psicoterapia: la relación. Es un aspecto que en la mayoría de las psicoterapias, a pesar de reconocer su importancia, no se constituye en instrumento de trabajo. Para el psicoanálisis, esta dimensión es fundamental en el proceso de la cura, convirtiéndose en su motor y se la conceptualiza como “la transferencia”. Así se le define a un proceso psicoanalítico: “La cura de lo real (el sufrimiento/el goce) por lo simbólico (la palabra) en una situación transferencial”.



Al hacer hablar al síntoma, quien tiene la palabra es el sujeto, y en este transcurrir surge una indagación por su inconsciente, de cómo se ha forjado, de sus resortes movilizados, de los mandatos del Otro que lo han organizado. Reconocer las verdades que determinan al sujeto y de las cuales no es consciente, le permite tomar distancia del Otro voraz y dañino, que siendo exterior lo ha hecho íntimo, y así generar una respuesta más creativa, menos mortífera, con la posibilidad de vincularse y de tener como referencia a un Otro más pacificante.

Referencias

- Contreras P. (s. f.). *Algunas consideraciones sobre la época*. Documento de trabajo.
- Corral Quintero, R. Qué es la posmodernidad. *Revista Casa del Tiempo*, 9(98), 67-73. http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98_mar_abr_2007/casa_del_tiempo_num98_67_73.pdf
- Díaz, C. L. (2017). El psicoanálisis. En: Rectoría, Universidad Nacional de Colombia (ed.). *Economía, Lenguaje, Trabajo y Sociedad*. Tomo 1/3. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Dufour. D.-R. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Paidós.
- Freud, S. (1930/1979). El malestar en la cultura. En S. Freud. *Obras completas*, vol. XXI. Amorrortu.
- Freud, S. (1890). Tratamiento psíquico, tratamiento del alma. En S. Freud. *Obras completas*, vol. I, Amorrortu.
- Lacan, J. (1989). Del amor a la libido. En: J. Lacan. *Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964)*, Editorial.
- Lacan, J. (1992). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis (1969-1970)*. Paidós,
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Anagrama.
- Roudinesco, É. (2000). *¿Por qué el psicoanálisis?* Paidós.



Capítulo 5.

Análisis victimológico del abuso sexual infantil en Colombia

Ever José López Cantero¹

La prevalencia de diferentes comportamientos criminales generan un impacto en diversos grupos poblacionales de la sociedad, sin importar la etapa del ciclo vital o de desarrollo donde se encuentre, estos delitos o hechos punibles han generado respuesta en una serie de políticas públicas dentro del sistema de justicia que tiene como objetivo reducir la incidencia de la ocurrencia del delito y posteriormente generar una sanción al infractor. Todas las conductas delictivas generan daños a la persona, todos los delitos que se observan en la sociedad son de gran importancia, pero en este caso, se le hace una revisión sobre uno de los delitos más cometidos, no solo en nuestro país sino a nivel mundial y es el abuso sexual infantil, una de las transgresiones que más generan secuelas al niño o niña sobre el cual se infringe.

¹ Psicólogo, especialista en Administración Pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Magíster en Derecho, Profundización en Sociología y Política Criminal, Universidad Nacional de Colombia – Bogotá. Máster en Justicia Transicional, Desplazamiento Forzado, Paz, Desarrollo y Cooperación – UNED. Docente de la Universidad Católica de Colombia. Presidente Junta Capitular y Representante del Campo Psicología Jurídica. Capítulo Bogotá y Cundinamarca del Colegio Colombiano de Psicólogos.
Correo electrónico: ejlopez@ucatolica.edu.co.

Teniendo en cuenta que el abuso sexual es uno de los delitos más cometidos en Colombia, es importante aclarar qué significa el mismo; según Gallego *et al.* (2008), el abuso sexual infantil es la implicación de menores de 18 años en actividades sexuales, dichos menores por alguna razón carecen de un grado de desarrollo cognitivo que no les permite observar y analizar las consecuencias de la acción a la cual están siendo sometidos y dicho abuso tiene como finalidad exclusiva la obtención de placer por parte de la persona que lo ejecuta; por otro lado, el abuso sexual, como modalidad de maltrato, se ha venido ejerciendo a lo largo de la historia, de esta manera se ha permitido observar una correlación de diversos factores tales como disfunciones familiares y trastornos mentales que pueden ser un punto de referencia para el análisis de dichas conductas. Con base en esto, debido a la gran ocurrencia de este tipo de delito, se ha permitido reconocer al niño como un sujeto poseedor de derechos, lo cual ha permitido que aspectos como la impartición de justicia sean más severos.

Desde otra perspectiva, autores como Franco y Ramírez (2015) afirman que la dimensión del problema del abuso sexual infantil se define como el maltrato en donde cualquier acción u omisión por parte de los individuos, las instituciones y la sociedad debe tener en su defecto sanciones tales como la privación de la libertad; entiendo que en el abuso sexual infantil, la víctima no posee un desarrollo evolutivo biológico, psicológico y social; también se contempla que dicho abuso no solo puede provenir de personas adultas, si no también se puede llevar a cabo por niños y niñas con el mismo desarrollo biológico, psicológico y social que emiten este tipo de conductas con el fin de generar sensaciones de satisfacción.

Siguiendo con el punto de vista de los autores anteriores, se evidencia que la mayoría de delitos cometidos se realizan en el seno del núcleo familiar, en este, aspectos como el silencio y la complicidad por parte de las redes de apoyo se justifica naturalizando el hecho del abuso, por ende la denuncia no se efectúa, lo que genera un mayor daño en

la víctima, adicional a ello, aspectos como núcleo familiar disfuncional, inserción laboral en uno o ambos padres, presencia de cónyuges externos promueven los factores de riesgo que hacen que se violenten a niños y niñas. Teniendo en cuenta métodos educativos y patrones culturales, el acto sexual o abuso no solo se constituye con el acceso a la víctima, este también se puede generar a través de comentarios e insinuaciones sexuales no deseadas.

Entre otro tipo de definiciones de abuso sexual infantil, Gintare y Gonzales, (2013), quienes citan a Escobar, (2006), afirman que el abuso se refiere a todo acto realizado por un mayor sin consentimiento del menor de manera agresiva o por medio de persuasión o seducción, encontrándose que dicho abuso se puede realizar en cualquier escenario social; como acto sexual, se manifiesta que este se consolida por medio de la penetración, roces o caricias que se realizan en la zona genital del niño o niña contra su voluntad, cualquier acción que exponga al menor a cualquier contenido sexual no apto, se cataloga como abuso; lo anterior se refiere a casos como exhibicionismo, pornografía, conversaciones entre otros. También se evidencian diversos factores relacionados al abuso tales como los individuales, los familiares, los sociales, variables como género, edad, vínculo cercano con la víctima, validación de la violencia, relaciones no equitativas, falta de comunicación asertiva, y discapacidad. Todas las variables mencionadas constituyen un panorama general sobre cómo se conforma el delito y qué factores inciden para la realización del mismo; se tiene en cuenta que el abuso sexual infantil es un problema público que afecta las diferentes áreas de ajuste del niño, esto causa daños psicológicos que radican en la generación de secuelas a nivel cognitivo, social y emocional en el niño, niña o adolescente.

El abuso sexual infantil constituye una de las principales formas de maltrato infantil, es una problemática a la cual los niños y niñas se han visto expuestos en todas las culturas, según Lago y Céspedes (2006), cualquier niño puede ser vulnerado a través del abuso, este tipo de agresión suele dejar secuelas inmediatas después de cometido el hecho,

las sensaciones que evidencia una víctima de abuso son miedo e ira, el miedo se direcciona a aspectos como la vergüenza y al temor de ser culpados por el delito, en ocasiones, la víctima no expresa el hecho con la verbalización, sino que este se manifiesta a través de cambios conductuales que realiza el niño, niña o adolescente después del abuso sexual.

Según los autores mencionados, el tratamiento adecuado para las secuelas generadas ante un abuso sexual, se realizan por parte de pediatría y psicología, ya que se encargan de generar un proceso de prevención, diagnóstico y atención a víctimas. Esto se constituye una red de apoyo que tiene la víctima para poder alivianar las posibles secuelas que se generan inmediatamente después de cometido el hecho; se debe tener en cuenta que dentro de los aspectos de victimización, las rutas de atención no solo benefician a la víctima directamente, pues dentro de estos órganos, está la función de orientar a la familia sobre los aspectos legales y demás que contrae este tipo de delito. Esta problemática debe ser abordada desde una perspectiva multidisciplinar con profesionales pertinentes, ya que de ello depende la estabilidad del niño y su núcleo familiar después de la exposición delictiva a la cual se han visto sometidos.

Según Horno *et al.* (2001), existen diferentes tipificaciones enmarcadas dentro del abuso sexual infantil. En primera medida, se contempla el abuso sexual, como cualquier forma de contacto físico sin acceso carnal realizado sin violencia y con consentimiento, este acceso se puede generar vía vaginal, anal o bucal; como segunda tipificación, se encuentra la agresión sexual, esta radica en el contacto físico realizado con violencia y sin consentimiento por parte del menor; como tercera tipificación, encontramos el exhibicionismo, que es una modalidad de abuso sexual sin contacto físico, y la explotación sexual infantil, esta última hace referencia al beneficio económico que el agresor obtiene como beneficio por la prostitución y pornografía infantil que realiza con los menores.

Una vez establecidas las tipologías del abuso, se establecen los factores de riesgo y de protección para otros tipos de maltrato infantil, una de las bases en las cuales se ha reforzado o radicado la incidencia del delito es dentro del núcleo familiar, aquí el agresor busca en el delito una fuente de poder y utiliza dicha fuente para acceder a la víctima. Desde los aspectos motivacionales que ayudan a generar el delito, se han establecido diferentes tipos de motivaciones, que se han analizado por el *modus operandi* de dichos agresores; dentro del análisis de dichas motivaciones se encuentran, parafilias sexuales, experiencias previas al abuso, componentes psicopáticos de personalidad y trastornos psicológicos.

Según Horno *et al.* (2001), existen una serie de apreciaciones erróneas que se establecen dentro del delito de abuso sexual infantil, dichos prejuicios y estigmas sociales se consolidan en opiniones como, que dicho abuso solo es generado en niñas, o que en estas épocas, los reportes y el número de víctimas es mayor que en épocas pasadas, por otra parte, se encuentran opiniones tales como que al agresor tiene que ser específicamente un enfermo mental, o que los niños y niñas son responsables del delito o que a su vez pueden evitar la realización del mismo y, finalmente, que los agresores son totalmente desconocidos. Teniendo en cuenta toda la información suministrada hasta el momento, claramente se puede evidenciar que las apreciaciones brindadas anteriormente no son ciertas, más aún en la última referencia, pues se conoce que la mayoría de agresores poseen un vínculo cercano con la víctima.

Como alternativa de intervención, se propone generar un proceso de sensibilización social, con el fin de promover el conocimiento sobre la problemática del abuso sexual infantil en Colombia, para deconstruir dichas apreciaciones generadas por la sociedad, y de esta manera prevenir que sigan generando distorsiones conceptuales que imposibiliten la creación de pautas específicas para la reducción de este delito, y se pueda garantizar así, la inclusión de instituciones pertinentes que establezcan una serie de sanciones y penalizaciones para los agresores, teniendo en



cuenta la gravedad del daño que dicho genera hacia la víctima, y que a su vez es causante del desajuste de la misma, y posteriormente imposibilita su desarrollo óptimo dentro del contexto social en el cual se encuentra.

Con base en el gran desconocimiento sobre el abuso sexual y sus diferentes tipos de manifestaciones, se debe contar con la realización de estudios de incidencia en el delito de abuso sexual infantil, con el fin de generar una visión real, sobre la magnitud de la problemática, ya que en la mayoría de investigaciones realizadas solo se tiene en cuenta el número de denuncias presentadas, que en términos generales solo representan un porcentaje mínimo de los casos reales de abuso sexual, esto puede dificultar un avance en las investigaciones de incidencia, pues si estos parámetros no se tienen en cuenta, dichas investigaciones solo estarán basadas en estimaciones, aspecto que entorpece el avance del estudio de la problemática y la generación de sanciones e imputación de penas a los individuos que realizan este tipo de delito.

Existe una serie de consecuencias generadas a corto y largo plazo a raíz de un abuso sexual infantil, y dichas consecuencias se analizan según la gravedad del hecho, aquí se determinan las lesiones y la frecuencia del maltrato, la localización de las lesiones, historia previa de maltratos o abandonos, identidad del abusador, características de personalidad del niño, cambio de hábitos en el niño, conductas autolesivas, ansiedad, depresión, déficit en habilidades sociales, posibles fobias sexuales, alteración en la motivación, número de abusadores, la duración del abuso (este puede ser esporádico o prolongado, cuanto más prolongado sea el abuso, mayores son sus consecuencias).

Hasta el momento, se le ha brindado al lector un panorama sobre algunas definiciones y autores que abordan una de las problemáticas más delictivas que se generan en Colombia en la población infantil, con base en lo descrito anteriormente, se puede decir que el abuso sexual infantil es un delito generado a niñas y niños, basado en la agresión física que se genera en diferentes escenarios sociales, teniendo como

base, variables de sexo, edad, estrato, familia y desarrollo cognitivo del menor. Dicho delito se ejecuta únicamente como ente de búsqueda de obtención de placer en el agresor, que una vez perpetrado, deja secuelas en la víctima, mismas que deben ser tratadas a través de metodologías de prevención primaria, que aseguren no solo el bienestar de la víctima, sino de todo el núcleo familiar.

Ahora bien, teniendo en cuenta que se ha realizado una breve descripción sobre el abuso sexual en Colombia y la perspectiva personal sobre el mismo, se pasará a hablar de los aspectos que giran alrededor del tema.

Factores de riesgo frente al abuso sexual

Según Baita y Moreno (2015), el término de factores de riesgo hace referencia a aquellas variables que pueden traer consigo la aparición de un suceso determinado, debido al grado de predisposición que encierra su incidencia, por ello evaluar este tipo de variables es fundamental para poder intervenir a la población infantil. El protocolo a seguir cuando se está frente a un posible abuso sexual, o abuso ya verificado, es la evaluación de factores de riesgo ya que aporta información de carácter retrospectivo frente a la problemática, pero no le apunta a la prevención o por lo menos solo se direcciona a algunos casos que serán profundizados más adelante. Es importante aclarar que, en ninguna manifestación de maltrato, específicamente en el abuso, se debe evitar la subvaloración y la sobrevaloración (se da cuando el profesional o la persona a cargo del proceso interpreta la ausencia de elementos o de algunos factores como causa determinante para afirmar que el abuso no ocurrió) de los factores de riesgo. Partiendo de lo anterior, a continuación se enlistarán aquellos factores de riesgo citados en la gran mayoría de la literatura: a) la presencia de un padrastro, b) falta de cercanía en la relación materna filial, c) madres sexualmente reprimidas o punitivas, c) carencia de afecto por parte de los padres, d) disputas e insatisfacciones



en el matrimonio, e) violencia dentro de la pareja, f) falta de escolaridad por parte de los padres, g) escasez de recursos en el grupo familiar, h) abuso de sustancias por parte del agresor, i) tendencias antisociales e impulsividad del ofensor, j) antecedentes de maltrato físico, negligencia afectiva o abuso sexual, o el haber presenciado un acto violento de un progenitor contra otro, cada una de estas situaciones puede convertirse en un factor de riesgo orientado a la revictimización, k) discapacidad psíquica en el progenitor no agresor, l) funcionamiento patriarcal dentro de las relaciones familiares, m) agresor con fácil acceso a la intimidad del contexto de convivencia del niño, niña o adolescente.

Continuando con Baita y Moreno (2015), tras la descripción de los ofensores sexuales y de las madres no ofensoras, cabe aclarar que no siempre están presentes todos los factores de riesgo enmarcados anteriormente en los casos de abuso sexual, no todos los agresores cumplen las especificaciones dadas con anterioridad, ya que existen abusos cometidos por personas que no siguen el patrón de comportamientos conductuales aquí detallados, operan de manera impecable en el entorno social en el que se mueven y pueden pertenecer a estratos socioeconómicos altos.

Tipos de abuso sexual

Según Navarro (2011), el abuso sexual es considerado como una forma de maltrato infantil. La tipología propuesta está compuesta por tres elementos: a) asalto, que es aquel evento único e inusual en la vida del menor por lo general llevado a cabo por una persona del sexo masculino, que no pertenece al círculo socio familiar del niño, suele ir acompañada de violencia física o psicológica contra la víctima. La estadística postulada en el medio local, que esta forma de abuso es la de menor impacto. b) Explotación: en esta clasificación el infante se encuentra involucrado en actividades tales como pornografía o prostitución, puede surgir al interior del hogar o fuera del mismo. c) Incesto, que es todo aquel contacto abusivo que se da entre personas pertenecientes a

un mismo grupo familiar; este tipo de abuso, por lo general, es repetitivo y progresivo a lo largo del tiempo, aquí el acercamiento entre la víctima y su victimario se da sin dificultad debido a los múltiples escenarios que comparte con el niño. A partir de varios estudios aplicados y las estadísticas obtenidas tras el proceso de recolección de información, se ha determinado que esta tipología se presenta en altas tasas en Colombia, es decir, el abuso de tipo intrafamiliar es una de las modalidades más frecuentes. En cuanto a aquellos aspectos de carácter legal, se halla que el derecho sanciona con más severidad un abuso cuando se da al interior del hogar (intrafamiliar), el componente psicológico enuncia la gravedad de dicha conducta, ya que parte de la teoría del vínculo, enunciando la nocividad de este tipo de sucesos en la vida de los niños, niñas y adolescentes pueden generar secuelas enmarcadas en la dificultad de regular sus emociones o todo lo que involucre un proceso vincular efectivo.

Navarro (2011) habla sobre todos aquellos avances significativos que han logrado disciplinas como la psicología en su enfoque clínico y el área psiquiátrica.

La psicología clínica, la psiquiatría y la pediatría han avanzado mucho en cómo evaluar a los niños y niñas afectados por la violencia sexual. Son muchas las heridas que produce al abuso sexual. Hacia una comprensión contemporánea del abuso sexual infantil: un diálogo necesario entre la psicología y el derecho infantil, son un disparo al alma según un grupo de psiquiatras argentinos. Estos signos y síntomas, el derecho penal podría tenerlos en mejor estatus probatorio y así elevar los casos llevados a etapa de acusación los cuales según estadísticas oficiales de la Fiscalía General de la Nación, no alcanzan un 20 % de todos los casos. Iniciemos la revisión de las secuelas que la medicina y la psicología encuentran en los niños y niñas abusados, para lo que parece interesante comenzar con la publicación realizada en Chile por el grupo de investigadores del Servicio Nacional a Menores (SENAME) en la que se plantea el proceso del abuso. (p. 13).



Como se puede apreciar a partir de lo enunciado por el autor, el proceso de restauración y reparación, tanto físico como psicológico, involucra un proceso arduo dentro del cual aún se trabaja con el objetivo de brindar un acompañamiento adecuado, frente a las consecuencias que acarrea un hecho punible de este tipo, para así desplegar los recursos necesarios para intervenir eficazmente, todo lo que encierra un abuso sexual dirigido hacia un niño, niña u adolescente.

Fases del abuso sexual infantil

De acuerdo con Reyes y Ricárdez (2016), a partir de varios estudios se postuló una serie de fases que muestran que este fenómeno no es en esencia un hecho espontáneo, sino que es más un proceso, a continuación, serán descritas cada una de ellas.

Selección de la víctima

Aquí el abusador puede ser una persona cercana a la víctima, ya sea que pertenezca al mismo núcleo familiar o, por otra parte, pueden compartir algún tipo de actividad social, allí el victimario analiza cuál es el perfil que mejor se acopla a sus necesidades, además contempla que carezca de redes de apoyo o que representa una baja tendencia a denunciar o que sea fácil de poner en una posición de indefensión,

Sedución

Una vez seleccionada la víctima, el abusador se muestra cariñoso y amable no solo con el menor, sino también con sus redes cercanas (familia), llega al punto de generar confianza y ganarse el cariño del niño, y surgen escenarios donde incluso el niño no se da cuenta de que está siendo abusado.

Interacción sexual

Allí, una vez ganada la confianza del menor, comenzarán una serie de caricias que inicialmente no son eróticas, sin embargo, una vez el menor se halla acostumbrado a estos tocamientos se elevará la intensidad, siendo el siguiente paso a seguir la exposición de genitales, tanto suyos como los de su víctima, las caricias en estas áreas y finalmente la consumación del acto sexual o coito.

Continuando con la misma línea informativa, Baita y Moreno (2015) reafirman el concepto enunciado por el autor anterior, sin embargo, presentan una ampliación, como la expuesta a continuación:

Durante esta fase se desarrolla el contacto concreto con el cuerpo del niño, niña o adolescente a través de las diversas conductas. Los primeros contactos suelen ser fugaces, de poco nivel de intrusividad (es decir, ningún abuso sexual comienza con una penetración), y el tiempo que pueda pasar entre un tipo de contacto y otro de mayor intrusividad no es estático ni predecible. Algunos ofensores sexuales no llegan nunca al estadio de la relación sexual completa, lo cual no hace la conducta menos abusiva. Es posible que algunos de esos contactos fugaces se hayan dado ya durante la fase de preparación, para chequear la permeabilidad o resistencia del niño, y durante esta fase ese mismo contacto puede prolongarse, aumentar la frecuencia o progresar. Para cuando esta fase se encuentra plenamente instalada, el ofensor sexual sabe que puede avanzar. El límite o los alcances de ese avance estarán antes que nada en su propia mente. (p. 60).

Secreto

Retomando la opinión de Reyes y Ricárdez (2016), este punto es decisivo para el victimario, ya que aquí se puede o no dar un pacto de silencio, circunstancia que facilita que el agresor repita su conducta debido a la ausencia de amenaza, si el niño decide no participar más en el abuso, el agresor recurre al chantaje o a las amenazas.



Para ampliar más este panorama, el diccionario de definición y tipologías de abuso sexual infantil, *Child sexual abuse: Definition and typologies*, da su propia definición frente a la fase de secreto:

De forma paradójica, el niño guarda el secreto de su propia victimización. El abusador involucra al niño en este ritual abusivo, lo amenaza si revela la agresión de la que ha sido víctima, lo convence de que su testimonio será totalmente ignorado. Los argumentos del agresor se enfocan hacia reducir las posibilidades de denuncia, y, por lo tanto, atemoriza al niño con el rechazo de su familia o con el rompimiento de lazos afectivos por causa de su denuncia. “El abusador convence a su víctima del peligro que existe para ella, para él y para su familia si se divulga lo que ha pasado entre ellos [...]” (Barudy, 1998, p. 211). El agresor inhibe toda forma de defensa del niño, de búsqueda de apoyos en redes sociales o en otras personas que podrían ayudarlo. Perrone y Nannini, (2002), consideran que se crea la ley del silencio. En algunos casos, no se presenta un secreto, sino que se llegan a acuerdos explícitos entre el abusador y su víctima, creando vínculos de lealtad y de fidelidad. El secreto y el pacto entre el niño y el agresor generan confusión en el niño, quien se siente responsable y culpable de lo que le está sucediendo. Esto le produce vergüenza y aislamiento social. La vergüenza y la culpa, para Perrone y Nannini (2002, p. 140), parecerían pertenecer solamente al ámbito del niño, pues curiosamente el abusador “no muestra dudas sobre la normalidad de su conducta”. (s.f., p. 9).

Descubrimiento o divulgación

De acuerdo con Navarro (2011), este periodo se caracteriza por la desestabilización del grupo familiar, como resultado del previo descubrimiento o divulgación del acto abusivo al que fue sometido el niño, niña o adolescente. Aquí se altera la homeostasis no solo en el hogar, sino que además en los entornos sociales directos de la víctima, el autor realiza una clasificación frente a esta etapa.

Fase de divulgación propiamente dicha

De acuerdo con Arredondo *et al.* (2016), la revelación o detección del abuso sexual infantil tiene implicaciones en el entorno de convivencia del niño, niña o adolescente. Entre los procesos inherentes a esta fase de divulgación se ha analizado que este pone en riesgo el contrato de secreto establecido entre víctima y presunto victimario y mayormente se da por descubrimiento o reporte de la víctima a familiares o terceros.

La fase represiva

Esta fase está cargada de medidas no solo del presunto agresor sino del contexto familiar en muchos casos, quienes buscan desvirtuar el reporte del niño, niña o adolescente por considerar consecuencias de la denuncia para el entorno familiar (Navarro, 2011).

Fase de represión y/o retractación

Según Navarro (2011), esta fase es en aquella que el abusador impone poder sobre la víctima y quienes están a favor y desmiente el hecho.

Protección

Continuando con Navarro (2011), el entorno en el que crece el niño, como lugar o contexto, cumple una función de protectora, condición necesaria para interrumpir el proceso abusivo.

Fase de reparación

Retomando al mismo autor, este habla que tanto víctimas como victimarios reciben ayuda o apoyo, el abusador recibe apoyo en términos de rehabilitación frente al daño causado y la víctima en términos de reparación y restauración del daño recibido.

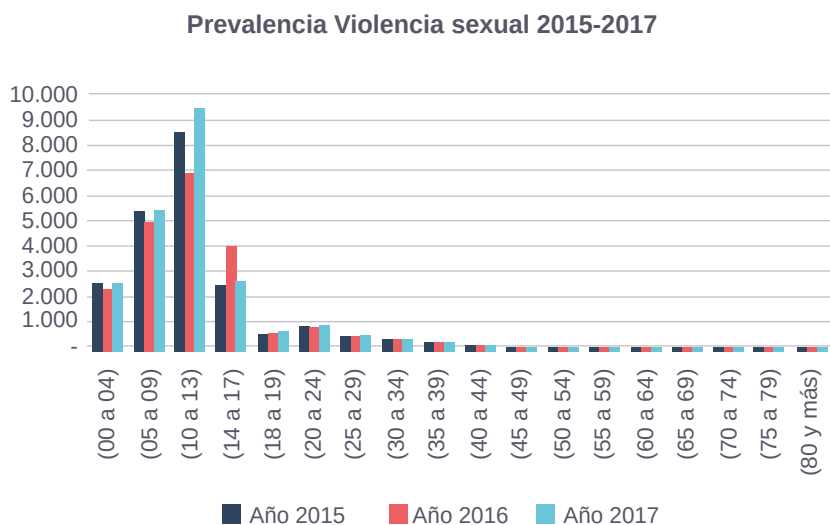
Prevalencia del abuso sexual infantil en Colombia

El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses con su Observatorio de Violencia ha creado estadísticas colombianas frente a los exámenes médico legales por presunto delito sexual en Colombia; al comparar los años, 2015-2017, se puede evidenciar que muchas de las variables críticas se mantienen, las víctimas entre los 0 y los 17 años registran el mayor número de casos, siendo el rango de adolescencia el que presenta mayor número de reportes (10 a los 13 años).

A continuación se presenta una revisión de la prevalencia de este tipo de conductas punibles, considerando diferentes variables que han sido abordadas previamente como factores de riesgo o como factores de interés en el análisis victimológico del abuso sexual infantil.

La edad constituye una de las principales variables de interés dado que al hablar de abuso sexual infantil, las tipificaciones y definiciones nos refieren a la conducta cometida en persona en un rango etario específico (0 a 14 años). En la figura 5.1 se puede observar la prevalencia del abuso sexual en general en Colombia durante los años 2015 a 2017, donde el grupo etario de interés representa el mayor porcentaje de víctimas evaluadas por el INMLCF durante estos tres años.

Figura 5.1. Prevalencia de violencia sexual 2015-2017 por grupo etario



Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

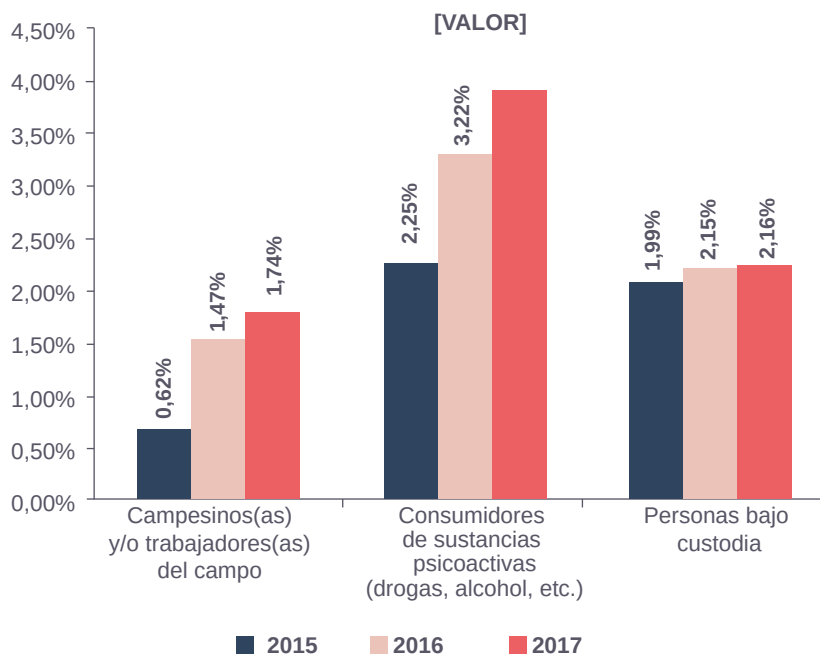
La edad constituye una de las principales variables de interés dado que al hablar de abuso sexual infantil, las tipificaciones y definiciones nos refieren a la conducta cometida en persona en un rango etario específico (0 a 14 años). En la figura 5.1 se puede observar la prevalencia del abuso sexual en general en Colombia durante los años 2015 a 2017, donde el grupo etario de interés representa el mayor porcentaje de víctimas evaluadas por el INMLCF durante estos tres años.

Al considerar la variable edad, y revisar la prevalencia frente a la misma, se puede evidenciar que factores como el estado civil y la escolaridad pierden relevancia al considerarse que el grueso de niños, niñas y adolescentes evaluados por el INMLCF se encuentra en primaria o bachillerato y su estado civil es solteros.

Factores de vulnerabilidad

Entre los factores de vulnerabilidad que se han identificado, el consumo de sustancias psicoactivas se presenta como el factor de mayor prevalencia, como se puede observar en la figura 5.2, seguido del encontrarse bajo custodia y el pertenecer a un grupo poblacional rural o trabajar en entornos rurales. Cabe aclarar que las variables consideradas como características de vulnerabilidad en su gran mayoría no presentan reportes estadísticos significativos debido a que su concentración está en el no registro de información en la misma.

Figura 5.2. Factores de vulnerabilidad

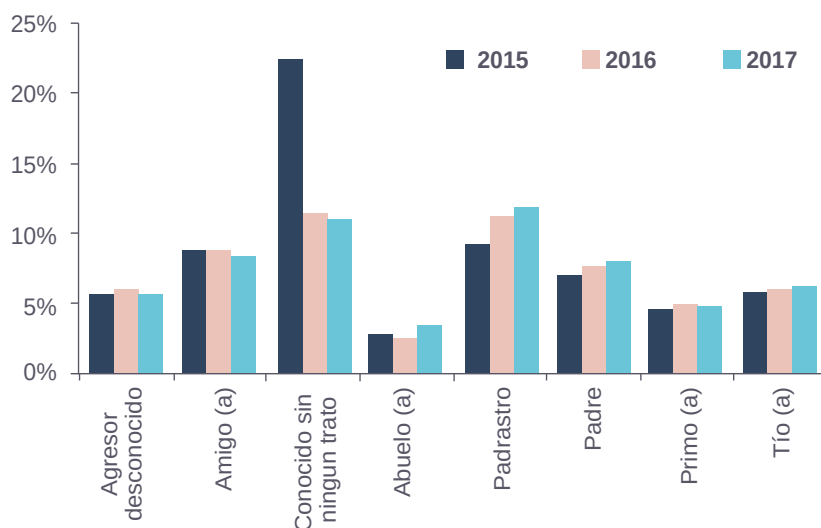


Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

Relación con presunto agresor

Al revisar la información del INMLCF, se encuentra que la categoría de agresor *familiar* es la que presenta mayor porcentaje; en ella se encuentra específicamente que abuelo(a), cuñado (a), hermano(a), hijo(a), madrastra, madre, nieto(a), nuera, padrastro, padre, primo(a), sobrino(a), suegro(a), hijo(a), yerno, otros familiares civiles o consanguíneos son quienes corresponden a esta categoría, indicando que para los hombres el presunto agresor familiar son los primos y para la población femenina en primer lugar se encuentra el padrastro, seguido del padre. En la figura 5.3 se puede observar que en 2015 los mayores porcentajes se presentan en la categoría de agresor conocido sin relación, pero al igual que en los años 2016 y 2017, si se consideran las categorías con relacionamiento familiar que se han identificado, estas representan la mayor carga porcentual.

Figura 5.3. Relación con presunto agresor

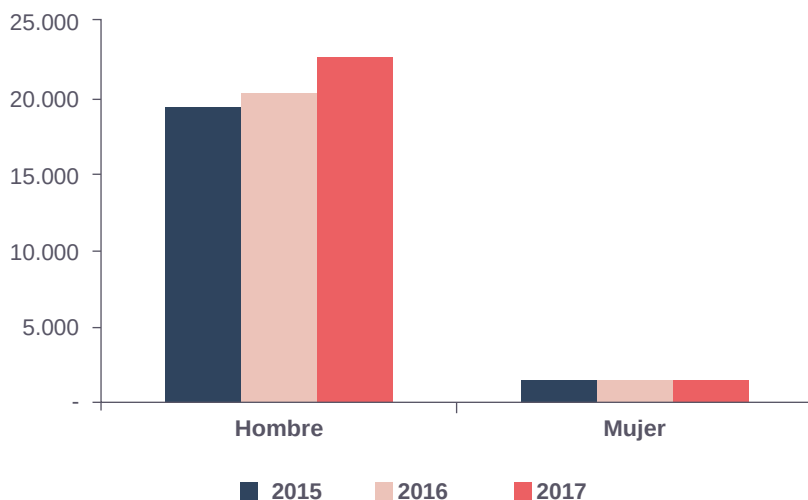


Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

Sexo biológico del presunto agresor

Esta variable se constituye como de interés dada la aparición de casos en los cuales la presunta agresora es una mujer.

Figura 5.4. Sexo biológico del presunto agresor



Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

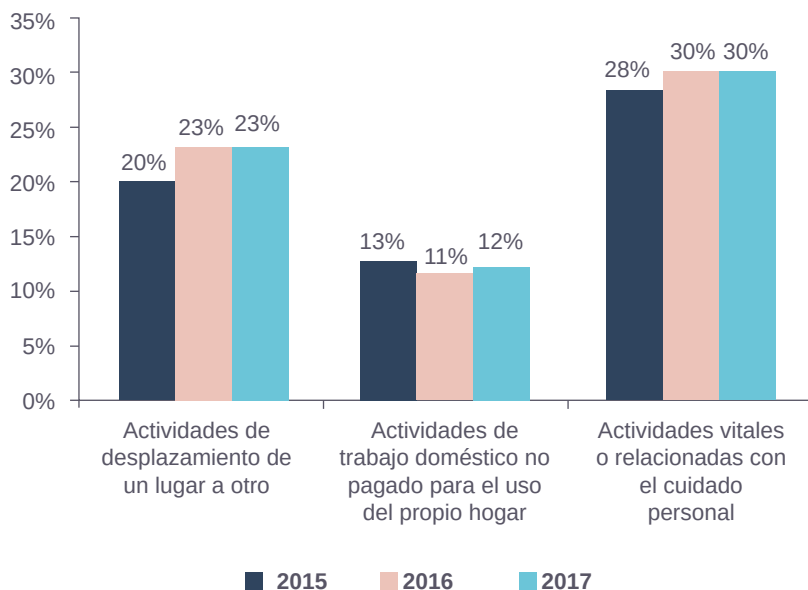
Como se puede evidenciar en la figura 5.4 el sexo biológico del presunto agresor es en un porcentaje mayor de casos el hombre, lo cual puede estar mediado porque contextualmente existen estereotipos y creencias machistas arraigadas en la sociedad.

Actividades desarrolladas durante la interacción abusiva

Al buscar comprender la interacción abusiva, las actividades que desarrollan las víctimas previo del abuso sexual es una variable de interés, sobre ella se puede observar que las estadísticas señalan

que en mayor porcentaje, estas reportan estar dedicadas a actividades vitales o relacionadas con el cuidado personal como la asepsia (ver figura 5.5).

Figura 5.5. Actividad desarrollada durante la interacción abusiva

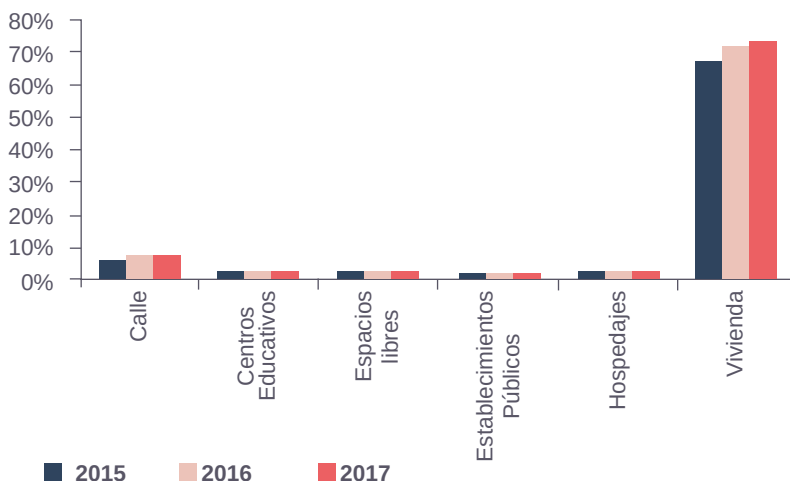


Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

Lugar de ocurrencia de los hechos

Esta variable es una de las más características del abuso sexual infantil, por lo general su ocurrencia se presenta en la vivienda, aspecto que puede estar relacionado con las otras variables y con el ciclo mismo de interacción abusiva.

Figura 5.6. Escenario de la interacción abusiva



Fuente: elaboración propia basada en información del Observatorio de Violencia del INMLCF.

Como se observa en la figura 5.6, la interacción abusiva en casos de abuso sexual infantil se presenta muy poco en lugares públicos o abiertos y mayormente en espacios privados como la vivienda.

Finalmente, frente a la prevalencia y análisis de variables victimológicas es pertinente hacer referencia a las estadísticas sobre el día de ocurrencia de los hechos. Frente a dicha variable se evidencia que los días hábiles de la semana son los de mayor prevalencia, Siendo los días miércoles y jueves los que presentan el porcentaje más alto.

Conclusiones

Según los análisis realizados sobre los datos proporcionados por el observatorio de violencia de medicina legal, las principales víctimas de abuso sexual infantil son mujeres (niñas y adolescentes). Los

agresores son en su mayoría personas conocidas por las víctimas y el evento ocurre en el interior del hogar, casa de familiares y/o conocidos. Estos abusos están presentes en la infancia y adolescencia debido a su vulnerabilidad y dependencia del cuidado de terceras personas, asimismo, en la etapa escolar y por el momento de desarrollo. No se encuentra un rango elevado explicativo de los factores de vulnerabilidad frente al abuso sexual infantil, aunque está presente el consumo de sustancias psicoactivas.

Hablando del perfil del agresor, generalmente, es un familiar o conocido, alguien cercano a la familia, que tiene un acceso más fácil a la víctima en la vivienda propia; claramente el abuso sexual es perpetuado por el sexo masculino en su mayoría. Frente a las circunstancias y factores de la ocurrencia de los hechos se puede evidenciar que el mes, día, y rango de hora en niños, niñas y adolescentes ocurre mayormente entre semana por horarios escolares y poca presencia de cuidadores.

Referencias

- Arredondo, V., Saavedra, C., Troncoso, C. y Guerra, C. (2016). Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 385-399. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439026.pdf>
- Baita, S. y Moreno, P. (2015). *Abuso sexual infantil*. Unicef Uruguay. https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Abuso_sexual_infantil_digital.pdf
- Baita, S. y Moreno, P. (2015). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Baita, S. y Moreno, P. (2015). *Sibling abuse trauma. Assessment and intervention strategies for children, families and adults*, (2ª. ed.). Routledge.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (8 de noviembre 2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Diccionario de definición y tipologías de abuso sexual infantil: Child sexual abuse: Definition and typologies*. (s.f.). <http://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/download/75/65/662-1?inline=1>
- Franco, A. y Rodríguez, L. (2015). Abuso sexual infantil: perspectiva clínica y dilemas ético-legales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 51-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcpv/v45n1/v45n1a09.pdf>

- Gallego, C., Medina, M. y Montoya, L. (2008). Historia de abuso sexual y su relación con depresión, autoestima y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de media vocacional del municipio de Caldas Antioquia, Colombia. *CES Medicina*, 22 (1), 17-27. <http://www.redalyc.org/pdf/2611/261121009004.pdf>
- Gintare, V; Gonzales, V. (2013). *Factores psicosociales asociados al abuso sexual infantil en la ciudad de Duitama y planteamiento de la estructura de una propuesta de prevención de la problemática* (tesis de grado). Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Programa de Psicología. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://repository.unad.edu.co:8080/bitstream/10596/2500/5/364346%20.pdf>
- Horno, P, Santos, A. y Del Molino, C. (2001). *Abuso sexual infantil: manual de formación para profesionales. Save the children*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual_abuso_sexual.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (s.f.). Observatorio de violencia. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-de-lesiones-de-causa-externa>
- Lago, C. y Céspedes, J. (2009). Abuso sexual infantil. *Precop*, 5, 16-30.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (6 de marzo de 2012). Resolución 0459 de 2012. Por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resolucion-0459-de-2012.PDF>
- Navarro, L, (2011). Hacia una comprensión contemporánea del abuso sexual infantil: un diálogo necesario entre la psicología y el derecho. *Cultura, Educación y Sociedad*, 2(1), 149-162. http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/download/944/pdf_164

República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia, actualizada con los Actos Legislativos a 2016. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Reyes, C. y Ricárdez, J. (24 de julio de 2016). El abuso sexual infantil. *Página 3*. <https://pagina3.mx/2016/07/el-abuso-sexual-infantil/>

La coyuntura social que nace en la conjunción de las realidades actuales obliga a distinguir la necesidad constante de fortalecer el discurso de las ciencias sociales y humanas por aportar al desarrollo de reflexiones, esta perspectiva ofrece la comprensión que se da desde los desafíos de los profesionales de esta disciplina.

En este libro encuentran reflexiones sobre diferentes temas que emergen de la psicología actual, la invitación es a evaluar con realismo cada situación de la vida, y con la mayor objetividad posible, dimensionar los aprendizajes, cuya visualización es necesaria para la enseñanza. Es así que el texto empodera al lector para un pensamiento crítico, necesario para la construcción de conocimientos, puesto que hay muchos libros con estos temas, pero como este ninguno.

También aborda problemas de investigación desde la psicología en diferentes contextos, teniendo en cuenta los ejes como el conflicto, violencia, TIC en el aprendizaje, psicoterapia, comunidad y abuso sexual, los cuales generan aportes al estudio de la salud mental, así mismo, explica la complejidad del ser humano y de su comportamiento.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos