

Perspectivas contemporáneas en psicología

*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

Perspectivas contemporáneas en psicología / Josep Maria Blanch Ribas, Martha Patricia Amaya Olaya, Ana María Joven Cadena...[y otros 19].; compilador Diana Carolina Chavarro Barrera. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-445-7
354p.: il.

1.Psicología -- Estudio de casos -- Colombia 2.Psicología de la comunidad -- Investigaciones -- Colombia 3.Psicología social -- Estudio de casos 4.Psicología del aprendizaje -- Colombia i.Amaya Olaya, Martha Patricia ii.Joven Cadena, Ana María iii.Lozano Vega, Fredy Andrés iv.Varela Ramírez, María Catalina v.Rebolledo Cortés, Henry Steven vi.Castañeda Muñoz, Julián David vii.Sierra Barón, Willian viii.Rincón Perdomo, Julieth Milena ix.Trujillo Vanegas, Catalina x.Rengifo Cuervo, Jeisson Tobías xi.Rengifo Cuervo, Juan José xii.León Artunduaga, Jenny xiii.Grisalez Hoyos, Erika Trinidad xiv.Alvarado Rojas, Stella de los Angeles xv.Díaz Rodríguez, Mario Alberto xvi.Torres, Nubia Esperanza xvii.Duque Jiménez, Lina Marcela xviii.Yucuma Guzmán, Marcia Andrea xix.Núñez Barrera, Olga xx.Gómez Díaz, Mónica Johanna xxi.Chavarro Barrera, Diana Carolina (compilador)

CDD: 150.8 P37p BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 100376
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100376>

Editora Académica

Diana Carolina Chavarro Barrera - Magister en Neuropsicología Clínica.

Autores

Josep Maria Blanch Ribas, Martha Patricia Amaya Olaya, Ana María Joven Cadena, Fredy Andrés Lozano Vega, María Catalina Varela Ramírez, Henry Steven Rebolledo Cortés, Julián David Castañeda Muñoz, Willian Sierra Barón, Julieth Milena Rincón Perdomo, Catalina Trujillo Vanegas, Jeisson Tobías Rengifo Cuervo, Juan José Rengifo Cuervo, Jenny León Artunduaga, Diana Carolina Chavarro Barrera, Erika Trinidad Grisalez Hoyos, Stella de los Angeles Alvarado Rojas, Mario Alberto Díaz Rodríguez, Nubia Esperanza Torres Calderón, Lina Marcela Duque Jiménez, Marcia Andrea Yucuma Guzmán, Olga Núñez Barrera, Mónica Johanna Gómez Díaz.

Corrección 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.

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo	11
Introducción	15
Parte 1. Sujeto, sociedad y conflicto _____	21
Capítulo 1.	
Sujetos mujeres: construyen comunidad para la paz cotidiana	23
Capítulo 2.	
Producción subjetiva: una genealogía de la salud mental	43
Parte 2. Psicopedagogía actual _____	65
Capítulo 3.	
Pedagogías y acciones psicosociales para el fortalecimiento de la cultura de paz. Experiencia y herramientas para en el trabajo con niños, niñas y familias en situación de vulnerabilidad	67
Capítulo 4.	
Clima escolar (CE): un reto para la educación	87
Capítulo 5.	
Escuela como resultado del criterio sociolaboral	119

Parte 3. Desafíos de la neuropsicología y la salud mental _____ 163

Capítulo 6.

Alteraciones cognitivas en paciente con ACV isquémico en
arteria posterior derecha. Presentación de caso 165

Capítulo 7.

Caracterización del perfil neuropsicológico de un niño de 6
años con trastorno del lenguaje: estudio de caso 181

Parte 4. Clínica, psicoterapia y psicoanálisis _____ 229

Capítulo 8.

Psicoanálisis, juego y la transformación del terapeuta
(caso Fabio) 231

**Parte 5. Inclusión y responsabilidad social:
reto en las organizaciones _____ 293**

Capítulo 9.

El paradigma aún no se rompe. . . La inclusión en el mundo
laboral de personas en situación de discapacidad 295

Capítulo 10.

Una nueva constitución política, la UNIMINUTO y su
responsabilidad social 323

Anexo _____ 351

Anexo 1. Guion de entrevista 351

Lista de tablas

Tabla 3-1.	Guía psicopedagógica del plan de acción-formación	80
Tabla 4-1.	Definiciones de clima escolar	92
Tabla 4-2.	Instrumentos de medición de clima escolar	96
Tabla 4-3.	Dimensiones halladas en revisiones de literatura de la última década	101
Tabla 5-1.	Análisis de resultados	143
Tabla 5-2.	Distribución por género de los participantes	143
Tabla 5-3.	Distribución por grupo etario de los participantes	144
Tabla 5-4.	Distribución por frecuencia de los grupos etarios	144
Tabla 5-5.	Etario mujeres	144
Tabla 5-6.	Distribución de grupo etario de mujeres por ambientes laborales	145
Tabla 5-7.	Distribución de grupo etario de mujeres por resultados académicos	146
Tabla 5-8.	Etario hombres	147
Tabla 5-9.	Distribución de hombres por ambientes laborales	148
Tabla 5-10.	Distribución de grupo etario de hombres por ambientes laborales	148
Tabla 5-11.	Distribución de grupo etario de hombres por promedio de notas	149
Tabla 5-12.	Distribución de género por ambiente laboral	150
Tabla 5-13.	Relación entre ambientes laborales y rendimiento académico	151
Tabla 6-1.	Resultados neuropsi atención y memoria	176
Tabla 7-1.	Clasificación de los trastornos del lenguaje (Rapin y Allen, 1983)	186
Tabla 7-2.	Signos neurológicos blandos - ENI	199

Tabla 7-3.	Descripción de resultados por sub-pruebas del WISC-IV. Puntuaciones escalares (Media = 10 y DE = 3)	200
Tabla 7-4.	Descripción puntuaciones compuestas del WISC-IV. Puntuaciones escalares (Media = 100 y DE = 15)	200
Tabla 7-5.	Valores cualitativos de los rangos de la ENI	202
Tabla 7-6.	Descripción de resultados atención –ENI	204
Tabla 7-7.	Descripción de resultados atención –WISC IV	204
Tabla 7-8.	Descripción de resultados de praxias orolingüofaciales, ideacionales e ideomotoras	205
Tabla 7-9.	Descripción de resultados de gnosis –ENI	205
Tabla 7-10.	Descripción de resultados de habilidades visoconstruccionales y visoespaciales –ENI	206
Tabla 7-11.	Descripción de resultados de habilidades visoconstruccionales y visoespaciales – WISC IV	206
Tabla 7-12.	Descripción de los resultados de memoria - ENI	207
Tabla 7-13.	Descripción de los resultados de memoria – WISC IV	208
Tabla 7-14.	Descripción de resultados de lenguaje – PLON R	209
Tabla 7-15.	Descripción de resultados de funciones ejecutivas - ENI	211
Tabla 7-16.	Descripción de resultados de funciones ejecutivas – WISC IV	212
Tabla 7-17.	Clasificación de las escalas y de las puntuaciones compuestas del BASC	214
Tabla 7-18.	Descripción de resultados de la conducta adaptativa - BASC	214
Tabla 10-1.	Líneas de proyectos de la Cátedra de Responsabilidad Social 2014	334

Lista de figuras

Figura 5-1.	Frecuencia por género del ambiente laboral	151
Figura 7-1.	Sistema del lenguaje Temple	186
Figura 7-2.	Perfil de puntuaciones escalares y compuestas del WISC IV	201
Figura 7-3.	Perfil de funciones cognoscitivas de la ENI	203
Figura 7-4.	Copia de la figura compleja	206
Figura 7-5.	Curvas de memoria de la ENI	208
Figura 7-6.	Perfil de funciones ejecutivas de la ENI	211
Figura 10-1.	Relación por años de número de estudiantes en Práctica de Responsabilidad Social	336
Figura 10-2.	Proyección lineal de los estudiantes en PRS a razón de los años	337
Figura 10-3.	Frecuencia de los lineamientos de proyectos	338
Figura 10-4.	Personas caracterizadas en asentamientos en la Comuna 10	340
Figura 10-5.	Estratos y tipos de vivienda de la Comuna 10	340
Figura 10-6.	Nivel educativo-ingreso salarial de los habitantes de la Comuna 10	341

PRÓLOGO

El título *Perspectivas contemporáneas en psicología* refleja y condensa diversas maneras de hacer psicología y algunos de los numerosos retos de relevancia teórica y social que afrontan actualmente la disciplina y la profesión en las presentes coordinadas sociohistóricoculturales. Es este, por tanto, un libro sobre psicología, sobre Colombia y sobre psicología colombiana contemporánea. Buena parte de los tópicos que aborda resulta plenamente comprensible en la medida en que se los sitúa y contextualiza en el actual escenario del país que, a su vez, se comprende mejor gracias a obras como esta, construida por personal docente e investigador que, para hacerla, tuvo que moverse en un espacio-tiempo liberado de las hoy habituales, normalizadas y casi naturalizadas presiones, constricciones y restricciones que impone el nuevo principio de realidad académica. Este último detalle, aparentemente anecdótico, es la clave para comprender las condiciones de producción del texto.

Se trata de un libro gestado en el seno de la universidad colombiana que, al igual que la latinoamericana y la global en general, se rige por una síntesis alquímica del paradigma de la empresa mercantil y el de la organización tecno-burocrática. En ese entorno, la dinámica académica se desarrolla casi plenamente ocupada, centrada, entretenida y ensimismada en la atención a crecientes, continuas e inagotables

exigencias de registros cualificados, auditorías, visitas de pares, documentos maestros, acreditaciones, factores y procesos de calidad, comisiones y reuniones; así como de procesos de evaluación de hojas de vida, de grupos de trabajo, de departamentos, facultades y universidades por sus “resultados” en forma de cúmulo de *papers* hechos cómo y sobre lo que sea, siempre que luzcan publicados en revistas indexadas en Q1 o Q2. Tal obsesión —incentivada políticamente, aquí y en todas partes— por figurar en la feria-mercado de reconocimientos, *rankings* y cuartiles superiores condena al profesorado-investigador al relleno compulsivo de toda suerte de planillas bajo el dictado de algoritmos diseñados para facilitar procesos administrativos y financieros, más que para optimizar procesos de formación e investigación en áreas teórica y socialmente relevantes.

Esta nueva combinación de empresa de mercado y de burocracia digitalizada que condiciona, orienta y determina la actividad investigadora no es una moda pasajera dictada por el *ranking* académico de las universidades del mundo promovido por la Universidad Jiao Tong de Shanghái ni un leve contagio del modelo Bolonia. Tampoco se reduce a la simple puesta en práctica coyuntural de normas y recomendaciones sobre educación superior y sobre campos y metas prioritarios de la investigación en el mundo, emanadas del Consenso de Washington y preconizadas por instituciones globales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE o los países impulsores del Tratado Libre Comercio. Este nuevo sistema, que parece que llegó para quedarse, comporta una metamorfosis de los tradicionales fundamentos culturales de la academia, de modos de pensar y de hacer, de valores, roles y relaciones que hacían de la universidad una institución de la sociedad. Hoy se va pareciendo cada vez más a una mera institución del mercado sometida a la lógica de la oferta y la demanda, al análisis coste-beneficio, al publicacionismo de papeles mercancía, y a un nuevo enfoque de la productividad, la eficiencia y la competitividad. Arrastrada por tales tendencias —seguramente que para bien y también que para mal—, la academia va dejando de ser lo que fue para convertirse en otra cosa.

En tal escenario de cambio, este libro, producido por personal académico del país que se mantiene atento a urgencias teórico-prácticas de entornos inmediatos tan diversos como el social, el sanitario, el educativo, el laboral o el cotidiano, representa una bocanada de aire fresco e intelectualmente estimulante.

La obra se caracteriza por un alto grado de pluralismo temático, teórico y metodológico, combinado con una perspectiva interdisciplinaria y un denominador común de responsabilidad social. Desde perspectivas tan diversas y heterogéneas —pero al tiempo tan complementarias— como el construccionismo social y las neurociencias, el enfoque cognitivo-conductual, la mirada foucaultiana o la lectura psicoanalítica de síntomas se abarca un amplio repertorio de tópicos del panorama humano y social colombiano contemporáneo.

Tales características hacen del libro una aportación importante en un doble sentido: constituye un espejo que refleja el entorno social en el que se ha producido y además una pantalla en la que se proyectan tendencias de cambio en forma de progresos realizados que hay que celebrar y de problemas y riesgos emergentes que urge prever y prevenir. Por todo ello, su lectura es altamente recomendable.

Josep M. Blanch

Profesor Emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona

Profesor titular de la Universidad de San Buenaventura de Cali

INTRODUCCIÓN

La psicología es una disciplina que desde sus diferentes áreas de aplicación aborda desafíos en la consolidación de una sociedad para la convivencia y la construcción de tejido social, desde los distintos campos que fundamentan su desarrollo: estrategias para el ejercicio y la acción, investigación básica y aplicada, intervenciones en clínica, psicología jurídica, desempeño en las organizaciones y empresas, en los contextos políticos y sociales, en la formación de nuevos psicólogos. En virtud de ello, el programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Neiva, perteneciente a la Vicerrectoría Regional Sur, se propuso realizar un documento compilatorio que permita la convergencia de múltiples actores expertos y recorra las acciones que desde las áreas de la disciplina se van desarrollando para afrontar las necesidades de nuestro contexto; de esta manera, se plantea la posibilidad de generar nuevos conocimientos y apuestas de acción, aplicación e intervención, así como estrategias y herramientas apropiadas a las necesidades actuales enfocadas en la comprensión de trabajo mancomunado que se desarrolla desde distintas universidades.

Se decidió estructurar este libro, constituido por cinco partes y diez capítulos escritos por docentes de la institución e invitados. Cada capítulo aborda diferentes temas sociales, educativos, comunitarios, clínicos y organizacionales que emergen actualmente.

En la primera parte, se pretende identificar cómo la mujer y su trabajo en comunidad fortalecen su proceso de transformación. Para ello, participa de sus recorridos históricos, sus tránsitos y trayectorias que en muchas ocasiones provocan fragilidad en el encuentro con el otro y al mismo tiempo gestan la posibilidad de alternativas que fortalecen el autorreconocimiento, el cuidado ético, la socialización política y la transformación social para la paz.

También, se encuentra una recopilación a partir de la investigación “Producción subjetiva: poder-saber y salud mental” en el cual los autores, desde una perspectiva genealógica y arqueológica, referencian el proceso de especialización disciplinar, haciendo un recorrido por las prácticas en torno al objeto “locura” desde las categorías interpretativas: psiquiatría manicomial, higiene mental, psiquiatría comunitaria y psiquiatría *e-mental health*, referenciando un sujeto vital, moral y virtual; presentando la pereza (característica problematizada en el Huila) como campo de conquista de los afectos por una salud perezosa.

Esto enmarcado en enunciados que soportan el saber y la práctica de lo denominado salud mental, en el intersticio entre el contexto nacional y el huilense. Los resultados obtenidos permiten determinar que en la actualidad coexisten prácticas que caracterizan dichos momentos, privilegiando la relación del sujeto con su enfermedad, es decir, una tecnología del yo que, para su funcionamiento, requiere no solo la identificación con la enfermedad sino su autocontrol permanente.

En la segunda parte, se presentan los resultados de una investigación de un proceso educativo para la construcción de paz con niños, niñas, familias, así como líderes sociales y culturales en escenarios de vulnerabilidad, una experiencia social comunitaria que apuesta por la transformación de una cultura de la violencia a una cultura pacifista. Inicialmente, define las nociones conceptuales en torno a las paces;

posteriormente, se describe la experiencia investigativa desde las metodologías participativas y algunos resultados que develan las prácticas y concepciones construidas en los multicontextos. Ello permitirá proponer unas líneas estratégicas y acciones psicosociales, pedagógicas, para el abordaje de las problemáticas de los escenarios locales desde un trabajo interdisciplinar entre la psicología, la pedagogía y las artes.

También se describen aspectos que intervienen en contextos educativos, como desafío para la comprensión del clima escolar (CE) y la inclusión; aunado a esto realizan una revisión acerca de las definiciones conceptuales de CE que evidencian diversas apreciaciones sobre este constructo, además, aborda algunos instrumentos de evaluación del CE, encontrándose pocas herramientas disponibles, cuyas características psicométricas se hayan estudiado y difundido.

Dentro de este orden de ideas, se evidencia un escrito que aborda, una búsqueda teórica de la construcción del clima escolar, a través de los ambientes educativos que dan como resultado, la estructuración de la escuela como criterio sociolaboral.

En la tercera parte se hace necesario resaltar el rol de la neuropsicología y de la psicología de la salud es relevante en procesos de promoción, prevención, evaluación, habilitación y rehabilitación ya que la disciplina permite aportar en la identificación de alteraciones cognitivas, comportamentales y emocionales.

De este modo, se evidencia un estudio de caso donde se identifican las alteraciones neuropsicológicas y se describen las características del funcionamiento cognitivo de un paciente con accidente cerebro vascular (ACV), la evaluación neuropsicológica involucró neuroimágenes, electroencefalograma, historia clínica, entrevista con familiares y aplicación de un protocolo neuropsicológico que consistió en explorar las funciones cognitivas y emocionales.

Aunado a esto, se encuentra un estudio de caso que caracteriza el perfil neuropsicológico de un niño de 6 años con trastorno del lenguaje. Muestra un funcionamiento intelectual dentro de lo esperado para su edad, con fortalezas en percepción, comprensión verbal, habilidades sociales y adaptativas. Sus dificultades se enmarcaron en la forma y uso del lenguaje, así como, fallos en la memoria verbal y visual, déficit en habilidades espaciales y viso-construccionales y en el funcionamiento ejecutivo.

En la cuarta parte, se plantea, inicialmente, una reflexión sobre algunos malestares del ser humano y específicamente las características que estos toman en la actualidad, interrogando qué hace que se presenten tantas paradojas y contradicciones. Se describe, el proceso terapéutico con un niño perteneciente a una familia del sureste del país, que a su vez ha experimentado los impactos de la violencia y la precariedad económica. Se hace en el marco de una institución oficial que se preocupa por los niños, y donde se implementa la perspectiva psicoanalítica. Allí, en las reuniones que orienta el terapeuta, advierte que los juegos que él propone son una forma creativa y efectiva para la terapia. Pero como se puede suponer, plantean desafíos complejos. Entre ellos, revisar la técnica, también y, sobre todo, arriesgarse a describir las tensiones más íntimas entre terapeuta y paciente. Esta exigencia lo lleva a viajar dentro de sí mismo, pero tratando de verse desde afuera con el mayor desapego. De este viaje regresa con certezas teóricas, técnicas y clínicas de valor para el ejercicio profesional. Estas certezas surgen de la revisión meditativa de los contenidos manifiestos y temáticos, de la experiencia emocional compartida y de la comprensión de lo inconsciente por parte de cada participante de la escena terapéutica.

La quinta parte, da cuenta de un estado de arte desde la normatividad internacional, nacional y regional, investigaciones, y aplicación en las organizaciones sobre la inclusión laboral de personas en situación

de discapacidad. Se generan tres testimonios de trabajadores en niveles de cargo 1-2 y 4-5 en situación de discapacidad con el objetivo de conocer desde la experiencia el proceso con el que han contado para la inserción laboral.

Finalmente, se presenta una reflexión, para comprender el impacto de la Corporación Universitaria, en la Comuna 10 de la ciudad de Neiva. Den este análisis se deriva una transformación social, cultural en coherencia con la epistemología, objetivos y propósitos de formación de UNIMINUTO.

Las evidencias de cada capítulo fueron elaboradas como resultado de los procesos investigativos de los autores, se espera que brinde discusiones, conocimientos y reflexiones a cada uno de los lectores.

PARTE 1.

Sujeto, sociedad y conflicto

CAPÍTULO 1.

Sujetos mujeres: construyen comunidad para la paz cotidiana

Martha Patricia Amaya Olaya¹

Ana María Joven Cadena²

Resumen

El presente artículo muestra a la mujer de la Fundación Sembrando Futuro con Afecto, como protagonista de escenarios comunitarios que aportan a la transformación social. Se pretende, aquí, identificar cómo las mujeres y su trabajo en comunidad se fortalecen en sus relaciones. Como resultados, vemos que las mujeres participan de sus recorridos históricos, sus tránsitos y trayectorias que en muchas ocasiones provocan fragilidad, pero al mismo tiempo gestan nuevas alternativas y propuestas que animan al autorreconocimiento, al cuidado ético, a la socialización política y a la transformación social para la paz.

En conclusión, se evidencia que los procesos de construcción de paz no dan espera, en ellos el lenguaje y el reconocimiento del otro(a) aparece como una oportunidad de transformación y construcción comunitaria.

¹ Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales – CINDE. Correo electrónico: maramayaolaya@gmail.com

² Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: psicomusio6@gmail.com

Así como, la importancia de los sujetos mujeres en la construcción de paz, necesita no solo reconocimiento, también, tener elementos desde el encuentro con el otro y su condición de vulnerabilidad.

Palabras claves: subjetividad, política, transformación, cuidado, ética, paz.

Abstract

This article shows the woman from the Fundación Sembrando Futuro con Afecto, as the protagonist in community settings that contribute to social transformation. It is intended here, to identify how women and their community work is strengthened in their relationships. As a result, we see that women participate in their historical journeys, transits and trajectories that often cause fragility, but at the same time generate new alternatives and proposals that encourage self-recognition, ethical care, political socialization and social transformation for peace.

In conclusion, it is evident that peacebuilding processes do not wait, in them the language and recognition of the other appears as an opportunity for transformation and community construction. As well as, the importance of the women subjects in the construction of peace, needs not only recognition, but also to have elements from the encounter with the other and their condition of vulnerability.

Keywords: Subjectivity, politics, transformation, care, ethics, peace.

Introducción

A lo largo de la historia, la mujer es protagonista en escenarios que sin lugar a duda afectan de manera importante la transformación social de la comunidad. Su labor ha sido, en muchas ocasiones, gestada en el

trabajo comunitario, y por su tarea constante toma fuerza para afectar procesos que agencian posibilidades de cambio y de construcción. Su participación en el acompañar y el permitirse encontrarse a través de la historia con la experiencia cotidiana han provocado su visibilización, su reconocimiento y su afectación en la construcción comunitaria.

A continuación, se hace alusión a cómo ha sido el acontecer histórico de las mujeres en la comunidad de la Fundación Sembrando Futuro con Afecto, ubicada en la comuna seis de Neiva. Se pretende identificar cómo las mujeres y su trabajo en comunidad fortalecen sus procesos de la transformación que se construye de a poco y que se ha ido tejiendo a lo largo de los veinte años que tiene la institución. Durante estos cambios se han presentado situaciones complejas de toda índole, experiencias que le permitieron a la organización ver con otros ojos la realidad social. De esta manera, se provocó el análisis de posibilidades creadoras que toma fuerza por el trabajo dedicado de la mujer que llega a la comunidad para incitar posibilidades de reflexión.

Para ello, participan de sus recorridos históricos, sus tránsitos y trayectorias que en muchas ocasiones provocan fragilidad, pero que al mismo tiempo gesta la posibilidad de alternativas y propuestas que animan al autorreconocimiento, al cuidado ético, a la socialización política y a la transformación social para la paz.

El sujeto mujer frente al descubrimiento del otro

En la recopilación de este recorrido histórico se tuvo oportunidad de revisar varios autores y teorías que se convertían en la forma de generar un proceso de comprensión y análisis de las mujeres en este sector. La teología de la liberación, según Scanone (2013), es un movimiento muy importante para Latinoamérica, esta filosofía, en la época de creación de la institución, parecía haber cumplido un ciclo, sin embargo, seguía haciendo eco en varios lugares de la comunidad. Para las mujeres que

llegaban, esto aún no parecía tener un lugar consciente, pese a ello, lo que se había gestado en la comunidad provocó la posibilidad de movilizar a varias de ellas, a seguir colocando su mirada en la comunidad, a que las constantes manifestaciones se hicieran visibles y disidentes ante la inequidad y la injusticia social. En esto, han contribuido de manera importante los enfoques críticos que han permitido hacer una revisión de la realidad social y han contribuido a colocar una apuesta reflexiva frente a las hegemonías que han cruzado los discursos teóricos y las posturas que se asumen con relación a sus postulados.

El mundo ha cambiado y con ello han surgido dinámicas emergentes a las que se expone el sujeto mujer. Lázaro (2013) dirige la mirada a una manera diferente de entender el sujeto, el cual, les condujo a diferentes estrategias políticas, aunque mantengan una meta común: la posibilidad de la ampliación del discurso con la finalidad de ser inclusivo y la permanencia de este para garantizar el derecho a la igualdad. Se encuentra a la teoría feminista, esta “concibe desde el comienzo un proyecto ético, circunscrito en los parámetros de la modernidad que busca la emancipación de las mujeres” (Lázaro, 2013, p. 275). Sin embargo, diferentes movimientos de mujeres en distintos momentos y lugares del mundo denunciarán su exclusión dentro de los límites definidos por la teoría hegemónica, y reclamarán un cambio de estos. Algunas pensadoras, a partir de esta experiencia, elaboraron una importante crítica al sujeto político del feminismo. Y algunas investigadoras, como Prieto (2018), lo refieren como una categoría colonizadora, en tanto que suprime la heterogeneidad del sujeto y construye términos totalizadores y unívocos como, “la mujer del tercer mundo”. Esta categoría no reflejaría la variedad de situaciones y contextos históricos en los que se insertan las mujeres, y, por tanto, llevaría a análisis y conclusiones erradas.

En los procesos de transformación social, hay tendencias que siguen apuntando hacia miradas tradicionales que silencian y terminan siendo asumidas como única verdad en sus procesos de intervención. Es así, que las mujeres frente a sus posturas críticas y a la revisión de

su realidad social siguen en sus propias búsquedas, en revisar aquellas situaciones que aún no logran ser resueltas o ser abordadas, en las que se advierten una serie de cambios y transformaciones que no solo se reflejan en su vida privada, sino también en las relaciones con los otros y en el espacio público, en su condición de mujeres autónomas y comprometidas políticamente. Estas últimas consideraciones, más que poner un punto final, abren la puerta a nuevas reflexiones tanto personales como de los lectores y de los sujetos mujeres.

Es así, que el sujeto al que atendemos en este proceso apunta al constante devenir. Donde la importancia de resistir revoluciona en las formas de pensar y de actuar. Donde la posibilidad de repensarse en otros procesos es posible a pesar de lo imposible. Butler (1999) refiere:

Me parecía —y me sigue pareciendo— que el feminismo debía intentar no idealizar ciertas expresiones de género que al mismo tiempo originan nuevas formas de jerarquía y exclusión; concretamente, rechacé los regímenes de verdad que determinaban que algunas expresiones relacionadas con el género eran falsas o carentes de originalidad, mientras que otras eran verdaderas y originales. (p. 9).

La postura hegemónica ha permitido una forma de supremacía en la revisión del tema “mujer”, pues su concepción e historias siguen sujetas a constante inequidad e injusticia social y ha conducido a discursos que desde la disonancia binaria comienzan a restar fuerza a su aparición. Es por ello por lo que, el concepto *sujeto mujer*, como lo describe Butler (2002), se refiere a que el sujeto no es una categoría cerrada y establecida por completo, sino un proceso de construcción continuo y abierto a constantes rearticulaciones. La construcción no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto. En consecuencia, implica que no se trata de un proyecto que un sujeto voluntariamente elige; es decir, no se escoge “ser sujeto”, necesitamos serlo para poder vivir, para ser viables (legibles) culturalmente.

En este orden, el sujeto mujer responde a la apertura que se hace a la concepción del sujeto “antes de que pueda extenderse la representación” (Butler, 1999. p. 46). Es decir, una postura que permite el no al encasillamiento o a la determinación representada en un sexo o en un género, sino más bien una disposición a la apertura, a las complejidades del ser y a aquellas posibilidades que performa y que aparecen a través de la acción.

Es importante destacar, para la comprensión y revisión teórica de este artículo, algo de quien, por así decirlo, interpeló en la lectura, en la comprensión y en la escritura de la autora: Butler, nació en Cleveland Ohio en una familia judía, sus padres estaban muy comprometidos con la política y la contestación. Presentaba dificultades en la escuela, era lo que llamaban una niña “problema”, indisciplinada, respondía a los profesores, desobedecía, no entraba a clases, hacía cosas terroríficas, pero jamás se percibió así, se veía como una estratega, se abría un camino y llegaba a sus fines, en la escuela como en la sinagoga. No le gustaba la autoridad, la madre era convocada en repetidas ocasiones por la directora del establecimiento, quien le previno que se convertiría en una delincuente. Entonces, le dijeron que no podía ir más al programa de educación judía. Por lo que la única solución eran los cursos particulares con el rabino. Lo que encontraba formidable porque adoraba a ese rabino, incluso evadía las clases de hebreo para encontrarse con las clases del rabino, de quien escuchaba sus sermones, era un rabino que hablaba cosas extraordinarias, se llamaba Daniel Silver y había escrito un libro sobre Moisés. Desde la edad de 14 años se interesó por temas relacionados con la filosofía y siempre se mostró inquieta por indagar y descubrir situaciones que se daban en los contextos sociales de su momento. En la actualidad es profesora en “Maxine Elliot” en los departamentos de Retórica y Literatura Comparada y codirectora del programa de la Teoría Crítica en la Universidad de California, Berkeley (Butler, 2016).

Los enfoques críticos han permitido hacer una revisión de la realidad social y han contribuido a una apuesta reflexiva frente a teorías hegemónicas y opuestos binarios que insisten en la existencia de un concepto central y otro periférico. Es por ello, que con la invitación a Judith Butler —quien no advierte de egocentrismos—, que toma distancia de la idea del sujeto cartesiano, de la modernidad, de lo racional, de ese lugar donde la subjetividad es algo estático y completo, algo ya dado, preconfigurado y listo en el sujeto desde su llegada al mundo, del sujeto cartesiano y que ha sido abordado tempranamente por Foucault (1967) desde la *Historia de la locura en la época clásica*, se hace necesario considerar la revisión de la categoría sujeto mujer, cuáles serían las configuraciones que se establecerían para el proceso de construcción de comunidad que se dan para su transformación; esto, para lo que propone Butler, se encuentra ligado al llamado del sujeto mujer. En esta oportunidad en las comunidades de base, en donde se encuentran experiencias que las interpelan y las hace partícipes para la acción y la transformación. Prácticas como el desplazamiento, las violencias y el abandono permitieron reinventar la emancipación social en la búsqueda de nuevos mundos posibles.

Sin embargo, es importante revisar aquellos aspectos con los que se encuentran los sujetos mujeres y de lo que han tenido que sobreponerse o que se han convertido en “mecanismo de poder” como los describe Butler (2004), cuando refiere que la forma como se asume el poder está inoperablemente marcada por la figura de darse la vuelta, una vuelta sobre uno mismo(a) o incluso contra uno(a) mismo(a).

Pese a esto, aún pareciera que el cuerpo mantiene o prevalece sometimientos de los cuales es complejo recuperarse, porque también están ahí presentes, un análisis crítico de sometimiento que conlleva una descripción del modo como el poder regulador mantiene a los sujetos

en la subordinación produciendo y explotando sus requerimientos de continuidad, visibilidad y localización. Esto entra en contradicción con el sujeto mujer que está en proceso de transformación y que se hace a la acción en las comunidades de base, frente a aquellas situaciones asociadas a mecanismos de poder que terminan afectando un proceso emancipatorio “una libertad que sigue manteniéndose dentro de la servidumbre” (Butler, 2001, p. 43).

En este orden, ocurre que el reconocimiento del sujeto producido como algo continuo visible y localizado se halla, sin embargo, habilitado por un residuo inasimilable, una melancolía que marca los límites de la subjetivación, es ahí, donde se evidencia una constante contradicción en el sujeto mujer, que está directamente relacionada con el poder, con el cuerpo y con la necesidad de transformación para la acción.

Es así que los mecanismos psíquicos de poder están presentes y hacen parte del deseo por el cuerpo, deseo por el poder. Y que, como refiere Foucault, son mecanismos reguladores a través de los cuales se produce y mantiene a los “sujetos”.

De modo que, frente a la comprensión de esta parte del texto se exponen aquellos mecanismos que sugiere Butler, están aferrados a las psiquis entre los que destaca: el vínculo apasionado, del cual, refiere que el apego al sometimiento es producto de los manejos del poder, y que el funcionamiento del poder se transparenta parcialmente en este efecto psíquico, el cual se convierte en una de sus producciones más insidiosas. Los sujetos mujeres en este mecanismo psíquico dejan entrever aquello que trasluce sus deseos, al punto que se preguntan cómo logran estar, quedarse y perpetuarse en lugares que refieren amar y, reiteran, les han dado “todo”. No se trata simplemente de que el reconocimiento del otro sea necesario y la subordinación confiera una forma de reconocimiento, sino más bien de que uno(a) depende del poder para la propia formación, que dicha formación es imposible sin la dependencia (Butler, 2004).

Partamos del hecho en que el sujeto puede llegar a ser sometido por los sistemas de poder de su realidad y a la vez, un poder asumido por él mismo puede llevarlo a caer en la ambivalencia de estar subordinado en aquello que le genera malestar y no llegar a ser como quiere. Dicho mecanismo psíquico se evidencia en estos sujetos mujeres que entran en una amalgama construida por su contexto social e institucional, pero que requiere el detenerse a pensarse en la acción de lo cotidiano hacia el camino inteligible del devenir del sujeto. Lo anterior lo describe Butler (2001) cuando refiere: “Aunque se trata de un poder que es ejercido sobre el sujeto, el sometimiento es al mismo tiempo un poder asumido por el sujeto, y esa asunción constituye el instrumento de su devenir” (p. 22).

Asimismo, otro momento que muestra a los sujetos desde el ámbito de la normatividad como medio de control es el mecanismo de sujeción/subordinación, este limita esa posibilidad de interpelarse, para permitir ese darse cuenta de sí mismo y de los otros, lo que puede generar dinámicas transformadoras que traspasen ese sujeto estático, que termina repitiendo lógicas de relación que limitan una construcción de comunidad para la búsqueda de una paz cotidiana. El siguiente relato de los sujetos mujeres habla de lo descrito anteriormente: “Es que hay que seguir repitiendo lo que nos proponen para no entrar en contradicción. A veces es mucho mejor estar así, esto nos ayuda a no tener conflictos ni problemas con ninguno” (Testimonio mujer FUSEF, comunicación personal. 2017).

Es así, como esta sujeción puede estar mediada por las regulaciones de la psique, representada en el poder de formar a los sujetos según los deseos de los sistemas de control de un contexto social, Butler (2001) refiere que “es inevitable que el sujeto sea vulnerable a un poder que no ha creado. Esta vulnerabilidad permite definir al sujeto como un tipo de ser explotable” (p. 31). Dicho mecanismo es reconocido por los sujetos mujeres cuando mencionan que el Estado es responsable de

la vulnerabilidad de la población de la comuna seis de Neiva. Como ejemplo de ello, se transmite el testimonio de una mujer que trabajó en la FUSEF y reside actualmente en la comuna:

Sin embargo, era muy triste ver a los muchachos del barrio consumir alucinógenos en la esquina, enterarse de que estaban conformando pandillas o ingresaban a las que ya estaban conformadas y, peor aún, que estudiantes de uno habían sido asesinados o capturados por cometer actos delincuenciales, eso en relación con los chicos; y con las niñas, que eran las campaneras de las pandillas que estaban iniciando la prostitución o eran las novias de los ladrones, esas cosas me tocaban mucho y de una u otra manera me afectaban. Pero uno lo que observa es el abandono estatal, la marginación a la que son expuestos los niños y niñas de este sector como a la marginación social y económica. (Comunicación personal, 2017).

Construir comunidad desde la acción es una intención que deja la posibilidad de la transformación; lo que hace importante concebir a la historia desde el sujeto mujer, desde lo que la construye y transfigura. Pero esto, no parece visible, pues para realizarlo se requiere trasmutar la objetividad que afecta sus procesos de comprensión y aquellas que lo intentan se camuflan ahora en las tensiones que proponen los que vienen de afuera, los que consideran a través de sus miradas algo que no se teje al interior de una comunidad y que se empeñan en dar respuestas sin la participación, sin el agenciamiento y sin considerar la emancipación de la comunidad. La idea de evolución con el otro es esquiva para unas y para otras que salen y regresan, pero parece recobrar importancia en sus propios procesos de construcción y transformación.

Sin embargo, las dicotomías de lo bueno y lo malo, de las clases dominadas y las explotadas que insisten en posturas ortodoxas y donde la inequidad, las cifras de violencia y la injusticia social continúan alienadas a la mirada egocentrista afectadas por políticas consumistas que aleja la posibilidad de un análisis más profundo, crítico, reflexivo, intenta

por momentos renovar, encontrar, revisar nuevas subjetividades por lo que considera pertinente articular aquello que aún no logra hacer visible, vincular procesos para la transformación.

De ahí la importancia de asumir este tipo de proceso de transformación comunitaria para la paz. Pues, como refiere Butler (2017) se trata de admitir que ninguna forma política es autosuficiente y soberana, que ningún control total puede ser asegurado, así como tampoco se puede tener como objetivo un control final. Por lo que es importante el proceso del reconocimiento del otro en sus condiciones y presentación de su subjetividad corpórea. El sujeto mujer que surge en estos procesos se encuentra con el otro, crece con el otro y se transforma con el otro. Por lo tanto, acepta y acoge la posibilidad de la incertidumbre, no de lo terminado sino de lo inconcluso, de aquello que está en proceso de construcción y de transformación.

El escrito sigue su curso en la revisión del proceso histórico del sujeto mujer en la comunidad y su construcción en un constante devenir, en una postura que permite la revisión crítica de su acción, y donde el otro también tiene un papel significativo frente al reconocimiento del otro y frente a la escucha y, además, está relacionado con el cuidado del otro(a), de lo ético. Al respecto Quintero (2014), citando a Lévinas, menciona que:

la ética se concibe como filosofía primera, un nuevo pensamiento donde se considera la responsabilidad por el otro y su acogida en la apertura, como vía para conocerse a uno mismo y afirmarse como individuo en el mundo; postula la suerte del ser del otro como criterio del cual depende mi propia posibilidad de ser. De aquí, se desprenden dos piezas de la comprensión de la alteridad levinasiana: el rostro del otro como escenario de una llamada ética y la responsabilidad como respuesta a dicha llamada. (p. 6).

Estos sujetos mujeres en la articulación de sus acciones junto con sus narraciones, muestran una profunda sensibilidad por el dolor del otro, que las lleva al cuidado, al respeto, al compromiso, a la entrega en su

labor social, donde reconocen cómo el encuentro con el otro les permite ver la diversidad del ser y descubrir “que no somos, tan solo, responsables de nosotros mismos sino, ante todo, responsables de los demás, de su fortuna o infortunio, de sus placeres o sufrimientos” (Ruiz De la Presa, 2007, p. 167.) Análogamente a lo anterior citado, una mujer expresa:

El hecho de conocer lo que vive, por ejemplo, sus luchas frente a un sistema de salud que en muchas ocasiones se muestra insensible pero que hace sacar las fuerzas desde donde no se tiene esto sin duda termina afectándolo a uno... A tener cuidado con lo que uno piensa del otro y a cuidarlo... (Testimonio mujer FUSEF, comunicación personal, 2017).

La exigencia hoy es seguir construyendo en los momentos de crisis, de revisar la necesidad del trabajo desde lo cotidiano, donde la construcción para la paz requiere ética de cuidado, pero también con la posibilidad de la crítica, del análisis, de la revisión de planes que favorezcan los proyectos de vida de los niños(as) y adolescentes, el de sus familias, el de la comunidad y el de la mujer que llega a la comunidad, para agenciar procesos de transformación, para articular, para mediar, para considerar la responsabilidad por el otro y su acogida en la apertura, como vía para conocerse a uno mismo y afirmarse como individuo en el mundo, como lo propone Lévinas, citado por Quintero (2014). Y donde el mismo autor sigue afirmando “la comprensión de la alteridad, el rostro del otro como escenario de una llamada ética y la responsabilidad como respuesta a dicha llamada” (p. 6). De ahí, la importancia al cuidado ético como pilar fundamental del acompañamiento que hacen las mujeres en las comunidades.

Alvarado *et al.*, (2008), citando a Zemelman (2004), refieren que “este proceso de autoproducción de los sujetos de construir el mundo social y configurar sus universos de sentido, es decir, de construir historia, se constituye así en un proceso complejo, en tanto participan diferentes colectivos sociales que coexisten y emergen y pierden visibilidad en diferentes momentos y espacios” (p. 28). Entonces, el sujeto mujer opone

resistencia, las identidades fragmentadas que transitan en sus historias parecieran no dar espacio para la transformación. Pues, son muchas luchas a las que hay que enfrentar.

Por consiguiente, es importante dar cuenta de lo que está ocurriendo, de las formas mutantes de la subjetivación, de aquello que traspasa la visión tradicional de política, y esto incluye emergencias de otros cuerpos y otras existencias de mujeres, creación de otras formas de mutualidad, resistencias y transformaciones en la sociedad civil, agenciamientos colectivos y surgimiento de otras formas de movilización social. Para Piedrahita (2014) “la necesidad de la transformación está presente a pesar de las confusiones, la idea es proponer los espacios que permitan esta posibilidad, agenciarlos y que el sujeto mujer que está en esta tarea logre mantenerlos para su proceso de construcción” (p. 24).

El proceso de intervención que adelanta la mujer toma otros matices, sus hilos pueden tejerse desde el quehacer cotidiano. Condición que moviliza a las mujeres que trabajan en la FUSEF a tomar decisiones alrededor de la autonomía misma de la institución, su identidad y su propio recorrido histórico, que ha transitado los caminos de los niños(as) adolescentes y familias víctimas de episodios producto de violencia intrafamiliar, maltrato, abusos, hijos(as) del conflicto y que han tenido que trasegar por episodios de tensión y guerras. Que finalmente tejen sus historias con nuevas experiencias para la transformación y la paz cotidiana.

Ahora bien, *los sujetos mujeres en este proceso de construcción para la paz cotidiana* han continuado con sus espacios de encuentro, en donde los momentos para el análisis y la reflexión frente a las experiencias de las mujeres en su contexto social han permitido revisar aspectos relacionados con sus fortalezas, con aquellos logros que consideran significativos en la relación y en la construcción con los otros. Como también espacio importante para examinar el sentido de lo político, la emergencia de subjetividades que las invita al darse cuenta. Dussel (2006) refiere:

Todo lo que denominamos político (acciones, instituciones, principios, etc.) tienen como espacio propio lo que llamaremos campo político. Cada actividad práctica (familiar, económica, deportiva, etc.) tiene también su campo respectivo, dentro del cual se cumplen las acciones, sistemas, instituciones propias de cada una de estas actividades. (p. 15).

En esta dirección, la construcción de lo político como una postura de vida lleva no solo al sujeto mujer a hacerse responsable de cuestionar su quehacer diario, sino también muestra la necesidad de fortalecer estos espacios a nivel institucional en FUSEF, confiriéndole la responsabilidad hacia una creación colectiva que garantiza y vela por los derechos de la infancia y adolescencia. Por ello, es menester hacer énfasis en los relatos y acciones de los sujetos mujeres, porque son ellas junto con la institución FUSEF, quienes promueven construcción de una comunidad que le apuesta a resistir a la vulnerabilidad para reexistir, por tal razón, es importante que como institución le apuesten a un reexistir, que facilite prácticas de pensamiento crítico en la cotidianidad, mediado por el devenir de un sujeto que se actualiza y transforma, ante los distintos parámetros del deber ser que propone su contexto histórico y social.

Reconocer la historia del sujeto mujer en una comunidad permite revisar su posicionamiento frente a los procesos de transformación. Sin embargo, lo que bordea a la mujer en esta tarea parece incidir notablemente en su quehacer cotidiano, a tal punto que terminan repitiendo los mismos ciclos que se evidencian en la comunidad como si en este proceso hubiese un devenir donde ellas transitan con sus propias trayectorias vitales y las de la comunidad, y se llega, incluso, a no permitirle, en muchas ocasiones, ser conscientes de sus procesos de transformación.

Los sujetos mujeres han favorecido grandes transformaciones en las comunidades y esto lo admiten y lo hacen visible con sus procesos de participación. Pese a ello, y luego de hacer visibles sus luchas, llama la atención cómo se sigue dejando de lado su reconocimiento. Al punto

de señalársele por el abandono de la familia, por la debilidad al momento de afrontar sus propios proyectos, por la forma como se intenta construir en una sociedad excluyente y con incapacidad de reconocimiento del otro(a), sin tener en cuenta que esto puede afectar no solo su aceptación social sino su estima, como también, la falta de sintonía entre la posibilidad de hacer visibles sus propuestas para los procesos de cambio social.

Dentro del proceso de transformación, el sujeto mujer sigue tocando hilos que se quiebran, y esto provoca cada vez más impotencia y fragilidad en la manera de concebir la idea que la mujer trabaja y favorece transformaciones sociales. Esto ha derivado en que varias mujeres se han quedado silenciadas, temerosas de pronunciarse, repitiendo modelos tradicionales que moldean e insisten en continuar solas o aisladas sin posibilidad de pronunciarse libremente y, por lo tanto, condenarse. Como si sus decisiones fueran cadenas de errores de no acabar.

Sin embargo, estos hilos que se quiebran dan la oportunidad de plantear la reflexión del concepto del cuidado desde el acto performativo que facilita la exploración de otros significados y sentidos del cuidado, no solo como responsabilidad conferida al sujeto mujer, sino también, como una posibilidad del “nos cuidamos”, que convoca a deconstruir este concepto hacia una edificación colectiva, que devuelve la responsabilidad al otro sobre su propio cuidado y el cuidado hacia su próximo.

Por otra parte, en la tarea de hacer sus propias transformaciones sociales tienen que seguir modelos que son instaurados como posibilidad de cambio, esto afecta notablemente la comunicación y deja consecuencias importantes a nivel de la construcción y la transformación social. Pese a ello, las mujeres asumen hoy varias tareas: cuidar a sus hijos, atender los pedidos de la familia y del trabajo, agenciar en lo social y favorecer procesos que puedan suscitar cambios desde sus propias subjetividades y desde la construcción política y social.

Los sujetos mujeres continúan con un deseo importante que valida la necesidad de agenciamiento y transformación social no solo desde sus procesos personales sino colectivos. Sin embargo, aún hay fuerzas o intereses que parecieran no permitir esta posibilidad, se hace imprescindible la necesidad de que las mujeres que investigan y propician transformaciones y agenciamientos sociales en estas instituciones encuentren sus propias particularidades, aquellas que les permitan reconocer sus propios afectos, potencialidades, donde ellas puedan, simplemente, visibilizar la búsqueda de singularidad sin sujeción, o la creación, como producción infinita de diferencias que suscita el acontecimiento de generar nuevas posibilidades de transformar realidades. Es importante seguir revisando cómo se ha dado su proceso de exteriorización, cuáles son sus singularidades. Situación que aún se hace compleja. Pues, las formas tradicionales de asumir los procesos siguen imperando y generando debilitamiento en la posibilidad de provocar nuevas opciones de transformación, de investigación y de visibilización.

Conclusiones

Existe una discusión frente a que las mujeres en su labor comunitaria dediquen parte significativa a la labor social, que dejen ver su quiebre emocional en el acompañamiento de los niños(as) que piden su presencia y cuidado, donde el requerimiento de habilidades y destrezas para el acompañamiento constante se hace notar en cada encuentro, donde el compromiso va más allá de “proteger” y de responder a reportes o a procesos de calidad, donde el acompañamiento a la niñez no solo tiene que ver con la oportunidad de suplir sus propias necesidades (egocentristas), sino que están relacionadas con las condiciones de riesgo y vulneración con que llegan los(as) niños(as) a la institución. Pues la complejidad de lo humano y la posibilidad de acompañamiento desborda todo tipo de barreras sociales, económicas, educacionales y los procesos de construcción de paz no dan espera, en ellos el lenguaje y el reconocimiento del otro(a) aparece como una oportunidad de transformación construcción comunitaria.

Hay una constante en las mujeres de buscar en la historia personal aquellas situaciones que tocan con las realidades de los niños(as) y las familias como si esto las obligara a abordar sus propias situaciones, que les permite alcanzar algunos espacios de conciencia. Pero estos no parecen aún ser tangibles, al punto de negarse a la posibilidad de auto-reconocimiento, estima, miedos constantes y confusiones, parecen en muchas ocasiones desvanecerse, no tener un lugar en su ejercicio diario, lo que afecta notablemente sus planes, sus proyectos que inciden en los procesos de transformación. Ellas han realizado recorridos que en el tiempo comienzan a provocar nuevas propuestas de subjetividad, que empiezan a emerger pero que aún parecen no reconocerse ni aceptarse. Alrededor de esto Zemelman (2010) refiere que:

El esfuerzo por avanzar en una profundización de la potenciación lleva a relacionarla con la capacidad de significar, según la utilización que se haga del lenguaje. El lenguaje asume una función central por ser el lugar desde donde se pueden desarrollar, en todos sus alcances psicológicos, sociales y culturales, las alternativas de despliegue propias del hacerse del sujeto, en tanto articula subjetividad individual e histórica (p. 59).

Sin embargo, esto aún no parece estar consciente en ellas, sino que aparecen como cortinas de humo que provocan posturas temerosas, que no dan la posibilidad de la construcción y de la transformación personal.

Se hace la tarea, pero detrás de ello pareciera no haber control sobre su propio papel en la comunidad. El cual, sin lugar a duda está acompañado de un proceso que favorece la socialización política frente a sus propias disidencias y a la manera como se ubican en la realidad comunitaria que comparten cotidianamente en la atención, cuidado y acompañamiento ético que se realiza a cada uno de los niños(as) y sus familias.

La importancia de los sujetos mujeres y su transformación en la construcción de paz necesita no solo de reconocimiento, sino tener elementos que se dan en el encuentro con el otro y en el reconocimiento

del otro en su condición de vulnerabilidad, aunque esto resulte ser lejano y que como lo menciona Butler (1999) hay un “hacedor” detrás de la acción. Sin un actuante, afirma, no es posible la acción y, por lo tanto, tampoco la capacidad para transformar las relaciones de dominación dentro de la sociedad. Por consiguiente, se hacen imprescindibles escenarios que permitan la posibilidad de encuentros que faciliten el debate, la socialización, la revisión de nuevas realidades para la transformación y la construcción social.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción* (5ª. edición). Ediciones Cátedra Universitat de València. Instituto de la mujer.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos y materiales del “sexo”*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2016). Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados lucha política*. Paidós.

- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Vol. 1. Fondo de Cultura Económica.
- Lázaro, A. V. (2013). El sujeto político y la transformación social en Judith Butler y Seyla Benhabib. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 2(8), 275-282.
- Piedrahita, E. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetivaciones políticas. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (comps.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Clacso.
- Prieto, A. (2018). La crítica al sujeto del feminismo: reflexiones epistemológicas para una antropología feminista. *Revista Andaluza de Antropología*, (14), 71-88.
- Quintero, W. (2014) Emmanuel Lévinas: una filosofía más allá del ser. *Cuadrantephi*, (26-27), 1-10.
- Ruiz De la Presa, J. (2007). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso); Universidad Iberoamericana.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf

CAPÍTULO 2.

Producción subjetiva: una genealogía de la salud mental

Fredy Andrés Lozano Vega¹

María Catalina Varela Ramírez²

Resumen

El presente escrito plantea un recorrido genealógico al objeto salud mental en el departamento del Huila. Para ello, se realizaron entrevistas y se hizo una revisión documental a nivel local y nacional, con la intención de identificar las prácticas discursivas en torno al tratamiento de la locura y sus implicaciones en la construcción de la subjetividad, ya que su enfoque se da desde la relación entre el saber y el poder de dicho objeto, y se estiman dentro de sus resultados tres tipos de sujeto: un sujeto moral, un sujeto vital y un sujeto virtual. En este artículo se expondrán los dos primeros, lo que permitirá reconocer de qué forma las prácticas discursivas de nuestro pasado tienen eco en el presente.

¹ Psicólogo. Especialista en Educación Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: fredy.lozano@uniminuto.edu

² Psicóloga de Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: cata_varela@hotmail.com

Palabras claves: discurso, anatomopolítica, sociedad disciplinaria, sociedad de control, relación poder-saber.

Abstract

This article presents a genealogical journey to the mental health object in the department of Huila. For this, interviews and documentary review were carried out at local and national level, trying to identify the discursive practices around the treatment of madness and its implications in the construction of subjectivity, since its approach is given from the relationship between knowledge and the power of that object, estimating within its results three types of subject: a moral subject, a vital subject and a virtual subject, only that with respect to this article the first two will be exhibited, allowing to recognize in what way the discursive practices of our past , echo in the present.

Keywords: Speech, anatomopolitics, disciplinary society, control society, power - knowledge relationship.

Introducción

Encontrarán aquí los resultados de nuestra labor investigativa, consistente en un análisis crítico de las relaciones entre saber y poder presentes en los discursos sobre enfermedad mental en el ámbito local y nacional. Dichos resultados hacen parte de la investigación “Producción subjetiva: poder-saber y salud mental”, donde se exploraron con mayor generalidad las relaciones que configuran el dispositivo de la locura y la salud mental.

Se tomaron aspectos metodológicos de la arqueología y genealogía foucaultianas, y con base en ello se realizó el análisis de los discursos: relato escrito por Alba Luz España³ sobre el Hospital San Miguel y el espacio destinado a los enfermos mentales; entrevista al primer psiquiatra establecido en la ciudad de Neiva, Dorian Gutiérrez; manual de funciones (enfermero, médico especialista y terapia ocupacional), protocolos de manejo, manual de visitas y de derechos y deberes de familiares y pacientes de la unidad de salud mental del Hospital Hernando Moncaleano Perdomo de Neiva; *Periódico Diario del Huila* 1968- 1975; decretos, leyes y políticas estatales del campo de la salud. Además, se analizaron textos de circulación en el campo educativo y textos académicos de la segunda mitad del siglo XX, entre los cuales se pueden destacar: *Higiene mental derroteros de la medicina* (1958), *Hacia la conquista de un hombre mejor* (1981), y *Breviario de la madre* (1956).

En esta ocasión se abordarán con mayor detalle los dos tipos de sujetos identificados que articularon la noción de salud mental en Colombia: el sujeto moral y el sujeto vital. Por otra parte, es importante mencionar algunas dificultades presentes en el abordaje del tema, como los pocos registros que existen de las prácticas alrededor de la locura a cargo de las sociedades de beneficencia y la localización de los primeros profesionales encargados de la salud mental en la ciudad.

Psiquiatría manicomial

En Neiva el enfoque de tratamiento en los años sesenta y setenta incluía el trato casero o la reclusión en lugares como el “rinconcito” del Hospital San Miguel, dispuesto para el aislamiento de los locos

³ La señora Alba Luz España conoció el primer lugar destinado a los enfermos mentales en la ciudad de Neiva. Nos ofrece un relato de su experiencia como fuente primaria.

junto a los tuberculosos; se utilizaban técnicas de reclusión con prácticas de cuarentena en un agenciamiento de la locura dispuesto por los representantes de la Iglesia y el cuerpo médico. Instituciones de beneficencia reunían la voluntad de particulares y se hacían cargo de funciones públicas, como el apoyo a los llamados pobres y a la salud; dispositivos que en conjunción con la iglesia forjaban representación de las lógicas y rumbos de la región.

En este sentido, la beneficencia de Neiva ejercía dos funciones vitales: 1) enfatizaba el proyecto moderno mediante construcciones y formas de cultura, apoyado por organizaciones que promovían la modernización de países latinoamericanos⁴; y 2) dieztaba la preocupación del influyente empresario liberal Reinaldo Matiz: “Allí donde la civilización y el progreso se extreman, la pobreza se acentúa y la pobreza cunde. [...] Este consorcio de la pobreza es la sentencia oscura de nuestros tiempos” (Tovar, 2000, p. 20).

Dorian Gutiérrez, primer psiquiatra establecido en la ciudad de Neiva, recuerda de este momento:

Ahí en el hospital era casi que un rincón; los enfermos iban siendo... como decir, encerrados, y los mantenían aquí mientras los mandaban a Pasto. Cuando yo comencé a meterme me decía: “¿pero qué es esto?” y entonces me decían: “no, no, no, ¡esto aquí es mientras los mandamos a Pasto... pero no había tratamiento psiquiátrico específico para el paciente, sino que los tenían allá. (D. Gutiérrez, comunicación personal, 2011).

⁴ “El propósito del congreso era, no solamente hacer un balance de los avances de la planificación colombiana, sino someter a un severo juicio la década del progreso que concluye en el presente año y que fue promovida por las Naciones Unidas y la Alianza para el Progreso para impulsar el precario desarrollo de las economías latinoamericanas. [...] El balance de pérdidas aparece, sin embargo, cuando se relacionan estos aumentos con la población que también ha aumentado o los índices relativos al bienestar social y económico que continúan siendo los mismos o peores; hay más escuelas, pero hay más analfabetos, hay más automóviles, pero hay más gente desnutrida, hay más neveras y televisores, pero hay más gente sin vivienda y así se podría continuar enumerando las paradojas de nuestro típico desarrollo” (Calderón Molina, 1969).

A través del relato de Alba Luz España, quien era para aquella época enfermera de profesión y transitaba de forma constante por el Hospital San Miguel, podemos precisar algunas características de aquel rincón del que habla Dorian, Así lo describe:

Un largo rato me senté en una banca de cemento a su lado (de un paciente), tratando de investigar la desgracia que lo había llevado allí. Un lugar deprimente, desconocido, inhumano, el revuelto de hombre y mujeres de diversas edades, gravedad de muchos, carcajadas, discursos, bailes agitando sus ropas desgredadas y un espectáculo desastroso. ¡Qué horror! ¡Qué susto, qué angustia! ¿Cuál solución? Nada. La dotación, camas de hierro muy agrupadas y sin colchón. Muebles... nada más que bancas de ladrillo o cemento. La mesa de comedor, igual; platos de lata (no había de plástico aún). La comida la recibían a través de una puerta con candado que abría y cerraba al instante. (Alba Luz España, comunicación personal, 2009).

La institución manicomial significaba, entonces, el lugar donde el enfermo era alejado de la sociedad: por el miedo público frente al peligro del “loco”, por su discurso y accionar “antimoralista”, por una noción de contagio y como prueba del lugar de ley que tiene la psiquiatría para reglamentar orden; ya que la reclusión representaba la mejor salida para marcar y conquistar la otredad inoperante que no solo aplicaba a los locos sino a todo a lo que le era familiar (inoficiosos, vagos, locos, mendigos⁵ y prostitutas).

Con el fortalecimiento del tratamiento y la hospitalización, se daba explicación a los sucesos de desorden (razón de la producción anormal), y se aplicaba una impronta sobre el cuerpo en quiebre que roza con lo ortopédico. Un control anatomopolítico que implicaba perder legitimidad sobre el destino propio por prácticas confiscatorias:

⁵ Véase Decreto 1699 de 1964 (Presidencia de la República, 1964) o Decreto 522 de 1971, capítulo 3, De las contravenciones que afectan el orden social (Ministerio de Justicia, 1971).

Nos mandaban los enfermos en morrales, los familiares los traían en morrales, inclusive oscuros, y era un poquito lo que los tranquilizaba porque no tenían visibilidad. La manera como los transportaba era lo que los tranquilizaba un poco porque ellos no tenían visión. (Dorian Gutiérrez, 2011).

Esto recuerda las facultades del panóptico descritas por Foucault: “Cada cual, en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; *objeto de una información, jamás sujeto en una comunicación*”⁶ (Foucault, 2005a, p. 204). Estrategia que transforma (sujeto-objeto) y evita la posibilidad de resistencia del sujeto político; sin embargo, de acuerdo con Dorian Gutiérrez, al descubrir el cuerpo encubierto, se encontraban con piedras que cargaban en su interior para responder al encierro.

Había una humanización que formalizaba el tratamiento y la aplicación de laborterapia; en donde la reclusión no significaba aislamiento inoficioso, sino muestra de servicio e inclusión en el aparato social. El dinero recibido por sus labores era destinado para gastos del hospital y el transporte de los “enfermos” a sus núcleos familiares⁷, esta práctica se ejerció también en el Hospital San Miguel⁸. La institución

⁶ La cursiva es nuestra.

⁷ “Esos hospitales de Pasto... los ponían a hacer como una terapia que fuera cultivar, sembrar, hacer huertas y eso era lucrativo también para el hospital, pues los ponían a trabajar, pero no le deban un tratamiento psiquiátrico específico al paciente, eso era tremendo. Bueno no digamos tampoco... los tenían bien, pero los tenían allá y los ponían a trabajar y entonces sacaban a veces un poco de dinero con eso que hacían allá y con eso se venían a buscar a sus familiares después de haber pasado meses de estar allá y cogían poco a poco para el bus y se venían [risas]; son de las cosas que yo más o menos recuerdo” (D. Gutiérrez, comunicación personal, 2011).

⁸ Se relacionan las técnicas de gubernamentalidad con sujeción, ya que la primera hace referencia a las estrategias para manejar la conducta a través de la autosujeción y sujeción hace referencia a este movimiento como mecanismo psíquico ya que “la sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. Ya sea a través de la interpelación en el sentido de Althusser, o a través de la productividad discursiva, en el sentido de Foucault, el sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder” (Butler, 2001).

respondía a una necesidad al aislar las personas, ¿cómo asegurar la inserción del enfermo a la sociedad y reproducir en el espacio cerrado sus ideales? Además, respondía a una pregunta por la realidad, por la locura y sus implicaciones, pues “Busca enfrentar al paciente a la realidad a través del manejo de la acción en el trabajo asignado” (Ministerio de Salud. División Salud Mental, 1986, p. 6). El paciente “loco” que vivía por fuera de la realidad era atraído hacia esta por la actividad y el trabajo.

La familia, dice Foucault (2005b), es un dispositivo de soberanía que funciona como bisagra con los demás sistemas disciplinarios (p. 105), una célula social en que las estrategias encuentran sustento. Algunas de las exigencias hechas a este dispositivo eran de orden ético y moral, llegaban al pueblo a partir de la iglesia, la educación y catecismos como el de Manuel Antonio Carreño o el de Tulio Ospina en 1919, de acuerdo con Londoño y Londoño (1989):

Allí se estipula que los caballeros deben tener porte señorial, aseo y decoro. Hay normas específicas para saludar según el lugar, la persona y la edad. Es grosería mascar chicle. Hay un traje propio para cada ocasión. Las señoritas deben evitar ser independientes y “sabiondas”. Las mujeres están más obligadas que los hombres a ser cultas y agradables. Deben sobresalir en todo momento por su discreción y modestia. Es necesario saber cómo y cuándo enviar regalos, tarjetas y correspondencia. Cada acto de la vida social tiene asignado puntualmente su protocolo particular. (p. 378).

¿Qué pasa cuando un sujeto de la estructura familiar no cumple con los requerimientos exigidos?, es ahí donde:

La familia es el elemento de sensibilidad que permite determinar cuáles son los individuos que, inasimilables para todo sistema de disciplina, no pueden pasar de uno a otro y, en definitiva, deben ser expulsados de la sociedad para entrar en nuevos sistemas disciplinarios que están destinados a ellos. (Foucault, 2005b, p. 106).

No obstante, la circulación por los dispositivos nunca permanece estática, están siempre dispuestos a modificación cuando alguno se agota o perece en sus fines. Al parecer, lo que conduce a cambios expuestos en siguientes apartados fue motivado, entre otras cosas, por la excesiva responsabilidad dispuesta a los centros de reclusión pues el poder médico exhibe su flaqueza cuando logra legitimar su necesidad y las familias delegan toda la responsabilidad del cuidado de sus miembros.

Higiene mental

La higiene mental (en adelante HM) es un tránsito entre la psiquiatría tradicional con la filosofía kraepeliana y la psiquiatría comunitaria. Gerardo Paz Otero (1958), en su libro *Higiene mental: derroteros de la medicina*, la describe:

La higiene mental estudia las causas de alteración psíquica en las distintas etapas de la vida, así se trate de factores raciales, hereditarios, o provenientes del influjo del medio ambiente social sobre la persona; por lo tanto su alcance se proyecta sobre el individuo y sobre la colectividad; surgen así las íntimas relaciones entre la higiene mental y la moral como ciencia de las buenas costumbres, ya que los desequilibrios profundos que suelen observarse en la sociedad son producto, en su gran mayoría, de un descenso en el nivel moral de sus componentes. (p. 13).

El interés es un desarrollo de las buenas costumbres, que consolide un sujeto moral, cuyo objeto es el niño y hace necesario una doble alianza: entre familia y el poder médico y entre este y la educación. Este enfoque realiza cambios, pues la reclusión es ahora un problema en respuesta a influencias internacionales, como la de Philippe Pinel, médico francés y uno de los precursores de la psiquiatría, quien apelaba por la humanización del “loco” o “los enfermos del alma”. Foucault, en la entrevista “Más allá del bien y del mal” con Jean-Francois comenta acerca del humanismo:

Entiendo por humanismo el conjunto de discursos mediante los cuales se le dice al hombre occidental: “si bien tú no ejerces el poder, puedes sin embargo ser soberano. Aún más: cuanto más renuncies a ejercer el poder y cuanto más sometido estés a lo que se te impone, más serás soberano”. El humanismo es lo que ha inventado paso a paso estas soberanías sometidas que son: el alma (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, sometida al orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos, sometido a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), la libertad fundamental (interiormente soberana, exteriormente consentidora y “adaptada a su destino”). En suma, el humanismo es todo aquello a través de lo cual *se ha obstruido el deseo de poder* en occidente. (Foucault, 1979).

La humanización es un cambio que produce un sujeto libre en apariencia, pero direccionado por construcciones como las anteriores (conciencia, alma), estrategia que se irá ampliando e irá creando diferencias entre la locura como suceso irracional y como enfermedad: con causas y consecuencias, que pueden ser seguidas, tratadas y prevenidas.

Este sujeto moral posee características cristianas; esta religión es de salvación, indica que el creyente debe construir una identidad con base en normas de *mortificación*, debido al sacrificio y ascetismo de la carne para lograr un estatus de bondad con consecuencias como la *culpa* por liberar los instintos fuera de lo que nos acerca a Dios y la necesidad de la renuncia a sí y a la carne; la religión separa y excluye: entre sagrado y profano, pensamiento dicotómico entre el bien y el mal que marca esquemas mentales de este tipo de sujeto y remiten a la psiquiatría, teniendo esta un trasfondo moral. Un juego de identidad que incluye: la culpa, el remordimiento, la renuncia y la mortificación de la existencia.

La alianza médico-familia exige un papel preventivo, en ella, la familia posee un saber que le permite ser puente entre sus miembros y la disciplina médica; función de vigilancia que: corrige el cabo suelto y previene el contagio en los otros niños. Así como el encausamiento de la sexualidad con uso de herramientas psicoanalíticas ante el despertar sexual infantil:

Hace pocos días dije que el psicoanálisis era para mí desde el punto de vista material o científico, (es claro que no me refiero a los instrumentos espirituales de nuestra religión) el único medio para llegarnos a las reconditeces del inconsciente psíquico y asomarnos a los bajos fondos del pecado original y sorprender en sus guaridas a Satanás, empujándonos a los peores menesteres a que puede impulsarse esta mezquina y despreciable carne nuestra, con que todos nacemos. (Foucault, 1979, p. 98).

Es vista en su poder pedagógico para ofrecer una educación ortofrénica que transforme e integre adaptaciones favorables y excluya nocivas a partir de un régimen disciplinario:

Póngase alguna disciplina en la vida del niño; que se levante y se acueste, que juegue y que cumplan con *cierto ritmo* todos los días sus funciones fisiológicas, y así se preparará para el método que es el que da el éxito en la vida, y sobre todo, manténgase encendida delante de sus ojos la lamparilla del deber: deber para con Dios y para con sus semejantes. (Paz Otero, 1958, pp. 187-188)⁹.

Dicho régimen es designado a la madre a partir de la conciencia del niño, adquirida luego de los tres años y que constituye las bases del instinto social: imitación y obediencia.

La conciencia es ente importante en la producción subjetiva, en torno a discursos de verdad diseminados por dispositivos como la familia, la escuela y los lugares públicos: “la culpa y la conciencia funcionan implícitamente en conexión con una exigencia ideológica, con una amonestación vivificadora” (Butler, 2001, p. 127). Para Butler, la formación del sujeto del lenguaje está en íntima relación con la conciencia, pues hay una dependencia entre esta y la identidad por medio de un conocimiento estable sobre sí mismo; aunque en un inicio, antes de poseer comprensión de la ley, estamos receptivos ante esta, y se conforma el

⁹ La cursiva es nuestra.

nicho de identidad con dos opciones: la aceptación de la ley o la culpa ante su rechazo, se produce un lugar de no identidad, la negación del estatus de enfermo.

Si el hogar es la primera escuela, la “escuela es el segundo hogar”, por tanto, el corpus de saber llega a centros de enseñanza para posibilitar la detección temprana en desviados biológica o moralmente: “En enseñanza primaria conviene que los pedagogos posean nociones de psicología médica para descubrir las primeras señales de comportamiento antisocial en los niños, así como los signos de la llamada delincuencia manifiesta, sus periodos de latencia” (Paz Otero, 1958, p. 38).

Con esto adquieren responsabilidad de juzgar la conducta del niño, ya que su función es transformar la inferioridad en capacidad o aptitud, atenuando la bestia salvaje y orientando más que reprimiendo los instintos con los que viene equipado el infante; una corrección moral que prepare al niño para vivir en sociedad con normas religiosas y conocimientos del cultivo de la tierra y cuidado de animales, pero sobre todo se exige su disposición como futuro padre; proyecto que fortalece enunciados de familia.

La alianza médico-madre¹⁰, que se da desde la higiene mental, permite una función de vigilancia y respuesta a los problemas planteados a inicios del siglo XX en el III Congreso médico colombiano sobre el problema de la raza en Colombia en 1920. Al respecto, Santiago Castro-Gómez (2007b) planteó dos vías biopolíticas surgidas del encuentro: disciplinar o poblar. La segunda, amparada en quienes adjudicaban la causa de la degeneración al cruce desafortunado de genes entre colonizados-colonizadores, aquí surgieron dos posibles soluciones: la primera, destinada a “retardar” la decadencia con medidas de control sobre el actuar inmoral de los ciudadanos, junto con mejoras de las condiciones laborales; y la segunda, la transfusión de sangres, que promueve la inmigración de superiores ejemplares europeos para mejorar los caracteres del colombiano y estimula la productividad local del país.

¹⁰ Ver *La policía de las familias* de Donzelot.

Los que no estaban de acuerdo con este determinismo apelaron a las nascentes ciencias sociales. Propusieron una asidua campaña disciplinaria y de profilaxis, adjudicada a la madre. De acuerdo con Rafael Bernal Jiménez, citado por Santiago Castro-Gómez: “La primera necesidad consistiría en una gran cruzada de vigorización racial. Debería llamarse a todo el cuerpo médico del país y ponerlo en orden de batalla para dirigir esta nueva conquista de la vida. El médico debe ocupar el papel central durante toda esta tambaleante adolescencia de nuestra República” (Castro-Gómez, 2007, p. 52). Así, quedarían legitimadas medidas como el control eugenésico de parejas con enfermedades como sífilis o alcoholismo. Estrategias que conjugaban dos técnicas, trabajo madre-niño (anatomopolítica) y estado-población (biopolítica). Debates que se fortalecieron con el proceso industrializador para producir un sujeto capaz de enfrentar el desafío de la modernidad.

El libro publicado por el Dr. Moisés Pianeta Muñoz: *Hacia la conquista de un hombre mejor. Ensayos de higiene mental y psicopedagogía* (1981), trata uno de los fenómenos más importantes de la HM: la delincuencia y desadaptación y compete a los higienistas devolver el niño disfuncional a las familias. Para ello es necesario “que sea una campaña organizada y responsable, seria, continuada y apostólica. *Solo así, se salvará la Patria del azote fulminante de ese ejercito de irregulares que terminará fatalmente por envilecerla y destruirla*” (Pianeta, 1981, p. 18)¹¹. Dicha campaña tuvo lugar, e incluyó, por un lado, el trabajo del instituto manejado por él en Cartagena y recomendaciones y acciones por fuera del mismo.

El instituto trataba problemas infantiles y de adolescencia, su objeto eran los irregulares, que llamaba oligofrénicos (idiotas, imbeciles y débiles mentales) y los no oligofrénicos que tenían en común el fenómeno de su *ingobernabilidad*, sus instintos desenfrenados o retardados; en un inicio se definió el grado de estabilidad medida a partir de la sujeción exitosa o no con la ley, luego la etapa “de las confesiones”, antecedentes

¹¹ La cursiva es nuestra.

de todo tipo, estudio físico detallado, diagnóstico de edad mental y test de coeficiente intelectual. Posteriormente venía el mes de observación en que el niño era monitoreado en todos los espacios y tiempos por parte de las pedagogas que informaban “toda la verdad” acerca de esa personalidad conflictiva (Pianeta, 1981, p. 14).

Pianeta propuso disponer del Tribunal de Menores que reemplazó la función punitiva de las cárceles y posibilitar una tarea correctora en el interior del instituto, constituido por un Juez, un sacerdote, dos pedagogos, un asistente social y un psiquiatra infantil, además de las enfermeras; ya que: “Señores educadores: en este proceso de responsabilidades todos somos culpables, menos los estudiantes. Los estudiantes son las víctimas; *ellos no merecen castigo, sino medicina*, porque son unos enfermos físicos, sociales y morales, que no tuvieron ni tienen, quien los salve a tiempo, y padecen el castigo de la culpa ajena” (Pianeta, 1981, p.74).

La medicina incluyó que los niños equilibrados permanecieran en casa hasta los diez años y que deberían asistir a un internado que ayudara a la maduración de esos instintos; por esto consideraba razonable el servicio militar obligatorio para los bachilleres, advirtiendo que debe ser organizado de forma decente y cuidadosa y para las niñas el servicio social, tras terminar sus estudios de enseñanza, para direccionar, así, el lugar del hombre y la mujer en sociedad, una asociación entonces entre dispositivos en una relación no solo de analogía, sino de complementariedad.

Psiquiatría comunitaria

Ilustra la consolidación y apertura discursiva de proyectos establecidos en la HM y su modificación por el movimiento de promoción y prevención que generaron la apertura del asilo y hospitalización breve para pacientes agudos. “Aparecen, entonces, las prácticas psiquiátricas fuera del hospital como una modalidad transformadora en cuanto

logran integrar al medio social y familiar y enriquecerlo, superando el nivel asistencial e introduciendo el elemento preventivo y educativo a la vida de las comunidades” (Ministerio de Salud. División Salud Mental, 1985), así como desaparecieron los hospitales psiquiátricos y se generó la modalidad de unidades psiquiátricas dentro de hospitales generales.

Esto tuvo varios efectos: primero, la figura del psiquiatra se descentralizó, lo que hizo indispensable la interdisciplinariedad para un análisis preciso e *integral*. Segundo, su imagen se renovó pues, debían

anular la imagen predominantemente negativa que la mente popular se ha formado acerca del psiquiatra y sustituirla gradualmente por la de un profesional científicamente capaz y dueño del equilibrio psíquico necesario para relacionarse armoniosamente con sus semejantes y servirles como un experto colaborador en la solución de sus problemas. (León, 1968, p. 94).

Tercero, el saber se expandió por variados agentes utilizando estrategias como cartillas pedagógicas y propaganda; y en varios lugares como la asistencia a población rural, en su lugar ocupacional y a población universitaria a través de servicios estudiantiles. Cuarto, retomó previas conceptualizaciones para direccionar acciones preventivas y, por último, al ser el hospital un lugar de paso se fortalecieron técnicas de gubernamentalidad sobre el paciente y su familia por medio de la autodisciplina con la *adherencia al tratamiento*¹² para una aceptación del estatus de enfermo.

El libro *No nos volvamos locos (higiene mental)*, de 1978, es una cartilla pedagógica dirigida a la comunidad, que mostró la conjunción de la HM con la psiquiatría comunitaria. El “loco”, dice el autor,

¹² Se relaciona técnicas de gubernamentalidad con sujeción ya que la primera hace referencia a las estrategias para manejar la conducta a través de la autosujeción y sujeción hace referencia a este movimiento como mecanismo psíquico ya que “la sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. Ya sea a través de la interpelación en el sentido de Althusser, o a través de la productividad discursiva, en el sentido de Foucault, el sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder” (Butler, 2001).

es una persona que tiene trastornos muy serios como no quererse a sí mismo, no querer a las demás personas, creer que los demás no lo quieren o que lo persiguen o le van a hacer daño. Un loco tiene dificultades para distinguir entre lo que sucede en la vida real y lo que se sueña o lo que se imagina. (Patiño, 1978, p. 18).

Advertía que esta condición tenía causas naturales (no por espíritus) y era tratada por métodos científicos. La persona sana era lo opuesto, a lo que le agregaba:

Responsable en su trabajo y aunque sea un trabajo duro ha aprendido a quererlo. Si, por lo general, forma un hogar en el que habitualmente hay armonía, respeto y sobre todo amor...Y finalmente, si sabe que la vida es lucha, trabajo y sufrimiento, pero quiere la vida como un don de Dios y siente la alegría de vivir (Patiño, 1978, p. 23).

Explicaba diversas formas de evitar la enfermedad mental¹³, con estrategias que encontramos sobre el cuerpo: físico, productivo y erótico, y sobre el pensamiento. Sobre el cuerpo físico, una rigurosa higiene y la distribución de su vitalidad en bloques de ocho horas para todo tipo de actividades. Para la dimensión productiva, el trabajo era un *gran remedio* porque además de cubrir necesidades, permitía dar uso de las aptitudes y dedicación a algo útil y satisfactorio; la asociación satisfacción-trabajo-utilidad era importante, como muy bien precisó Deleuze (1991), el trabajo en la sociedad de control no es “tedioso”, pues la fábrica se ha convertido en empresa con alma o espíritu; la preocupación es incitar a la productividad necesaria en la época capitalista, que incluya al empleado como parte vital de un organismo, sin embargo, resuelve el problema de las condiciones laborales con presión para el empleado ya que para mejorarlas debe buscar mayor capacitación.

¹³ “Nosotros también le hacíamos la parte de laborterapia, digamos, se lavaba ropa de la vecindad con los pacientes, se hacía esa laborterapia hasta que se conseguía algún dinero para que ellos regresaran a su casa y eso era con la Beneficencia del Huila” (Patiño, 1978, p. 23).

Al cuerpo erótico se lo entendía con la posibilidad de control, en el sentido amplio de la palabra, no como obturación sino como libertad orientada, sin embargo, propuso una observación naturalista que jerarquiza el soma: “Observémonos a nosotros mismos: los órganos genitales están colocados un poco debajo del centro del cuerpo y el cerebro está en la parte más alta, en la cabeza, ocupando un lugar de dirección” (Patiño, 1978, p. 62).

Planteaba técnicas para el dominio de sí mismo a través de cinco pasos como forma de modificación de la conducta: el autoexamen, para lo cual recomendaba el apoyo de profesionales y con el propósito de construir una verdad sobre sí mismo que debía alcanzar un nivel ideal y estable, de la cual la persona tenía dar cuenta, característica necesaria en la interpelación; la meditación sobre la falta de dominio; la elaboración de un programa práctico de técnicas de autodominio; la disciplina y la autoevaluación, un análisis de comparación entre el proyecto y su realización.

Otra cartilla es *Cambio de actitud mental en el Huila*, (Charry, 1990), dirigida a empresarios y elaborada en coordinación con el Sena, su objetivo era generar un cambio de mentalidad que permitiera potenciar el recurso humano para que el departamento adquiriera una posición de liderazgo en el país en actividades sociales como la industria, el arte y la educación. La preocupación era el lugar del Huila en el proceso de desarrollo, por eso planteaba la necesidad de olvidar los logros de los antepasados y unirnos a un futuro más prominente en el que el progreso se mide por incremento económico e industrialización. Si la primera cartilla estaba direccionada a un sujeto moral y religioso, este manual presionaba el desarrollo en el Huila con un sujeto laborioso y productivo, es decir, un sujeto vital.

¿Qué es lo que nos falta como huilenses? “Nos falta ese motor con gasolina de alto octanaje, llámese *actitud mental*, que hace producir grandes resultados y que lleve al Huila a ser líder en el desarrollo del

país” (Charry, 1990, p. 24), ¿cómo lograrlo? Con estrategias de difusión informativa para cualquier ciudadano a través de las instituciones educativas con temáticas que van desde el *espíritu del vendedor* hasta *la filosofía del error*.

Después de toda esa mentalización gota a gota, con diversos temas bien tratados, metiéndoselos subliminalmente, casi por osmosis sin que ellos se den cuenta, el Huila va a generar hombres (entiéndase hombres y mujeres) mucho más grandes; líderes. Qué importa que sea un lavado cerebral; desde que tenga una meta sana y productiva para toda la población, que sea un “lavado cerebral”. (Charry, 1990, p. 56).

Conclusiones

A través de esta investigación, hemos podido ver parte de los enunciados y discursos con los que se fundamentan las acciones en relación a la locura que forman parte de nuestra ontología como colombianos y huilenses, que giran en torno a estrategias anatomopolíticas y biopolíticas en la formación de un cuerpo social.

Vemos, entonces, que todos los cambios en el trato del objeto locura aquí identificados se enmarcan en el proceso de la especialización disciplinar, a partir del cual algunas problemáticas como la infancia y la locura son analizadas y jerarquizadas según su orden e importancia, es así como se explora la psiquiatría manicomial y la higiene mental, para desembocar luego en la psiquiatría comunitaria, que conjuga las prácticas anteriores; esto establece una matriz social alrededor de la idea de la enfermedad mental en donde se genera la identificación del sujeto con su enfermedad y la popularización del conocimiento sobre los trastornos mentales.

El interés de la investigación era conocer las relaciones poder-saber en los discursos de la locura y su influencia en la ontología de nosotros mismos; hemos podido ver movimientos del dispositivo de reclusión

desde sus inicios, como la humanización, la apertura discursiva y estructural del asilo, los cambios en su modalidad y las diferentes asociaciones con otros dispositivos como la familia, la educación y la comunidad; dispositivos que se encargan de apoyar la labor médica de vigilancia, detección y prevención a partir de la producción subjetiva de ideales y normas a seguir dentro y fuera del asilo para construir esquemas familiares, sociales y personales. Estas transformaciones se llevan a cabo por medio de variadas estrategias, haciendo uso de herramientas como el psicoanálisis, cartillas pedagógicas dirigidas a la comunidad, a los empresarios y la herramienta estadística. Estas transformaciones llevan a modificaciones en el estudio del objeto locura y su forma de tratamiento como problema social.

Además, si bien aquí se realiza una profundización en las prácticas y discursos desde dispositivos de contacto directo, la investigación incluía el acontecimiento de la transformación y la difusión de dichos discursos y prácticas por intermedio de las tecnologías de la comunicación (psiquiatría, *e-mental health*), en donde el poder se difumina por medios mucho más sutiles y de forma más rápida, lo que produce también un sujeto virtual.

Es así, como hemos podido presenciar la influencia de los discursos sobre la enfermedad mental en la construcción del cuerpo no solo del enfermo sino de todos los que habitamos bajo un territorio y podemos concluir que hoy en día hay una historia fuerte que cargan nuestros hombros, una ontología de la que tal vez no seamos completamente participantes pero si afectados por la misma, ya que en nuestra constitución hay una mezcla compleja y diríamos peligrosa de un cuerpo formado y trabajado en su deseo, sus pensamientos y sus funciones físicas a partir de un pasado-presente religioso lleno de culpa y mortificación, así como vinculaciones con un territorio y su ley; podemos concluir, entonces, que a partir del análisis de los discursos de la locura vislumbramos la construcción de tres tipos de sujeto: un sujeto moral con características cristianas, no solo en el sentido del credo sino también por la asociación

que ha tenido la Iglesia con el Estado siendo su filosofía parte de nuestra constitución, lleno de vinculación culposa, con disposiciones de deseo bajo condiciones como la familia; un sujeto vital, dispuesto como fuerza de trabajo en un organismo siempre y cuando sea una fuerza de trabajo bruta que no considere el mejoramiento de sus condiciones laborales con cambio social sino con presión como trabajador. Si bien estos tipos de construcción se vislumbraron más fácilmente durante un periodo, se presentan de forma simultánea.

La historia continua es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto: la garantía de que todo cuanto le ha escapado podrá serle devuelto; la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá un día — bajo la forma de la conciencia histórica— apropiarse nuevamente de todas esas cosas mantenidas lejanas por la diferencia, restaurara su poderío sobre ellas y en ellas encontrará lo que se puede muy bien llamar su morada. Hacer del análisis histórico del discurso del contenido y hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo devenir y de toda práctica son las dos caras de un sistema de pensamiento. (Foucault, 2007, pp. 20- 21).

Así que el hecho de construir nuevas bases o destruir las antiguas consiste en un ejercicio histórico con nuestra conciencia, aquella que es una base fundamental para la formación del sujeto, teniendo siempre en miras que frente a un tipo de historia siempre se halla un tipo de pensamiento.

Es importante repensar entonces proyectos de vida que se construyan sin negar la desintegración de la que somos portadores y que en esa construcción quepa la posibilidad de una vida por el puro *placer de existir*:

Disminuir los dioses y los temores, los miedos y las angustias existenciales a encadenamientos de causalidades materiales; mitigar la idea de la muerte con una terapia activa aquí y ahora, sin inducir a morir en vida a fin de partir

mejor cuando llegue el momento; buscar soluciones efectivas con el mundo y los hombres; preferir las modestas proposiciones filosóficas viables a las construcciones conceptuales sublimes pero inservibles; rechazar el dolor y el sufrimiento como vías de acceso al conocimiento y a la redención personal; procurarse el placer, la felicidad, la utilidad compartida, la unión alegre; acceder a lo que pide el cuerpo y no proponerse detestarlo; dominar las pasiones y las pulsiones, los deseos y las emociones y no extirparlos brutalmente de sí. ¿La aspiración del proyecto de Epicuro? El puro placer de existir... Proyecto siempre de actualidad. (Onfray, 2008, p. 63).

Precisamente en este intento, la investigación de la que partimos exploró una apropiación de la pereza (caracterización problematizada en el Huila) perfilando la definición desde dos propiedades: la afectación y la fuga. La primera implica la apropiación del cuerpo y los afectos; y la segunda, la capacidad de producir nuevas vías en los caminos sin salida de la subjetividad.

Referencias

- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Calderón Molina, G. (11 de diciembre de 1969). La década del progreso 1960-1970. *Diario del Huila*.
- Castro-Gómez, S. (2007a). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, (6), 153-172.
- Castro-Gómez, S. (2007b). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas*, (26), 44-55.

- Charry, A. (1990). *Cambio de actitud mental en el Huila*. Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA regional Huila.
- Decreto 1699 de 1964. Por el cual se dictan disposiciones sobre conductas antisociales. DO: 31430 del 16 de julio de 1964. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1749065>
- Decreto 522 de 1971. DO: 33.300 del 29 de abril de 1971. https://www.redjurista.com/Documents/decreto_522_de_1971_ministerio_de_justicia.aspx#/
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://www.philosophia.cl/articulos/antiguos0102/controldel.pdf>.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2005a). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005b). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- González, F. (1989). La iglesia católica y el Estado colombiano (1930-1985), en: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo II. (pp. 371-396). Planeta.
- León, C. (1968). *Enseñanza de la psiquiatría como especialidad*. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de psiquiatría; VIII Congreso Colombiano de Psiquiatría, Bogotá, Colombia.
- Londoño, P. y Londoño, S. (1989). Vida diaria en las ciudades colombianas. En: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo IV: Educación y Ciencia. Luchas de la Mujer. Vida diaria. Planeta Colombiana Editorial S.A.

- Ministerio de Salud. División Salud Mental. (1985). *Manual general de organización-modelo normativo para Psicología en el programa de Salud Mental. Organización y funciones*. Autor.
- Ministerio de Salud. División Salud Mental. (1986). *Macrodiagnóstico de salud mental en Colombia*. Autor.
- Nietzsche, F. (1982). *Así habló Zarathustra*. Oveja Negra.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir manifiesto hedonista*. Anagrama.
- Pal Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Tinta Limón.
- Patiño, L. (1978). *No nos volvamos locos*. Acción Cultural Popular. Editora Dos Mil.
- Paz, O. (1958). *Higiene mental (derroteros de la medicina)*. Facultad de Medicina. Universidad del Cauca.
- Pianeta, M. (1981). *Hacia la conquista de un hombre mejor. Ensayos de higiene mental y psicopedagogía*. Universidad de Cartagena.
- Tovar, B. (2000). *El Huila al final del siglo: historia, identidad y utopía*. Editorial Fundación Social.

PARTE 2.

Psicopedagogía actual

CAPÍTULO 3.

Pedagogías y acciones psicosociales para el fortalecimiento de la cultura de paz. Experiencia y herramientas para en el trabajo con niños, niñas y familias en situación de vulnerabilidad¹

Henry Steven Rebolledo Cortés²

Julián David Castañeda Muñoz³

Resumen

Este capítulo expone los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como propósitos la identificación de algunas formas de violencia a la que están expuestos niños y niñas en sus familias y contextos, así como las formas en las que viven la paz, y que permiten generar un proceso de acompañamiento para la acción psicosocial y la formación

¹ Este texto es resultado de la investigación “Fortalecimiento de la cultura de paz con niños, niñas de fundaciones sociales y familias en condiciones de vulnerabilidad en Neiva”, experiencia piloto, financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, presentada en la mesa de conversatorio en pedagogías de paz del “I Congreso Internacional de Psicología, Perspectivas y desafíos contemporáneos” en Neiva, Huila, el 19 y 20 de octubre de 2018.

² Psicólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales - CINDE, docente universitario, director del Centro de Investigación y Acción psicosocial Comunitaria-UNAD, investigador del grupo de investigación Procesos Sociales, Subjetividad y Cognición – Gis - Corporación Universitaria Minuto de Dios, grupo de investigación Crecer - Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: henrystevenrc@gmail.com

³ Psicólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales - CINDE, con experiencia en docencia universitaria, investigación y desarrollo de proyectos psicosociales. En la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: julian.castaneda@uniminuto.edu

de una cultura de paz desde las pedagogías lúdicas y artísticas. Sus fundamentos están en el enfoque participativo; el método de investigación acción participante se llevó a cabo desde una fase diagnóstica y una fase formativa planeada con los líderes gestores culturales que forman a estos niños en sus comunidades. Este proceso permitió encontrar que estos niños y niñas participantes que han vivido su vida en comunas de Neiva caracterizadas por el riesgo psicológico, social, moral, físico, padecen formas de violencia en el hogar y la escuela, expresadas en el abandono y negligencia física y afectiva, el menosprecio, la degradación de valores y principios, así como la perpetuación de la carga cultural y de las formas de violencia con sus pares, como también formas de respeto y experiencias pacifistas en los entornos donde pasan su vida cotidiana, donde se construyen otras nociones pacifistas. La experiencia con este trabajo posibilitó pensar, desde las reflexiones con los gestores culturales que participaron, el equipo docente, las vivencias y voces de los niños y niñas, el planteamiento de algunas herramientas metodológicas plurales desde la psicología, las pedagogías y para la paz, el arte y la lúdica.

Palabras claves: pedagogías, cultura, paces, acción, niñez.

Abstract

This chapter presents the results of a research project that aimed to identify some forms of violence to which children are exposed in their families and contexts, as well as the ways in which they live peace, allowing to generate a process of accompaniment for psychosocial action, the formation of a culture of peace from recreational and artistic pedagogies. Its foundations are in the participatory approach and the participant action research method, it was carried out from a diagnostic phase and a planned training phase with the cultural management leaders who train these children in their communities. This process allowed to find that these participating children who have lived their lives in communes of Neiva characterized by psychological, social, moral, physical risk, suffer from

forms of violence in the home and school, expressed in physical neglect and neglect and affective, contempt, degradation of values and principles, as well as the perpetuation of the cultural burden and forms of violence with their peers, as well as forms of respect and pacifist experiences in the environments where they spend their daily lives where others are built pacifist notions. The experience with this work made it possible to think, from the reflections with the cultural managers who participated, the teaching team, the experiences and voices of the children, the approach of some plural methodological tools from psychology, pedagogies and for peace, Art and play.

Keywords: Pedagogies, culture, peace, action, childhood.

Introducción

Las situaciones de violencias y conflictos globales y locales hacen indispensable que se generen esfuerzos por aportar en la construcción de la transformación social y la implementación de pedagogías para la paz. En sintonía con los procesos sociopolíticos del posconflicto colombiano, las organizaciones, la sociedad civil y las instituciones de educación tienen retos y responsabilidades en la generación de acciones para la formación y el cimiento de una cultura pacifista.

La cultura de la paz es un objetivo mundial, pero cobra argumento y pertinencia en el contexto, nacional, regional y local por la prevalencia de acciones que favorecen la violencia y el desconocimiento de la dignidad humana, producto de una pérdida de prácticas sociales, una ruptura del tejido social que facilita la vulneración de los derechos, la impunidad de los perpetradores y la prevalencia de una cultura de la violencia.

Dada la extensa duración del conflicto armado en Colombia, la derivación de las dinámicas de guerra y violencia a diversos espacios de la vida cotidiana como la familia, el barrio, la escuela, etc. obliga a

pensar en opciones de transformación cultural que sustenten la paz. Ya las experiencias de otros países con procesos de posconflictos parecidos y diversos autores coinciden en que una transformación para una paz perdurable debe surgir en los espacios escolares, desde la participación de la comunidad y en las familias, es decir, debe pasar por una construcción en los escenarios donde se desenvuelve la vida cotidiana. El futuro y presente de la vida social humana dependen de que, en las familias, en nuestros niños, niñas y jóvenes se aprenda a convivir, a resolver los conflictos por vías distintas a la violencia, a generar acciones y cotidianidades pacíficas.

En este documento se presentan los resultados de un proceso que tuvo dos aspectos: uno investigativo y otro que se dio desde la experiencia social comunitaria que apuesta por la formación y la transformación de la cultura de la violencia hacia una cultura pacifista en los contextos en vulnerabilidad. Este ejercicio investigativo parte de reconocer que las violencias están más allá de las condiciones políticas y el conflicto armado que vive el país, que atraviesa límites a los entornos familiares, comunitarios y escolares, y pone a las poblaciones de niños, niñas y jóvenes, en condiciones de riesgo, siendo la formación una oportunidad de superación, si esta comienza por darle un rol activo a los actores sociales implicados. Esto exige a las ciencias sociales y disciplinas como la psicología, pedagogía, las artes, el deporte, articular e interdisciplinar sus acciones.

Nociones sobre las paces

Hablar de paz es muy común en nuestros días, el ser humano busca alternativas cada día para lograr tan anhelado estado, la palabra paz muestra su significado según las costumbres, idioma, políticas, filosofías, población, cultura, y en la actualidad existen muchos conceptos de paz. Aquí destacaremos conceptos y autores que por su trayectoria y reflexión

han establecido a la paz desde una noción sociocultural, como también de las organizaciones globales que han trabajado en la educación para la cultura de paz.

La paz se concibe como una cultura que se construye, que debe ser fomentada en las acciones de los seres humanos, de unos con otros, y de manera cotidiana (Mejía, 2002). La Unesco, en 1989, la concibe como un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano, basada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad (Unesco Etxea, s. f.).

En las referencias se han ubicado tres maneras de estudiar el concepto de paz. Por un lado, la paz como “paz negativa”, como ausencia de violencia directa. La “paz positiva” como ausencia de violencia estructural o indirecta: propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad social —económica y política— o militar, y en últimas fechas, y la “paz neutra” como ausencia de violencia cultural y/o simbólica (Jiménez, 2004).

La paz positiva se definiría como ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de la justicia social (Harto de Vera, 2016). Se refiere a la presencia de valores, virtudes, actitudes que construyen y sostienen sociedades pacíficas; la cual se estructura en cinco dimensiones, según el Seminario de Educación para la Paz (2000) estas son: no violencia, justicia económica, igualdad social, libertad política y fraternidad psicológica. Esta paz presupone que los grupos y los individuos que estén comprometidos deben de contar con un campo de actuación propio, en el cual tengan iniciativas para el proceso; a la vez buscar la autorrealización del ser humano, la cual reafirma que existe la paz positiva cuando la violencia es cada vez menos aceptada por la sociedad. Con la paz positiva se buscan metodologías y estrategias creativas que permitan abrir la puerta para la solución de conflictos por medios pacíficos y no violentos. Según Cepeda Mayorga (citado por García, 2015) hablar de una noción positiva de la paz implica promover un pensamiento reflexivo con fuerte conciencia ética que contemple valores como la justicia, el

respeto, la cooperación, la solidaridad y el compromiso. Se señala que la paz positiva es vista como la paz perfecta o la paz total donde no existen conflictos ni ninguna índole de violencia.

Por otra parte, la paz negativa se halla revisada de manera crítica en la teoría de J. Galtung (1985), interpretada como la ausencia de violencia expresa, directa y física, la propuesta es significativa a lo largo de la historia, aún hoy está vigente. La paz negativa tiene su origen grecolatino que entiende esta paz como un estado de ausencia de guerra o intermedio entre dos conflictos. La paz negativa se entiende así, como concepto limitado y fundamentalmente negativo que se define como la ausencia de violencia, o como estado o tiempo de no-guerra, el autor señala a la paz como concepto vinculado al orden y al defensa del nosotros (Lederach, 1997). La paz negativa es buscar dar fin a la guerra. Los seres humanos estamos en la búsqueda continua de este fin. De este modo, Galtung (2003) habla también de la paz cultural como los aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa, así como a la paz estructural. Además, el autor refiere que la paz cultural sustituirá la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz en la religión, el derecho y la ideología, en el lenguaje, en el arte y las ciencias, en las escuelas, universidades y medios de comunicación, lo que construirá una cultura de paz positiva.

Jiménez (2014) habla de una paz neutra, que aparece como una aportación conceptual desde el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España, entendida como proceso que ayuda a eliminar la violencia cultural, fundamentada en que “no es una paz de acción, sino más bien una no acción de actos violentos, como principio no violento” (p. 41). De lo que se trata es de generar la capacidad de neutralizar la violencia cultural o simbólica desde el diálogo.

Por otro lado, se encuentra en la bibliografía la paz imperfecta, según el *Manual de construcción de paz* (García González y Montiel, 2015), como la ruptura de concesiones de paz como algo perfecto y no

alcanzable en el día a día, el reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar, transformar su entorno más cercano, anticipar y planificar los posibles conflictos que se puedan presentar. Además, se resalta que la concesión de paz imperfecta necesita un modelo de educación, que se apoyan en las tareas cotidianas y el vivir diario de las personas, se intenta comprender y transformar la realidad, para así resolver los problemas sociales, sin esperar que se haya generado una conciencia de que la violencia deje algún día de existir.

Además, según (Muñoz, 2001) la paz imperfecta muestra, en esencia, que la paz no es de naturaleza absoluta. De ahí el uso del adjetivo imperfecta, que hace referencia a la paz como proceso inacabado, en construcción permanente por los seres humanos en cualquier ámbito o contexto. La perspectiva de la paz imperfecta aporta una serie de elementos que sirven de profundización a la conceptualización de la paz positiva, así como de antesala al planteamiento que se realiza desde la paz transformadora. De acuerdo con el enfoque de la paz imperfecta, se entiende que la paz se encuentra dotada de contenido propio, sin necesidad de ser considerada en relación a la ausencia o presencia de guerras, o de violencias estructurales/culturales.

Cualquiera que sea la clase de paz que exista en la actualidad, todas tienen un fin, un objetivo claro, alcanzar el estado ideal para vivir en armonía entre los seres humanos. Sin embargo, apostamos a los principios de Delords (1997) frente a la formación de la cultura de paz, cuando propone que los cuatro ejes de la educación para la paz deben ser aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Respecto a la cultura de paz, se encuentra que los conflictos están vinculados en lo económico, social, político, ecológico, cultural, educacional, de una manera individual y colectiva, la cultura de paz busca generar la igualdad, la equidad y justicia social en toda la sociedad,

busca que la violencia sea vista desde el cambio para el desarrollo de la comunidad, es una nueva manera de ver el mundo, de entender lo que pasa alrededor, de comprender la importancia que tiene el querer construir un mundo mejor, donde se premie los valores, las virtudes, los dones que cada persona esté decida a ofrecer no solo como ser individual, sino como un ser que busca una verdadera lucha por alcanzar la paz en una sociedad golpeada una y otra vez por las diferentes clases de conflictos que se evidencia a nivel mundial y local.

Metodología, experiencia de acción participación

Para las ciencias sociales y para la psicología en su accionar social y comunitario, los retos frente a la transformación social llevan a pensar en estrategias de complementariedad, desde enfoques diversos, pluridisciplinarios. En ello, la investigación tiene también la necesidad de tener un carácter formativo y vinculante con los actores sociales.

La experiencia del proyecto de investigación denominado “Fortalecimiento de la cultura de paz con niños, niñas vinculadas a organizaciones comunitarias, fundaciones sociales, y familias en condiciones de vulnerabilidad” se desarrolló en Neiva en las comunas vulnerables de la ciudad, este trabajo tuvo como propósito implementar un proceso de investigación y de acción psicosocial desde la cultura de paz y pedagogías lúdicas y artísticas.

La metodología de se amparó en los fundamentos del enfoque participativo, cuyo método es la investigación acción participativa (Colmenares, 2012). Se desarrolló en dos momentos: el primero fue un trabajo de indagación, valorativo, diagnóstico, y el segundo, formativo, de acción psicosocial desde técnicas psicopedagógica y las pedagogías para la paz basadas en las cajas de herramientas de Unicef y Unesco, entre otras.

Se desarrolló una fase diagnóstica, que indagó por las experiencias, prácticas y nociones de paz y violencia en los participantes, una fase de elaboración de un plan de acción-formación; que trabajando con los líderes y gestores culturales se construyó una guía de talleres psicopedagógicos, artísticos y lúdicos, y finalmente, una fase de reflexión y análisis de la información, con la apropiación de resultados desde la comunidad en la que se socializó la experiencia a través de unas actividades y eventos comunitarios. En esta última fase se expuso el material y producto de los niños y niñas participes. Desde el dibujo, la pintura, la manualidad se desarrolló con los participantes.

Hallazgos frente a la experiencia

Esta experiencia investigativa para el fortalecimiento de la cultura de paz inició con el acercamiento a las realidades de los contextos y los participantes, a continuación, se presentan algunos hallazgos de este proceso, y posteriormente se plantean las herramientas para la acción psicosocial y la formación desde la cultura de paz.

Las características de los participantes

La población vulnerable de la ciudad de Neiva que participó del proyecto estuvo compuesta por veinte niños y niñas entre ocho y doce años vinculados a la Fundación Social y Cultural Vida y Paz, ubicada en la comuna ocho de la ciudad, en el barrio Panorama. Este sector es caracterizado de manera institucional, es decir desde las autoridades policivas, por su alta incidencia de violencias directas y delincuencia común, donde, y, sin embargo, las familias residentes son portadores de grandes problemáticas como pobreza, analfabetismo y violencia intrafamiliar. Una segunda población la conformaron quince niños, niñas y madres familias de la Comuna 10, barrio Las Camelias, vinculados a las actividades formativas de la Junta de Acción Comunal, cuya líder

acogió el proyecto. Esta población residente tiene condiciones similares a la ya descrita población, pero con índices más bajos de incidencia y problemáticas, en esta población las organizaciones sociales y algunos programas del Estado ya han incidido en el contexto.

Finalmente, una población de 25 niños vinculados a un club deportivo comunitario de la comuna seis, del barrio Puertas del Sol, cuyo líder igualmente recibió los integrantes del proyecto para el desarrollo del mismo. Esta última población, con condiciones muy similares a las anteriormente descritas, no presentaba una incidencia tan alta respecto a problemáticas de violencia y flagelo social.

Prácticas y concepciones de violencias y paces

En la primera fase de valoración y diagnóstico a través de actividades lúdicas y artísticas se identificaron varios aspectos sobre las concepciones y prácticas sobre las violencias y paces definidas y vividas por los participantes.

Violencias simbólicas en el hogar y la escuela

Partimos de reconocer con Galtung (2003) que un acto violento implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad); un acto pacífico también a ambos: el cuerpo (amor) y la mente (compasión), y que la violencia no está en los genes humanos, sino en el ambiente, en la cultura, en la esfera simbólica de la existencia y de la sociedad.

De este modo, se reconoció y estableció que dentro de las nociones y prácticas de violencia los niños y niñas poseen ideas en torno a las violencias simbólicas (Galtung, 2016) expresadas en insultos, ofensas, humillaciones entre pares y entre familiares, esto manifiesta que han sido aprendidas en sus comunidades y con los compañeros de escuela,

pero sobre todo en sus familias, siendo este el escenario donde principalmente las soportan. Vale la pena analizar que se encontró que estos niños y niñas ven estas expresiones y maltratos verbales con naturalidad, se han interiorizado para comunicarse o para establecer relaciones mediante juegos.

Estos hallazgos coinciden con otros estudios, donde se ha encontrado que este tipo de violencia se ha institucionalizado en la familia en donde se ha naturalizado el autoritarismo paternal, el menosprecio entre miembros, la degradación de valores y principios, las prácticas y actitudes que favorecen el machismo y las prácticas de riesgo como el alcoholismo o uso de la violencia directa (Unicef, 2002).

Nos encontramos en la mayoría de los casos con que estos niños y niñas manifestaban situaciones de menosprecio y abandono emocional, además del abandono y la negligencia física, la negligencia psicológica, afectiva y la falta de estimulación amorosa era evidente en sus relatos y expresiones artísticas, sabemos sobre las consecuencias de estas problemáticas en los estudios psicológicos en niños y niñas que demuestran como esto incide sobre su rendimiento cognitivo, ya que genera retraimiento social, agresividad y falta de motivación y empatía, así como problemas más individuales de baja autoestima, sentimientos de inferioridad, inseguridad afectiva, miedo al abandono, intolerancia a la frustración, riesgos por tendencias o ideaciones suicidas a partir de altas depresiones (Agesta, 2015).

El análisis de las violencias que viven los niños, niñas y adolescentes en sus contextos familiares demuestra cómo en sus hogares se perpetúan prácticas de violencia simbólica que se silencian a partir de reconocer en los padres y familiares la autoridad y el respeto por la norma. De otra parte, se pudo establecer que la escuela es receptora de una gran carga cultural que llevan los niños y niñas desde sus dinámicas cotidianas en los hogares. Sin entrar en la discusión dialógica de cuál contexto influencia otro, solo se dirá que la influencia es mutua, la escuela es un escenario característico de relaciones de poder entre actores y agentes, en donde

los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a los agentes educativos que representan autoridades a las cuales confrontan. En el hogar, la confrontación está con los padres y otros miembros como hermanos y primos. En la investigación se evidenció el choque constante y el maltrato hacia los miembros del hogar, así como a los profesores.

Un hallazgo importante de resaltar es que los niños, niñas y adolescentes muestran un trato y relaciones de respeto y aceptación de las normas con los líderes y gestores culturales de los grupos comunitarios en donde asisten. En parte se explica por el significado que de la escuela se ha construido, distinto al de los colectivos, grupos sociales y artísticos comunitarios, donde se asiste de manera voluntaria, por vocación, por convicción, agrado y felicidad. De otro modo, una explicación estaría en el poder que ejercen los agentes escolares y los padres sobre los niños, niñas y adolescentes, desde ellos se imponen e inculcan significados y antivalores con menosprecio, discriminación y exclusión. Así, en los espacios los grupos sociales y culturales a los niños y niñas se les motiva y fomenta a que participen con autonomía y con respeto, se evidencia que no reciben un trato simbólico aversivo. Distinto al hogar, donde se les coarta, maltrata y difícilmente pueden opinar o participar en decisiones.

Violencias directas en el hogar y la comunidad

Dentro de la fase diagnóstica se manifestaron en dibujos y relatos muchas violencias directas hacia los niños y niñas, manifestadas en agresiones físicas vividas en sus familias, con cuidadores y sobre todo desde los padres. Las formas de agresión en muchos dibujos muestran al cuerpo maltratado con varios tipos de objetos del hogar. En muchos casos estos niños manifestaron situaciones de castigo físico como una forma de disciplina, algunos casos con antecedentes de abuso sexual con procesos por parte de autoridades.

Fueron evidentes las violencias directas observadas en sus comunidades, calles y barrios. Muchos describieron cómo sus vecinos resolvían los problemas con el ataque con objetos corto punzante y uso de armas

de fuego. También se reconoció y estableció que existen prácticas de violencia entre niños y niñas durante el juego con golpes y ataques físicos. Aparecen las tecnológicas, desde canales de video y páginas de redes sociales, así como medios de comunicación como transmisores de violencias que son replicadas por los niños y niñas, la música, las noticias, las novelas de narcos y figuras-modelo representativas son evidentes en el trabajo realizado.

Las paces desde los niños y niñas

Se destaca que, dentro de las nociones de paces en estos niños y niñas se halló que en su mayoría hay fundamento de una paz positiva (Harto de Vera, 2016), la paz como la ausencia del conflicto, en donde se castiga al violentador. La paz aparece como una noción espiritual con una base judeocristiana, la paz y el perdón desde un asunto de diálogo y perdón con “Dios”, pero fuera de una restauración de relaciones con el otro, con el par. La paz, como la violencia, aparece desde concepciones morales sobre lo justo, lo bueno y lo malo. Allí, además de los dibujos con figuras de corazones, de las palomas, banderas blancas y manos fraternas, que aparecen como figuras representativas socialmente constituidas y que las hemos encontrado en otras experiencias nacionales (Alvarado *et al.*, 2011) y trabajos de colegas (Camacho *et al.*, 2016), los dibujos y puestas en escena mostraron que para estos niños y niñas la paz es un anhelo, pero sobre todo la paz se halla en los espacios familiares de tranquilidad, unión y respeto entre los miembros del hogar; “La paz es estar entre familia, entre amigos, sin peleas ni golpes” (Dibujos, Comuna 8).

Herramientas pedagógicas y acciones psicosociales

A partir de la experiencia investigativa de este y otros trabajos se permite recomendar algunas herramientas metodológicas plurales, desde un enfoque participativo e incluyente, desde los modelos pedagógicos que consideren la diversidad, los aspectos ético-políticos, afectivos relacionales, dinámicos y lúdicos, creativos y artísticos.

Tabla 3-1. Guía psicopedagógica del plan de acción-formación

Principio / temática	Fundamento	Técnica desde la artística
Armonía y solidaridad	Indica la relación armónica entre los seres humanos y el entorno de naturaleza.	Diálogo de saberes Material reciclado
Diversidad	Referido a la pluralidad de las personas, las diferencias y el respeto por las diversas formas de ser, actuar sentir, y las diferentes condiciones.	Diálogo entre pares Puesta teatral en escena
Conflictos	Se relaciona con el manejo de los conflictos de manera asertiva.	Comunicación interpersonal Cartografía
Participación	Referido al reconocimiento de derechos a interpelar y participar en decisiones colectivas.	Diálogo intergrupar Dibujo – escultura en maqueta
Paces	Relacionado con los tipos de paces que pueden dar más allá de la paz positiva, una paz imperfecta, donde hay conflicto, pero se resuelve con diálogo.	Diálogo de saberes Musical, danza

La tabla 3-1 es la guía del diseño de los talleres formativos en cultura de paz implementados, en ella se articulan los principios y fundamentos sobre la cultura de paz establecidos por la Unesco con las técnicas desde las pedagogías lucias y artísticas. El contenido de cada taller tenía un propósito, una actividad lúdica, un desarrollo desde uno de los principios y técnicas lúdicas artísticas y un cierre reflexivo.

Se trata de herramientas que vinculen la investigación con la educación, o como lo propone Maritza Montero (1982), unan la práctica a la reflexión, para renovar la acción y a la vez producir teoría. Que rompan con la investigación de escritorio y abran las puertas a la praxis y la reflexión de las acciones en el trabajo de campo, pero que, además, permitan la participación de los otros, de los oprimidos, de los que contribuyen en forma activa al proceso de investigación (Freire, 1970). La acción psicosocial se comprende como una mirada, una perspectiva y

una manera de enfocarse a la realidad contextualizada de cada persona o grupo, los significados, sentidos y referentes que como humanos podemos construir y transformar en la cultura.

a. Desde las pedagogías para la paz

La organización de las naciones unidas para la educación, ciencia y cultura (Unesco) ha desarrollado diferentes programas, proyectos y documentos guías para trabajar por la educación para la paz.

Una pedagogía para la paz sería una estrategia de enseñanza que no descuide la formación de valores morales, éticos, políticos y espirituales, pero además desde la diversidad e interculturalidad, es decir, que se articule al pensamiento crítico desde los saberes populares latinoamericanos. La educación popular posibilita la construcción de paz, en tanto permite la creación de conciencia crítica, la acción pedagógico-política y el fortalecimiento de poder comunitario. Una posible manera de pensarse en la formación en cultura de paz implica generar acciones de formación desde la pedagogía crítica contextualizada en circunstancias actuales. Por ello, la educación para la paz se ha venido definiendo como la posibilidad de “educar-nos” en aspectos fundamentales para una convivencia pacífica, la democracia, en la política y en la ciudadanía para la participación en la esfera pública. Por ello se define que una educación para la paz componga un proceso de participación y socialización política, de construcción de subjetividades políticas (Alvarado *et al.*, 2011).

También, que genere la capacidad de reconocernos desde los afectos. Axel Honneth (1997) ha planteado que cada ser humano vive experiencias de menosprecio, y que estas, le exigen movilizarse, resistir y generar posibilidades de construcción de su dignidad y reivindicar sus derechos. Por ello para entender y abordar las dinámicas complejas de la realidad social es necesario comprender el entramado de relaciones sociales desde tres formas de reconocimiento: amor, derecho y solidaridad.

Por tanto, debemos posibilitar la constitución de subjetividades que potencien la construcción de una cultura de paz. De allí la importancia que en el desarrollo de una propuesta de educación para la paz se instituyan los tres niveles del reconocimiento.

b. Desde las pedagogías artísticas y lúdicas

Para la pedagogía actual resulta necesario, además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral. Varios son los estudios y experiencias que encuentran en los contenidos artísticos y lúdicos elementos para desarrollar la creatividad en los participantes, haciéndolos agentes de su propio proceso, siendo además la base de la práctica formativa. Consideremos dentro de las inteligencias que describe Howard Gardner (1998), la inteligencia corporal —kinestésica— y la musical; la primera como una capacidad de desarrollar la coordinación de la expresión emocional a través del movimiento del cuerpo, manifiesta en actividades como la actuación, la danza, la pintura, la artesanía; la segunda como una capacidad desarrollada para apreciar, transformar y expresar sensiblemente sonidos, ritmos, tonos timbres, pero, sobre todo, aspectos que están en el entorno, conectando la sensibilidad interior con la sensibilidad hacia otros, la capacidad humana de sensibilizarse con la música permite enseñar y aprender diferentes habilidades en la relación con el entorno y los otros, la empatía y las relaciones sociales, esto ayuda a regular los estados emocionales (García-Vélez y Maldonado Rico, 2017).

De esta manera, el arte permite a cada persona desarrollarse a su ritmo, reconocer lo que hay de personal, de distintivo y de único en ellos mismos y en sus obras (Eisner, E. W. 2011). Lo que posibilita que la práctica pedagógica sea una guía y no una imposición. El desarrollo humano depende de las artes, el aprendizaje y la enseñanza de una vida armoniosa entre individuos desde las artes, esto además ayuda adquirir confianza, conciencia y despertar fuerzas creadoras consigo y con los demás.

Conclusiones, acciones y retos en la cultura de paz

La investigación sobre la cultura de paz es dificultosa en tanto se pretenda cuantificar la violencia, ya que la aceptación sociocultural, la legitimización y la invisibilización de la misma tienen encubierta la violencia simbólica. El abordaje de esta última es necesario en la transformación de la cultura de violencia a la cultura pacifista.

Intentar institucionalizar la cultura de paz, haciéndola obligatoria, con la esperanza de interiorizarla en todas partes, es un riesgo, pues hacerlo sería ya violencia, sería imponer una cultura (Galtung, 2016). Por ello, se debe partir por constituir la cultura en lo cotidiano y en los espacios menos formalizados e impositivos. Son los espacios y colectivos artísticos, culturales y deportivos, los ambientes precisos que generan entornos pacíficos desde el reconocimiento, el respeto y la fraternidad, que fomentan y desarrollan a los niños, niñas, jóvenes y formadores como agentes activos con todas las posibilidades de participación, deliberación, opinión y toma de decisión. Por ello es de vital importancia potencializar y ejecutar organizaciones, programas y proyectos sociales comunitarios que trabajen con la niñez, infancia y adolescencia, que promuevan estos aspectos en sus participantes.

Los formadores que apostemos por una educación para la cultura de paz debemos comenzar por reconocer e identificar, además de las características de los contextos en su dimensión temporal e histórica, las estrategias que permitan el desarrollo humano de sujetos políticos, éticos, afectivos, creativos, críticos, deliberantes, solidarios, a través de las herramientas interdisciplinarias y sensibles.

Referencias

- Agresta, C. (2015). *Efectos del abandono temprano en la estructuración psíquica* (tesis de grado, Universidad de la República). Montevideo, Uruguay. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_camila_agresta.pdf
- Alvarado, S., Santacoloma, A. y Loaiza, J. (2011). *Programa niños, niñas y jóvenes constructores y constructoras de paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política*. Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130416015029/Experienciasalternativas.140-160.pdf>
- Camacho, H., Rebolledo, H. y Oviedo, M. (2016). *Formación para la paz, perdón y reconciliación con organizaciones sociales y culturales de Neiva; Perdón-Arte, experiencia con gestores culturales, informe de investigación* (informe de investigación). Universidad Surcolombiana.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios*, 3(1), 102-115.
- Delords, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- De Vera, F. H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146.
- Eisner, E. W. (2011). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- García González, D. E. y Montiel, F. (Coords.). (2015). *Manual de construcción de paz. Una aproximación interdisciplinaria*. México: Resolución Creativa de Conflictos RECRECOM SC. <https://fernandomontiel.files.wordpress.com/2018/04/manual-construccic3b3n-de-paz.pdf>
- García-Vélez, T. y Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451-461.
- Gardner, H. y Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Paidós.
- Gómez, M. S. (2014). *Fortalecimiento de las capacidades artísticas en los docentes para potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proyecto aplicado en el colegio San Gabriel con los docentes de educación inicial, primero de básica y básica elemental*. (Tesis de maestría). PUCE.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Mejía, M. R. (2002). *Pedagogía del conflicto*. Ponencia presentada en II Seminario de pedagogía Social. Facultad de Ciencias Sociales y

Educación. Universidad de Cartagena. Memorias. Transcripción de Carlos Ospina Bozzi. Cartagena.

Montero, M. (1982). Fundamentos teóricos de la Psicología social comunitaria en Latinoamérica. *Boletín de la AVEPSO*, 5(1), 15-22.

Paulo, F. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, SA.

Seminario de Educación para la Paz-APDH (2002) *Educar para la paz: una propuesta posible*. Catarata.

Unesco Etxea. (s. f.) *La cultura de paz en la Unesco*. http://www.unescoetxea.org/base/lan-arloak.php?id_atala=16&id_azpiatala=13077&hizk=es&id_kont=13152

Unicef. (2002). *Unicef va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad*. http://files.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela4.PDF

CAPÍTULO 4.

Clima escolar (CE): un reto para la educación

Willian Sierra Barón¹

Julieth Milena Rincón Perdomo²

Catalina Trujillo Vanegas³

Resumen

El análisis de los factores que intervienen entre estudiantes, maestros, personal administrativo y padres de familia en los contextos educativos resulta un reto para la comprensión del clima escolar (CE) y más si se trata de enmarcarlo desde una perspectiva inclusiva. El presente estudio realiza una exploración acerca de CE, e intenta analizar sus posibilidades de aproximación desde la educación inclusiva (EI). Para ello se realiza un acercamiento al marco conceptual que lo ha caracterizado.

¹ Psicólogo. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Especialista en Gerencia de la Salud Ocupacional de la Fundación Universitaria María Cano. Especialista en Gerencia de los Recursos Humanos del Real Centro Universitario Escorial María Cristina. Candidato a doctor en Psicología de la Universidad Católica de Colombia. Profesor Asistente Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: willian.sierra@usco.edu.co

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Doctoranda en Bioética, Universidad El Bosque. Profesora asistente Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: milena841@hotmail.com

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Doctoranda en Educación y Cultura Ambiental, Universidad Surcolombiana. Profesora Asistente Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: catalina.trujillo@usco.edu.co

Adicionalmente, se presentan algunos instrumentos de evaluación de CE de mayor uso, así como las dimensiones de estudio más reconocidas. La revisión muestra ausencias tanto en las conceptualizaciones como en los instrumentos de evaluación que han abordado el análisis de CE desde la EI. A pesar de la multidimensionalidad del CE como constructo, este está lejos de comprenderse y abordar elementos básicos de la EI. Futuras investigaciones deben incluir desarrollos conceptuales y de instrumentos de medición enfocados hacia el análisis de CEI.

Palabras claves: clima escolar, educación inclusiva, definiciones, instrumentos, dimensiones.

Abstract

The analysis of the factors that intervene among students, teachers, administrative staff and parents in educational contexts, is a challenge for the understanding of the School Climate (SC) and more if it is framed from an inclusive perspective. The present study makes an exploration about SC and tries to analyze its possibilities of approach from Inclusive Education (IE). To do this, an approximation is made to the conceptual framework that has characterized it. Additionally, some SC evaluation instruments of greater use are presented, as well as the most recognized study dimensions. The review shows absences in both the conceptualizations and the evaluation instruments that have addressed the SC analysis from the IE. Despite the multidimensionality of the SC as a construct, it is far from being understood and addressing basic elements of the IE. Future research should include conceptual developments and measurement instruments focused on the analysis of ISC.

Keywords: School climate, inclusive education, definitions, instruments, dimensions.

Introducción

El territorio colombiano se ha caracterizado por ser diverso en distintos aspectos socioculturales, sus grupos poblacionales y un sinfín de potencialidades que lo definen como un país heterogéneo, con altas demandas y necesidades en sus contextos educativos (Carrillo *et al.*, 2018). Gran parte de la responsabilidad de promover el desarrollo de los individuos y la sociedad recae sobre la escuela (Cruz y Tecaxco, 2018), la cual, día a día busca aportar contextos educativos más inclusivos a partir de la implementación de procesos de cambio y mejora, para así responder a la alta y variada demanda de necesidades presentes en las aulas (Arnaiz *et al.*, 2017). Así, resulta relevante dinamizar la comprensión de la diversidad que caracteriza la sociedad de hoy, y que conlleva desde los sistemas educativos, eliminar los procesos de exclusión impuestos por la sociedad (Nadal *et al.*, 2017; Rincón, 2019; Sierra, 2012). En este sentido, la dinámica de inclusión y exclusión educativa sostienen entre sí una relación dialéctica, lo que implica tensión permanente, es decir, los avances en la inclusión educativa de algunos estudiantes no necesariamente involucran el mejoramiento sobre otros, esto sugiere efectos distintos de las barreras de la exclusión dependiendo del contexto (Echeita *et al.*, 2011).

Definir educación inclusiva (EI) implica la comprensión del aprendizaje con independencia de las condiciones personales, sociales o culturales diferenciales en la escuela, lo que requiere la puesta en marcha de actuaciones, herramientas y medidas para desarrollar procesos adaptativos ante las necesidades de cada estudiante, para así disponer de recursos personales, materiales y organizativos (Ferreira *et al.*, 2015), a pesar de que en ocasiones el término EI pueda resultar confuso (Echeita y Ainscow, 2011). Así, la EI representa un proceso complejo, sobre el que podría desarrollarse una mejor comprensión, si se consideran las actitudes la comunidad educativa, que resultan claves para atender la diversidad de cada uno de sus actores (Garzón *et al.*, 2016). Dado que

la EI busca un modelo de escuela para todos, se puede definir este como un proceso que se fundamenta en la eliminación de la exclusión y en el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades, independientemente de las características, capacidades y procedencia de los estudiantes (Muntaner, 2014).

De acuerdo con el alcance y las implicaciones que deja la comprensión de la EI sobre el contexto escolar, resulta relevante aproximarse a constructos, cuyo estudio faciliten acercamientos amplios e integrales hacia el entendimiento de distintos factores que caracterizan y definen la dinámica escolar. En este sentido, distintos aportes dan cuenta acerca del alcance que tiene el estudio y comprensión del clima escolar (CE), sobre distintos procesos del contexto educativo (Thapa *et al.*, 2013; Wang y Degol, 2016; Zullig Koopman *et al.*, 2010).

El interés por el análisis del clima escolar (CE) podría atribuirse a hechos como las aportaciones del investigador Arthur Perry (1908), la investigación desarrollada sobre clima organizacional (CO) en la década del 50, los estudios en los que se propuso asociar al CE con los resultados académicos de los estudiantes en los contextos escolares de los años 80, así como el análisis del efecto de las clases individualizadas el aprendizaje de los estudiantes en los años 90 (Zullig *et al.*, 2010). Definir CE implica comprender la fundamentación de factores experienciales y cotidianos que evidencian aspectos individuales como normas, objetivos y valores, y aspectos de interacción como relaciones interpersonales, procesos de enseñanza-aprendizaje y el efecto de las estructuras organizativas sobre cada uno de los actores del contexto escolar (National School Climate Council-NSCC, 2007). Así, la relevancia del estudio del CE en el aula puede aportar en la comprensión de las diferencias entre cada uno de los actores de los procesos escolares y por consiguiente la inclusión en los contextos educativos (Balongo y Mérida, 2016).

A pesar de que el estudio del CE en Colombia pueda ser reciente, algunas incursiones desde la psicología y la medicina han empezado a surgir y permear el quehacer en los contextos educativos de la mano de

algunas orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (ej. Guía 34) (Herrera *et al.*, 2015). Dado que el estudio del CE implica comprender que sus alcances van más allá de la potenciación o inhibición de los elementos cognitivos en los procesos de aprendizaje, y que más bien se enfoca en moldear las disposiciones subjetivas de los actores educativos respecto de sí mismos, su entorno, su percepción de autoeficacia personal y consecuente éxito académico (Salgado y Leria, 2018), resulta pertinente enfocar esfuerzos hacia la consolidación de un CE positivo que promuevan las competencias socioemocionales, es decir, las “capacidades emocionales individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea” (Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2017, p. 78).

La presente revisión explora algunas conceptualizaciones acerca de clima escolar, analiza sus posibilidades de aproximación desde la educación inclusiva describiendo algunos instrumentos de evaluación de clima escolar de mayor uso, así como las dimensiones de estudio más reconocidas. Finalmente, se sintetizan los hallazgos y se proponen direcciones a considerar en la investigación acerca de CE y EI.

Acerca de las definiciones conceptuales de CE

La tabla 4-1 muestra algunas definiciones encontradas en la literatura desde 1975 hasta 2014. Las definiciones propuestas antes del 2000 se caracterizan por conceptualizar CE en términos de un conjunto de variables que intervienen en los miembros de un grupo, que incluyen normas, procesos comunicativos y conductas. Entre 2000 y 2010, las definiciones de CE se orientan desde las percepciones de los actores educativos (estudiantes, profesores, administrativos) acerca del ambiente, la escuela, el trabajo, las condiciones organizativas, las relaciones, conductas, valores y normas, así como la interacción de estos aspectos entre cada uno de los actores. Desde el año 2010, las definiciones relacionadas

recogen algunos aspectos abordados por conceptualizaciones anteriores y además se orientan hacia las dinámicas de participación de los actores educativos (incluyendo los padres) y sus interacciones cotidianas, influencias actitudinales y cognitivas, valores, creencias, procesos de convivencia y sus efectos sociales, cívicos, emocionales y éticos que caracterizan sus patrones comportamentales y sus normas.

Las definiciones relacionadas en la tabla 4-1 no abordan de manera explícita, ni hacen alusión a la inclusión educativa; sin embargo, seis (6) de estas incluyen la categoría ambiente en su composición (Aron y Milicic, 1999; Hoy y Miskel, 1996; Mikulic y Cassullo, 2004; Molina *et al.*, 2004; Prado *et al.*, 2010; Sabucedo, 2004); las definiciones de Aron y Milicic (1999) y Mikulic y Cassullo (2004) sugieren la configuración del ambiente como un aspecto diferencial que interactúa con otros factores del CE. En las restantes cuatro (4) dimensiones, la palabra ambiente es particularizada en términos de expresiones como ambiente social, ambiente interno, ambiente de trabajo y ambiente escolar.

Tabla 4-1. Definiciones de clima escolar

Autor	Definición de CE
<i>Brookover y Erickson (1975)</i>	El clima social de la escuela abarca un compuesto de variables según lo definido y percibido por los miembros de este grupo. Estos factores pueden ser concebidos en términos generales como las normas del sistema social y las expectativas de varios miembros según lo perciben y comunican los miembros del grupo. (p. 364).
<i>Hoy y Miskel (1996)</i>	Una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares. (p. 141).
<i>Aron y Milicic (1999)</i>	Se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. (p. 2).
<i>Ascorra y Cáceres (2000)</i>	Percepciones por parte de los profesores y alumnos respecto de la moral o ambiente sociopsicológico de la escuela. (p. 119).

Autor	Definición de CE
<i>Cornejo y Redondo (2001)</i>	Características psicosociales de un centro educativo determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (p. 16).
<i>Sabucedo (2004)</i>	Percepciones que los profesores tienen de su ambiente de trabajo, influenciado por las relaciones formales e informales, por la personalidad de los miembros de la escuela y por la dirección de esta. (p.121).
<i>Hernández y Sancho (2004)</i>	Condiciones organizativas y culturales de un centro. (p. 22).
<i>Molina et al. (2004)</i>	Es la percepción del ambiente interno que tienen los miembros que conforman la comunidad educativa. (p. 6).
<i>Mikulic y Cassullo, (2004)</i>	La percepción de la característica del ambiente que emerge de un estado fluido de la compleja transacción de varios factores ambientales tales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales. (p. 10).
<i>Sánchez et al. (2006)</i>	La calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores y entre estudiantes y estudiantes, o también como la percepción, por parte de sus integrantes, alumnos/as, de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria. (p. 366).
<i>Blaya et al. (2006)</i>	Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. (p. 295).
<i>Zepeda (2007)</i>	Percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. (p. 3).
<i>Martín (2007)</i>	Reflejo en el día a día de las formas en que el alumnado y profesorado siente la educación, vinculándola a una perspectiva psicológica y emocional. (p. 393).
<i>Consejo Nacional de Clima Escolar (National School Climate Center) (2007)</i>	El clima escolar se basa en los patrones de las experiencias de la vida escolar de las personas y refleja normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas.

Autor	Definición de CE
<i>Díaz e Ibarra (2009)</i>	La percepción que se tiene de las relaciones que construyen la red de relaciones en las cuales se ve inmerso el proceso educativo. (p. 32).
<i>Cohen et al. (2009)</i>	Se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar basada en los patrones de experiencia de las personas en la vida escolar y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas. (p. 10).
<i>Murillo y Becerra (2009)</i>	Percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros de la organización. (p. 382).
<i>Prado et al. (2010)</i>	Ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político. (pp. 2-3).
<i>Haynes et al. (2010)</i>	La calidad y la coherencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños. (p. 322).
<i>Flores y Retamal (2011)</i>	Se trata de un <i>ethos</i> en sí mismo significativo y significante, que funciona como articulador de una vida escolar con sentido educativo integral. (p. 334).
<i>Gázquez et al. (2011)</i>	Viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no solo para el propio desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela. (p. 39).
<i>López y Illisástigui, (2012)</i>	Conjunto de elementos que condicionan el buen funcionamiento de la docencia, poniendo especial atención en el proceso que acontece dentro del aula y en los cambios ocurridos en los estudiantes tanto en lo actitudinal como en lo cognitivo. (p. 2).
<i>Thapa et al. (2013)</i>	Refleja las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, del personal escolar y de los padres. (p. 13).
<i>Bradshaw et al. (2014)</i>	Creencias, valores y actitudes compartidas que dan forma a las interacciones entre estudiantes, maestros y administradores y establecen los parámetros de comportamiento y normas aceptables para la escuela. (p. 594).

Acerca de los instrumentos de medición de CE

La tabla 4-2 muestra algunos instrumentos encontrados en la literatura desde 2000 hasta 2017, las dimensiones evaluadas son la población y el país. De los instrumentos encontrados (24), 20 están orientados a evaluar CE en estudiantes, 2 a profesores, 1 a profesores y administrativos y 1 a estudiantes, administrativos y padres. Los procesos de medición se realizan mayormente en población de Estados Unidos (9), Chile (4) y Australia (2). Otros países donde se han realizado mediciones de CE son Colombia (1) y Brasil (1). El estudio de Jia *et al.*, (2009) realizó medición de CE paralelamente en Estados Unidos y China (1). En España (1), Rumania (1), Turquía (1) y Suecia (1) también se han realizado mediciones.

Como se puede evidenciar, existe diversidad en las dimensiones de CE incluidas en los instrumentos revisados. Estas incluyen aspectos de las *relaciones entre los actores educativos* (estudiante-estudiante, profesor-profesor, estudiante-profesor, personal administrativo-estudiante, personal administrativo-profesor, padres-estudiantes, padres-profesores, padres-personal administrativo), la dinámica asociada con la *seguridad, normas, orden, justicia y disciplina* entre los actores educativos y sus relaciones, *apoyo y soporte institucional* hacia los actores educativos, procesos de *enseñanza-aprendizaje, prácticas de evaluación y satisfacción académica y diversidad respecto a la diferencia y equidad*. Para los propósitos de la presente revisión, se destaca la inclusión de las dimensiones *apoyo al pluralismo cultural* del instrumento de Brand, Felner, Shim, Seitsinger y Dumas (2003); *clima de equidad y justicia* de Cocorada y Clinciu (2009); *percepción de exclusión/privilegio* de Zullig *et al.*, (2010), *afirmación de la diversidad* de Aldridge y Ala'l (2013); *equidad en las reglas* de Yang *et al.*, (2013), y *respeto por las diferencias* de Gage, Larson y Chafouleas (2015), como propuestas de evaluación que podrían aportar en la medición de algunos factores asociados a la EI.

Tabla 4-2. Instrumentos de medición de clima escolar

Instrumento	Dimensiones	Población	País
Inventario Mi Clase (Adaptación de Ascorra y Cáceres, 2000) ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad. • Cohesión. • Satisfacción. • Fricción. • Competitividad. 	Estudiantes	Chile
Escala de Clima Escolar (Adaptada por Cornejo y Redondo, 2001) ⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto interpersonal. • Contexto regulativo. • Contexto instruccional. • Contexto imaginativo. 	Estudiantes	Chile
Encuesta de Clima Escolar (Emmons, Haynes y Comer, 2002) ⁶	<ul style="list-style-type: none"> • Justicia. • Orden y disciplina. • Participación de los padres. • Compartir recursos. • Relaciones interpersonales estudiantiles. • Relación estudiante-profesor. 	Estudiantes	Estados Unidos
Inventario de Clima Escolar (Brand <i>et al.</i> , 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo del profesor. • Consistencia y claridad de las reglas y expectativas. • Compromiso del estudiante / Orientación al logro. • Interacciones negativas entre compañeros. • Interacciones positivas entre compañeros. • Firmeza disciplinaria. • Aporte del estudiante en la toma de decisiones. • Innovación y relevancia instruccional. • <i>Apoyo al pluralismo cultural.</i> 	Estudiantes	Estados Unidos
California School Climate and Safety Survey (CSCSS) (Furlong <i>et al.</i> , 2005; Furlong <i>et al.</i> , 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de seguridad. • Percepción de peligro escolar. • Percepción del clima escolar. • Reporte de victimización. 	Estudiantes	Estados Unidos

⁴ Esta versión del instrumento es producto de la adaptación de Villa y Villar (1992).

⁵ Esta versión del instrumento es producto de la adaptación que Villa (1992) realizó de la School Environment Scale (SES), desarrollada por Marjoribanks (1980). En población colombiana este instrumento fue utilizado por Moratto *et al.*, (2017).

⁶ Atik y Güneri (2016) realizaron la adaptación de este instrumento en Turquía.

Instrumento	Dimensiones	Población	País
Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) (Trianes <i>et al.</i> , 2006) ⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Clima social del centro escolar. • Relación alumno-profesor. 	Estudiantes	España
Encuesta de Clima Escolar Percibido (Jia <i>et al.</i> , 2009) ⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo docente. • Apoyo entre estudiantes. • Oportunidad de autonomía en el aula. 	Estudiantes	China Estados Unidos
Cuestionario de Clima Escolar relacionado con la evaluación (Cocorada y Clinciu, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Clima relacional. • Clima educativo. • Clima de seguridad. • <i>Clima de equidad y justicia.</i> • Prácticas de evaluación. 	Estudiantes	Rumania
Clima Escolar (Zullig <i>et al.</i> , 2010) ⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones positivas entre estudiantes y maestros. • Conectividad escolar. • Apoyo académico. • Orden y disciplina. • Ambiente físico escolar. • Entorno social escolar. • <i>Percepción de exclusión/privilegio.</i> • Satisfacción académica. 	Estudiantes	Estados Unidos
Escala de Clima Social Escolar (Cemalcilar, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación profesor-estudiante. • Relación administrador-estudiante. • Relaciones entre compañeros. • Violencia percibida en la escuela. • Ambiente físico. • Recursos de apoyo. • Sentido de pertenencia a la escuela. 	Estudiantes	Turquía
Escala de Ambiente Escolar (Boren <i>et al.</i> , 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Interés de los estudiantes. • Relaciones. • Protocolos y procedimientos. 	Estudiantes	No específica

⁷ Este instrumento fue utilizado en una muestra colombiana y chilena por Gálvez-Nieto *et al.*, (2017).

⁸ Esta versión es producto de la articulación de las escalas de Brand *et al.*, (2003) y Emmons Haynes y Comer, (2002).

⁹ Zullig *et al.*, (2015) realizan un estudio psicométrico de la Escala de Clima Escolar (Zullig *et al.*, 2010), en el que adicionan dos nuevos dominios (participación de los estudiantes y oportunidades para la participación de los estudiantes) en adición a los ocho propuestos inicialmente.

Instrumento	Dimensiones	Población	País
Escala de Clima Social Escolar (Aron <i>et al.</i> , 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de fortalezas y debilidades acerca de: <ul style="list-style-type: none"> × Profesores. × Compañeros. • Percepción y satisfacción de la escuela como institución. • Satisfacción con la infraestructura. 	Estudiantes	Chile
Instrumento de Clima Social Escolar (Canchón <i>et al.</i> , 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y procesos. • Infraestructura. • Compensación/reconocimiento. • Identidad personal y profesional/sentido de pertenencia. 	Profesores	Colombia
Cuestionario Whits (Aldridge y Ala'l, 2013) ¹⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo del profesor. • Conectividad entre compañeros. • Conectividad escolar. • <i>Afirmando la diversidad.</i> • Claridad de las reglas. • Informar y buscar ayuda. 	Estudiantes	Australia
Encuesta de Clima Escolar de Delaware (Yang <i>et al.</i> , 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones profesor-estudiante. • Relaciones estudiante-estudiante. • Gusto por la escuela. • <i>Equidad de las reglas.</i> • Seguridad escolar. 	Estudiantes	China
Cuestionario Breve de Clima Escolar de California (You <i>et al.</i> , 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo organizacional. • Apoyo relacional. 	Profesores Administrativos	Estados Unidos
Escala de Clima Escolar (López <i>et al.</i> , 2014) ¹¹	<ul style="list-style-type: none"> • Normas claras. • Normas contra la violencia. • Participación. • Apoyo social. 	Estudiantes	Chile
Escala de Clima Escolar Percibido (Hung, Luebbe y Flaspohler, 2014) ¹²	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de autoridad. • Orden en el estudiante. • Apoyo al estudiante. 	Estudiantes	Estados Unidos

¹⁰ La denominación de este cuestionario en inglés es *What's Happening In This School?* (WHITS) Questionnaire.

¹¹ Este instrumento es una versión al español de la versión adaptada del California School Climate Inventory.

¹² Propuesto por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor y Zeira (2004).

Instrumento	Dimensiones	Población	País
Encuesta de Clima Escolar de Meriden (Gage <i>et al.</i> , 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de adultos en la escuela. • Seguridad escolar. • <i>Respeto por las diferencias.</i> • Apoyo de adultos en casa. • Apoyo académico en el hogar. • Agresión hacia otros. • Apoyo de los compañeros. 	Estudiantes	Estados Unidos
Encuesta de Clima Escolar y Pedagógico entre los Maestros (Hultin <i>et al.</i> , 2018) ¹³	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de los profesores. • Percepción de acuerdo entre profesores. • Reglas sociales. • Enfoque hacia el estudiante. • Supuestos básicos acerca de habilidades y aprendizaje en los estudiantes. • Comunicación entre la escuela y el hogar. • Interacción entre profesores y cooperación. • Ambiente de trabajo de los docentes. • Confianza docente y desarrollo profesional. • Actividades de enseñanza. • Evaluación del progreso académico de los estudiantes. • Liderazgo pedagógico del director. • La percepción de los docentes sobre la participación y el apoyo de los directivos escolares. 	Profesores	Suecia
Encuesta de Clima del Sistema de Escuelas Públicas de Baltimore (Ramsey, Spira, Parisi y Rebok (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Conectividad escolar. • Instalaciones escolares. • Conocimiento y equidad de las políticas disciplinarias. • Seguridad. • Relaciones profesor-estudiante. • Valores educativos. • Participación de los padres. 	Estudiantes Administrativos Padres	Estados Unidos
Cuestionario de Clima Escolar (Petrucci <i>et al.</i> , 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Justicia. • Orden y disciplina. • Participación de los padres. • Compartir recursos. • Relaciones interpersonales entre estudiantes. • Relación estudiante-profesor. 	Estudiantes	Brasil

¹³ Este instrumento fue creado originalmente por Grosin (2004).

Instrumento	Dimensiones	Población	País
<p>Encuesta de Clima Escolar (Van Eck <i>et al.</i>, 2017)¹⁴</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento delictivo. • Comportamiento agresivo. • Percepción de seguridad. • Valor asignado a los aspectos académicos. • Conectividad escolar. • Relación con los docentes. • Ambiente de aprendizaje. • Ambiente físico. • Recursos escolares. • Participación de los padres. 	Estudiantes	Estados Unidos
<p>Encuesta de Clima e Identificación Escolar del Alumno (Lee <i>et al.</i>, 2017)¹⁵</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones estudiante-estudiante. • Relaciones estudiante-personal escolar. • Énfasis académico. • Valores y enfoque compartidos. • Identificación escolar. 	Estudiantes	Australia

Dimensiones en la medición de CE

La tabla 4-3 muestra los aportes en cuanto a la identificación de las dimensiones que se han medido en CE distintos estudios. De la información descrita, llama la atención la inclusión de la dimensión *relaciones* en la revisión de Cohen *et al.*, (2009), Zulling *et al.*, (2010) y Thapa *et al.*, (2013). La dimensión *comunidad* en la revisión de Wang y Degol (2016), la cual incluye los factores *asociación, calidad de las relaciones, conectividad y respeto hacia la diversidad*. Otra dimensión recurrente en las revisiones de estos mismos autores es la de *seguridad*.

¹⁴ Esta encuesta fue diseñada con base Cantillon, Davidson y Schweitzer (2003), Haynes, Emmons y Ben-Avie (2010), Sampson y Raudenbush (1999) y Sampson, Raudenbush y Earls (1997).

¹⁵ Demirtas-Zorbaz y Hoard (2019) realizaron la adaptación de este instrumento en Turquía.

Tabla 4-3. Dimensiones halladas en revisiones de literatura de la última década

Autores	Alcance	Dimensiones	Áreas relevantes identificadas para trabajo futuro
Cohen et al., (2009)	Revisión de literatura	Consideran como dimensiones esenciales del CE: <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad. • Enseñanza y aprendizaje. • Relaciones. • Ambiente/estructura. 	Existen diferencias entre los hallazgos de las investigaciones, los departamentos estatales de educación, las políticas sobre clima escolar y la práctica docente.
Zullig et al., (2010)	Revisión histórica, desarrollo de instrumento y evaluación escolar	Dominios históricamente medidos del CE: <ul style="list-style-type: none"> • Orden, seguridad y disciplina. • Resultados académicos. • Relaciones sociales. • Instalaciones escolares. • Conectividad escolar. 	Aunque los dominios teóricos propuestos son confirmados a través de evidencia empírica, podrían incluirse aspectos relacionados con la satisfacción escolar, su interés en la escuela y el disfrute de las actividades escolares.
Thapa et al., (2013)	Revisión integrativa	Consideran como dimensiones esenciales del CE: <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Relaciones • Enseñanza y aprendizaje. • Ambiente institucional. • Proceso de mejora escolar. 	La falta de consenso en torno a las definiciones de CE obstaculiza los procesos de medición y por lo tanto el mejoramiento en su intervención y mejoramiento. Hacen falta estudios que analicen en marcos multi-nivel el clima escolar a lo largo del tiempo, así como estudios con perspectivas de corte experimental, cuasi experimental, correlacional y estudios de caso que integren conceptos y procesos.
Wang y Degol (2016)	Revisión de constructo, medición e impacto	Categorización y conceptualización de CE a través de: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Seguridad</i>: social/emocional, disciplina y orden, física. • <i>Comunidad</i>: asociación, calidad de las relaciones, conectividad, respecto hacia la diversidad. • <i>Académico</i>: liderazgo, desarrollo profesional. • <i>Ambiente institucional</i>: ambiental, estructura de la organización, disponibilidad de recursos. 	No se cuenta con una definición de CE universal que sugiera unicidad en los dominios y factores con los que interactúan. Se desconoce la manera como el clima escolar cambia con a través del tiempo. También se deben revisar necesidades y características particulares de las escuelas a la hora de proponer procesos de intervención en CE.

Autores	Alcance	Dimensiones	Áreas relevantes identificadas para trabajo futuro
Ramelow et al., (2015)	Revisión de literatura	Realiza clasificación de 12 instrumentos de medición de CE y sus propiedades psicométricas, según las dimensiones propuestas por Cohen et al., (2009).	A pesar del avance que se ha tenido en el desarrollo de instrumentos de medición, aún hace falta el desarrollo de instrumentos ampliamente aceptados y validados. Hace falta definir más variables que pueden ser pertinentes en el estudio del CE, así como desarrollar evidencia de validez. Se debe ampliar la búsqueda de información con criterios de búsqueda más amplios, que permita la inclusión de más artículos que pueden ser pertinentes.
Aldridge y McChesney (2018)	Revisión sistemática de literatura	Aporta análisis de revisiones recientes en torno al CE, salud mental en los adolescentes, así como estudios que relacionan estos constructos.	Resulta relevante el desarrollo de estudios experimentales y longitudinales, así como la inclusión de seguridad escolar y aspectos psicosociales. Se necesita desarrollos más consistentes en la conceptualización de CE y la evaluación del efecto de las variables sociodemográficas.
Reaves et al., (2018)	Revisión metaanalítica	<p>Algunas de las dimensiones de CE relacionadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectividad escolar. • Satisfacción escolar. • Ambiente escolar. • Compromiso escolar. • Participación escolar y de clase. • Actitudes hacia la escuela. • Resentimiento hacia la autoridad escolar. • Logro académico. • Justicia. • Orden y disciplina. • Participación de los padres. • Compartir recursos. 	Hay limitaciones en las conclusiones de las investigaciones revisadas en razón a la diversidad de conceptualizaciones e instrumentos para evaluar el CE, por lo que resulta de interés continuar trabajando acerca de esto.

Posibilidades del CE en la educación inclusiva

El estudio de CE, desde una perspectiva inclusiva implica un enfoque hacia modelos educativos equitativos e integradores para atender, comprender y dimensionar la singularidad y la diversidad humana (López-Melero, 2012); en este sentido, la inclusión aborda a toda la comunidad y convoca la convergencia de múltiples disciplinas, campos y ámbitos del saber y del hacer, dado que no se debe desconocer que la inclusión es, ante todo, un fenómeno social (Parrilla, 2002). A pesar de que el ser humano, desde su misma naturaleza, engloba derechos y libertades innegociables, los procesos de vulnerabilidad a los que se expone, así como la no comprensión de las diferencias que poseen cada individuo y comunidad favorecen la segregación y discriminación (Nussbaum, 2014).

La construcción de una definición conceptual de Clima Escolar Inclusivo (CEI) debe ser integradora y abordar aspectos perceptuales, actitudinales y comportamentales que se dinamizan en las constantes interacciones entre los actores educativos. Las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y maestros, personal administrativo de las instituciones, los padres de familia y la comunidad deben ser consideradas con miras a la comprensión del CEI desde la integralidad, sugiriendo varios niveles de análisis, buscando explicar la complejidad del CEI, como constructo multidimensional y multicausal. Al ser un constructo tan amplio, debe considerar elementos subjetivos (relacionados con los aspectos propios de los individuos) y objetivos (aquellos que aportan información acerca de las condiciones estructurales, ambientales y contextuales). Uno de los aspectos más relevantes para la comprensión del CEI alude a ampliar la comprensión de las dimensiones que hacen referencia al relacionamiento entre los actores del contexto educativo, pues como se evidencio en la información de la tabla 4-3, en los instrumentos de medición de CE hallados para esta revisión no se incluyen dimensiones que referan de forma amplia a factores asociados a la inclusión.

Conclusiones

La presente revisión ha evidenciado en la literatura consultada un amplio número de definiciones, instrumentos de medición de CE, así como las dimensiones de estudio más reconocidas. Las evidencias teóricas y empíricas de los últimos años presentadas aquí dan cuenta de las ausencias tanto en las conceptualizaciones como en los instrumentos de evaluación que han abordado el análisis de CE desde la EI. Si bien es factible considerar un consenso en cuanto a la multidimensionalidad del CE como constructo, este está lejos de comprenderse y abordar elementos básicos de la educación inclusiva. Esto se contrasta con lo hallado por Bradshaw *et al.*, (2014), quienes plantean que CE es un constructo multidimensional con diversidad conceptual, que cuenta con un número importante de instrumentos diseñados para realizar procesos de medición; no obstante, pocas herramientas evalúan integralmente la naturaleza del constructo, de modo que se privilegia la indagación de dominios concretos a partir de la combinación de indicadores perceptuales y de comportamiento, que como ya se mencionó no abordan la EI.

Lo anteriormente expuesto, en adición a la abundante cantidad de literatura disponible en torno al CE, sugiere que existe poco consenso entre educadores, investigadores y responsables políticos en relación con la conceptualización y medición del constructo, por lo que se hace evidente la necesidad de desarrollar métodos e instrumentos que permitan su evaluación integral y de esta forma orientar una mejor toma de decisiones en los contextos escolares (Bradshaw *et al.*, 2014), desde la EI.

Una de las conclusiones comunes en algunas de las revisiones de literatura más representativas revisadas aquí (Wang y Degol, 2016; Thapa *et al.*, 2013; Zullig *et al.*, 2010) describe cómo la diversidad en la conceptualización de CE representa un reto a la hora de realizar procesos de evaluación y medición del constructo, y un reto adicional a la hora de aproximarse a la conceptualización del constructo CEI.

A pesar de que no fue objeto del presente documento analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición de CE, la revisión de Zullig *et al.*, (2010) encontró que las evidencias psicométricas reportadas muestran insuficiencia para la evaluación del CE, en razón a que de algunos métodos no dan cuenta de sus propiedades psicométricas, por lo que resulta fundamental el reporte de estándares que manifiesten sus indicadores de validez y confiabilidad. En adición a lo anterior, y la complejidad y multidimensionalidad del CE, resulta necesario que sus procesos de medición se sustenten en modelos teóricos (Ramelow *et al.*, 2015).

En síntesis, el estudio de las dimensiones del CE evidencia algunas consistencias de acuerdo con los artículos de revisión analizados aquí; como se mostró, hay diversidad en las denominaciones de las dimensiones con las que se estudia el CE. En este sentido, y teniendo en cuenta lo planteado por Reaves *et al.*, (2018), resulta de interés para los investigadores continuar desarrollando la construcción de un marco de referencia común, dada la naturaleza integradora de las dimensiones revisadas, que indican diversidad en las opciones de medición del CE. La tarea pendiente es contextualizarlo a la educación inclusiva.

El desarrollo de métodos de medición de CEI o su adaptación transcultural implican considerar cada uno de sus factores diferenciales y particulares para ser administrados en estudiantes; en este sentido, se sugiere que los ítems sean cortos, claros y concretos, lo cual ayudará a disminuir el nivel de dificultad a la hora de registrar una determinada respuesta. Otro aspecto fundamental, teniendo en cuenta que algunos estudiantes pudieran tener procesos de concentración más cortos que otros, es desarrollar instrumentos con un número de ítems no tan extenso, lo cual puede facilitar el proceso de lectura y respectivo diligenciamiento.

Según lo revisado, el abordaje de la educación inclusiva en los documentos revisados de CE es incipiente en las definiciones, dimensiones e instrumentos de medición, por lo que resulta fundamental incluir en

el desarrollo de futuras investigaciones desarrollos conceptuales y de instrumentos de medición enfocados hacia el clima escolar inclusivo (CEI), donde se proponga de forma integral la perspectiva las consideraciones aquí expuestas. Otras orientaciones para tener en cuenta en las investigaciones futuras acerca de CEI podrían dirigirse hacia comunidades con enfoque diferencial y su posible asociación con fenómenos como el acoso escolar y la prevención de la deserción.

Referencias

- Aldridge, J. y Ala'l, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16, 47-66. <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>
- Aldridge, J. y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. [10.1016/j.ijer.2018.01.012](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012)
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Aron, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Andrés Bello.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11(3), 814-814.

- Ascorra, P. y Cáceres, P. (2000). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula “mi clase”. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 117-134. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48804>
- Atik, G. y Güneri, O. (2016). School Climate Survey for Middle School Students: Validity and Reliability Study of the Turkish Form. *Ilkogretim Online*, 15(1), 91-103. 10.17051/io.2016.42123
- Balongo, G. y Mérida, S. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. 10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57602
- Blaya, C., Debarbieux, E., Alamillo, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59938/clima%20y%20violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boren, R., Callahan, C. y Peugh, J. (2011). Out with the old, in with the new: Factor analyses of a classroom environment measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 214-224. DOI: 10.1177/0734282910383191
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K. y Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604. 10.1111/josh.12186
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. y Dumas, N. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, culture pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. 10.1037/0022-0663.95.3.570

- Brookover, W. y Erickson, E. (1975). *Sociology of education*. Homewood. Dorsey Press.
- Canchón, Y., Plaza, G. y Zapata, G. (2013). *Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia.
- Carrillo, S., Forgiony-Santos, J. O., Rivera-Porras, D. A., Bonilla-Cruz, N. J., Montanez-Torres, M. L. y Alarcón-Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15-33. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167>
- Cantillon, D., Davidson II, W. S. y Schweitzer, J. H. (2003). Measuring community social organization: Sense of community as a mediator in social disorganization theory. *Journal of Criminal Justice*, 31(4), 321-339. 10.1016/S0047-2352(03)00026-6
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students sense of school belonging. *Journal of Applied Psychology*, 59, 243-272. 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cocorada, E. y Cliniciu, A. I. (2009). Climate connected to assessment in secondary education. *Cognition, Brain, Behavior*, 13(3), 341-362. https://www.academia.edu/20712511/Climate_connected_to_assessment_in_secondary_education
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15220>

- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. 10.4067/S0718-22362001000200002
- Cruz, R. V. y Tecaxco, B. T. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 49-73. Recuperado de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/49-73/pdf>
- Demirtas-Zorbaz, S. y Hoard, P. (2019). Adaptation and preliminary validation for the Turkish context of the school climate and school identification measure-student (TSCASIM-St). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(1), 323-330. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1198608>
- Díaz, A. e Ibarra, M. (2009). *Exploración de ítems y dimensiones para la evaluación de clima escolar en ambientes de educación inicial* (tesis de grado). Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53. <http://www.bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3594>
- Emmons, C., Haynes, N. y Comer, J. (2002). *The school climate survey revised edition—elementary and middle school version*. Yale University Child Study Center.

- Ferreira, M., Agudo, P. y Fombona, C. J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. DOI: 10.1016/j.magis.2015.05.003
- Flores González, L. y Retamal Salazar, J. (2012). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.cegc>
- Furlong, M., Greif, J., Bates, M., Whipple, A., Jiménez, T. y Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey—Short Form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149. <https://doi.org/10.1002/pits.20053>
- Furlong, M., Morrison, G. y Boles, S. (1991). *California School Climate and Safety Survey*. Documento presentado en Annual meeting of the California Association of School Psychologists, Los Angeles, CA, Estados Unidos.
- Gage, N., Larson, A. y Chafouleas, S. (2015). The Meriden School Climate Survey—Student Version: Preliminary evidence of reliability and validity. *Assessment for Effective Intervention*, 41(2), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1534508415596960>
- Gálvez-Nieto, J., Salvo, S., Pérez-Luco, R., Hederich, C. y Trizano-Hermosilla, Í. (2017). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 119-127. 10.1016/j.rlp.2016.09.003
- Garzón, P., Calvo, M. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>

- Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1144/0>
- Grosin, L. (2004). Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor [School climate, achievement and adjustment in 21 middle schools and 20 secondary schools]. *Forskningsrapport*, (71), 1-59. https://www.ekero.se/Global/Uppleva_och_gora/Ung_i_Ekero/1358skolklimat,prestation,anpassning_lennartgrosin.pdf
- Haynes, N. M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (2010). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329. 10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Herrera, K. y Rico, B. R. (2015). El Clima Escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. DOI: 10.15665/esc.v12i2.311
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L. y Galanti, M. R. (2018). Psychometric properties of an instrument to measure social and pedagogical school climate among teachers (PESOC). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 287-306.10.1080/00313831.2016.1258661

- Hung, A., Luebbe, A. y Flaspohler, P. (2014). Measuring school climate: factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School mental health*, 7(2), 105-119. 10.1007/s12310-014-9131-y
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes y Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child development*, 80(5), 1514-1530. https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/jr189/Influence_of_Student_Perceptions.pdf
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor, R. y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34(3-4), 187-204. 10.1007/s10464-004-7414-4
- Lee, E., Reynolds, K., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V. y Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106. 10.1016/j.cedpsych.2017.01.003
- López-Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21). <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3). 10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea

- López, A. y Ilisástigui, M. (2012). Estudio docente educativo: un aspecto clave en la mejora de la calidad de la formación profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1418>
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima de aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321923008.pdf>
- Mikulic, I. y Cassullo, G. (2004). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación* (módulo de cátedra). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/psicometricas/mikulic/FICHA%204.pdf>
- Molina, C., Montejo, F. y Ferro, J. (2004). Evaluación del clima organizacional educativo en una institución de educación superior. *Investigaciones Andina*, 9, 5-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239017810002.pdf>
- Moratto, N., Cárdenas, N. y Berbesí, Y. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72. <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamiento-psicologico/article/view/1228/2133>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-16.html>

- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/0>
- Nadal, M., Grau, R. y Peirats, C. (2017). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-179. 10.6018/j/276001
- National School Climate Center (NSCC). (2014). *School climate*. www.schoolclimate.org
- National School Climate Council (NSCC). (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- National School Climate Council (NSCC). (2019). *How is School Climate Measured?* <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/how-is-school-climate-measured>
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. Paidós.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Prado, V., Ramírez, M. y Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-13. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1502>
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. The Macmillan Company.

- Petrucci, G., Borsa, J., Damásio, B. y Koller, S. (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire–Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29. 10.1186/s41155-016-0037-5
- Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S. y Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and violent behavior*, 39, 100-108. 10.1016/j.avb.2018.01.006
- Ramelow, D., Currie, D. y Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743. 10.1177/0734282915584852
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School effectiveness and school improvement*, 27(4), 629-641. 10.1080/09243453.2016.1199436
- Rincón, J. (2019). Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 305-320. 10.17227/rce.num76-9384
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, F. J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(1), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>
- Sabucedo, A. C. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98811/94431>

- Salgado, J. y Leria, F. (2018). Coping strategies for stress and pathological symptoms in university students in the face of a mudslide disaster. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 170-195. 10.14718/acp.2018.21.1.8
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 353-370. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821011.pdf>
- Sierra, W. (2012). Promoción de resiliencia en niños de instituciones educativas oficiales de Neiva, Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(1), 19-28. <https://revibero-psicologia.ibero.edu.co/article/view/232>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. 10.3102/0034654313483907
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>
- Van Eck, K., Johnson, S., Bettencourt, A. y Lindstrom, S. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102.10.1016/j.jsp.2016.10.001
- Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

- Wang, M. y Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. 10.1007/s10648-015-9319-1
- Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J. y Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. 10.1037/spq0000002
- You, S., O'Malley, M. y Furlong, M. (2014). Preliminary development of the brief-California school climate survey: Dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 153-173. 10.1080/09243453.2013.784199
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 5-25. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2307>
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J. y Ubbes, V. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152. 10.1177/0734282909344205
- Zullig, K. y Matthews M. (2014) School Climate. En: Michalos A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht. 10.1007/978-94-007-0753-5_2597
- Zullig, K., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A., Patton, J. Huebner, E. y Zhang, J. (2015). Preliminary development of a revised version of the School Climate Measure. *Psychological Assessment*, 27(3), 1072-1081. 10.1037/pas0000070

CAPÍTULO 5.

Escuela como resultado del criterio sociolaboral

*Jeisson Tobías Rengifo Cuervo*¹

*Juan José Rengifo Cuervo*²

*Diana Carolina Chavarro Barrera*³

Resumen

Como objetivo principal de este artículo investigativo se propuso identificar por medio de distintos referentes teóricos los conceptos arraigados en la definición de los ambientes laborales, tomando como punto de partida los relativos al ámbito educativo, en conjunto con los rendimientos académicos de los estudiantes en diversas instituciones educativas. Es así como se presentaron múltiples reflexiones orientadas a la comprensión y definición de estos fenómenos. Para su desarrollo se

¹ Psicólogo. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jrengifocue@uniminuto.edu.co

² Estudiante de Derecho. Universidad Surcolombiana de Neiva. Correo electrónico: jtrengifo@gmail.com

³ Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: dianaca33@hotmail.com; dchavarroba@uniminuto.edu.co.

aplicó como herramienta principal una escala tipo Likert que organizaba los ambientes en cuatro dimensiones que determinaban el ambiente de trabajo (exigencias, dominio, relacionales laborales, condecoro) cada dimensión contó con diez ítems que orientaron el proceso de análisis; posteriormente, se crearon tres categorías en las cuales se ubicaban los docentes según su puntaje (ambiente dañino, favorable y neutro), como resultados principales se demostró que para la población de la investigación existe una relación directa entre las variables género, grupo etario y ambiente laboral.

Palabras claves: ambiente de trabajo, educación, profesores, estrés.

Abstract

As the main objective of this research article, it was proposed to identify through different theoretical references the concepts rooted in the definition of work environments, taking as a starting point those related to the educational field, together with the academic performance of students in various institutions. educational. This is how multiple reflections were presented oriented to the understanding and definition of these phenomena, for their development a Likert-type scale was applied as the main tool that organized the environments in 4 dimensions that determined the work environment (Demands, Domain, Labor Relations, Decorated) each dimension had 10 items that guided the analysis process, subsequently 3 categories were created in which the teachers were located according to their score (harmful, favorable and neutral environment), as main results it was shown that for the population of the research there is a direct relationship between the variables gender, age group and work environment.

Keywords: Work environment, education, teachers, stress.

Introducción

Cuando en 1630 Juan Amós Comenio escribe *Didáctica magna*, y con esta obra coloca uno de los cimientos más importantes de la pedagogía, dejó planteado el siguiente principio en el capítulo XIX, “Fundamentos de la abreviada rapidez en la enseñanza”: “¿Qué hay que hacer en este caso? Pretender obtener aquello en que no ayuda la Naturaleza es querer luchar con ella; intento inútil y necio. O no se conseguirá nada o el resultado no valdrá la pena comparado con el esfuerzo” (1998, p. 81). Comenio empieza a advertir que es necesidad del maestro agotarse en enseñar especialmente aquello que los estudiantes no están interesados en saber. Palabras casi proféticas para el momento actual donde, como bien advierte Meirieu (2003), que los estudiantes hoy lanzan al rostro de los maestros el reto de “enséñame si es que puedes”, enséñame sin despertar en mí el deseo de aprender y perderás todo tu esfuerzo.

Estos nuevos retos que se le plantean a la educación y al maestro generan un desgaste para aquel docente que persiste e insiste en la posible obsolescencia de su modelo tradicional (Meirieu, 2007), aunado a una serie de factores laborales, muchos de ellos propios de los tiempos actuales y otros particulares de su profesión. Este oficio define su rol en la interacción constante con los diferentes estamentos que entran en juego en el proceso de formación escolar, como son los estudiantes, colegas docentes, padres de familia, directivos docentes, comunidad en general, el aparato administrativo y el sistema escolar, que son fuente de presión por el logro de las expectativas que implica un proceso de formación (Gutiérrez *et al.*, 2005). Todo esto hace pensar que el maestro trabaja bajo estrés, como manifestaciones constantes de la interacción persistente con situaciones problemáticas del mundo particular de cada estudiante, de cada compañero de trabajo, de cada uno de los retos que median la enseñanza y el aprendizaje.

La experiencia áulica va más allá de preparar una clase y desarrollarla; esta experiencia involucra la vida misma del maestro, sus emociones y actitudes en general (Cardozo, 2016). La implicación de la vida misma del maestro en lo que hace como docente se puede entender mejor desde la etimología de la palabra experiencia. El prefijo *ex* indica algo que se separa, que se establece fuera de; *peri* puede ser el verbo intentar y arriesgar, o el adverbio y la preposición que indica estar en torno de o alrededor de; y el sufijo *entia*, que indica un agente o ente. La experiencia docente es vivir a profundidad lo que es el ser docente, y la experiencia áulica es esa misma vivencia en interacción. En esa interacción con todo lo que lo rodea, desde el ambiente generado por la relación los demás como con lo demás, con las personas y con las cosas, con la piel y con la pared, con los sujetos y con los objetos.

Es en la experiencia áulica donde acontece el posible estrés generado, entre otros aspectos, por situaciones problemáticas del contexto, por la actitud de estudiantes —como lo anunciaba Comenio desde hace cuatro siglos—, por la presión del mismo sistema, de los compañeros y directivos, de los padres de familia y la comunidad educativa, por los cambios en la educación sin una capacitación pertinente, etc. Así lo advierten múltiples investigaciones, como Ruiz (2016), Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016), Caballero *et al.*, (2015), Ministerio del Trabajo (2013), Londoño (2009), Restrepo *et al.*, (2006), Nogareda (2005), entre otras, que muestran caracterizaciones e indican niveles del estrés en los maestros.

Sin embargo, estos ambientes en el que se palpa el estrés no son una condición necesaria ni característica indispensable y única del trabajo del docente; también son posibles otros ambientes. Lo multifactorial y complejo entran en juego para determinar qué incide en que existan ambientes donde el estrés cede terreno a la armonía laboral. De acuerdo con Pirela (2011) hay lugares, espacios, ambientes, escuelas donde los maestros se sienten a gusto, trabajan con dedicación y empeño, y logran mejores resultados con los mismos estudiantes. El ambiente es

lo que rodea al ente, al ser humano en este caso, al maestro, en esta investigación; y eso que lo rodea no se agota en los elementos físicos, didácticos y pedagógicos, sino que trasciende a lo humano, su realidad psicológica y sociocultural. Esto facilita o no la interacción en la que se define su rol como formador. Esta concepción de lo que es el ambiente, y concretamente el ambiente laboral del docente, se puede referenciar en el estudio de realizado por Guadalupe García acerca del ambiente de aprendizaje (García-Chato, 2014).

En este mismo sentido, también se define ambiente como “el conjunto de factores internos —biológicos y químicos— y externos —físicos y psicosociales— que favorecen o dificultan la interacción social” (Duarte, 2003, p. 99). Y ambiente agradable como un “espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo” (Reggio Children y Domus Academy Research Center, 2009, p. 18). Esa manera de habitarlo, de saber estar y gozar de él, que hace que el estrés se desvanezca y que aparezca la armonía, marca la diferencia entre instituciones educativas. ¿Qué hace la diferencia entre el ambiente de una institución y de otra? ¿Por qué si en todas las instituciones educativas de carácter oficial los docentes tienen condiciones sociales similares, los niveles de estrés pueden ser diferentes? ¿De qué forma pueden afectar estas variables en el desempeño de la labor docente?

Es decir, hay algunas instituciones educativas que pueden ser más atractivas por su ambiente laboral, y no necesariamente desde el punto de vista estético estructural, con un ambiente laboral agradable, armonioso, por lo tanto, sin estrés. Esos ambientes se pueden caracterizar y comparar entre instituciones, para ver el grado de incidencia o no en los resultados académicos, o establecer cuáles son las variables que más determinan el estrés laboral docente en las instituciones educativas y cómo repercute en lo académico. Por lo general, el estrés se caracteriza por ser una respuesta que media entre el sujeto y su ambiente frente a algo que no se logra controlar y que genera una amenaza, porque se plantea como un

reto. Rivera (2010) tratando de precisar la definición de estrés comenta que para la misma comunidad científica ha sido difícil una precisión conceptual, ya que es una palabra de la cual todos hablan y casi nadie la define, y que es común que en múltiples conferencias se lamenten los expositores de poder contar con una mejor delimitación conceptual.

En el contexto global, este nuevo siglo se ha caracterizado, además, por seguir siendo una época de cambios profundos y acelerados, como ya fue advertido desde hace más de 50 años en el documento *Gaudium et Spes* (1965). Estos cambios no se detienen, sino que se aceleran, produciendo la sensación de estar frente a una época que se diluye en el mismo momento en que se crea, generando gran inestabilidad en todos los procesos; así lo manifiesta Bauman en la *Modernidad líquida* (2004), a diferencia de la modernidad sólida donde todo parecía más duradero o estable. ¿Cómo afectan estas nuevas realidades a los maestros en su labor? ¿Qué tanto el haber aprendido a hacer las cosas de alguna manera determinada en su formación de pregrado o posgrado, pero encontrar cada vez mayores retos para los cuales no los preparó eficientemente la universidad, puede generar estrés en los docentes y cómo incidiría en los resultados académicos de los estudiantes?

Por tanto, es necesario preguntarse, en las condiciones actuales, en que el mismo Gobierno ha diseñado políticas de desfinanciación permanente, lo que ha agravado la crisis en la que ya se encontraba la escuela, si es posible que existan escuelas que han logrado, al interior de ellas mismas, crear ambientes agradables, armónicos, que disminuyan los niveles de estrés de los maestros e incidan en los resultados académicos de los estudiantes.

Relación docente-estudiante-ambiente

La relación docente-estudiante-resultados se ha planteado desde una lógica matemática imperante, una sumatoria en que indiferente de las condiciones de trabajo, el ambiente laboral y los estudiantes siempre

debe existir un resultado positivo, mediando las relaciones de estos como una sucesión lógica, como una ecuación de física, y hasta cuántica, en donde el resultado varía dependiendo de que el hecho sea observado o no, de ser medido y estandarizado o no.

De esta transgresión persistente a la labor del docente surge la necesidad de comprender los resultados de los mismos a la luz de características que describen su ambiente de trabajo, resaltando sus condiciones sociales, económicas y culturales, y más aún cuando estos hechos se presentan en ciudades como Neiva, capital del departamento del Huila. La investigación va encaminada a relacionar las variables que inciden en ambientes laborales escolar con los resultados académicos entre instituciones educativas del municipio de Neiva. De igual manera, se hace necesario para comprender este problema, ver cuáles son esos riesgos sicosociales derivados de la labor docente que generan estrés y que terminan incidiendo en los resultados académicos, y cómo esos riesgos psicosociales hacen parte en la cotidianidad con la que se encuentran los docentes en el ejercicio de su labor.

La educación, más concretamente la formación escolar, se ha ido modificando dependiendo de la demanda de cada época o región. Las coordenadas espacio temporales caracterizan a las generaciones; los cambios socioculturales y las nuevas dinámicas económicas condicionan las propuestas de formación escolar que obligan al desarrollo de nuevas competencias, habilidades, capacidad de trabajo y solución de nuevos problemas. Todo este bloque de caracterización de los nuevos retos genera demandas adaptativas de los docentes, que al no lograrlo de manera adecuada produce estrés en su labor escolar; lo que condiciona su trabajo de interacción con los estudiantes, alterando los resultados académicos que se pretendan lograr.

Esta constante presión por la formación de un grupo, usualmente mayor de 30 estudiantes por salón, ubicados generalmente en un espacio de menor capacidad, con el consabido hacinamiento; con temperaturas

muy altas debidas al clima de Neiva, terminan siendo variables a tener en cuenta para conocer su incidencia en el estrés de los docentes y en los resultados académicos de los estudiantes, generar a partir de ellas un análisis riguroso y proponer un modelo de intervención en las instituciones en que se presente. La gran importancia de esta investigación estriba en el hecho de sus directas repercusiones sobre los procesos de formación escolar, si se tienen en cuenta las conclusiones que genere la misma investigación.

Resultados académicos

La palabra resultado, que aparece primeramente como efecto de algo, y que connota cierta pasividad en cuanto participio; tiene origen en el verbo latino *resultare*, que significa saltar, rebotar, repercutir. Principalmente se usaba para indicar un salto hacia atrás, una acción para revisar, como si algo se devolviera para que fuera visto nuevamente, pero en su efecto. De ahí que tenga el prefijo *re*, que indica hacia atrás o reiterar; mientras que saltar se relaciona con brincar o bailar. Es decir, resultado es un efecto, una consecuencia de una o varias acciones, a partir de las cuales se revisa lo que se hizo, se mira hacia atrás para ver qué produjo lo que se estaba haciendo. Es una manera de reiterar la acción, no para repetirla, sino para mirar su consecuencia, como algo que rebota sobre sí misma.

Los resultados de un partido de fútbol es lo que queda del partido, el balance de lo que se hizo; a partir del cual es posible revisar lo que aconteció, identificar las falencias y los aciertos, las debilidades y las fortalezas, especialmente para continuar el camino, para preparar el próximo partido, para saber hacia dónde se va, dependiendo de los resultados obtenidos. Ese balance de resultados es lo que permite una nueva planeación, porque son los resultados el insumo básico para retroalimentar un proceso, rediseñar lo que sigue. En la parte educativa, los resultados tienen la misma función; pueden ser vistos como fruto del

proceso y de la evaluación. Sin resultados se pierde la motivación en la acción, pues toda acción tiene un sentido previo, que se compara con lo obtenido. Qué se pretendió y qué realmente se logró. Solamente con los resultados y sus respectivos análisis se puede entender el progreso en un proceso.

Lo académico se puede empezar a entender en perspectiva de su origen en la antigüedad griega. El primer problema al respecto es la poca documentación en torno a algunos acontecimientos, que dificultan la hermenéutica. Plutarco (1985) relata el hecho de que los dos hermanos de Helena, conocidos como Cástor y Pólux, fueron a rescatarla de Teseo, quien la había raptado siendo niña y la tenía escondida en Afidna. Akademos les reveló el lugar secreto a los gemelos, y se granjeó la fama de actuar de manera independiente a los intereses de la ciudad. Como compensación, Castor y Pólux le regalaron a Akademos un lote o casa en las afueras de Atenas. No es más la información original que se tiene de Akademos; de ahí que se preste su original sentido a diferentes y disímiles interpretaciones. Platón en sus numerosas obras no hace referencia a este personaje de la antigüedad griega.

La etimología nos remite a dos interpretaciones: *ekás* es un prefijo que se usa como adjetivo de lugar para indicar cierta lejanía, que unido al sustantivo *demos* sería lejos del pueblo; pero también *ekas*, como sustantivo, indica lote o división (Pabón, 2008). Al no haber una conclusión o claridad definitiva respecto al origen del término, y con base en lo anterior, es posible también decir que academia tiene relación con algo que está apartado, que tiene cierta independencia, un lugar fuera de Atenas. En el DRAE aparecen varias definiciones, entre ellas: casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe *Academo*, donde enseñaron Platón y otros filósofos. Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública. Actualmente lo académico se relaciona con la educación en niveles más elevados; y puede entenderse como distanciado de lo vulgar; de ahí su acepción de lejanía, de división, pero no entendida en un sentido discriminador, sino que académico es

aquel que hace el esfuerzo por entender mejor lo que sucede a partir de análisis más rigurosos. De todas maneras, lo académico se circunscribe al ámbito de la educación.

Los resultados académicos, uniendo las aproximaciones conceptuales anteriores, es lo que queda, o va quedando, en el proceso educativo, especialmente escolar. De ahí que estos se relacionen directamente con las evaluaciones que acontecen en la escuela. Aunque no debiera limitarse el proceso de formación escolar a la identificación, muchas veces cuantitativa, de los resultados académicos, de la apropiación de lo que el docente le enseña y el estudiante aprende, porque es difícil medir procesos de formación a través de un examen, y verterlo en cantidades; sin embargo, esos resultados académicos, es decir, esas evaluaciones interpretadas en calificaciones son necesarias para analizar el grado de apropiación de la propuesta de formación y del aprendizaje disciplinar.

En el caso de Colombia, en el nivel de la educación primaria y secundaria, con base en el Decreto 1075 de 2015, la parte correspondiente al antiguo Decreto 1290 de 2009, toda institución educativa está convocada para que diseñe un sistema propio de evaluación educativa, conocido como SIEE. La norma genera gran autonomía para que las comunidades educativas piensen y se piensen a partir del proceso evaluativo. Cada institución debe generar espacios de reflexión que les permita entender e interpretar qué es la evaluación, cuáles son los resultados académicos que persiguen o pretender lograr; cómo actuar a partir de resultados favorables o desfavorables.

En la práctica lo que ha estado sucediendo desde la exigencia legal en materia de evaluación escolar, es que el cambio no ha sido significativo, y los docentes se han quedado en dictar clase y evaluar lo que enseñaron (García, 2014), como si los tiempos de la enseñanza coincidieran con los tiempos del aprendizaje. Es decir, con la autonomía legal generada por el Decreto 1290 de 2009, hoy Decreto 1075 de 2015, ha pasado igual que con la autonomía que otorgó a las comunidades educativas la Ley

General de Educación desde casi cinco lustros, con la construcción del proyecto educativo institucional, PEI: a pesar de tener la gran oportunidad de revolucionar los procesos de formación, se ha seguido una línea de autosumisión para dejar a las pruebas externas, conocidas como Pruebas Saber, casi que el único parámetro de resultados académicos.

¿Qué problema presentan los resultados académicos que no generan la confianza que se requiere para hacer un análisis más veraz y fiable? Los resultados académicos se encuentran de alguna manera atrapados entre lo que se venía haciendo antes, exámenes de memoria escritos, ante los cuales los docentes automatizan las formas de calificar, así sea de escogencia múltiple, pero que no necesariamente privilegian el análisis crítico ni la reflexión, sino que mecanizan a los estudiantes para que sean exitosos respondiendo de acuerdo a lo preestablecido por el maestro, y la estandarización de las pruebas externas, que se erigen cada vez más en el criterio único que usa el gobierno para jerarquizar a las instituciones educativas, y desde este año condicionar los recursos a transferir dependiendo de los resultados, como un chantaje para someter a todos a supuestamente mejorar la calidad mejorando los resultados académicos en estas pruebas.

El SIEE exige a las instituciones educativas que para el caso de que los estudiantes sean transferidos a otras instituciones, y con el propósito de facilitar esa movilización, la promoción y el trasegar de los estudiantes a través del sistema educativo, es necesario que su resultado académico se ubique dentro de las categorías de desempeño bajo, básico, alto, superior, según hayan logrado o no los objetivos, propósitos, metas o logros que se hubieren establecido entre docentes y estudiantes en cada institución educativa. Eso es lo único a lo que obliga el Decreto 1075 de 2015 en materia de resultados académicos. Sin embargo, teniendo la posibilidad de la autonomía para crear nuevas realidades en torno a los resultados académicos, para terminar las calificaciones numéricas, si así lo consideran, o cualquier clase de calificación, y enfatizar en la

evaluación como valoración, la gran mayoría de instituciones educativas se ha quedado con la calificación numérica. Por lo menos para esta investigación, en todas las instituciones educativas seleccionadas se califica de 1 a 5, significando una nota por debajo de 3 un desempeño bajo, y a partir de 3 desempeño básico, alto y superior. Lo que lleva a mirar en esa escala de 1 a 5, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta, el rendimiento académico de los estudiantes. Estas calificaciones son la base para el análisis que se haga, con base en los datos y la información recogida, del rendimiento académico de los estudiantes.

Ambientes laborales educativos

La genealogía de la palabra ambiente refiere al latín su origen. *Ambiens*, *ambientis* tienen relación directa con el verbo *ambire*, que indica lo que rodea algo, lo que está en ambos lados de algo, lo que abarcar algo. En esta investigación se refiere a las condiciones que rodean la labor docente, a los escenarios en que acontece esta labor, a las situaciones particulares que se dan en torno de esta labor, a las circunstancias sociales, físicas, económicas y sociales en las que se da el ejercicio de la docencia; a las condiciones culturales de los docentes. Para la Real Academia de la Lengua Española ambiente es “lo que rodea algo o a alguien como elemento de su entorno”. Ambiente es el entorno como el contexto, es lo físico próximo como lo sociocultural específico; ambiente es lo que rodea al ente, lo condiciona, lo posibilita, lo contextualiza, lo proyecta, lo configura, lo caracteriza el ser humano, en términos heideggerianos, habita el ambiente, le da sentido, lo plenifica y es su razón de ser; pues ambiente sin ente, no es posible; algo que rodee, sin alguien o algo a quien rodear no es concebible.

Lo laboral implica ejercitar alguna actividad que conlleva siempre una responsabilidad, por lo general con retribución económica. En el ambiente laboral se producen resultados, pues ese es su fin; ya que no

se entiende una labor sin un fin o resultado preconcebido; pues antes de ejercer la labor se sabe para qué se hace, así los resultados alcanzados no coincidan con lo previsto. El ámbito laboral acontece en el sector público o privado; sin embargo, por lo menos en Colombia, al Estado le corresponde regular aspectos generales del trabajo, ejecutando una política laboral justa, que garantice el pleno respeto de los derechos laborales, como se puede desprender de la lectura que se haga a la Ley 2663 del 5 de agosto de 1950, más conocida como Código Sustantivo del Trabajo. El ambiente laboral, o sea, lo que rodea al trabajador se convierte en condición favorable o desfavorable, dependiendo de las circunstancias sociales, económicas y culturales, tanto del entorno como propias. El ambiente laboral es el entorno específico directamente relacionado con el ejercicio de una profesión u oficio en un contexto concreto donde se desarrollan las actividades propias de una labor.

El ambiente laboral educativo es mucho más delimitado y concreto. El adjetivo educativo excluye los demás ambientes, y pone la mirada en todas las actividades, tareas, trabajos, etc., que demanda la relación laboral del docente, enmarcada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la debida interacción del docente con los estudiantes, con sus colegas, con los directivos y con la comunidad en general. Este es el marco general del ambiente laboral educativo; pero este marco no puede desconocer las condiciones salariales de los docentes, sus niveles de logros académicos, sus aspiraciones y expectativas, las condiciones materiales de infraestructura, acceso, dotación de medios tecnológicos y materiales en general, que le faciliten o dificulten ejercer su labor docente. También es fundamental reconocer el clima organizacional institucional y relacional con sus colegas y directivos, con los estudiantes y padres de familia. No es lo mismo un ambiente laboral, ya sea educativo o no, donde se manejan altos niveles de estrés y relaciones agresivas, o ambientes armónicos donde las dificultades ceden ante la buena convivencia. Las tensiones entre sus múltiples interacciones pueden terminar teniendo

diversas manifestaciones psico-somáticas, indicadores del esfuerzo físico e intelectual, del reto de adaptarse a nuevas condiciones y responder a las exigencias del medio.

El ambiente laboral educativo acontece en la escuela. Esta es vista desde distintos puntos, que van desde Foucault, en *Vigilar y castigar* (2000), hasta los conceptos más románticos de espacios llenos de felicidad donde se acuña la alegría que configura la vida de los niños (NTC4595). Para Michel Foucault, la escuela se caracteriza por homogenizar a los que entran en ella a partir de la disciplina que allí se imparte, acompañada de castigos, inclusive invisibles o inconscientes como no permitir que florezca la autonomía ni la creatividad, se haga énfasis en el examen, que es castigo, los espacios pensados para el control.

La actual escuela no es ajena a su historia ni a su herencia; está situada y contextualizada como parte del sistema educativo; que, a su vez, es parte de un sistema mayor que es el Estado; el ambiente laboral educativo acontece en los contextos generados en los procesos de globalización económica. El Estado termina siguiendo libretos en materia educativa que favorezcan el desarrollo de formas burocráticas de dominación, perfeccionando los sistemas gobernados por la lógica del cálculo económico, para lo cual lo social es un gasto antes que una inversión, y la inclusión para la garantía de los derechos no es tarea primordial (Ortiz, 2017). Todo esto permea el ambiente laboral.

En este contexto global, se puede indicar como función de la escuela fortalecer el Estado en la medida en que los ciudadanos formados en ella deben aprender obediencia y sumisión a todas las autoridades legalmente constituidas (Cetina, 2017). Y el docente es quien viene haciendo esta labor, lo cual constituye parte importante de su ambiente laboral. El éxito en la escuela, la promoción está más relacionada con la repetición memorística de lo que se aprende antes que con asumir una actitud reflexiva frente a los contextos.

La organización interna del currículo para la formación de los estudiantes, por lo general, se presenta fragmentado en áreas, asignaturas y proyectos no siempre integrados (Coscarelli, 2018), y caracterizados más por un hacer y aprender que por un cuestionarse, como lo afirman en varias ocasiones López Vigil en su más reciente obra (2018): “Quien tiene preguntas piensa, quien solo tiene respuestas obedece”. Lo pedagógico en el ambiente laboral docente ha mantenido fuertes vínculos con la psicología conductista, para la cual el aprendizaje se da en la lógica del estímulo-respuesta, y como consecuencia de la enseñanza, que privilegia lo memorístico, se hace acompañar de una actitud sumisa (García, 2001).

Se ha entendido la escuela como el dispositivo que crea el Estado para nivel la cancha de juego, como lo expone Roemer (1998) en su metáfora. La escuela, y en ella el maestro como protagonista, debe empeñarse en “nivelar el terreno de juego” para que todos los estudiantes, en su periodo de formación, tengan las mismas opciones, sin que, entre ningún factor, diferente al esfuerzo individual, a inclinar la balanza a favor de uno y en contra de otro. Esa tarea de nivelación del terreno social le corresponde al docente en la parte pedagógico-formativa. El punto de partida para el Estado es lograr una igualdad de oportunidades con una mayor inversión aplicada a los niños de medios sociales desfavorecidos. Este, sin embargo, no es el ambiente laboral que juegue a favor del docente, pues a las escuelas llegan los niños, niñas y jóvenes muy dispares desde sus contextos socioeconómicos y culturales, lo que facilita el fracaso escolar, y con él se repercute necesariamente, y de manera negativa, en los docentes ensombreciendo su ambiente laboral.

El docente, por lo general, es un empleado del Estado; él es su patrono. ¿Qué es el Estado y qué función real cumple en este sentido de garantizar un ambiente laboral educativo para que los docentes desarrollen su labor en un ambiente armónico? Para Max Weber (2011), el Estado es una:

Asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación y que, a este fin, ha reunido todos los medios materiales en manos de su dirigente y ha expropiado a todos los funcionarios estamentales que antes disponían de ellos por derecho propio, sustituyéndolos con sus propias jerarquías supremas”. (p. 92).

No se trata, por tanto, del Estado ideal para Platón en la República y en las Leyes (Bruchmüller, 2009), sino del Estado real y concreto que se tiene en la actualidad, del Estado que desfinancia la educación como política pública, del incomprensible Estado que declara la guerra a los más pobres cuando les niega los derechos de acceso a salud y educación, y que se puede demostrar con cifras⁴; del Estado que carece de soberanía. Aunque parezca insólito, la soberanía del Estado, no solo del colombiano, es intervenida desde las entidades financieras internacionales y los grupos multinacionales que, en muchas ocasiones, tienen más recursos económicos que los mismos Estados.

Asuntos claves como la política económica y comercial, la promoción de las inversiones extranjeras, la ciencia y la tecnología, el ambiente, la energía, **la educación**, la migración, las relaciones del orden multilateral, el desarrollo y los derechos humanos, entre otros importantes temas de la agenda global, hoy son intervenidos por las CMN. (Vargas-Alzate, *et al.*, 2012, p. 134).⁵

⁴ De acuerdo con las cifras oficiales, tomadas del Departamento de Planeación Nacional y del Ministerio de Educación, soportadas estas cifras en los datos que da el Sistema Nacional de Matrículas (SIMAT), en el año 2017 el 44 % de los niños en edad correspondiente al nivel de preescolar están por fuera del sistema educativo; en el nivel de primaria el 16 % de los niños no acceden a esta educación, especialmente en zonas rurales o urbanas más pobres; tampoco el 29 % de los adolescentes y jóvenes que tienen edad para estar en el nivel de secundaria, así como el 59 % de los que debieran estar adelantando estudios técnicos, tecnológicos y profesionales. No es difícil concluir que en Colombia el sistema educativo no permite el acceso a todos, y a los que logran acceder a un nivel como el de primaria no se les garantiza su continuidad, y menos aún el tránsito entre secundaria y superior.

⁵ Negrilla fuera del texto original para resaltar que la educación también es intervenida por multinacionales, lo cual afecta directamente los ambientes laborales.

Las consecuencias son múltiples, y algunas se pueden calcular en cifras, otras se pueden pensar en frustraciones para miles de docentes, a quienes se les vulneran el derecho a ejercer su labor en ambientes laborales intervenidos estatalmente para su continuo mejoramiento.

La formación como consecuencia de la labor docente en ambientes educativos

Como muchos otros conceptos, el de formación también es polisémico. El prefijo griego *meta* hace que el sustantivo tome distancia de sí mismo, se ubique más allá, y se vuelva sobre sí en un acto reflejo. Por ejemplo: metacognición es una reflexión sobre el acto y proceso cognitivo. Metamorfosis no solo indica más allá de una forma, cambio de forma, sino que, aplicada al concepto dinámico y dialéctico de formación, hace que la formación se transforme en la medida en que se piensa y se reflexiona. ¿En qué ambiente laboral piensa y reflexiona el docente? La formación se puede ubicar como objeto propio de la pedagogía; y, en tanto que la pedagogía es filosofía de la educación, la formación es un concepto que por su propia naturaleza demanda permanente reflexión y acontece en un ambiente laboral propio.

No todo ambiente laboral educativo es óptimo para desencadenar procesos de reflexión que logren cuestionar y mejorar los procesos de formación que se brindan al interior de una escuela. De ahí también la importancia de los ambientes laborales educativos y su relación directa con los resultados académicos. En consecuencia, la formación como concepto y práctica está expuesta a una permanente metamorfosis, que dependerá en gran parte de los ambientes, como indicadores de las transformaciones de la sociedad (Medrano, 2020).

Esta realidad dialéctica y dinámica de la formación, esta condición metamórfica del concepto de formación (Cajas, 2018) se convierte en el eje para pensar y tratar de responder algunas preguntas que ayuden a

entender y profundizar si los ambientes laborales tienen o no relación con los resultados académicos: ¿los ambientes laborales permean los procesos de formación? ¿Los ambientes laborales educativos inciden en los resultados académicos de los estudiantes? ¿Cuál y cómo es la naturaleza de las relaciones entre ambientes laborales educativos y resultados académicos? El informe de la Unesco: *Situación Educativa en América Latina y del Caribe: Hacia una educación para todos* (2013) se establece que la educación oficial en todo el continente latinoamericano y caribeño comparten prácticamente la misma caracterización, y que no hay diferencias significativas; lo que preocupa por la tendencia a la homogenización, con el consecuente desconocimiento de las particularidades regionales y sus respectivas riquezas socioculturales.

En *Frankenstein Educador*, Meirieu (2003) propone la metáfora de formar a un niño como si se tratara de fabricar a alguien, develando cómo en los procesos de formación escolares se han enquistado ideas propias del fordismo y del toyotismo, que se fortalecen desde la Revolución Industrial y el positivismo, pero que hunden sus raíces desde que el ser humano ha querido legar a los demás lo que ha cultivado, es decir, su cultura. En los procesos evolutivos del ser humano, se va conformando poco a poco el fenómeno de lo social; va el hombre creando una mayor dependencia de los demás, o quizás su misma naturaleza le obliga a depender de los otros, a necesitarlos. En este sentido, tiene la necesidad, el imperativo de consciencia de transmitir a los demás sus “particularidades físicas y espirituales” (Jaeger, 1994). Por eso, crea lo educativo para transmitir lo que se cree, lo que se es, lo que se cultiva; es una especie de agricultura de lo humano que se hace llegar a los otros, dependiendo de las coordenadas espacio temporales, de las condiciones en que acontece el acto educativo, de las maneras en que el docente y el estudiante habitan la escuela, de los ambientes laborales que allí subyacen.

La formación necesita de la transmisión; de alguna manera, la formación es transmisión que se da y se recibe. La transmisión mira más allá, apunta a la formación integral del ser humano; pero si el

acto educativo se restringe al mero hecho de la simple transmisión, condicionado fuertemente por los ambientes escolares, dentro de ellos el laboral docente, ante esta situación se hace necesaria la actitud siempre crítica, indagadora y reflexiva del docente, y, ojalá, de toda la comunidad educativa. Pero no una indagación aislada o simplemente bien intencionada, sino sistemática, que ayude a transfigurar los ambientes, a generar nuevas ideas. La formación que se brinda no obvia los ambientes, sino que emerge de ellos. Por tanto, no se puede esperar que el estudiante que se está educando, que el profesional que se está formando sea necesariamente crítico, cuando el espacio en el que se encuentra, especialmente su docente, no es agradable, armónico, ya que parte de sus energías se gastan en tratar de sobrellevar su labor en medio de dificultades muchas veces cargadas de estrés. Indudablemente el docente se erige como el dueño del saber y del poder dentro del salón de clases, y ese poder y ese saber es para formar y transformar al estudiante; pero es muy difícil, por no decir, imposible, cuando el maestro vive bajo estrés que no le permite lograr lo que se propone con sus estudiantes.

Estas realidades de la cotidianidad escolar terminan naturalizando relaciones e interacciones entre los agentes involucrados en el proceso formativo. De ahí la presencia del matoneo. Los ambientes laborales educativos y formativos son permeados, convirtiendo el campo de la formación, de acuerdo con Bordieu y Passeron (2019), en el espacio de interacción de muchas relaciones sociales, marcadas por la dominación, que generan estrés, y que se pueden percibir organizadas en estructuras de poder, que son estructuras simbólicas. A manera de reflexión final, la educación será esquiva a todo intento reduccionista de su comprensibilidad, pero sí afectada por los ambientes educativos, especialmente laborales, que son los que afectan directamente al docente y al proceso formativo. Quizás Dilthey (2004) deja los horizontes abiertos para toda reflexión que se haga acerca de la formación: “La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía, en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre” (p. 4).

¿Clima organizacional o ambiente laboral?

Dentro de la literatura académica existe una confusión amplia respecto a los rasgos que identifican el clima organizacional y lo diferencian del ambiente laboral. Así, Gary Dessler (2002) citado por Sandoval (2004, p. 83) refiere la ausencia de un consenso en cuanto a la definición del clima organizacional, y establece algunos tópicos en los que el concepto gira. Algunos investigadores, tanto a nivel nacional como Cortés *et al.*, (2017), Calle *et al.*, (2018), Solarte (2009), Munive (2019), y a nivel internacional como Aguado (2012), Albañil (2015), Segredo (2013) postulan algunas características que permiten describir las particularidades con las que se identifica el concepto de clima organizacional. Sandoval (2004) lo define como: “El ambiente de trabajo percibido por los miembros de la organización y que incluye estructura, estilo de liderazgo, comunicación, motivación y recompensas, todo ello ejerce influencia directa en el comportamiento y desempeño de los individuos” (p. 83).

Estos autores permiten concebir el clima organizacional como uno de los elementos propios y principales del ambiente laboral, no como el concepto general que describe la interacción que media entre los trabajadores de la empresa con sus compañeros y con las particularidades de su oficio, sino como el entorno particular derivado del ejercicio de un quehacer o una profesión. El clima organizacional permite comprender las consideraciones afectivas, emocionales y profesionales del ejercicio de una profesión en un ambiente particular; por otro lado, el ambiente laboral abarca el amplio espectro del entorno social, económico, salarial, familiar además de las condiciones físicas (externas e internas).

Metodología

El diseño de esta investigación se da desde una perspectiva cuantitativa de tipo descriptivo relacional, que permitirá determinar las variables propias de ambientes agradables al interior de la institución

educativa y que incidan en el ejercicio de la labor docente; ya que se busca analizar y describir el comportamiento de las variables que intervienen en el desarrollo de las actividades de los docentes en algunas instituciones educativas de Neiva, por medio de instrumentos estandarizados y con una confiabilidad significativa.

Las instituciones serán seleccionadas por medio de un muestreo aleatorio simple, que va a servir como muestra representativa del resto de las instituciones de la ciudad. A su vez, se conjugarán instrumentos y técnicas que garanticen una mayor confiabilidad en la recolección de la información, procesamiento del mismo y posterior análisis. Se pretende con estas variables aportar a la consolidación de la información y a la solución del problema de investigación.

La investigación se llevó a cabo en Neiva, donde previamente se solicitó a la Secretaría de Educación Municipal la información correspondiente al número exacto de instituciones educativas de carácter oficial, registradas en la ciudad; se procedió a seleccionar la muestra representativa de la población por medio de un muestreo aleatorio simple. La población con la que se trabajó son profesores de instituciones educativas oficiales, que estén asignados a cualquier grado de bachillerato y en cualquier asignatura, que además lleven más de un año ejerciendo la profesión en la misma institución. Esto permitió comprender mejor las dinámicas laborales que maneja cada institución y evitó sesgos que se puedan producir por la visión que tengan los profesores con poco tiempo en la institución.

Resultados

Las preguntas fueron contestadas con una escala tipo Likert de la siguiente manera:

Muy de acuerdo	1
De acuerdo	2
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	4
Muy en desacuerdo	5

De esta forma, los resultados del formulario permitieron conocer las distintas características que componen el ambiente laboral de los docentes en Neiva. Cada dimensión se evaluó de acuerdo al puntaje que se obtuvo sumando la respuesta seleccionada según la escala tipo Likert.

Las dimensiones del cuestionario pretendieron evaluar algunas características propias del ambiente laboral de los docentes del municipio de Neiva. De acuerdo con esto, cada dimensión se calificó según el número de preguntas que les correspondieron (10 preguntas en exigencias, dominio y relaciones laborales y 7 en la dimensión de condecoro). El formulario se calificó de 10 (mínima calificación numérica) a 50 (máxima calificación numérica) por dimensión, cuanto menor sea el puntaje del docente en cada dimensión mejor será su desempeño en esta área.

En el formulario las preguntas número 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 28, 29 y 30 correspondieron a enunciados que dificultan el ambiente laboral dentro de la institución, por ende, estas preguntas al momento de analizar los datos se calificarán de forma invertida:

Muy de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Muy en desacuerdo	1

De esta forma, al calificar los resultados de estas preguntas de forma invertida se mantiene el margen de a menor puntaje mejor desempeño del docente en la dimensión.

Al momento de realizar las sumatoria de las respuestas la calificación mínima de cada docente podría ser 37 puntos, en contra parte a la máxima que puede llegar a ser 185 por la suma de cada una de las respuestas, al momento de codificar los datos de los docentes el rango de interpretación es el siguiente:

Valor	Rango
Ambiente favorable	37 – 110
Ambiente Neutro	111 – 140
Ambiente Dañino	141 – 185

Para valorar o ponderar el rendimiento académico, se tuvieron en cuenta las calificaciones que obtuvieron los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas, durante el primer período académico del año lectivo 2018, que se desarrolló entre el 22 de enero y el 6 de abril. En todas estas instituciones se califica de 1 a 5, siendo 3 la nota mínima para aprobar la asignatura o área. Las instituciones escogidas aleatoriamente fueron: Promoción Social, Luis Ignacio Andrade, Santa Librada, Ricardo Borrero Álvarez, José Eustasio Rivera, Oliverio Lara Borrero, Normal Superior, Jairo Morera Lizcano, Gabriel García Márquez y Enrique Olaya Herrera.

La naturaleza de los resultados de la investigación radica en el esfuerzo por comprender las características que componen el fenómeno a estudiar; estas permiten un manejo cuidadoso de las variables implementadas para el análisis de la información recolectada; en este caso, por medio de la aplicación del formulario se pudieron conocer las particularidades que definen y constituyen las dinámicas de los ambientes

laborales de los docentes en Neiva, entre ellas resaltan distintas nociones sobre el análisis que se realiza a la naturaleza de los datos, la relación de los profesores con sus compañeros, la aspiración salarial, el dominio que tienen sobre su materia, entre muchas otras.

Al calificar el formulario se hicieron tres grupos de acuerdo al puntaje que obtuvieron los docentes. De 37 a 110 puntos, siendo este el puntaje asignado a un ambiente de trabajo favorable, que aporta significativos elementos al momento de crecer como profesional, como persona, a la hora de establecer buenos vínculos de trabajo con los compañeros y tener un mayor margen de resultados con sus estudiantes.

Los puntajes que oscilan entre 111 y 140 definen un ambiente neutro cuyos elementos cotidianos no propician el desarrollo de actitudes favorables frente a los componentes dinámicos del trabajo; sin embargo, el no propiciar estos comportamientos tampoco hace que se generen conductas contradictorias al ambiente laboral, de esta forma, el ambiente neutro no gestiona, pero tampoco deshace.

El último grupo se compone por los docentes que consiguieron entre 141 y 185 puntos, lo que corresponde a un ambiente dañino, que no favorece al desarrollo personal ni profesional, no aporta elementos al trabajo en equipo ni al cumplimiento de metas y objetivos, por el contrario, se trata de un ambiente que logra deteriorar las condiciones de trabajo, las relaciones laborales e impone espacios en donde se establecen vínculos jerárquicos de desconocimiento. El desarrollo de estas dimensiones brinda una gran capacidad para observar las dinámicas del comportamiento laboral de los docentes según algunas características sociodemográficas como la edad, el estrato y el género entre otras.

Para iniciar el análisis se presentan los datos correspondientes a la distribución por puntaje general de los docentes.

Tabla 5-1. Análisis de resultados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Ambiente Dañino	13	4,0	4,0
	Ambiente Favorable	133	40,9	44,9
	Ambiente Neutro	179	55,1	100,0
	Total	325	100,0	

Poco porcentaje de la muestra participantes en la investigación corresponde al grupo de docentes con un ambiente laboral dañino; sin embargo, a la luz de los resultados del análisis de los datos la diferencia respecto a la frecuencia entre los docentes con ambientes laborales neutros y ambientes laborales favorables, corresponde al 13 % de la muestra, por ende, un análisis con más variables explicará más a fondo las divergencias entre estos dos grupos.

Tabla 5-2. Distribución por género de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Hombre	98	30,2
	Mujer	227	69,8
	Total	325	100,0

Los participantes en la investigación son hombres y mujeres que ejercen la labor docente en instituciones educativas de índole pública en Neiva; de esta muestra representativa correspondiente a 325 personas. Más de la mitad concierne a mujeres activas en su profesión desde el campo de la enseñanza.

En cambio, los hombres que ejercen la docencia son un porcentaje menor de la población. Estos datos permiten comprender más a fondo las dinámicas que ejercen distintas variables en el intento por entender la manera en que los ambientes laborales influyen en la consecución de resultados académicos.

Tabla 5-3. Distribución por grupo etario de los participantes

		Adulter	Persona Mayor	Total
Género	Hombre	73	25	98
	Mujer	187	40	227
	Total	260	65	325

Para comprender de manera más exacta las implicaciones que podría tener cada una de las variables de la investigación, se ordenaron los géneros de los participantes por grupos etarios, siguiendo los lineamientos provistos por el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2013), que define la adulter desde los 27 hasta los 59 años, y las personas mayores desde los 60 años en adelante.

Tabla 5-4. Distribución por frecuencia de los grupos etarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adulter	260	80,0	80,0	80,0
	Persona Mayor	65	20,0	20,0	100,0
	Total	325	100,0	100,0	

Relacionar estas variables es de importancia en la investigación porque provee de elementos demográficos que constituyen parte de la realidad con la que conviven los docentes todos los días, ya sea por las características propias de sus compañeros de trabajo o por las condiciones mismas en las que ellos viven; de esta manera se organiza la distribución por género de los grupos etarios.

Tabla 5-5. Etario mujeres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Adulter	187	82,4	82,4
	Persona	40	17,6	100,0
	Total	227	100,0	

Un porcentaje pequeño de las mujeres participantes en la investigación corresponde a personas mayores que, por sus condiciones físicas, por su experiencia laboral y por la misma evolución que han percibido en su lugar de trabajo se les atribuyen conceptos y formas de comprender las dinámicas de su labor distintas a las demás mujeres con menor edad en su profesión; esto se ve reflejado en la manera en que se distribuyen los grupos etarios de las mujeres de la investigación en los ambientes laborales como muestra la tabla siguiente.

Tabla 5-6. Distribución de grupo etario de mujeres por ambientes laborales

		Ambiente dañino	Ambiente favorable	Ambiente neutro	Total
Etario Mujeres	Adultez	9	77	101	187
	Persona Mayor	2	16	22	40
	Total	11	93	123	227

El 17,62 % de las mujeres participantes en la investigación son catalogadas como personas mayores, frente al 82,37 % restante que son profesoras que se encuentran en la adultez; sin embargo, el comportamiento de estos datos frente a la distribución por ambientes laborales es interesante, dado que representan porcentajes similares en la ubicación de ambientes manteniendo las diferencias frente a la frecuencia de sus datos.

De las mujeres en adultez el 4,81 % labora en ambientes dañinos, al igual que el 5 % de las mujeres consideradas personas mayores. La distribución frente a ambientes favorables se comporta de manera similar con un 41,17 % para adultez y un 40 % para mayores. La diferencia tampoco oscila mucho cuando se comparan las distribuciones por ambientes neutros, con un 54,01 % para mujeres en adultez y un 55 % para mujeres en personas mayores.

Al analizar las dinámicas de los datos observados desde la perspectiva de la edad, el género y los ambientes laborales se encontró que para las mujeres el comportamiento de los datos analizados guardan proporciones indiferente de la frecuencia con la que se presenta cada uno, esto demanda la implementación de un análisis más minucioso de estas variables frente al rendimiento académico de sus estudiantes como una medida que complemente en función de la comprensión del fenómeno a estudiar; de esta manera se presenta la siguiente tabla para analizar el comportamiento de estas variables.

Tabla 5-7. Distribución de grupo etario de mujeres por resultados académicos

		Resultados académicos			
		2,0 a 3.	3,1 a 4,	4,1 a 5	Total
Etario Mujeres	Adultez	21	130	36	187
	Persona mayor	6	30	4	40
	Total	27	160	40	227

Para el análisis del grupo etario de mujeres frente a los resultados académicos de sus estudiantes es necesario comprender las dinámicas que aluden la consecución de puntajes altos por parte de estas; a comparación de la tabla 5-7, donde indiferente de la edad, la distribución de las mujeres en los ambientes laborales guardaba proporciones, la tabla 5-8 presenta resultados distintos: El 75 % de las docentes participantes consideradas personas mayores obtienen resultados que oscilan entre 3,1 y 4 en sus estudiantes; mientras que para este mismo rango de notas las profesoras en adultez obtuvieron un 69,51 %; para el rango mayor, que va de 4,1 a 5, las docentes en personas mayores consiguieron que solo en el 10 % de los casos obtuvieran esas calificaciones, mientras que para las docentes ubicadas en adultez este rango de notas se encontraba en el 19,25 % de su población. Estas diferencias se podrían atribuir a los cambios constantes que acarrear los procesos de enseñanza y aprendizaje en un sistema educativo que cada vez exige más de los docentes

sin mejorar considerablemente las condiciones en las que les toca conseguir sus resultados. Los constantes retos educativos, las dinámicas particulares de cada institución y la individualidad de cada comunidad, familia y estudiante son una meta difícil de alcanzar y que cada vez se separa más por brechas que la institución y el sistema educativo no se preocupan por superar.

Estas diferencias que presentan los grupos etarios en mujeres frente a los ambientes laborales y los resultados académicos permiten vislumbrar características del sistema educativo diseñadas para excluir a las personas que no logren adaptarse a las fluctuaciones que produce la sociedad frente a los retos de la enseñanza y el aprendizaje. Esto permite concluir que, del análisis de cada una de estas variables expuestas hasta ahora, para las mujeres los resultados académicos notables tienen relación con la capacidad de adaptarse a los cambios constantes que exige la institución.

Tabla 5-8. Etario hombres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adultez	73	74,5	74,5	74,5
	Persona Mayor	25	25,5	25,5	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

El porcentaje de hombres participantes en la investigación es considerablemente menor que el de mujeres, esta diferencia es atribuida a que en Neiva se encuentran laborando como docentes en mayor proporción mujeres docentes que hombres, ya sea por consideraciones sociales o accesibilidad al trabajo; esta es una característica importante a tener en cuenta cuando se realizan los análisis de distribución por género de la profesión docente.

Tabla 5-9. Distribución de hombres por ambientes laborales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Ambiente Dañino	2	2,0	2,0
	Ambiente Favorable	40	40,8	42,9
	Ambiente Neutro	56	57,1	100,0
	Total	98	100,0	

De los docentes hombres tan sólo el 25,51 % corresponde a personas que van de los 60 años en adelante, si se compara con el porcentaje de mujeres que se encuentran en este mismo grupo etario los hombres representan un mayor porcentaje para su población que las mujeres. Sin embargo, también hay que hacer alusión a que las mujeres son más del doble de la población masculina en la investigación. Estos datos estadísticos en hombres permiten comprender mejor la forma en que múltiples variables inciden en la relación existente entre los ambientes laborales y los resultados académicos de sus estudiantes, cómo se va a presentar a continuación con las dinámicas del comportamiento de estas variables desde la perspectiva del género masculino.

Tabla 5-10. Distribución de grupo etario de hombres por ambientes laborales

		Ambiente dañino	Ambiente favorable	Ambiente neutro	Total
Etario Hombres	Adultez	2	28	43	73
	Persona Mayor	0	12	13	25
	Total	2	40	56	98

Para los hombres participantes en la investigación, la distribución de su género en grupos etarios y la relación directa con los ambientes laborales con los que convive en su lugar de trabajo resulta ser significativa. En la muestra de la investigación son pocos los hombres que

se encuentran en ambientes laborales dañinos; la mayor presencia de hombres se da en la adultez y en un ambiente laboral neutro que representa el 43,87 % de su población. Los docentes hombres que consiguieron ambientes laborales favorables constituyen el 40,81 % de la muestra; esta, a su vez, se distribuye entre 70 % para hombres en adultez y 30 % para hombres personas mayores. En relación al ambiente laboral neutro el 23,21 % de su población de género masculino están representados por personas mayores.

Tabla 5-11. Distribución de grupo etario de hombres por promedio de notas

		2,0 a 3.	3,1 a 4,	4,1 a 5	Total
Etario Hombres	Adultez	16	44	13	73
	Persona Mayor	4	15	6	25
	Total	20	59	19	98

Para la distribución de grupo etario de hombres por promedio de notas los datos permiten analizar que de los docentes hombres que obtuvieron notas entre 2,0 y 3, solo el 20 % hace parte a personas mayores, mientras que 80 % restante de los hombres con este rango se ubican en la adultez. El comportamiento de esta variable es similar cuando se compara el rango de notas de 3,1 a 4 con los grupos etarios de hombres: el 25,42 % de los participantes hombres ubicados en este rango corresponde a personas mayores, mientras que el 74,57 % restante se ubica en la adultez.

El porcentaje para el último rango de notas varía en un 36,85 % más para hombres jóvenes que para persona mayor. Este dato se puede interpretar de manera significativa para comprender las dinámicas que construyen la necesidad de afrontar los retos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que establece la sociedad por medio de la escuela, de esta manera se podría intentar aludir a la explicación de la distinción de esta variable para los grupos etarios entre hombres.

Tabla 5-12. Distribución de género por ambiente laboral

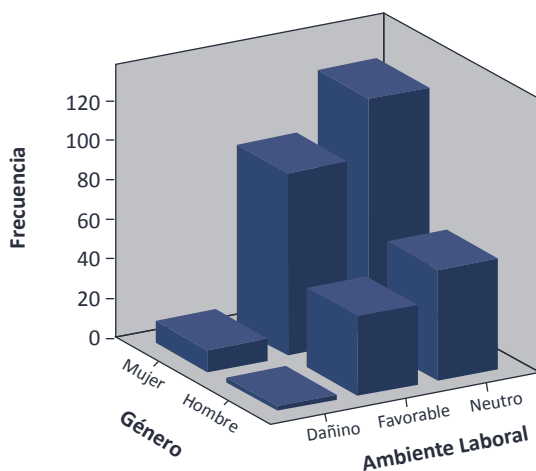
		Ambiente dañino	Ambiente favorable	Ambiente neutro	Total
Género	Hombre	2	40	56	98
	Mujer	11	93	123	227
	Total	13	133	179	325

Lo correspondiente a la distribución por género de los participantes en la investigación el 69,8 % fueron docentes mujeres, en contraparte el 30,2 % correspondiente a 98 personas fueron hombres; tan solo el 2 % de los docentes hombres participantes se encuentran en un ambiente laboral dañino, por otro lado, las mujeres aportan el 4,8 % del 100 % de su muestra a esta categoría.

Respecto a los ambientes laborales favorables el 40,8 % de los hombres pertenecientes a esta categoría se relaciona en una proporción de 2,3 mujeres por cada hombre al 40,9 % de las mujeres profesoras que se encuentran en un ambiente laboral favorable, lo cual nos permite percibir que no existe una diferencia reveladora entre las mujeres y los hombres participantes en esta investigación respecto a su distribución en los ambientes favorables; de igual manera sucede al analizar la distribución de los participantes por género en relación a los ambientes laborales neutros, dado que el 54,1 % de las mujeres y el 57,1 % de los hombres corresponden a esta categoría como consta en la figura 5-1.

De esta forma se logra concluir que las diferencias de género en relación a las categorías de ambientes favorables y neutros no son mayores; sin embargo, respecto a los ambientes dañinos las mujeres doblan el porcentaje de hombres, quizá esto haga alusión a la distribución de mujeres y hombres en esta categoría, de igual manera no deja de significar una mayor participación del género femenino.

Figura 5-1. Frecuencia por género del ambiente laboral



Nota. Comparación entre el ambiente laboral que presentan los hombres y las mujeres en la investigación. Fuente propia.

Tabla 5-13. Relación entre ambientes laborales y rendimiento académico

		Ambiente dañino	Ambiente favorable	Ambiente neutro
Promedio de Notas	2,0 a 3.	13	0	34
	3,1 a 4,	0	80	139
	4,1 a 5	0	53	6

Al relacionar directamente las múltiples variables de la investigación, los resultados obtenidos son claros y específicos respecto al ambiente laboral de los docentes y el rendimiento académico de sus estudiantes. Tan solo el 4 % de los docentes participantes de la investigación se encuentran ubicados en la categoría ambientes dañinos, lo que corresponde al 27,65 % del total de docentes cuyo promedio por área se ubica entre 2,0 y 3,0, que en total fueron el 14,46 % de los docentes participantes.

Discusiones

Esta información es muy valiosa dado que permite conocer que en la ciudad de Neiva son pocos los docentes cuyo ambiente no favorece al desarrollo personal ni profesional, no aporta elementos al trabajo en equipo ni al cumplimiento de metas y objetivos; muy por el contrario, corresponde a un ambiente que logra deteriorar las condiciones de trabajo, las relaciones laborales e impone espacios en donde se establecen vínculos jerárquicos de desconocimiento.

Por otro lado, el 55,07 % de los docentes participantes corresponden al ambiente neutro, que no propicia condiciones para el crecimiento laboral constante, pero tampoco genera situaciones de estrés o desapego que contribuya a disminuir el rendimiento dentro de la institución. Del total de los docentes con un ambiente neutro el 18,99 % obtiene un promedio de notas entre 2,0 a 3,0, que palidece al compararse con el 77,65 % de los docentes que dentro del ambiente neutro consiguieron notas que oscilaban entre 3,1 y 4,0. Estos datos hablan sobre el impacto directo que tiene la construcción de ambientes laborales favorables en la consecución de buenos resultados académicos.

Ninguno de los docentes ubicados en un ambiente laboral dañino pudo conseguir que su promedio de notas fuese superior a 3,0. Esto es de mucha importancia dado que su promedio representa la suma de las notas de todos y cada uno de sus estudiantes, y que en un aula de clase el promedio de 30 o más estudiantes se encuentre en este rango es alarmante. La investigación es concluyente frente a este fenómeno al presentar que el 40,92 % de los docentes participantes corresponden a un Ambiente Favorable y ostentan el 89,83 % de los estudiantes con notas entre 4,1 y 5,0.

El porcentaje restante de estas notas hace parte de docentes con ambiente neutro, lo que permitirá un análisis más minucioso sobre las particularidades que permiten a estos docentes con un ambiente laboral

neutral conseguir buenos resultados con sus estudiantes. Ningún docente ubicado en la categoría ambiente favorable obtuvo un promedio de notas entre 2,0 y 3,0; el 60,15 % de los docentes de esta categoría obtienen un promedio de notas entre 3,1 y 4,0, y el porcentaje restante (39,84 %) ostenta notas entre 4,1 y 5, lo que permite comprender de forma directa la manera en que los ambientes laborales en las instituciones educativas públicas afecta el rendimiento académico de sus estudiantes en Neiva.

Conclusiones

Los resultados y el análisis de los procesos desarrollados dentro de la investigación permiten considerar algunas de las características con las que los docentes interactúan diariamente dentro de su lugar de trabajo; las condiciones que establecen las particularidades de sus ambientes laborales derivan de múltiples variables que interactúan entre sí y producen respuestas específicas en cada uno de los docentes de la institución.

La investigación permitió identificar las variables que generan distintos tipos de ambientes laborales en los docentes de las instituciones educativas públicas de Neiva. Al comparar la distribución de las medidas sociodemográficas de hombres y mujeres respecto a los ambientes se encontró que el género femenino se encuentra mucho más presente en la labor docente en el municipio, por lo tanto representa un mayor porcentaje de la muestra de la investigación, sin embargo, al realizar el análisis del comportamiento de la variable género frente a la distribución de los ambientes laborales se encontró que el género no representa una variable significativa al momento de definir la constitución de ambientes de trabajo, dado que tanto para hombres como para mujeres los ambientes favorables se representaron con un 40,81 % y un 40,96 % respectivamente. En el caso de ambientes neutros se encontraron valores similares con un 54,18 % para mujeres y un 57,14 % para hombres.

Un punto para recalcar en el análisis del género como factor clave para el ambiente laboral radica en el porcentaje obtenido por hombres y mujeres frente a los ambientes laborales dañinos; por su parte, los hombres obtuvieron sólo el 2,04 % de su población con este ambiente mientras que las mujeres se encontraron con un 4,84 %. Una forma de interpretar esta proporción radica en la menor participación de hombres en la labor docente de Neiva frente a la participación mayoritaria de mujeres que desarrollan esta profesión.

A pesar de que el proceso investigativo permitió determinar que el género no se estableció como una variable concluyente en la determinación de ambientes laborales, dado que hombres y mujeres se distribuyen de forma similar entre ambientes dañinos, neutros y favorables, sí permitió concluir que por grupo etario las mujeres ven menor diferencia entre ambientes laborales; la edad no afecta que haya más mujeres trabajando en un ambiente cómodo o nocivo. Por otro lado, esta variable se comporta de manera distinta cuando se compara con el promedio de los resultados obtenidos por sus estudiantes; las mujeres más jóvenes obtienen un 3,78 % menos alumnos con notas entre 2,0 y 3,0, a pesar de tener una distribución menor correspondiente a 21 profesoras en adultez con este promedio frente a 6 profesoras ubicadas en personas mayores con este mismo rango de notas. Esta medida porcentual se vuelve más significativa en cuanto sube el promedio de notas; las docentes más jóvenes alcanzan un 5,49 % menos de estudiantes con notas entre 3,1 y 4, mientras que para el rango máximo que corresponde de 4,1 a 5. Las docentes en adultez consiguen un 9,25 % más de estudiantes con notas en este rango que las docentes pertenecientes a personas mayores.

La investigación fue concluyente frente a la edad de las docentes y los resultados que pueden obtener de sus estudiantes. Para el caso de los hombres las diferencias fueron notables frente al ambiente laboral constituido por los grupos etarios; ningún docente hombre ubicado en la

categoría persona mayor se encontraba al momento de la investigación en un ambiente laboral dañino, y tan solo el 2,73 % de los docentes en adultez ostentaban esta categoría. Los docentes hombres mayores se ubicaban en un 10 % más que sus colegas jóvenes en un ambiente laboral neutro; esta perspectiva disminuía cuando se trataba de ambientes favorables ya que los docentes jóvenes se ubican en este un 6,90 % más que los docentes con mayor edad.

Para los análisis de la variable edad en hombres frente a los resultados académicos las medidas tienden a variar más: para el rango de notas que oscila entre 2,0 y 3 los docentes hombres en adultez se encuentran en un 80 % de los casos, mientras que los docentes mayores tan solo en el 20 % restante. Para la totalidad de estudiantes que obtuvieron un promedio de notas entre 3,1 y 4, con docente hombre, tan solo el 25 % de estos fueron profesores mayores a 60 años, mientras que el 74,57 % fueron docentes menores a esta edad significativamente. En el análisis de las condiciones para conseguir buenos resultados frente a las variables que intervienen en el desarrollo de ambientes laborales los docentes hombres en adultez obtuvieron un 36,85 % más de estudiantes en este promedio que los colegas ubicados en personas mayores. Esta perspectiva permite comprender que para los hombres esta medida termina siendo más significativa al momento de conseguir rangos de notas entre 4,1 y 5 que las mujeres, pero al igual que en los análisis anteriores por las características de la población participante en la investigación que en su mayoría son mujeres no es fácil determinar la atribución de estas características sin tener porcentajes similares de hombres y mujeres.

Las consideraciones que establece la Organización Iberoamericana de Seguridad Social (2012) junto con el Ministerio de Salud y Protección social (2013) y el Ministerio del Trabajo (2013) en Colombia permiten un panorama general de las particularidades que enfrenta cada docente; al ser este un ambiente tan disperso y denso el ubicado en cada institución,

las demandas y los requerimientos expuestos como factores de riesgo psicosocial en los docentes se presentan de manera continua en cada situación particular, tal como lo expuso la primera y segunda Encuesta Nacional de Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo (2013), donde se determinaron en mayor medida cargas emocionales en un 59,43 % de los docentes; tareas constantes que demandan altos niveles de atención, posiciones que generan fatiga, cumplir con requerimientos y obligaciones, realizar diversas tareas a la vez entre muchas otras consideraciones que permiten comprender a la labor del docente como una profesión de constante riesgo psicosocial, con cargas físicas y psicológicas constantes que demandan un proceso de atención más serio e inspirado en entender cómo se pueden mejorar las condiciones en que el docente labra la más bella de las profesiones y ayuda a entretejer la construcción constante que cada uno de sus estudiantes hace de sí mismo.

Es con base en todo lo anterior que los resultados de la investigación arrojan sus frutos, las demandas que realizan los docentes frente a sus condiciones laborales repercuten de forma directa en los resultados obtenidos por sus estudiantes; Los docentes que se encontraron en ambientes laborales dañinos no pudieron obtener un promedio de notas superior a 3,0. Ubicarse en este tipo de ambientes condena de manera continua tanto a docentes como a estudiantes a un desempeño deficiente con tan diversas complicaciones, como es posible prever. Los docentes con ambientes laborales neutros consiguieron en un 42,76 % de los casos notas con un rango entre 3,1 y 4,0 siendo este el rango mayor de todos los presentados en el análisis de estas dos variables, mientras que dentro de los ambientes laborales favorables el 40,92 % de los docentes consiguieron notas entre 3,1 y 5. Esto permite comprender que, a comparación de las demás medidas, los ambientes favorables consiguen en el 39,84 % de los casos un promedio de notas entre 4,1 y 5, mientras que los ambientes neutros la consiguen en el 3,35 % de sus casos, y los ambientes dañinos no lo consiguen jamás.

Referencias

- Aguado Maldonado, J. E. (2012). *Clima organizacional de una institución educativa de Ventanilla según la perspectiva de los docentes*.
- Albañil Ordinola, A. D. P. (2015). *El clima laboral y la participación en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura*.
- Alfonso Cetina, R. (2017). *La educación más allá del mal, el autoritarismo y la obediencia* [Tesis de doctorado, Universidad del Rosario].
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bruchmüller, U. (2009). La posibilidad del Estado ideal de Platón en la República y en las Leyes: Una alternativa a la interpretación de André Laks de la filosofía política de Platón. *Diánoia*, 54(63), 175-195.
- Caballero, M., Cervilla, O., Fernández, M. I., Fernández, L. y Gómez, S. (2015). Relations between psychological and emotional demands with empathy: a study in the professorate from University of Granada. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación y Docencia Creativa*, 4, 172-176.
- Cajas Guijarro, J. (2018). Materialismo histórico-dialéctico: una crítica a sus fundamentos. *Filosofía de la Economía*, 7(2), 137-155.
- Calle, J. V. Q., Piedra, M. D. C. T., Barahona, D. P. B., & Cardenas, O. S. N. (2018). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 20(3), 253-276.

- Cardozo Gutiérrez, L. A. (2016). El estrés en el profesorado. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 75-98. Recuperado en 02 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100006&lng=es&tlng=es
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- Cortés, R. M. P., Tanoira, F. G. B., & Valencia, R. A. S. (2017). Clima organizacional e innovación según la clasificación de los hoteles. Un estudio en el sureste de México. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 23(65), 1-23.
- Coscarelli, M. R. (2018). *Cambio curricular y formación de educadores*. [Seminario]. Universidad Nacional de La Plata.
- Dessler, G. (2002). *A framework for management*. Prentice Hall.
- Dilthey, W. (2004). *La esencia de la filosofía*. Losada.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Esteve, J. M., (1994). *El malestar docente*. Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Gerg. (1991). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García C. L. (2014). Discursos en torno a la autoevaluación de los estudiantes en los docentes de las instituciones educativas de Básica y Media en Ibagué, Colombia. En S. Castillo Arredondo (coord.). *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria* vol I. (p. 87-93). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Gaudium et Spes. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual. (1965). http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S., Sanz-Vásquez, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. 11(1), 47-61.
- Jaeger, W. (1994): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño Botero, R. (2009). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia
- Medrano, S. E. M. (2020). Comunicación en el ambiente laboral de las organizaciones educativas. *Opuntia Brava*, 12(3), 90-94.
- Meirieu, Ph. (2003). *Frankenstein Educador*. Alertes S. A. de Ediciones
- Meirieu, Ph. (2007) Entrevista a Philippe Meirieu: es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (373).
- Mejías A., Reyes, Ó. y Arzola, M. (2006). Medición del clima organizacional en instituciones de educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 10(38), 55-61. Recuperado en 03 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212006000200002&lng=es&tlng=es.

Ministerio del Trabajo (2013). *II Encuesta Nacional de Condiciones en seguridad y Salud en el trabajo en Colombia*.

Ministerio del Trabajo (2013). Informe Ejecutivo de la Segunda Encuesta Nacional de Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo en el Sistema General de Riesgos Laborales en Colombia. Social OIdS, editor, 2013, 56.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Plan decenal de salud pública 2012-2021.

Munive Rodríguez, K. M. (2019). Clima laboral en trabajadores de una empresa distribuidora de gas del distrito de Ventanilla, 2018.

Nogareda, S. (2005). *Estrés en el colectivo docente*. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentación/FichasTécnicas/NTP/ficheros/ntp574.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: Un reto colectivo*.

Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2012) *Indicadores de siniestralidad laboral en Iberoamérica*.

Ortiz Sotelo, E. F. (2017). Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de matemática de los estudiantes del 2º Grado de Secundaria de la Institución Educativa N° 2053 Francisco Bolognesi, Cervantes, 2017.

Pabón, J. (2008). *Diccionario Manual griego clásico-Español*. 21.^a ed. Vox.

Pirela, M. (2011). *Ambiente escolar y desempeño laboral docente en las instituciones de educación media general*. Universidad Rafael Urdaneta. Trabajo de Grado para Maestría.

- Plutarco. (1985). *Vida paralelas I*, (pp.197-199). Gredos.
- Reggio Children y Domus Academy Research Center. (2009). *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Red Solare de School of Art and Communication.
- Restrepo, N. C., Colorado, G. O. y Cabrera-Arana, G. A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública de Colombia*, 8(1), 63-73.
- Roemer, K. (1998). Outcome-Based Education and Montessori Schools. *Montessori Life*, 10(4), 38-41.
- Ruiz T. J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 183-194.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Segredo Pérez, A. M. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista cubana de salud pública*, 39(2), 385-393.
- Solarte, M. G. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: una aproximación conceptual. *Cuadernos de administración*, 25(42), 43-61.
- UNESCO, O. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. OREALC/ UNESCO Santiago.
- Vargas-Alzate, L. F., Solís, A. D., Cano, C. H., & Grajales, C. R. (2011). El estado y las multinacionales. Posibles efectos de la crisis de 2008 en la balanza de poder. *AD-minister*, (18), 125-149.
- Weber, M. (2011). *La política como vocación* (Vol. 622). NoBooks Editorial.

PARTE 3.

Desafíos de la neuropsicología
y la salud mental

CAPÍTULO 6.

Alteraciones cognitivas en paciente con ACV isquémico en arteria posterior derecha. Presentación de caso

Jenny León Artunduaga¹

Resumen

El presente estudio de caso tiene como propósito determinar y describir el perfil neuropsicológico en una persona de 44 años, diestro con 10 años de escolaridad y con antecedentes de accidente cerebrovascular (ACV) isquémico de la arteria cerebral posterior derecha. Se realizó un análisis sobre la base de un procedimiento clínico y no psicométrico, tomando como punto de referencia los ítems de las pruebas neuropsicológicas aplicadas. Como resultado se encontró compromiso de las funciones neuropsicológicas de manera global, siendo significativas las alteraciones en procesos de memoria episódica, disartria y latencia atencional disminuida, con presencia de alteración del estado del ánimo.

¹ Psicóloga. Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá. Correo electrónico: jelear@yahoo.es; jenny.leon.ar@gmail.com

El estudio concluye que el paciente con ACV isquémico de la arteria cerebral posterior derecha presenta un perfil neurocognitivo congruente con lo reportado en la literatura.

Palabras claves: ACV, evaluación neuropsicológica, pruebas cognitivas, isquemia cerebral.

Abstract

The purpose of this case study is to determine and describe the neuropsychological profile in a 44-year-old person, right-handed with 10 years of schooling and write a history As a result, a commitment to neuropsychological functions was found in a global way, the alterations in episodic memory processes, dysarthria and decreased attentional latency being significant, with the presence of mood alterations. The study concludes that the patient with ischemic stroke of the right posterior cerebral artery has a neurocognitive profile consistent with that reported in the literature.

Keywords: ACV, neurosychological evaluation, cognitive tests, cerebral ischemia.

Introducción

El accidente cerebro vascular (ACV) en los países desarrollados es la tercera causa de mortalidad en la población adulta luego de la enfermedad coronaria y de las neoplasias (Truelsen *et al.*, 2001). La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que el ACV será tan importante en los próximos años, que podría llegar a considerarse como una verdadera epidemia (Uribe *et al.*, 1993). La importancia del ACV radica en que se trata de una patología generadora de discapacidad

general y de altos costos directos e indirectos (OMS, 2012). De igual manera, Suárez *et al.*, (2001) expresan que los ACV constituyen una gran carga social, sanitaria y económica, pues generan una importante demanda de cuidados integrales y de inversión económica, tanto para el paciente como para su familia en las instituciones de salud.

Según la OMS, en 2001 la Asociación Americana del Corazón de los EEUU (AHA, por sus siglas en inglés) estimó que el costo por paciente durante los primeros 90 días posteriores a un ACV fue de 15.000 dólares, y que solo el 10 % de los casos tienen un costo superior a 35.000 dólares por paciente. Los costos directos totales de un ACV para el año 2004 se estimaron en 53,6 millones de dólares; los gastos posteriores en cuidados y rehabilitación en 33 millones de dólares y finalmente costos indirectos por pérdida de días de trabajo y producción en 20,6 millones de dólares (Ardila y Rosselli, 2007; Who, 2013).

Las secuelas neurológicas y neuropsicológicas del ACV van a depender del área afectada y la extensión (Ardila y Rosselli, 1992; 2007); en cuanto a las alteraciones neuropsicológicas producidas por los ACV, se destaca que en general los trastornos de tipo isquémico tienden a producir déficit cognitivos y sensitivomotores focales, mientras que las hemorragias cerebrales tienen consecuencias más amplias y difusas sobre las funciones cognitivas (Portellano, 2005).

La lateralización de la lesión también produce efectos diferenciados, ya que el ACV sobre el hemisferio izquierdo con frecuencia se traducirá en trastornos del lenguaje, mientras que las lesiones del hemisferio derecho producirán trastornos espaciales y visoperceptivos. Como consecuencia del ACV, las funciones cognitivas pueden verse comprometidas, de modo que se producen trastornos de la atención, desorientación espacial, agnosias, trastornos del lenguaje o alteraciones de memoria, trastornos psíquicos que pueden ser primarios (consecuencia directa del daño cerebral) o secundarios (causados reactivamente por el impacto

psicológico de la enfermedad cerebrovascular en el paciente). También se producen cambios de personalidad y anosognosias (Nolte, 1994, De la Serna, 2004).

En la fase aguda del ACV puede presentarse delirium y en la fase crónica síndrome amnésico, ansiedad, psicosis, trastorno orgánico de la personalidad, síndromes frontales y síndrome de Kluver-Bucy por lesión bitemporal, entre otros (De la Serna, 2004).

Los síndromes neuropsicológicos se presentarán en mayor o menor intensidad, dependiendo de la extensión y el territorio vascular afectado. Las lesiones vasculares en el territorio irrigado por la arteria cerebral posterior producirán agnosia de los colores y agnosia visual asociativa, siendo las alteraciones más características de los infartos de la arteria cerebral posterior (ACP), también se presentan trastornos de la lectura: alexia hemianóptica (dificultad para leer la parte de la palabra del lado con hemianopsia) y la alexia pura o alexia sin agrafia. La alexia pura es una forma visual de la alexia por lesión de la ACP izquierda. La lectura en estos pacientes es muy lenta, ya que tienen que ir identificando y, en algunos casos nombrando, cada una de las letras que componen la palabra (Peña, 2007).

Los pacientes con infartos de la ACP derecha muestran desorientación en entornos conocidos, con incapacidad para orientarse en el espacio o para el reconocimiento de lugares. También puede aparecer agnosia facial, aunque esta es más frecuente en los infartos bilaterales. Cerca del 25 % de los infartos en el territorio de la ACP presenta graves déficits mnésicos, fundamentalmente cuando existe afectación temporal mesial (Zinn, 2007).

Las lesiones de la arteria cerebral posterior suelen producir trastornos visoperceptivos, agnosias visuales, junto con otros trastornos del lenguaje. Cuando la lesión se produce en el territorio de la arterial posterior derecha es frecuente la presencia de prosopognosia (Ardila y Roselli, 2002; Rains, 2007).

Más allá de los compromisos directos por el ACV, hay una disminución de la autonomía del paciente, ya que aspectos como la funcionalidad de la vida diaria y actividades domésticas y sociales son parte de un proceso de planificación y autocontrol, dos ingredientes de las funciones ejecutivas incluidos en los factores neuropsicológicos (Mercier *et al.*, 2001).

Por lo tanto, el rol de la neuropsicología es relevante y de total importancia en procesos de evaluación y rehabilitación en casos de ACV, ya que, desde la disciplina permite aportar en la identificación de alteraciones cognitivas, comportamentales y emocionales, y en procesos de rehabilitación busca disminuir secuelas cognitivas y mejorar la funcionalidad y calidad de vida de los pacientes.

De tal forma, se hace pertinente ahondar en el estudio de las alteraciones cognitivas en pacientes con ACV, con el propósito de aportar en la identificación del perfil cognitivo, en término de fortalezas y debilidades de los procesos cognitivos, que permita sensibilizar a los profesionales de la salud en la importancia de la evaluación y rehabilitación neuropsicológica oportuna, con el fin de contribuir en rehabilitación de las funciones cognitivas alteradas, minimizar las secuelas físicas y cognitivas, y mejorar la calidad de vida de las personas que padecen un ACV. Por ende, se presenta el caso de un paciente de sexo masculino de 44 años de edad, con escolaridad bachiller y lateralidad diestra con antecedentes de isquemia de arteria posterior derecha.

Estudio de caso de ACV

Se realizó el estudio a partir de un caso único (N=1), de tipo transversal, donde se recolectan los datos en un tiempo específico, y bajo un enfoque empírico analítico.

La fundamentación e información pertinente respecto al tema han sido diseñados de manera que sustenten y permitan comprender la temática en estudio, para finalmente establecer resultados obtenidos en la investigación, que en su conjunto con el marco teórico brindarán una clara perspectiva de la relación existente entre el perfil neuropsicológico y las secuelas del ACV isquémico en arteria cerebral posterior derecha.

Participante

El estudio de caso se realizó con un paciente masculino de 44 años de edad, quien por motivos de confidencialidad se llamará MP. Es natural y procedente de la ciudad de Villanueva, Casanare, cuenta con diez años de escolaridad y con formación adicional relacionada a cursos en la Policía Nacional. La familia del sujeto solicitó por iniciativa propia valoración por neuropsicología debido a que este presentaba dificultades de memoria, especialmente fallas para aprender y evocar nueva información. Adicionalmente, reportaron dificultades de control emocional caracterizadas por presencia de irritabilidad y pérdida de iniciativa para realizar actividades que antes le interesaban. La familia de MP reportó los síntomas desde hace cuatro años, posterior al ACV presentado en el año 2014, aproximadamente. En cuanto a los antecedentes personales y médicos, se encontró en la historia clínica el diagnóstico de hipertensión arterial de difícil manejo, hiperlipidemia, hiperuricemia y arteria vertebral derecha hipoplásica.

En cuanto a neuroimágenes, se encontraron dos resonancias magnéticas recientes al ACV, la primera indica “múltiples lesiones isquémicas en el hemisferio cerebeloso derecho e izquierdo que se extienden también al tallo cerebral, compatible con lesiones isquémicas recientes sin que se pueda descartar etiología embólica” y la segunda reportó “aumento de la extensión del evento isquémico agudo en territorio de la arteria cerebral posterior comprometiendo en lóbulo occipital y temporal derecho, con signos que sugieren transformación hemorrágica, evento isquémico subagudos tardío cerebeloso”, lo que permitió confirmar el diagnóstico de ACV isquémico en arteria posterior derecha.

Actualmente, se encuentra en control con neurología, psiquiatría y tratamiento farmacológico (Sertralina), también asiste diariamente a proceso de rehabilitación integral a terapia ocupacional, terapia de lenguaje y terapia física.

Instrumentos para evaluación del paciente

Test breve para la evaluación del estado cognitivo (BCSE): instrumento diseñado para evaluar de forma breve las funciones cognitivas generales de los adultos de quienes se tiene alguna sospecha de alteraciones en memoria o algún trastorno neurológico, psiquiátrico o del desarrollo. De forma muy general evalúa orientación temporal, control mental, memoria incidental, dibujo del reloj, control inhibitorio y producción verbal (Cohen y Swerdlik, 2001).

NEUROPSI atención y memoria: batería diseñada para evaluar de forma confiable y objetiva los procesos cognitivos de atención y memoria, en personas entre los 6 y los 85 años de edad. Esta batería permite obtener índices independientes de atención, memoria y, así mismo, el puntaje global de atención y memoria juntos. Es una prueba que puede aplicarse a población psiquiátrica, geriátrica, neurológica y pacientes con diversos problemas médicos. Se trata de un test confiable y objetivo, del que se obtuvieron los datos normativos a través de la aplicación del test a 952 sujetos (Ostrosky *et al.*, 2003).

Cuestionario de ansiedad estado rasgo – STAI: es un test creado por Spielberger *et al.*, (1982), este instrumento está diseñado específicamente para medir la ansiedad; comprende escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de ansiedad como estado (E) y como rasgo (R). Tanto la escala estado (E) como la escala rasgo (R) tienen 20 ítems cada una, que se puntúan en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (de 0 a 3). El cuestionario tiene una buena consistencia interna en la adaptación española, entre 0,9 y 0,93 en la ansiedad/estado y entre 0,84 y 0,87 en ansiedad/rasgo (Spielberger *et al.*, 1982).

Inventario de depresión de Beck – BDI: (*Beck depression inventory*); este inventario, en su versión estandarizada para la población mexicana (Jurado *et al.*, 1998) consta de 21 reactivos que evalúan la intensidad sintomática de la depresión en muestras clínicas y no clínicas. Cada ítem contiene varias frases autoevaluativas, de las cuales se debe escoger la que más se ajuste al propio estado de ánimo de los últimos seis meses. En cada uno de los enunciados, y por ende en todo el instrumento, la atención se centra en los componentes cognitivos de la depresión por encima de los síntomas somáticos. Las puntuaciones obtenidas en la prueba pueden agruparse en cuatro niveles de depresión: depresión mínima (0 a 9 puntos), depresión leve (10 a 16 puntos), depresión moderada (17 a 29 puntos), y depresión severa (30 a 63 puntos). La confiabilidad de este instrumento, obtenida por consistencia interna, es de $\alpha = 0,87$, $p < .000$, con una validez concurrente de $r = 0,70$, $p < .000$. (Jurado, *et al.*, 1998).

Índice de Barthel: es un instrumento utilizado por distintos profesionales de la salud para la valoración funcional de un paciente y su rehabilitación, la escala mide la capacidad de una persona para realizar 10 actividades de la vida diaria, que se consideran básicas, de esta forma se obtiene una estimación cuantitativa de su grado de independencia (Barrero, García, 2005). Tiene unos coeficientes de correlación de 0,88 y 0,98 respectivamente (Cid-Ruzafa y Damián-Moreno, 1997).

Escala de Lawton y Brody: es un instrumento de medición de AIVD, evalúa la capacidad funcional mediante ocho ítems: capacidad para utilizar el teléfono, hacer compras, preparar la comida, realizar el cuidado de la casa, lavado de la ropa, utilización de los medios de transporte y responsabilidad respecto a la medicación y administración de su economía. A cada ítem se le asigna un valor numérico 1 (independiente) o 0 (de pendiente). La puntuación final es la suma del valor de todas las respuestas y oscila entre 0 (máxima dependencia) y 8 (independencia total). Presenta un coeficiente de reproductividad inter e intraobservador alto 0,94 (Olazarán, Mouronte, Bermejo 2005).

Fases del estudio

Fase 1. Selección del caso: se realizó una entrevista inicial, acompañada de prueba de tamizaje y se identificó el caso a partir de su pertinencia clínica y neuropsicológica, posterior a esto, se llevó a cabo la firma de consentimiento informado del sujeto.

Fase 2. Evaluación: la evaluación se desarrolló en el Centro de Rehabilitación Integral del Ministerio de Defensa en la ciudad de Bogotá, Colombia. El paciente asistió a 4 sesiones de evaluación neuropsicológica, la primera de 90 minutos y las restantes de 60 minutos cada una. Las etapas de la evaluación se describen en el apartado de resultados.

Fase 3. Análisis de resultados y conclusiones: se realizó la calificación y análisis de las puntuaciones obtenidas. Se obtuvieron los resultados de la evaluación y se contrastó la información con lo reportado en la literatura. Finalmente, se elaboró la conclusión de los datos obtenidos en el caso y la discusión.

Resultados

En cuanto al test breve para la evaluación del estado cognitivo (BSCE), MP presentó un funcionamiento adecuado en procesos relacionados con orientación en persona y espacio; no obstante, demostró desorientación en tiempo y bajo desempeño en tareas de memoria, por tal razón se decide profundizar en la evaluación neuropsicológica teniendo en cuenta estas áreas.

Orientación: mostró un nivel normal de conciencia y estado general de activación, se encontró ubicado autopsíquicamente, y fue correlacionado con el subtest de orientación del Neuropsi; no obstante, se observó desorientación en tiempo.

Atención: fue capaz de mantenerse alerta y dirigir adecuadamente su foco atencional hacia los estímulos. Presentó una amplitud atencional de cinco estímulos, lo cual se encuentra en el rango promedio. Logró sostener la atención, sin embargo, la latencia se halla disminuida. Se evidenció leve falla para realizar rastreo visual lo cual repercutió en la capacidad de respuesta ante estímulos específicos, pues fue sensible a estímulos distractores.

Memoria: MP tiene un Span de memoria inmediata de retención de 5 elementos, el cual se encuentra promedio del rango normal (7+/-2) esperado para la edad y escolaridad; no se beneficia de la repetición como estrategia de aprendizaje (lo cual se evidencia que logra recordar un máximo de 6/12 palabras a lo largo de los 3 intentos), obteniendo una curva de memoria no productiva y lineal, siendo este desempeño significativamente bajo para la edad y escolaridad de MP.

En lo referente a la memoria a largo plazo, se encontró que logra evocar 0/12 estímulos, lo cual demuestra que con la interferencia o el transcurso del tiempo perdió severamente el porcentaje de información aprendida previamente. Sin embargo, se benefició levemente de la presentación de claves semánticas, pues logró evocar 7/12, asimismo, por medio de la prueba de reconocimiento, logró identificar 11 estímulos. MP evidencia una capacidad disminuida en la codificación, y evocación de la información; sumado a lo anterior presentó frecuentemente confabulación y fenómenos patológicos (3 perseveraciones y 2 intrusiones).

En cuanto a la memoria visual, se encontró una evocación de la figura de rey que carece de gran parte de los elementos principales, por lo que se identifica que MP presentó imprecisión en los trazos y una alteración importante en la recuperación del material visual almacenado, pues apenas logró recordar 4/36 elementos.

Lenguaje: en cuanto al lenguaje comprensivo se observó preservación en la comprensión y seguimiento de instrucciones sencillas y semicomplejas, MP se expresó verbalmente de manera adecuada, logró seguir una conversación y estableció un discurso coherente. No obstante, se observó lenguaje disártrico y en ocasiones perseverativo.

En las tareas de fluidez verbal semántica, logró presentar palabras de una misma categoría realizando agrupaciones semánticas, sin embargo, la búsqueda activa de información y producción de palabras, de acuerdo a la categoría fonológica establecida se encontró levemente disminuida.

Praxias: en la copia de la figura compleja de rey, mostró fallas para la realización del test, ejecutó un dibujo incompleto, asimétrico y con omisiones de detalles, se encontraron fallas para mantener la organización espacial, la percepción holística de las formas y la habilidad visoconstruccional, asimismo, existió compromiso en la planificación y análisis visoespacial.

Función ejecutiva: en pensamiento abstracto mostró dificultad para realizar análisis más allá de lo evidente, con bajo desempeño para comprender ideas que implican un elevado grado de abstracción. Con respecto a la categorización, presentó fallas para hallar los rasgos comunes de objetos que pertenecen a una misma categoría fonológica y fallas en planificación, disminución de la velocidad de procesamiento y errores en tareas de control mental.

A nivel de emocional: el test de Beck presenta una puntuación de 8 a 15 clasificándose en depresión leve; MP muestra alteraciones del estado de ánimo, muestra altos rasgos depresivos con ausencia de pensamientos de minusvalía y suicidas, el test de ansiedad muestra leve grado de ansiedad, ya que obtiene puntuaciones por encima de lo esperado.

Funcionalidad: el puntaje obtenido en el índice de Barthel fue 80/100, lo que lo clasifica en alteración leve, MP demostró poseer independencia en actividades básicas, logró realizar actividades de autocuidado adecuadamente, sin embargo, reveló dependencia para la marcha independiente y equilibrio. En cuanto a las actividades instrumentales se encontró un puntaje 4/8, es decir, se clasificó compromiso leve.

Tabla 6-1. Resultados neuropsi atención y memoria

Puntuaciones totales	Puntuación bruta	Puntuación normalizada	Clasificación
Total, atención y funciones ejecutivas	80	65	Alteración severa
Total, memoria	73	45	Alteración severa
Total, atención y memoria	153	46	Alteración severa

Discusión

Se determinó la realización de un estudio de caso, ya que de acuerdo con Benedet (2002), cuando se encuentra un paciente que cumple con los criterios necesarios para describir una patología y es relevante para la teoría, esta es la única forma de someter a verificación esta teoría. La importancia de realizar un estudio de caso único radica en que permite relacionar los patrones de ejecuciones de un paciente, es decir, el patrón de funciones deficitarias y las preservadas, con las diferentes teorías que se quieran investigar.

El objetivo principal es la identificación de secuelas neuropsicológicas en un caso ACV por isquemia en arterias posterior derecha, por lo tanto, se describen los hallazgos encontrados a continuación:

De acuerdo con los resultados de la evaluación neuropsicológica se encontró a un paciente con un perfil cognitivo caracterizado por dificultades de orientación temporal, déficit en atención selectiva y procesos mnésicos, en el que se halló alteración significativa en memoria episódica y memoria visual.

Estos hallazgos fueron consistentes con lo expuesto por Zinn *et al.*, (2007), quienes describen que los individuos con ACV en territorio de ACP presentan graves déficits mnésicos. Asimismo, Nolte (1994) y De la Serna, (2004) señalaron que los ACV pueden generar trastornos de la atención y desorientación temporo-espacial.

También se encontraron alteraciones en planeación, habilidades construccionales y visoespaciales, siendo correlacionado con lo reportado por Ardila y Roselli (2002), y Rains (2007), quienes reportan que lesiones de la arteria cerebral posterior suelen producir trastornos visoperceptivos.

Por otro lado, se encontró que MP muestra depresión leve y dependencia en habilidades de la vida diaria y habilidades instrumentales, es decir, que MP requiere de un cuidador permanente, información que permite ser relacionada con lo referido por los autores Suárez *et al.*, (2001) Mercier *et al.*, (2001), quienes refieren que hay una disminución de la autonomía, alteración en la funcionalidad de la vida diaria, actividades domésticas y sociales de los pacientes con ACV.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio respaldarían lo antes descrito en cuanto a perfil neuropsicológico de pacientes con ACV isquémico en ACP, toda vez que los hallazgos son congruentes con el reporte de la literatura. A su vez, este estudio aportaría a la comprensión de esta interacción de las alteraciones en torno al funcionamiento cognitivo.

El reto para futuras investigaciones es profundizar en la evaluación del componente emocional y psiquiátrico. Adicionalmente, realizar comparaciones de los mismos con grupos controles de iguales características sociodemográficas.

Por otra parte, también es importante que estos resultados adquieran un impacto en la relevancia del tratamiento de las alteraciones cognitivas generadas por ACV, a lo que se agrega que este, además de favorecer la mejoría de síntomas físicos, también contribuye a un mejor rendimiento cognitivo, impacta positivamente en la calidad de vida de las personas y disminuye la posibilidad de una pobre ejecución en la vida laboral y cotidiana.

Referencias

- Ardila, A. y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Manual Moderno.
- Ardila A. y Rosselli, M. (1992). *Neuropsicología clínica*. Prensa creativa.
- Cid-Ruzafa, J. y Damián-Moreno, J. (1997). Valoración de la discapacidad física: el índice de Barthel. *Revista Española Salud Pública*, 71, 127-37.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. MC Graw Hill.
- De la Serna, P. I. (2004). Trastornos psiquiátricos en los accidentes cerebrovasculares. *Revista de la Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia*, 66, 419-425.

- Jurado, S., Villegas, E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. y Varela, R. (1998). La estandarización del inventario de depresión de Beck para los residentes de la ciudad de México. *Salud Mental*, 21, 26-31.
- Mercier, L., Audet, T., Hebert, R., Rochette, A. y Dubois M. (2001). Impact of motor, cognitive and perceptual disorders on ability to perform activities of daily living after stroke. *Journal of American Heart Association Stroke*. 32, 2602-2608.
- Nolte, J. (1994). *El cerebro humano: introducción a la anatomía funcional*. Mosby/Doyma.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2012). *Manual de la OMS para la vigilancia paso a paso de accidentes cerebrovasculares de la OMS: estrategia paso a paso de la OMS para la vigilancia de accidentes cerebrovasculares/enfermedades no transmisibles y salud mental*. www.paho.org/spanish/AD/dpc/nc/steps-stroke.pdf
- Olazarán, J., Mouronte, P. y Bermejo F. (2005). Validez clínica de dos escalas de actividades instrumentales en la enfermedad de Alzheimer. *Neurología*, 20, 395-401.
- Ostrosky, F., Gómez, M. E., Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Pineda, D. (2003). *Neuropsi atención y memoria*. Manual Moderno.
- Peña, J. (2007). *Neurología de la conducta y neuropsicología*. Panamericana.
- Portellano, A. (2005) *Introducción a la neuropsicología*. McGraw Hill.
- Rains, G. (2007). *Principios de neuropsicología humana*. McGraw Hill.

Suárez Escudero, J. C., Restrepo Cano, SC, Ramírez. E. P., Bedoya, C. L. y Jiménez, I. (2011). Descripción clínica, social, laboral y de la percepción funcional individual en pacientes con accidente cerebrovascular. *Acta Neurológica Colombiana*, 27(2): 97-105.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (1982). *Manual STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. TEA Ediciones.

Truelsen, T., Bonita, R., Jamrozik, Z. (2001). Surveillance of stroke: a global perspective. *International Journal of Epidemiology*, 30(Suppl 1), S11-6.

Uribe, C. S., Jiménez, I, Mora, M.O., Arana, A., Sánchez, J.L. y Zuluaga, L. 1993. *Epidemiología de los desórdenes cerebrovasculares en Sabaneta, Colombia*. Universidad de Antioquia, Instituto Neurológico de Antioquia.

World Health Organization (WHO). *Economic cost of cardiovascular diseases*. http://www.who.int/cardiovascular_diseases/en/cvd_atlas_17_economic.pdf Consultado el 22 de enero de 2013.

Zinn, S., Bosworth, H., Hoenig, H. y Swartzwelder H. S. (2007). Executive function deficits in acute stroke. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88: 173-180.

CAPÍTULO 7.

Caracterización del perfil neuropsicológico de un niño de 6 años con trastorno del lenguaje: estudio de caso

*Diana Carolina Chavarro Barrera*¹

*Erika Trinidad Grisalez Hoyos*²

*Stella de los Angeles Alvarado Rojas*³

Resumen

El trastorno del lenguaje puede afectar significativamente la calidad de vida de los pacientes que lo presentan. El objetivo del presente estudio es caracterizar el perfil neuropsicológico de un niño de 6 años con

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

Correo electrónico: dianaca33@hotmail.com; dchavarroba@uniminuto.edu.co.

² Psicóloga, especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico. Magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá.

Correo electrónico: eritrin@hotmail.com

³ Psicóloga. Máster en Neurociencias de la Institución: Universidad de Barcelona Ciudad: Barcelona País: España. Postgrado en Psicopatología Clínica de la Universidad de Barcelona. Máster en Reorganización Funcional Cerebral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Psicología Clínica Comportamental-Cognoscitiva de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Maestría de en Neuropsicología Clínica de la Universidad San Buenaventura sede Bogotá. Correo electrónico: stellaalvarado04@gmail.com

trastorno del lenguaje en Bogotá. Mediante un estudio descriptivo de caso único con un enfoque empírico analítico. El protocolo de evaluación incluyó, la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-IV), la batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI-2), el sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC), la prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON-R) y el cuestionario de praxias corporales. Los resultados mostraron un funcionamiento intelectual dentro de lo esperado para su edad, con fortalezas en percepción, comprensión verbal, habilidades sociales y adaptativas. Sus dificultades se enmarcaron en la forma y uso del lenguaje, así como, fallos en la memoria verbal y visual, déficit en habilidades espaciales y visoconstruccionales y en el funcionamiento ejecutivo. Los resultados encontrados tienen relación con estudios previos, los cuales señalan un funcionamiento intelectual normal y alteraciones visoconstruccionales, espaciales y ejecutivas en este tipo de pacientes.

Palabras claves: disfasia, lenguaje, trastorno del lenguaje, evaluación neuropsicológica.

Abstract

The language disorder that can significantly affect the quality of life patients' with this. The aim of this study case is to characterize the neuropsychological profile of a 6 years old boy with language disorder in Bogota. Using a descriptive, single case study with analytical empirical approach. The assessment protocol included, the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC IV), Child Neuropsychological Assessment (ENI-2), Behavior Assessment System for Children (BASC), Oral test Language of Navarra (PLON-R) and body praxis questionnaire. The results showed intellectual functioning within expected for their age, strengths in perceptual, verbal comprehension, social and adaptive skills. His difficulties was form and use language's, failures in visual and

verbal memory, spatial and visuo-contruccional skills, and executive functioning. The results relate to previous studies, which indicate a normal intellectual functioning and impaired visual-constructional, spatial and executive in these patients.

Keywords: Dysphasia, language, language disorder, neuropsychological assessment.

Introducción

El lenguaje es una de las habilidades primordiales para el ser humano, debido a que marca un hito evolutivo que ha permitido establecernos como civilización. El trastorno del lenguaje representa un retraso severo en forma, contenido y uso del lenguaje, de causa no definida, aunque se encuentra asociado a factores genéticos familiares y multifactoriales. Clínicamente el diagnóstico se establece tras un proceso de eliminación. Se debe pensar en el trastorno del lenguaje una vez que se haya constatado que el niño tiene inteligencia normal, sin daño neurológico demostrable, que no presenta sordera y que no se le ha privado de estímulos. A veces, puede ser difícil diferenciarlo del retraso simple del lenguaje, y la gravedad del cuadro parece ser el criterio más adecuado, ya que, en la disfasia, aparte de adquirir el lenguaje tardíamente, este es deficiente en su forma, fonética, estructura, contenido y uso (Moreno, 2013).

Aunque el perfil cognitivo de estos pacientes ha sido poco estudiado, se estima que, en niños escolares sin signos de trastornos neurológicos ni genéticos, la prevalencia de trastornos del lenguaje es del 2-3 %, del habla es del 3-6 %; y llega a ser hasta del 15 % en edad preescolar. Los problemas de lenguaje son más frecuentes en niños que en niñas y en aquellos que tienen una historia familiar de retraso de lenguaje, del habla o problemas de lectura (Moreno, 2013).

El caso que se presenta en este estudio tiene un notable interés, debido a que existen muy pocas investigaciones en nuestro contexto que muestren el perfil o características cognitivas en estos pacientes, por lo que este estudio de caso pretende caracterizar el perfil neuropsicológico de un niño de 6 años con trastorno del lenguaje, que facilite la comprensión del mismo, sus características cognitivas que guíen el desarrollo de estrategias y métodos de habilitación, que disminuya el impacto de esta condición en la calidad de vida de los niños que la padecen. Teniendo en cuenta la equivalencia terminológica que hacen Parrilla y Sierra (2010), en el presente estudio los términos disfasia del desarrollo, trastorno específico del lenguaje (TEL) y trastorno del lenguaje se utilizarán para referirnos a la misma entidad clínica.

Para empezar, se expone brevemente el modelo de Bloom y Lahey, uno de los principales modelos sobre el desarrollo del lenguaje (citado por Barragán y Lozano, 2011), el cual señala la existencia de estadios a través de los cuales se observa una progresión en el dominio del lenguaje en el niño. Estos autores identifican tres dimensiones del lenguaje: contenido, forma y uso. El primero hace referencia al significado o aspecto semántico, la forma se refiere a las palabras y a las relaciones que existen entre estas, y el uso tiene que ver con las funciones para las cuales habla el individuo y los cambios en su lenguaje de acuerdo con el contexto (pragmática). A continuación, se mencionan las etapas en el desarrollo del lenguaje propuesto por estos autores:

I. Etapa prelingüística (del nacimiento al año de edad): en esta etapa la comunicación se da mediante señas, gestos y ruidos. Las emisiones del niño no son reconocidas como palabras que emplean los adultos.

II. Etapa de una palabra (del año a los dos años de edad): las emisiones del niño son reconocidas por los adultos como una palabra o aproximaciones a palabras empleadas por los adultos. Los adultos encuentran relación siempre entre la palabra que interpretan y la situación en la que el niño la produce.

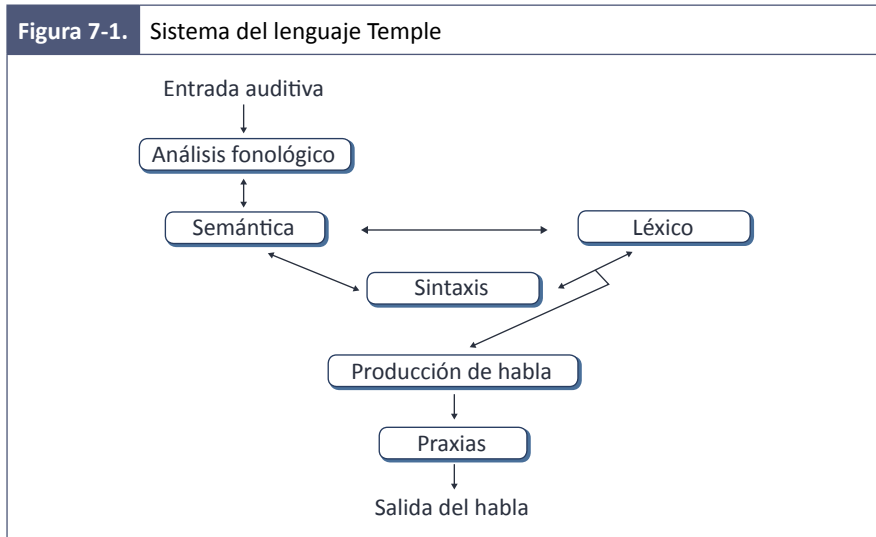
III. Etapa del lenguaje telegráfico (del año y medio a los dos años seis meses): sus emisiones son generalmente de dos o más palabras o aproximaciones. Sin embargo, aún no son reconocidas como oraciones. A pesar de que sus emisiones empiezan a ser más largas, no siempre son comprensibles, ya que emplea lo que comúnmente se llama jerga, así mismo emplean palabras de contenido (sustantivos y verbos) y no palabras de función (conectivos).

IV. Etapa de frases y oraciones simples (de dos años y seis meses a tres años y seis meses de edad): sus emisiones son breves y algunas dependen del contexto, pero estas ya son reconocidas por el adulto como frases u oraciones. Existen funciones de sujeto y predicado.

V. Etapas de oraciones complejas (de los tres-cuatro años en adelante): su comunicación verbal es más fluida; sus emisiones son más largas y libres de contexto. Sus oraciones complejas se forman de la unión de varias oraciones simples. Los avances posteriores son poco perceptibles. Desde el punto de vista fonológico, se observa que, a la edad de tres a tres años y medio, los niños han adquirido los sonidos m, ch, ñ, k, t, y, p, n, l, f, y los diptongos ua y ue. Entre los cuatro y los cuatro años y medio, adquieren r, b, g, pl, bl, y el diptongo ie. Entre los cinco y +los cinco años y medio, los niños adquieren los grupos kl, br, fl, kr, gr y los diptongos au y ei. Por último, entre los seis y los seis años y medio, se observa la adquisición de los fonemas s, rr, de los grupos pr, gl, fr, tr y del diptongo eo.

Si bien es cierto que la clasificación anteriormente descrita da una pauta general sobre el desarrollo del lenguaje normal y nos permite inferir la presencia de un retraso en la adquisición del mismo, estas descripciones son poco explicativas sobre si existe un trastorno del lenguaje ligado a cuadros neuropsicológicos en los que se observan perfiles atípicos en la adquisición del lenguaje. Por lo anterior, a continuación, se menciona el esquema propuesto por Temple para comprender los trastornos del lenguaje derivados de las alteraciones sobre este sistema (citado

por Ardila, Roselli y Matute 2005); así, las alteraciones en la entrada auditiva (por ejemplo, agnosia auditiva) o en la salida del lenguaje tienen consecuencias en el sistema del lenguaje.



En la figura 7-1 se observa que las alteraciones pueden afectar todo el sistema o bien ser específicas a una categoría. Se encuentran, entonces, desde trastornos anómicos, en los cuales la dificultad está centrada en el acceso a las palabras, hasta alteraciones en la pragmática en donde se evidencia un trastorno en el uso del lenguaje. A continuación, se describe la clasificación de los trastornos del lenguaje propuesto por Rapin y Allen (1983, citados por Monfort y Monfort, 2012) (ver tabla 7-1).

Tabla 7-1. Clasificación de los trastornos del lenguaje (Rapin y Allen, 1983)

Trastornos mixtos receptivos-expresivos	Trastornos expresivos	Trastornos del tratamiento de alto nivel
Agnosia auditiva verbal	Dispraxia verbal	Déficit léxico-sintáctico
Déficit fonológico-sintáctico	Déficit de programación fonológica	Déficit semántico-pragmático

Fuente: Rapin y Allen, 1983, citados por Monfort y Monfort, 2012.

Desde hace algunos años se cuestiona la inclusión como subtipos del TEL de algunos de los trastornos mencionados en esta clasificación. Entre los más discutidos está la agnosia auditivo-verbal y el trastorno semántico-pragmático. Según Bishop, el primero, por el hecho de que el problema de estos sujetos no se da solo con el lenguaje, sino que también existen dificultades en el reconocimiento de sonidos no verbales (Bishop, citado por Buiza, Rodríguez y Adrián, 2014). En cuanto al trastorno semántico-pragmático, la situación es que la descripción de algunos de sus rasgos es muy parecida a la de los rasgos del síndrome autista. Al respecto, Rapin señala que no solo este subtipo, sino cualesquiera de los otros pueden observarse en niños que padecen autismo (citado por Buiza, Rodríguez y Adrián, 2014).

Teniendo en cuenta la idea anterior, Acosta, Ramírez y Hernández (2013) agrupan a los niños con TEL en diferentes subgrupos. En el primer subtipo, denominado léxico sintáctico, las dificultades se concentran en la comprensión de oraciones, en el procesamiento y en la formulación sintáctica, en el conocimiento de las palabras y en las habilidades necesarias para encontrarlas (problemas de acceso al léxico). En un segundo subtipo se encontraría el trastorno fonológico-sintáctico con una afectación de toda la dimensión formal del lenguaje, tanto en el plano expresivo como en el comprensivo. Más concretamente señalan los problemas en la fluidez verbal y en una articulación deficiente, y las restricciones en la comprensión en función del aumento de variables como la longitud y la complejidad estructural. Por último, la morfosintaxis se caracteriza por la emisión de frases simples y la omisión de nexos y de marcadores morfológicos.

De acuerdo con la nomenclatura del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, (DSM V)* de la American Psychiatric Association (APA, 2013), el trastorno del aprendizaje presenta grados variables de severidad y se enmarca en una nueva categoría denominada trastornos de la comunicación, en la cual se incluyen el trastorno del

lenguaje, trastorno fonológico, el trastorno de la fluidez de inicio en la infancia, el trastorno de la comunicación social (pragmático) y el trastorno de la comunicación no especificado. Teniendo en cuenta que este caso se ha contextualizado desde el diagnóstico del trastorno del lenguaje, a continuación, se describirán los criterios diagnósticos que ofrece el DSM-V para su establecimiento:

A. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:

1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

B. Las capacidades de lenguaje están notablemente, y desde un punto de vista cuantificable, por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.

C. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del periodo de desarrollo.

D. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo (APA, 2013).

Dentro de las posibles causas se pueden mencionar factores genéticos, traumatismos o golpes, parasitosis encefálicas, la presencia de un tumor cerebral, traumatismos en el momento del parto y enfermedades infecciosas como la meningitis (Puebla, López, Hernández y Cisneros, 2013). En cuanto a los factores genéticos Parrilla *et al.*, (2010), consideran que los trastornos del lenguaje están determinados biológicamente, pero no se disponen de pruebas para su detección. Por su parte, Villanueva *et al.*, (2011), a través de múltiples análisis detectaron la implicación del cromosoma 7q, en la aparición de los TEL. De igual forma, un grupo de investigadores supone que el TEL es causado por un trastorno del genoma, específicamente de las regiones 13q21, 16q24, 19q13 (Logan *et al.*, 2011).

Por otro lado, las complicaciones pre y perinatales también se han asociado a los defectos en la adquisición normal del lenguaje. En un estudio retrospectivo, Whitehouse *et al.*, (2011) observaron que los niños con TEL tenían en el nacimiento un menor perímetro cefálico que sus controles, a pesar de que a las 18 semanas de gestación y al año de edad posnatal, los perímetros eran normales. Este hallazgo sugiere que los niños con TEL mostraron una asincronía en el desarrollo cerebral durante la segunda mitad del periodo gestacional, lo que dificultaría la normal adquisición del lenguaje. A pesar de los intentos explicativos de los TEL, en la actualidad, en la mayoría de los casos se hace difícil determinar una patología del sistema nervioso responsable del retraso en el lenguaje; además, que en gran parte de los casos los exámenes imagenológicos son normales.

Recientemente algunos estudios han señalado la existencia de anomalías sutiles en niños con retrasos en la adquisición del lenguaje. Badcock, Bishop, Hardiman, Barry y Watkins (2011), utilizando la técnica de resonancia magnética cerebral (RM), en un grupo de pacientes con TEL con edades entre los 8 y 17 años, encontraron anomalías estructurales y funcionales especialmente coincidentes en áreas frontales

y temporales, las cuales asociaron diferencialmente con el procesamiento del lenguaje expresivo y receptivo. Carmona, Peña, Cornelio y Borbolla (2014), utilizando la misma técnica, hallaron una hipersensibilidad en la sustancia blanca cerebral en la región periventricular, en los lóbulos occipitales, parietales y centros semioviales, en pacientes pediátricos con TEL. También se ha detectado un funcionamiento y una lateralización anormal en las áreas centrales del lenguaje de niños con TEL durante la realización de tareas léxico-semánticas y fonológicas (De Guibert *et al.*, 2011), así como un alargamiento del cuerpo caloso que podría establecerse como marcador estructural temprano, no solo de la patología del lenguaje, sino de la presencia de dificultades cognitivas, baja capacidad de atención, de función ejecutiva, déficit en habilidades de abstracción, memoria verbal, dificultades de lectura, matemáticas y bajo coeficiente intelectual (Mendoza, 2012).

Un estudio con potenciales evocados de la onda P300, en donde se evaluaron las funciones corticales superiores en niños con TEL, comparándolo con controles, reveló una fuerte correlación entre la latencia P300 y el cierre gramatical, memoria secuencial auditiva y mezcla de sonido; así como una significativa correlación entre la amplitud de P300, la asociación auditiva y expresión verbal; este estudio concluyó que los niños con TEL, a pesar de tener una audición periférica normal, tienen evidencia de defectos de procesamiento auditivo centrales y cognitivos, los cuales afectan su desarrollo cognitivo y del lenguaje (Shaheen, Shohdy *et al.*, 2011).

Con respecto a lo anterior, se plantea que la identificación de los TEL no solo debe hacerse en términos de su rendimiento lingüístico sino también en virtud de su perfil neuropsicológico (Acosta y Hernández, 2013). Para realizar una caracterización del TEL es de vital importancia implementar una exhaustiva evaluación del estado cognitivo general, en consecuencia, a la estrecha relación que tiene el lenguaje con otros dominios y que a su vez marcan un hito importante en el desarrollo o ciclo vital de cada ser humano.

En este sentido, se presenta un estudio en el que se evaluó el rendimiento neuropsicológico en funciones ejecutivas de una muestra de 31 niños diagnosticados con TEL y 19 controles (Quintero *et al.*, 2013). El protocolo de evaluación incluía pruebas destinadas a evaluar memoria de trabajo verbal y visoespacial, planificación, fluidez verbal y visual, alternancias e inhibición. Los resultados mostraron que el grupo de niños con TEL obtuvieron un rendimiento inferior al grupo control en todas las variables medidas, excepto en planificación; de igual forma, se evidenciaron déficits en memoria de trabajo, tradicionalmente referidos en la literatura del TEL.

Finalmente, Verche *et al.*, (2013) realizaron un estudio que tuvo como objetivo estudiar el aprendizaje y la memoria tanto para material de naturaleza verbal como para material visoespacial, en una muestra de sujetos diagnosticados con TEL comparados con sujetos sin ninguna patología, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años. El perfil de resultados encontrados objetivó déficits en aprendizaje, memoria verbal y visual en niños con TEL, asociados a un almacenamiento deficitario para material verbal, sin emplear estrategias de recuperación efectivas. Estos resultados ponen de manifiesto alteraciones cognitivas más allá de las lingüísticas y apuntan a la necesidad de incluir la evaluación del aprendizaje y la memoria en la caracterización del TEL.

Objetivo

Caracterizar el perfil neuropsicológico de un niño de 6 años con trastorno del lenguaje en Bogotá.

Método

Tipo de estudio

Este estudio es de tipo descriptivo de caso único sustentado bajo el enfoque empírico analítico, donde la recolección de datos y las mediciones se hacen en una sola oportunidad sin incluir periodos de seguimiento.

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández *et al.*, 2014).

Sujeto

Paciente masculino, de 6 años de edad, natural y procedente de Bogotá, cursa el grado transición, acude al servicio de neuropsicología remitido por institución educativa para valoración, intervención, informe psicológico y de coeficiente intelectual, debido a dificultades en los procesos básicos de aprendizaje, seguimiento de instrucciones, motricidad fina y lenguaje en relación con su edad y grado.

Presenta antecedentes pre, peri y posnatales de embarazo deseado, sin complicaciones, con los controles y vacunas propias de este estado; parto normal hospitalario pretérmino tardío (37 semanas), peso al nacer 2.700 gr y talla 47 cm, alimentación materna durante 30 meses, con presencia de constantes vómitos y reflujo.

Dentro de los antecedentes familiares se reporta que el padre en su infancia presentó problemas en el desarrollo del lenguaje, que fueron superados. El desarrollo motor estuvo dentro de los parámetros esperados, gateó a los nueve meses y caminó a los doce; el control de esfínteres lo logró a los tres años. Presentó retraso en el desarrollo del lenguaje, por lo que desde temprana edad ha estado recibiendo terapia. Con relación a la motricidad fina se describe que no realiza recortes y sus dibujos son distorsionados. Sobre la motricidad gruesa refieren buenas habilidades para correr, saltar y jugar fútbol, aunque aún no monta bicicleta. Los exámenes de audición y visión realizados en el año en curso arrojaron resultados de normalidad.

En cuanto a su historia de desarrollo académico, se reporta que ingresa a los dos años al jardín, allí permaneció hasta los cinco; se evidenciaron problemas del lenguaje desde edad muy temprana. Actualmente se encuentra cursando transición, donde refieren bajo rendimiento escolar, déficit lingüístico, así como dificultades en actividades de lecto-escritura, cálculos matemáticos básicos y periodos atencionales muy cortos. Sus áreas de interés son las actividades deportivas y musicales.

La madre lo describe como un niño retraído en algunas situaciones, pero por lo general se muestra abierto y con facilidad para hacer amigos de su edad. Algunas veces es hiperactivo; aunque no se evidencia agresivo ni destructivo, incluso lo han llegado a golpear en el colegio sin tener intención de defenderse. Lloro con facilidad y se emociona fácilmente. En cuanto a sus hábitos de sueño se reporta normalidad. En general, es un niño muy funcional en las actividades de la vida diaria, como comer, vestirse, recoger sus juguetes y empacar sus útiles escolares.

Con relación a su núcleo familiar, convive con sus padres, es hijo único de una pareja joven con un grado de escolaridad técnico, los métodos de disciplina utilizados están basados siempre en premios y diálogo y confirman nunca utilizar el castigo físico. La madre afirma que tanto ella como el padre se encuentran poco tiempo en casa, por lo que está al cuidado de su abuela.

Instrumentos

Para evaluar las funciones cognitivas del paciente se utilizó el protocolo que se refiere a continuación:

WISC-IV escala Wechsler de inteligencia para niños —cuarta edición— (Wechsler, 2007) es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños desde los 6 años o meses hasta los 16 años, 11 meses de edad. Esta versión actualizada proporciona subpruebas y puntuaciones compuestas que

representan el funcionamiento intelectual en dominios cognoscitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual total (CIT), incorporando revisiones que incluyen normas actualizadas, nuevas subpruebas y un aumento en el énfasis en las puntuaciones compuestas que reflejan el desempeño de un niño en áreas más independientes del funcionamiento cognitivo. Consta de cuatro áreas, a saber: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. El WISC IV es un instrumento estable con coeficientes test-retest promedio (corregidos para la variabilidad de la muestra) de 0,93, 0,89, 0,89, 0,86 y 0,93 para el ICV, el IRP, el IMT, el IVP y el CIT, respectivamente (Flanagan y Kaufman, 2012). La aplicación del WISC IV produce tres tipos de puntuaciones: puntuaciones naturales, puntuaciones escalares (puntuaciones estándar con media = 10 y desviación estándar, DE = 3), e índices /CI total (puntuaciones estándar con media = 100 y DE = 15) (Flanagan y Kaufman, 2012). Para la interpretación del WISC IV, estos mismos autores describen seis pasos: 1. registrar las puntuaciones estándar del niño (CIT e índices y las puntuaciones escalares de las subpruebas, 2. determinar la mejor manera de resumir la habilidad intelectual general, 3. definir si cada uno de los cuatro índices es unitario y por lo tanto interpretable, 4. señalar las fortalezas y las debilidades normativas en el perfil de índices, 5. precisar las fortalezas y las debilidades personales en el perfil de índices, y 6. interpretar las fluctuaciones en el perfil de índices del niño.

La evaluación neuropsicológica infantil – ENI 2 (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2013) es un instrumento confiable que permite conocer las características de las habilidades cognoscitivas y conductuales que, se considera, reflejan la integridad del sistema nervioso central, en niños y jóvenes de edad escolar, entre los 5 y 16 años de edad. Este instrumento comprende la evaluación de 12 procesos neuropsicológicos, en la valoración del niño se aplicaron las siguientes: habilidades construccionales, memoria (codificación y evocación diferida), habilidades perceptuales, habilidades metalingüísticas, habilidades espaciales, atención y funciones ejecutivas; además de signos neurológicos blandos y agudeza sensorial.

Para la calificación, las tareas son agrupadas en dominios cognitivos, los cuales a su vez se dividen subdominios. Una vez obtenida la puntuación bruta para cada tarea o medida, esta es transformada en puntuación escalar, puntuación T y percentil. A través de la suma de puntuaciones escalares de las tareas de cada subdominio se obtiene la puntuación estándar, puntuación T y el percentil por subdominio (Rosselli, Matute y Ardila, 2010).

Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes—BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004) es una aproximación multimétodo y multidimensional a la evaluación del comportamiento y la autopercepción de niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad. Evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas que puedan resultar útiles para conocer al individuo. Esta evaluación puede realizarse utilizando las distintas fuentes de información (padres, tutores y el propio sujeto) y los distintos métodos (cuestionarios, historia estructurada de desarrollo y observación), a partir de los distintos materiales que tiene la prueba. Se ofrecen dos tipos de puntuaciones transformadoras de cada escala: las puntuaciones T señalan una distancia de una puntuación con respecto a la media del grupo normativo. Son puntuaciones con una media de 50 y una desviación típica de 10 (Reynolds y Kamphaus, 2004). Presentan un sistema de clasificación que permite aplicar una etiqueta descriptiva a cada escala y dimensión global, para escalas clínicas y escalas adaptativas.

Prueba de lenguaje oral de Navarra – PLON-R (Aguinaga *et al.*, 2005) es una prueba para evaluar el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 6 años en los aspectos de fonología, morfología-sintaxis, contenido y uso del lenguaje. Su finalidad principal es la detección fácil y rápida de niños en riesgo en cuanto al desarrollo del lenguaje, que deben ser diagnosticados individualmente para poder actuar de forma compensatoria, así como la evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje, para posibilitar una programación consecuente con los resultados obtenidos y para encaminar el trabajo pedagógico futuro en estos aspectos. La muestra de tipificación de la PLON-R ha

permitido confeccionar baremos de cada uno de los niveles (3, 4, 5 y 6 años), así como de sus diferentes apartados (forma, contenido y uso). En este proceso se han calculado las puntuaciones típicas normalizadas S (Media = 50; Dt = 20) de cada puntuación directa, y se han hallado los diferentes puntos de corte que delimitan las categorías de “retraso”, puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media; “necesita mejorar”, puntuación entre la media y una desviación típica por debajo de la media, y “normal”, puntuación media o por encima de la media.

Cuestionario de praxias corporales es un protocolo sencillo de aplicar al paciente donde se evalúan praxias orolinguofaciales, ideacionales e ideomotoras por orden e imitación. Cuyo fin es evaluar los movimientos característicos planificados, que tienen un fin determinado, dentro de estos el “gesto motor es un comportamiento aprendido, que tiene un fin de comunicación a través de una realización motora, de la misma manera que el lenguaje es un comportamiento aprendido cuyo objetivo es el mensaje verbal, y que tiene una realización sonora” (Ardila y Ostrosky, 2012). La valoración se efectúa con las actividades diarias o básicas, en la evaluación del niño se dirige a detectar y cuantificar el déficit práxico, así como las dificultades asociadas que permiten precisar el nivel de coordinación motora.

Procedimiento

Fase 1. Identificación del caso a estudiar. Teniendo en cuenta la relevancia y los aportes que puede generar al conocimiento en el ámbito de la neuropsicología clínica.

Fase 2. Revisión de la literatura. Se realizó una revisión exhaustiva sobre investigaciones asociadas al trastorno del lenguaje a nivel regional, nacional e internacional, e igualmente bases teóricas para la fundamentación del estudio.

Fase 3. Aspectos éticos. Posterior a la identificación del caso, se procede a obtener la firma del consentimiento y suministrar información pertinente de la utilización los datos con fines pedagógicos e investigativos, enfatizando que se desarrolla bajo el principio ético de la confidencialidad.

Fase 4. Evaluación neuropsicológica infantil. Se realizó en seis sesiones de una duración de una hora y media aproximadamente, en la primera sesión se obtuvieron los datos para la historia clínica, la ficha de ingreso y luego el paciente asistió a cuatro sesiones de evaluación neuropsicológica y una sesión final para la entrega de resultados e informe, este proceso se llevó a cabo en el Centro de Atención Psicológica Fray Eloy Londoño de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá.

Fase 5. Análisis de resultados y caracterización del perfil neuropsicológico del paciente.

Consideraciones éticas

Este estudio se ajusta a las normas y leyes que regulan el desarrollo de las investigaciones en el ámbito de la psicología, que en Colombia está regulado por Ley 1090 de 2006 (Colegio Colombiano de Psicólogos [COLPSIC], 2012). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones; basado en los principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que en salvaguardar el bienestar y los derechos de los pacientes que participarán en este tipo de estudio. Dicha ley establece en el título VII, capítulo VII, artículos 49-56, los lineamientos referentes a la investigación científica, la propiedad intelectual y las publicaciones.

Además, está guiada por la Resolución N° 008430 (Ministerio de Salud, 1993), por la cual se establecen las Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la investigación en salud, en sus títulos I y II capítulos I y III se encuentran especificados los aspectos éticos de la

investigación en seres humanos y en los menores de edad o discapacitados. Debido a lo anterior, esta investigación es considerada de riesgo mínimo, ya que “son estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en: exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico o tratamientos rutinarios” (Ministerio de Salud, 1993, art. 11, literal b).

La madre del paciente firmó el consentimiento informado escrito (apéndice A) para la realización de la evaluación neuropsicológica, así como para la publicación y divulgación del caso con fines académicos, que asegura la debida confidencialidad de la información personal para proteger la identidad del paciente. Todos los datos personales y resultados fueron manejados de forma confidencial, solo el personal del presente estudio tuvo acceso a estos.

Al finalizar el proceso, los resultados de la evaluación fueron explicados a la madre en forma privada; se le comunicaron los hallazgos clínicamente significativos y se le orientó para pueda recibir el manejo especializado pertinente.

Resultados

Su porte y presentación personal fueron acordes a la situación de evaluación. Ingresa al consultorio por sus propios medios, establece adecuado contacto con los evaluadores y responde por su nombre. Durante el desarrollo de las sesiones se mostró muy colaborador en algunas y en otras apático, inatento y desmotivado. A nivel del lenguaje se identificaron problemas en la articulación, fluidez y seguimiento de instrucciones complejas.

La descripción de los resultados inicialmente se presenta a nivel psicométrico para posteriormente realizar los análisis de cada proceso. La tabla 7-2 presenta los resultados de signos neurológicos blandos.

Tabla 7-2. Signos neurológicos blandos - ENI

Actividad		Puntaje bruto	Puntaje Escalar	Percentil
Marcha		0,25	7	16
Agarre del lápiz		0	11	63
Articulación		2	-	<0,1
Agudeza visual		0	11	63
Agudeza auditiva		0,3	9	37
Discriminación derecha-izquierda		1,6	2	0,4
Seguimiento visual		0	11	63
Extinción	táctil	0	11	63
	auditiva	0,1	11	63
	visual	0	11	63
Disdiadococinesis		2	0	0,1
Movimientos de oposición digital		2	4	2

Los signos neurológicos blandos se consideran como “hallazgos neurológicos ambiguos” que pueden marcar la diferencia entre lo normal y lo patológico. Comprende actividades cuya ejecución anormal puede estar relacionada con una patología neurológica específica que indique un deterioro, una inmadurez del desarrollo o una disfunción (Matute *et al.*, 2013).

Los resultados muestran normalidad en agudeza visual, auditiva, pinza madura y predominancia diestra para mano. En relación con la marcha, presentó dificultades para mantener el equilibrio, con presencia de balanceo y gesticulaciones faciales, al igual que dificultades en la articulación de fonemas (como la t, b, g, c, r) e incapacidad para realizar los movimientos de manera rápida, precisa y con cierta rigidez. También, se observa lentitud y rigidez en movimientos de oposición digital, con presencia de sincinesias, aunque de acuerdo a su edad, es normal que se presente esta dificultad.

En la evaluación del coeficiente intelectual (CI) se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 7-3.

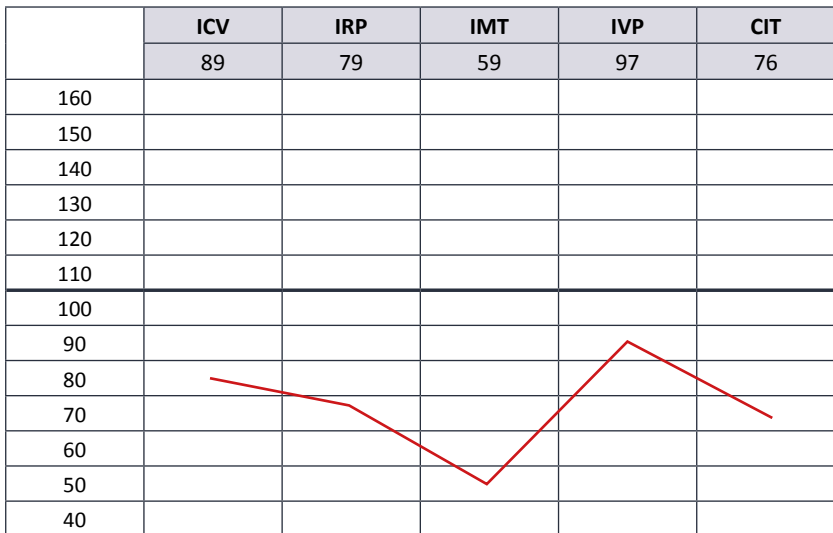
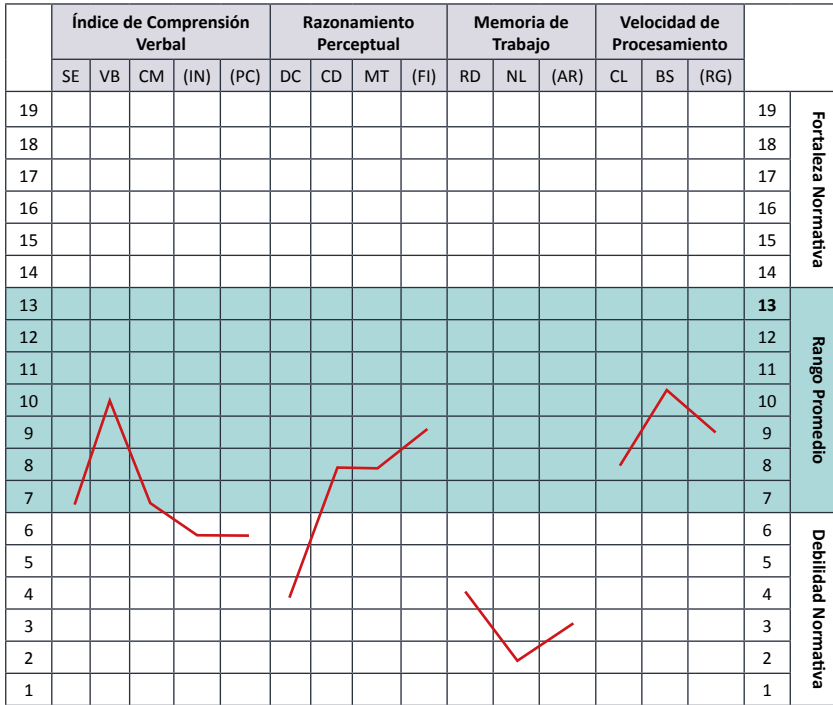
Tabla 7-3. Descripción de resultados por sub-pruebas del WISC-IV. Puntuaciones escalares (Media = 10 y DE = 3)

Índice	Subprueba	Puntuación natural	Puntuación escalar
Comprensión verbal	Semejanzas	5	7
	Vocabulario	16	10
	Comprensión (Información)	7	7
	(Palabras en contexto)	5	6
		5	6
Razonamiento perceptual	Diseño con cubos	3	4
	Conceptos con dibujos	7	8
	Matrices (Figuras incompletas)	7	8
		12	9
Memoria de trabajo	Retención de dígitos	4	4
	Sucesión de números y letras (Aritmética)	0	2
		2	3
Velocidad de procesamiento	Claves	25	8
	Búsqueda de Símbolos	16	10
	(Registros)	42	9
CI Total			68

Tabla 7-4. Descripción puntuaciones compuestas del WISC-IV. Puntuaciones escalares (Media = 100 y DE = 15)

Índice	Puntuación escalar	Índice compuesto	Rango percentil	Intervalo confianza 95 %
Comprensión verbal	24	89	23	83-96
Razonamiento perceptual	20	90	30	85-100
Memoria de trabajo	6	59	0,3	55-70
Velocidad de procesamiento	18	94	34	86-104
Escala total	68	76	5	72-82

Figura 7-2. Perfil de puntuaciones escalares y compuestas del WISC IV



En la tabla 7-3 se muestran las puntuaciones obtenidas por el paciente en el WISC-IV. Debido a la discrepancia estadística entre índice de memoria de trabajo (IMT) e índice de velocidad de procesamiento (IVP), no se utiliza el resultado del coeficiente intelectual total (CIT) para los análisis, se remplazará por el índice de capacidad general (la suma de puntuaciones escalares de las pruebas principales de ICV y el IRP) para dar un estimado de su funcionamiento intelectual. La puntuación del ICG = 84 ubica al paciente en el rango promedio-bajo de capacidad intelectual.

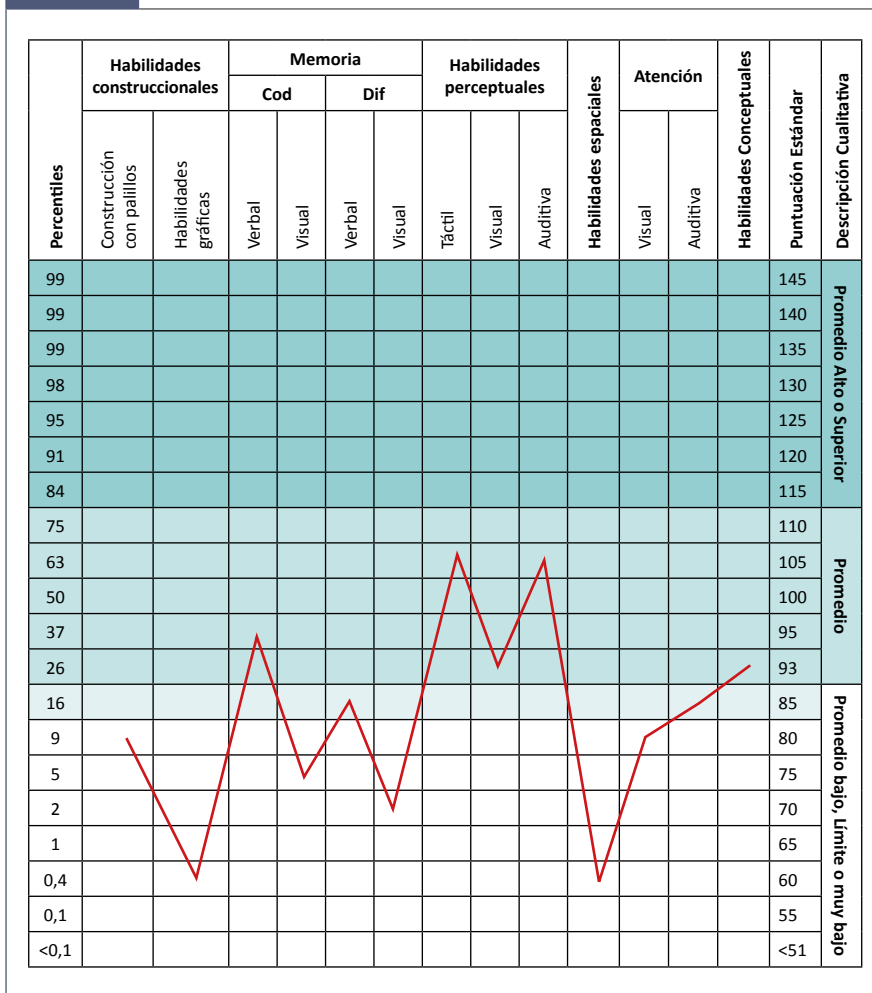
El índice de memoria de trabajo se identifica como debilidad normativa mientras que el índice de razonamiento perceptual, velocidad de procesamiento y de comprensión verbal se ubicaron en un rango medio, por lo que se identificaron como índices de fortaleza personal.

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)

Tabla 7-5. Valores cualitativos de los rangos de la ENI

Rango percentil	Clasificación
> 84	Superior
84	Promedio alto
26-75	Normal o promedio
16	Promedio bajo
5-9	Límite
≤ 2	Muy bajo

Figura 7-3. Perfil de funciones cognitivas de la ENI



A partir de ahora los análisis se presentarán por proceso, incluyendo los resultados del WISC IV, ENI u otra prueba con la cual se evalué el dominio en mención.

Tabla 7-6. Descripción de resultados atención –ENI

Dominios / Subdominios	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Visual	Cancelación de dibujos	6	6	9
Auditiva	Dígitos en progresión	3	6	9
	Dígitos en regresión	2	10	5

Tabla 7-7. Descripción de resultados atención –WISC IV

Subpruebas	Puntuación natural	Puntuación escalar
Figuras incompletas	12	9
Búsqueda de símbolos	16	10
Claves	25	8
Registros	42	9
Retención dígitos	4	4

La atención es un proceso básico para el aprendizaje, y fue evaluada a nivel selectivo y sostenido, tanto por el canal auditivo como visual. Se observó habilidad en su capacidad de seleccionar los elementos relevantes de las situaciones (FI=9), y en atención sostenida, logró centrarse en una tarea hasta cumplir con el objetivo previamente establecido; así mismo, se pudo observar capacidad para explorar, ordenar o discriminar información visual (BS=10) e ignorar estímulos provenientes del exterior irrelevantes para el desarrollo de una tarea, las puntuaciones de claves (CL=8) y registros (RG=9) del WISC IV, así lo demuestran. Sin embargo, en la prueba de retención de dígitos (RD=4) del WISC IV y de la ENI que evalúan atención auditiva, sus puntuaciones se ubicaron en un rango inferior al esperado, esto evidencia dificultades en dicha área. De igual forma, se observaron fallas en la capacidad para cambiar el foco atencional, así como, en tareas que requieren además de atención el manejo de la capacidad para manipular y transformar nueva información (NL=2).

Tabla 7-8. Descripción de resultados de praxias orolingüofaciales, ideacionales e ideomotoras

Praxias	Puntaje máximo	Orden	Imitación	Porcentaje aciertos
Gestos automáticos	10	8	9	85
Gestos secuenciales	8	4	8	75
Praxias ideacionales	10	6	10	80
Praxias ideomotoras (mano derecha)	10	3	10	65
Praxias ideomotoras (mano izquierda)	10	10	10	100

Con relación a las praxias orolingüofaciales, ideacionales e ideomotoras, en general se observó un buen desempeño. Los resultados de las primeras permitieron descartar una apraxia verbal, ya que pudo realizar cada uno de los movimientos solicitados sin dificultad.

Tabla 7-9. Descripción de resultados de gnosias –ENI

Dominios / Subdominios	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Percepción táctil	Mano derecha	8	11	63
	Mano izquierda	8	11	63
Percepción visual	Imágenes sobrepuestas	7	7	16
	Imágenes borrosas	8	13	84
	Cierre visual	3	11	63
	Reconocimiento de expresiones	5	9	37
	Integración de objetos	1	6	9
Percepción auditiva	Fonémica	18	11	63

Se identifica integridad de vías sensoriales y adecuada capacidad perceptual a nivel táctil y auditivo. La ejecución a nivel visual arrojó resultados diferentes según la tarea, aunque logró interpretar los estímulos correctamente en función de experiencias previas, se evidenciaron dificultades en la integración de material visual.

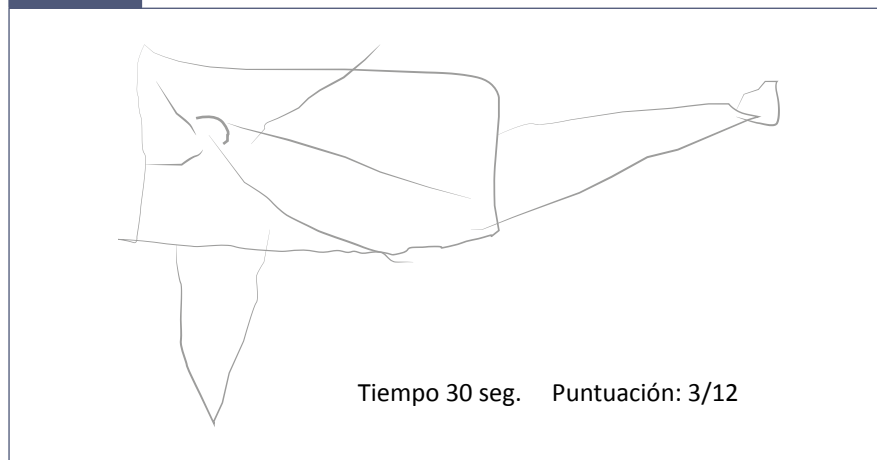
Tabla 7-10. Descripción de resultados de habilidades visoconstruccionales y visoespaciales –ENI

Dominios / Subdominios	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Construcción con palillos	Construcción con palillos	1	6	9
Habilidades gráficas	Dibujo de la figura humana	8	7	16
	Copia de figuras	1	1	<0,1
	Copia de la figura compleja	3	6	9

Tabla 7-11. Descripción de resultados de habilidades visoconstruccionales y visoespaciales – WISC IV

Subpruebas	Puntuación natural	Puntuación escalar
Figuras incompletas	12	9
Diseño con cubos	3	4

Figura 7-4. Copia de la figura compleja



La ejecución a nivel visoconstruccional arrojó resultados diferentes de acuerdo a la tarea; esto denota habilidad en el reconocimiento de objetos que son familiares para él y los que no lo son (FI=9), por lo que los rasgos de las imágenes frecuentemente vistas las logra interiorizar

en la memoria y son tomadas como referencia para el reconocimiento de figuras iguales o diferentes. Sin embargo, en la copia de la figura compleja, que es una medida comúnmente utilizada para evaluar la integridad de los procesos práxicos visoconstruccionales controlados por el lóbulo parietal, así como las habilidades de organización y planificación mediadas por circuitos prefrontales, puntuó por debajo de lo esperado, por lo que se hicieron evidentes dificultades en la planeación y organización del material que entra por el canal visual e igualmente para establecer relaciones espaciales y coordinación visomotriz (DC=4); falencias que también se manifestaron en la prueba de construcción con palillos (6) y habilidades gráficas de la ENI, mostrando un desempeño bajo para su edad.

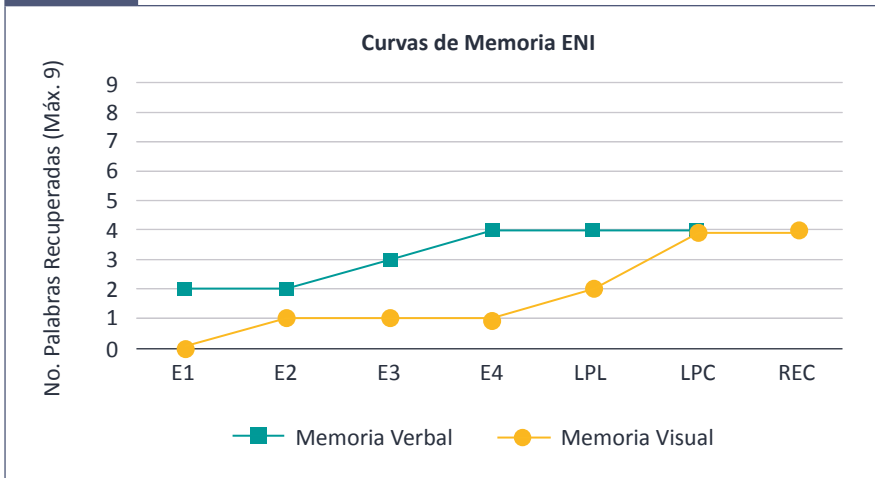
Tabla 7-12. Descripción de los resultados de memoria - ENI

Dominios / Subdominios	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Codificación				
Memoria verbal-auditiva	Lista de palabras	11	5	5
	Recuerdo de una historia	7	13	84
Memoria visual	Lista de figuras	3	5	5
Evocación				
Evocación estímulos auditivos	Recobro espontáneo de la lista de palabras	4	9	37
	Recobro por claves	4	9	37
	Reconocimiento verbal auditivo	9	2	0,4
	Recuperación de una historia	5	11	63
Evocación estímulos Lista de figuras visuales	Recobro de la figura compleja	0	5	5
	Recobro espontáneo de la lista de figuras	2	8	26
	Recobro por claves	4	10	50
	Reconocimiento visual	8	1	0.01

Tabla 7-13. Descripción de los resultados de memoria – WISC IV

Subpruebas	Puntuación natural	Puntuación escalar
Retención de dígitos	4	4
Información	5	6

Figura 7-5. Curvas de memoria de la ENI



La memoria juega un papel importante en el aprendizaje, a nivel verbal se observa una curva de memoria ascendente pero poco productiva (figura 7-5) en relación con los ensayos presentados; no se identifican estrategias que le permitan codificar la información, lo cual indica poca habilidad para aprehender y almacenar temporalmente información y utilizarla en segundos (RD=4), las claves no beneficiaron el recuerdo; así mismo, su baja puntuación en la prueba de información del WISC-IV evidenció un déficit en su memoria semántica, y mostró una dificultad para almacenar información recibida de su experiencia cultural temprana.

Con relación a la memoria visual, en la evocación de la figura compleja se observa una falla mnésica visual, donde no logra la evocación de la misma, este resultado podría estar afectado por problemas

visoespaciales y fallos en la integración visoconstruccional que interfieren en la retención de este tipo de material. Por otro lado, la curva de aprendizaje para material no verbal es poco productiva, sin evidencia de estrategias que permitan la codificación y con la presencia de perseveraciones e intrusiones.

Con respecto al reconocimiento, en memoria verbal y visual se identifica un desempeño por debajo de lo esperado para su edad, lo cual indica fallas en la codificación para ambos tipos de material y afecta directamente la ejecución en este proceso.

Tabla 7-14. Descripción de resultados de lenguaje – PLON R

Niveles	Aspectos	Puntuación directa	Puntuación típica	Clasificación
Forma	Fonología	0	1	Retraso
	Morfología	0,25		
	Sintaxis	0,25		
Contenido	Tercio exclusivo	1	62	Normal
	Contrarios	1,5		
	Categorías	1		
	Definición de palabras	1		
Uso	Absurdos contenido y forma	1	26	Retraso
	Comprensión metáfora	0		
	Ordenar y relatar	1		
	Comprensión y adaptación	1		
	Planificación	0,5		
Total		8,5	29	Retraso

El lenguaje es la principal fuente de comunicación e interacción con el entorno y se presenta como una de las limitaciones importantes del paciente. En la conversación se presenta un lenguaje fluido, pero poco articulado, con errores en la gramática, sintaxis y pragmática, aunque

llama la atención su puntuación en la prueba de vocabulario del WISC-IV, en donde su puntuación escalar de 10 (ver tabla 7-3) muestra una buena capacidad de conceptualización, siendo capaz de interpretar el significado de las palabras.

En cuanto a la topografía de la respuesta verbal (forma), según los resultados obtenidos en el área fonológica, el paciente no es capaz de producir sonidos o fonemas esperados para su edad y presenta errores de sustitución en fonemas (por ejemplo: en lugar de decir “estrella” dice “tella”; flecha lo cambia por “techa”; frutas, por “futas”; autobús por “bus”), y en el aspecto morfosintáctico presenta dificultad para producir variaciones de sufijos o morfemas verbales en enunciados o frases simples como en oración de relativo, (por ejemplo: “Pedro estaba jugando. Se tropezó con una piedra y se cayó. ¿Por qué se cayó Pedro?”. Rta: “Estaba corriendo”. “Mira, yo me toco la mía, tú te tocas la tuya, ella se toca...” Rta: “La de ella”. En cuanto al contenido, el paciente presenta habilidad para reconocer opuestos, establecer categorías, y definir palabras, así lo confirma el índice de comprensión verbal del WISC-IV (ver tabla 7-4), ubicado en el rango de normalidad.

Con relación al uso, relacionado con la pragmática y funcionalidad del lenguaje, el paciente evidencia retraso en la capacidad para reflexionar, identificar y verbalizar diferentes situaciones e igualmente en la comprensión de metáforas y producción de una secuencia o solución verbal, por ejemplo, en absurdos de contenido y forma: “Ayer vamos al cine”. Rta: “No pasa nada”; “Juan cogió una pelota que eran redondas”. Rta: “Nada”; en comprensión de metáfora, “El cabello de Susana era de oro. ¿Susana era rubia o morena?” Rta: “Morena”. Lo anterior permitiría establecer que sus dificultades estarían más relacionadas con la expresión del lenguaje, aunque también se hacen evidentes leves dificultades en la comprensión.

Figura 7-6. Perfil de funciones ejecutivas de la ENI

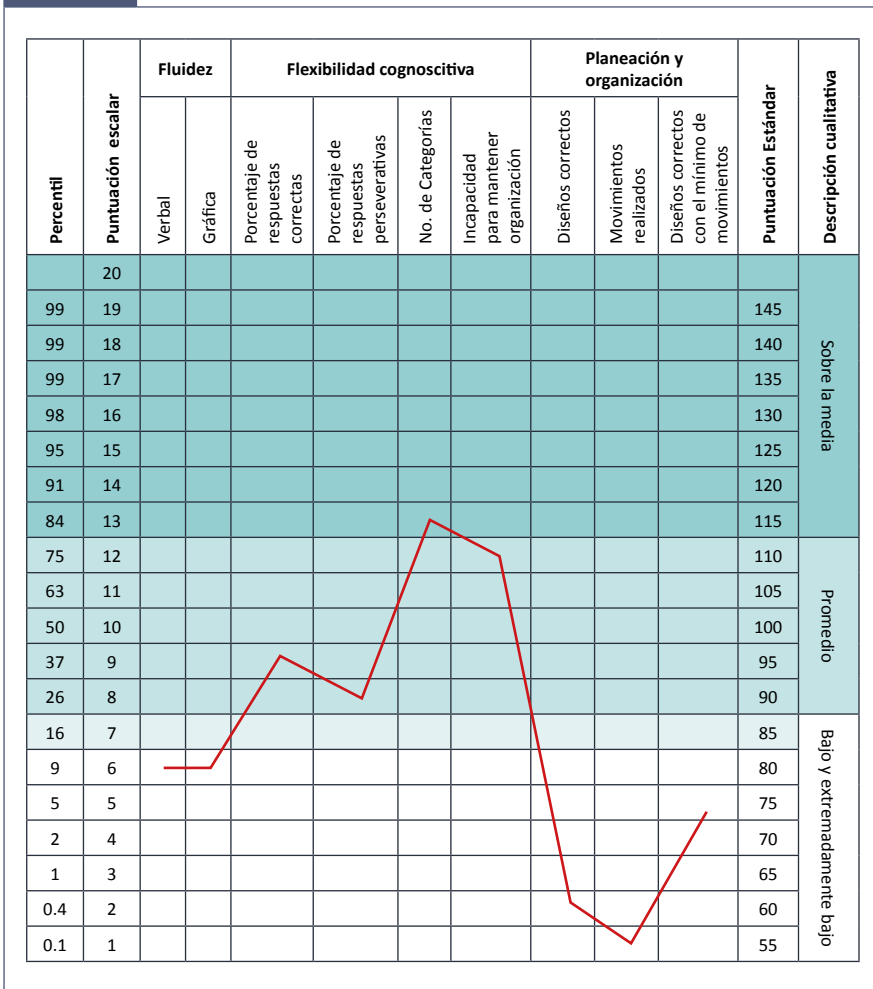


Tabla 7-15. Descripción de resultados de funciones ejecutivas - ENI

Funciones ejecutivas	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Fluidez verbal	Fluidez semántica frutas	5	8	26
	Fluidez semántica animales	5	6	9
	Fluidez fonémica	1	7	16

Funciones ejecutivas	Pruebas	Puntaje bruto	Puntaje escalar	Percentil
Fluidez gráfica	Fluidez semántica	7	8	26
	Fluidez no semántica	2	6	9
Flexibilidad cognoscitiva	Número de ensayos administrados	54	9	37
	Total de respuestas correctas	29	9	37
	Porcentaje de respuestas correctas	54	8	26
	Total de errores	25	8	26
	Porcentaje de errores	46	9	37
	Número de categorías	2	13	84
	Incapacidad para mantener la organización	0	12	75
	Número de respuestas perseverativas	21	9	37
Planeación y organización	Porcentaje de respuestas perseverativas	39	8	26
	Diseños correctos	2	2	0,4
	Número de movimientos realizados	131	1	0,01
	Diseño correcto con el mínimo de movimientos.	2	5	5

Tabla 7-16. Descripción de resultados de funciones ejecutivas – WISC IV

Subpruebas	Puntuación natural	Puntuación escalar
Semejanzas	5	7
Palabras en contexto	5	6
Conceptos con dibujos	7	8
Matrices	7	8
Sucesión de números y letras	0	2
Aritmética	2	3

Con relación a su funcionamiento ejecutivo, en el test de categorías mostró capacidad para cambiar de estrategias y generar alternativas de respuesta a situaciones que se le presentan, de las cuales completó

dos categorías; aunque el porcentaje de errores fue muy alto (46 %). La prueba de semejanzas (SE=7) del WISC-IV deja ver que su capacidad para abstraer y generalizar a partir de dos conceptos dados se encuentra dentro de lo esperado. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para establecer relaciones entre situaciones lógicas y de la vida cotidiana o en contextos sociales (PC=6) y un déficit moderado en tareas de fluidez verbal fonológica y semántica.

Mostró habilidad para inhibir estímulos que no son necesarios en el momento de realizar algunas tareas, lo que ayuda en su capacidad de atención y en su velocidad de procesamiento, hasta lograr desempeñar tareas simples y de tipo administrativo con rapidez.

En memoria de trabajo se identifica un bajo desempeño en todas las subescalas, se observaron dificultades para realizar tareas que requieren atención dividida y el manejo de la capacidad para manipular, transformar y generar nueva información a corto plazo (NL=2); de igual forma, se pudo establecer poca agilidad para realizar operaciones aritméticas básicas (AR=3).

Por último, demuestra habilidades para realizar asociaciones de tipo no verbal (CD=8), y para analizar, sintetizar e integrar estímulos visuales abstractos (MT=8).

En la torre de México la mayoría de diseños fueron incorrectos, y los realizó con un número mayor de movimientos al esperado, lo que evidenció fallas en la organización y planeación de su conducta que le impiden conseguir un resultado de forma eficiente y eficaz.

Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC)

Tabla 7-17. Clasificación de las escalas y de las puntuaciones compuestas del BASC

Clasificación		Rango puntuación T
Escalas clínicas	Escalas adaptativas	
Clínicamente significativo	Muy alto	70 o más
En riesgo	Alto	60-69
Medio	Medio	41-59
Bajo	En riesgo	31-40
Muy bajo	Clínicamente significativo	30 o menos

Tabla 7-18. Descripción de resultados de la conducta adaptativa - BASC

Escalas	Dimensiones	Padres		Tutor	
		Pd	T	Pd	T
Escalas clínicas	Agresividad	2	34	9	52
	Hiperactividad	14	39	17	60
	Problemas de atención	8	51	14	63
	Atipicidad	2	46	6	55
	Depresión	4	38	11	68
	Ansiedad	5	42	8	66
	Retraimiento	7	46	15	72
	Somatización	3	37	0	40
Escalas adaptativas	Adaptabilidad	20	39	14	44
	Habilidades sociales	32	57	19	58
Dimensiones globales	Exteriorizar problemas	74	36	117	57
	Interiorizar problemas	117	36	178	63
	Habilidades adaptativas	98	51	102	51
	ISC	254	40	378	64
Escalas de control	Índice F	0	Normal	3	Precaución
	ICR	4	Normal	12	Precaución
	PTR	39	Normal	29	Normal

Las escalas de control del BASC que evalúan la posibilidad de que los padres o tutores presenten la tendencia a responder de una forma excesivamente negativa sobre el comportamiento del niño (índice “f” falso malo), que ayuda a detectar respuestas no consistentes basadas en cambiar de respuestas en preguntas de contenido similar (índice de consistencia de respuesta, ICR), e identificar si hay un patrón de respuesta donde marcaron sin tener en cuenta los contenidos (índice de patrón de respuesta, PTR), los cuales pueden invalidar la prueba, se muestran confiables para los padres, mientras que la del tutor indica precaución; esto muestra que este último tiende a hacer una valoración muy negativa del comportamiento del niño. A continuación, se expresan los resultados más significativos de estos dos cuestionarios y se aclara que las escalas fueron diligenciadas por cada uno de ellos de forma autónoma, sin ningún acompañamiento.

Perfil general de padres y el tutor

La tabla 7-18 refleja la percepción de los padres y del profesor en relación a su competencia social, estado emocional y comportamiento del niño. Los resultados de ambos cuestionarios arrojaron discrepancias; por un lado, los padres perciben que el niño presenta una buena adaptación a su entorno, e identifican como fortalezas sus habilidades sociales, estado emocional y un comportamiento sin evidencia de alteraciones en el ámbito familiar, aunque manifiestan que no se adapta muy bien a los cambios de rutina, a las tareas nuevas y a conocer gente nueva. De otra parte, los resultados del cuestionario del tutor muestran como fortaleza de su perfil comportamental su habilidad para adaptarse a cambios del ambiente; aunque con evidencia de comportamientos de hiperactividad, problemas atencionales, ansiedad, depresión y retraimiento en el contexto escolar, indicadores clínicos que vale la pena tener en cuenta y que podrían tener como una de sus causas las dificultades del lenguaje que presenta. Lo anterior podría estar generando un déficit en sus habilidades para estudiar, en sus relaciones con pares en el colegio y una falta de habilidades de liderazgo.

Es necesario mencionar que es común encontrar discrepancias entre los cuestionarios de padres y tutores; sin embargo, teniendo en cuenta que las escalas de control reflejaron mayor validez y confiabilidad para el cuestionario de padres, en esta evaluación se dará mayor peso a este resultado, evidenciando en la actualidad estabilidad emocional y comportamiento esperado para su edad y aunque se reportan dificultades en su adaptación escolar, ellas estarían explicadas principalmente por su déficit en el lenguaje.

Discusión

Teniendo en cuenta los elementos de la historia clínica, los resultados de la evaluación neuropsicológica y los criterios diagnósticos del DSM-V, se puede establecer que en la actualidad el paciente muestra un perfil cognitivo que coincide con un trastorno del lenguaje. El estudio neuropsicológico del caso aquí expuesto pone de manifiesto la existencia de un trastorno significativo en el desarrollo del lenguaje, con la presencia de algunos signos neurológicos blandos y dificultades viso-construccionales. Dicho trastorno se caracteriza por dificultades en la expresión oral, con una marcada deficiencia o estructura sintáctica con un lenguaje pobremente articulado donde se detectan omisiones, distorsiones y sustituciones, y sin evidencia apraxia buco-linguo-facial. Por el contrario, su nivel de comprensión está relativamente preservado. No hay evidencias de una discapacidad cognitiva, ni de agentes causales del trastorno, aunque en la historia clínica se reportan dificultades de lenguaje por parte del progenitor en su infancia, que fueron superadas, y parto pretérmino tardío (37 semanas). Su conducta social y adaptativa se presenta acorde a su edad. Además, se descartó un retraso simple del desarrollo del lenguaje y privación ambiental, este último debido a que el niño se encuentra vinculado a una institución educativa, ha estado en terapia del lenguaje y los progenitores son comprometidos en el proceso.

El perfil general del WISC-IV arroja una curva discrepante, por lo que se utilizó el índice de capacidad general como estimativo de su perfil intelectual. La puntuación de 84 ubica su desempeño en el rango de normalidad esperado para su edad, por lo que se descarta de esta manera discapacidad intelectual. No se evidenciaron discrepancias entre el índice de comprensión verbal y de razonamiento perceptual; lo cual parece ser discordante con la literatura, en donde se refiere que los niños con TEL presentan dificultad en la producción y comprensión del lenguaje hablado, conservando un desempeño relativamente bueno en la resolución de problemas no verbales. Generalmente, los niños con TEL muestran un CIT que está dentro de límites normales, pero los puntajes en el índice de comprensión verbal están significativamente disminuidos (Carmona *et al.*, 2014); sin embargo, en el presente estudio el índice de comprensión verbal (ICV =89) se mostró como fortaleza, esto podría explicarse ya que el paciente está recibiendo terapia del lenguaje desde los dos años, lo que le ha permitido avanzar en el desarrollo de estas habilidades; así mismo, este desempeño en el índice de comprensión podría atribuirse al tipo de trastorno de lenguaje presentado, en este estudio de caso, se evidencia un compromiso principalmente en la expresión del lenguaje, con una comprensión relativamente bien desarrollada, por lo que se concluye que las repercusiones en su capacidad intelectual serían menores que en los pacientes que presentan problemas tanto en la expresión como en la comprensión del lenguaje.

Según Vydrova *et al.*, (2015), los niños con TEL tienen problemas con el lenguaje receptivo (comprensión), lenguaje expresivo o del habla (articulación). La mayoría de los individuos tienen déficits en aspectos estructurales del lenguaje (conocimiento léxico, la sintaxis, la fonología), otros muestran dificultades en aspectos pragmáticos del lenguaje y la comunicación (es decir, utilizar el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales). De igual forma, Álvarez *et al.*, (2015) afirma que los niños con TEL muestran dificultad en la comprensión y expresión del lenguaje. En este sentido, los resultados concuerdan con el estudio debido a que el

paciente presentó marcadas dificultades en la expresión y pragmática del lenguaje; sin embargo, difiere en el aspecto de la comprensión ya que se encuentra preservada.

En el caso del paciente, se evidenció la presencia de signos neurológicos blandos, dentro de los cuales se observaron dificultades para mantener el equilibrio, marcha con presencia de balanceo e incapacidad para realizar los movimientos de manera rápida, precisa y con cierta rigidez, igualmente, gesticulaciones faciales y déficit en la articulación de fonemas. Esta inmadurez en el desarrollo podría ser normal para algunos procesos, pero en otros podría indicar la presencia de algún tipo de patología neurológica que en este caso no solo afectaría el desarrollo del lenguaje, sino el de otros procesos neuropsicológicos. Situación no congruente con lo que plantea Campo (2010), en lo referente a que un niño que presente las adquisiciones motoras esperadas para su edad mostrará igualmente un desarrollo cognitivo y de lenguaje acorde.

La revisión de los estudios existentes sobre las características neuropsicológicas del TEL objetiva en esta población: déficit de atención, alteraciones en la velocidad de procesamiento; déficits en memoria verbal y no verbal; limitaciones en la memoria de trabajo, problemas de inhibición y alteraciones en la planificación de tareas visoespaciales (Acosta, 2012; Acosta y Hernández, 2012).

En cuanto a la atención, según lo referido por Conde *et al.*, (2014), los problemas atencionales han sido frecuentemente observados en niños con alteraciones lingüísticas generales fundamentalmente en el marco del TEL, e igualmente Dispaldro y Corradi (2015) manifiestan que los niños con TEL presentan limitación de procesamiento atencional, afirmaciones que, con respecto a los resultados, difieren en el presente estudio de caso, donde el paciente muestra un adecuado nivel atencional selectivo y sostenido por medio del canal visual y auditivo; sin embargo, se identificaron dificultades en atención auditiva.

A nivel de memoria, los resultados ponen de manifiesto que la capacidad de almacenamiento de información tanto verbal como visual está por debajo de lo esperado para la edad del paciente, lo cual parece ser concordante con el estudio de Verche *et al.*, (2013), en donde encontraron déficit en la capacidad de almacenamiento en estos niños, con un *spam* inferior al esperado. Otro hallazgo relevante a este respecto es que las curvas son ascendentes pero poco productivas a través de los dos canales sensoriales (verbal y auditivo), sin evidencia de estrategias de almacenamiento de información visual y auditiva, no se beneficia de las claves semánticas para recuperar la información y se evidencian signos patológicos como perseveraciones e intrusiones; esto se confirma en la investigación de Verche *et al.*, (2013), donde como resultado presentan que la curva de aprendizaje es significativamente menor desde el primer ensayo, y aunque hay ganancia, no se observa un beneficio notable por la repetición del material.

En relación a la memoria visual, se podría inferir que las fallas en este proceso estarían relacionadas con problemas visoconstruccionales y de habilidades de organización y planeación que le impedirían almacenar esta información de forma adecuada. Este resultado pone de manifiesto que los niños con TEL poseen una capacidad de aprendizaje inferior a la esperable para su edad cronológica y que, por ello, requieren de un mayor número de oportunidades de repaso para alcanzar el rendimiento obtenido por sus iguales. En virtud de la pobre capacidad de evocación durante los ensayos de la curva, se explica el resultado en la variable total de palabras recordadas en la fase de aprendizaje (Verche *et al.*, 2013).

Los niños con TEL demuestran bajo rendimiento en tareas de procesamiento temporal auditivo debido a un déficit en la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo, y no se debe a una disfunción auditiva primaria (Álvarez, *et al.*, 2015), la afirmación anterior sería una explicación de la baja ejecución del paciente. La memoria de trabajo es un sistema que comprende varios componentes cuya actividad coordinada

proporciona la capacidad para el almacenamiento temporal y la manipulación de la información en una variedad de dominios (Bermeosolo, 2012), teniendo en cuenta lo anterior, se identifica un bajo desempeño en todas las subescalas de la memoria de trabajo; lo que es corroborado con Montgomery, Magimairaj y Finney (2010) y Quintero *et al.*, (2013), quienes refieren que los niños con TEL poseen limitaciones o déficit en la memoria de trabajo.

Por otra parte, en cuanto al funcionamiento ejecutivo, con respecto a la fluidez verbal tanto semántica como fonológica, en el paciente se evidencia un déficit, que coincide en lo referido por Henry *et al.*, (2012), quienes expresan que un niño con TEL rinde deficitariamente en una tarea de fluidez verbal; en la aproximación neuropsicológica a la tarea se establece un importante hallazgo de la actividad prefrontal de estos niños que supera los aspectos estrictamente lingüísticos, dificultades generalizadas con múltiples aspectos de la fluidez verbal, incluyendo la búsqueda, recuperación y generación de palabras de acuerdo a una regla, el cambio entre subcategorías semánticas y fonológicas pertinentes, y seguimiento de la producción de errores tales como artículos repetidos y violaciones de reglas (Henry, Messer y Nash, 2015). Igualmente, Marshall (2014) indicó que los niños con TEL muestran dificultades de recuperación de palabras en tareas de fluidez semántica. En este sentido, los niños con TEL realizan inadecuadamente esta tarea no solo por el componente lingüístico que demanda, sino porque podrían contar con una capacidad limitada para utilizar las estrategias que garantizarían la obtención del rendimiento esperado para su edad (Quintero *et al.*, 2013).

Por otro lado, se evidenciaron capacidades para cambiar de respuesta y generar alternativas de resolución indicando que el paciente presentó buen rendimiento en flexibilidad cognitiva lo que contrasta con Roello *et al.*, (2014), quienes aluden que los niños con TEL tienen menos capacidad de representación del problema y flexibilidad cognitiva en comparación con sus compañeros de desarrollo típico y tienen dificultades con la planificación presumiblemente debido a la adquisición

limitada de las habilidades lingüísticas necesarias para resolver tareas complejas; sin embargo, en el caso se observa dificultad en la organización y planeación de su conducta que le impide realizar las tareas con eficacia.

Por último, la existencia de numerosos trastornos del lenguaje que poseen un carácter hereditario (Sanjuán *et al.*, 2010) parece sugerir que el esclarecimiento de su genuina etiología pasa necesariamente por la identificación y la caracterización de las mutaciones que han debido afectar presumiblemente a alguno de los genes que integran dicho genotipo. A este respecto, una hipótesis de trabajo habitual en el área es que la presencia en determinados sujetos de un patrón de actuación lingüística anómalo de carácter hereditario debe ser el resultado de la mutación de genes específicos que, afectando a un determinado componente de la competencia, deja inalteradas las restantes capacidades cognitivas (algunas de las cuales estarán implicadas en la actuación). En último término, ello será posible porque la mutación de dichos genes da lugar a alteraciones estructurales o funcionales en áreas cerebrales implicadas en el procesamiento del lenguaje (Benítez, 2012).

Teniendo en cuenta los estudios de neuroimagen en donde se encuentra diferencias morfométricas y funcionales en este tipo de pacientes comparados con controles en diferentes regiones cerebrales, se consideraría relevante realizar una remisión a Neuropediatría con el fin de analizar la presencia de estas alteraciones en este paciente que pudiera explicar la causa de su trastorno.

Conclusiones

En cuanto al pronóstico, en algunos casos es favorable y sus dificultades son superadas con una intervención temprana. En otros, el pronóstico es reservado, manteniendo sus dificultades durante el tiempo. Es por esta razón, que se considera prioritario integrar un

equipo interdisciplinario en el que participen la familia, el colegio y las diferentes especialidades médicas y terapéuticas (terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología y neuropediatría) que disminuya el impacto de esta condición clínica en los pacientes que la padecen.

Como limitantes en este estudio se encontró la falta de estudios neuropsicológicos en nuestro contexto relacionados con el tema.

Referencias

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36. 10.5354/0717-4659.2012.24525
- Acosta, V. y Hernández, S. (2012). Evaluación e intervención en las funciones ejecutivas y en el lenguaje en niños con trastorno específico del lenguaje: un proyecto de investigación. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 29(4), 28-38. <http://aepnya.com/index.php/revistaaepnya/article/view/231>
- Acosta, V. y Hernández, S. (2013). Lenguaje y funciones ejecutivas en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 155-156. doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.005
- Acosta, V., Ramírez, G. y Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación de alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 157-164. 10.1016/j.rlfa.2013.07.006

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005) *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada- PLON-R*. TEA Ediciones.
- Álvarez, W., Fuente, A., Coloma, C. y Quezada, C. (2015). Association between temporal resolution and Specific Language Impairment: The role of nonsensory processing. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(10), 1702-1707. doi.org/10.1016/j.ijporl.2015.07.029
- American Psychiatric Association –APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington, DC: Autor.
- Ardila, A. y Ostrosky, F. (2012). *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*. http://ineuro.cucba.udg.mx/libros/bv_guia_para_el_diagnostico_neuropsicologico.pdf
- Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Manual Moderno.
- Badcock, N., Bishop, D., Hardiman, M., Barry, J. y Watkins, K. (2011). Co-localisation of abnormal brain structure and function in specific language impairment. *Brain and language*, 120(3), 310-320. doi:10.1016/j.bandl.2011.10.006
- Barragán, P. y Lozano, S. (2011). Identificación temprana de trastornos del lenguaje. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 227-232. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70417-5](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70417-5)
- Benítez, A. (2012). Aspectos problemáticos del análisis genético de los trastornos específicos del lenguaje: FOXP2 como paradigma. *Neurología*, 27(4), 225-233. 10.1016/j.nrl.2011.04.008

- Bermeosolo, J. (2012). Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje: algunos hallazgos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 57-75. <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/24516/25890>
- Buiza, J., Rodríguez, M. y Adrián, J. (2014). Trastorno específico del lenguaje: subtipos de una patología compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 1-17. 10.1016/j.rlfa.2014.09.005
- Carmona, C., Peña, D., Cornelio, J. y Borbolla, M. (2014). Hallazgos en resonancia magnética cerebral en veinte pacientes pediátricos con trastorno específico del lenguaje. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 15(5), 251-258. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=51740>
- Campo, L. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 26(1), 65-76. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/106/5793>
- Conde, P., Quirós, P., Conde, M. y Bartolomé, M. (2014). Perfil neuropsicológico de niños con dislalias: alteraciones mnésicas y atencionales. *Anales de psicología*, 30(3), 1105-1114. [dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.151281](https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.151281)
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2012). *Deontología y bioética del ejercicio de la Psicología en Colombia* (3ª. edición). Autor.
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P., Ferré, J., Tréguier, C., Barillot *et al.* (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, 1-15. 10.1093/brain/awr141

- Dispaldro, M. y Corradi, N. (2015). The effect of spatio-temporal distance between visual stimuli on information processing in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities, 45*(46), 284-299. doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.008
- Flanagan, D. y Kaufman, A. (2012). *Claves para la evaluación con WISC IV*. Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. edición). Mc Graw Hill.
- Henry, L., Messer, D. y Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(1), 37-45. 10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x
- Henry, L., Messer, D. y Nash, G. (2015). Executive functioning and verbal fluency in children with language difficulties. *Learning and Instruction, 39*, 37-147. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.001
- Logan, J., Petrill, S., Flax, J., Justice, L., Hou, L. Bassett, A., Tallal, P., Brzustowicz, L. y Bartlett, C. (2011). Genetic covariation underlying reading, language and related measures in a sample selected for language impairment. *Behavior Genetics, 41*(5), 651-659. 10.1007/s10519-010-9435-0
- Marshall, C. (2014). Word production errors in children with developmental language impairments. *Philosophical transactions of the royal society B, 369*: 20120389. doi.org/10.1098/rstb.2012.0389
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI 2*. Manual Moderno.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 32*(2), 75-86. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.001

- Ministerio de Salud. (1993). Resolución N° 008430 de 1993 del Ministerio de Salud. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado el 15 enero de 2016, de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf
- Monfort, I. y Monfort, M. (2012). Utilidad clínica de las clasificaciones de los trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 54(Supl 1), S147-S154. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2011704>
- Montgomery, J, Magimairaj, B. y Finney, M. (2010). Working memory and specific language impairment: An update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American journal of speech-language pathology*, 19(1), 78-94. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/09-0028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/09-0028))
- Moreno, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de neurología*, 57(Supl 1), S85-S94. <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2013/11/Trastornos-del-lenguaje-diagnostico-y-tratamiento.pdf>
- Parrilla, R. y Sierra, C. (2010). Trastornos del lenguaje. *Boletín de Sociedad de Pediatría de Andalucía Oriental*, 4(3), 89-107. <https://www.spao.es/images/publicaciones/boletinesSPAO/pdf/boletin3-2010.pdf>
- Puebla, N., López, D., Hernández, A. y Cisneros, L. (2013). La disfasia desde el enfoque de la comunicación. *Revista Humanidades Médicas*, 13(2), 412-432. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=46357>
- Quintero, I., Hernández, S., Verche, E., Acosta, V. y Hernández, A. (2013). Disfunción ejecutiva en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.003>

- Reynolds, C y Kamphaus. (2004). *Adaptación española Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes – BASC*. TEA Ediciones.
- Roello, M., Ferretti, M., Colonnello, V. y Levi, G. (2014). When words lead to solutions: Executive function deficits in preschool children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities, 37*, 216-222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.017>
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno.
- Sanjuán, J., Tolosa, A., Colomer, J., Ivorra, J., Llacer, B. y Jover, M. (2010). Factores genéticos en el desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología, 50*(3), S101-S106. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223301>.
- Shaheen, E., Shohdy, S., Raouf, M., Mohamed, S. y Elhamid, A. (2011). Relation between language, audio-vocal psycholinguistic abilities and P300 in children having specific Language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75*, 1117-1122. 10.1016/j.ijporl.2011.06.001
- Verche, E., Hernández, S., Quintero, I. y Acosta, V. (2013). Alteraciones de la memoria en el trastorno específico del lenguaje: una perspectiva neuropsicológica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 33*(4), 179-185. 10.1016/j.rlfa.2013.07.002
- Villanueva, P., Newbury, D., Jara, L., De Barbieri, Z., Mirza, G., Palomino, H., Fernández, M. A., Cazier, J-P. y Monaco, A. (2011). Genome-wide analysis of genetic susceptibility to language impairment in an isolated Chilean population. *European Journal of Human Genetics, 19*, 687-695. 10.1038/ejhg.2010.251

- Vydrova, R., Komarek, V., Sanda, J. b, Sterbova, K., Jahodova, A., Maulisova *et al.*, (2015). Structural alterations of the language connectome in children with specific language impairment [Alteraciones estructurales del conectoma del lenguaje en niños con TEL]. *Brain & Language*, *151*, 35-41. doi.org/10.1016/j.bandl.2015.10.003
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. (G. Padilla Sierra, trad.; A. A. Mendoza Pedraza, ed.). Manual Moderno.
- Whitehouse, A., Bishop, D., Ang, Q., Pennell, C. y Fisher, S. (2011). CNTNAP2 variants affect early language development in the general population. *Genes, Brain, and Behavior*, *10*(4), 451-456. 10.1111/j.1601-183X.2011.00684

PARTE 4.

Clínica, psicoterapia y psicoanálisis

CAPÍTULO 8.

Psicoanálisis, juego y la transformación del terapeuta (caso Fabio)

Mario Alberto Díaz Rodríguez¹

Nubia Esperanza Torres Calderón²

Resumen

En este texto se reflexiona sobre los procesos terapéuticos que el autor adelanta con dos niños y una adolescente del suroriente del país que, a su vez, han vivido el impacto de las violencias y la precariedad económica. Este trabajo se hace en el marco de una institución oficial que atiende a los pacientes, y en donde la perspectiva psicoanalítica es reciente. Allí, en los encuentros que se orientan, el psicoterapeuta advierte que los juegos que ellos y ella proponen son una vía creativa y eficaz para la terapia. Pero que, como ha de suponerse, le plantean retos

¹ Psicólogo. Especialista y Magister en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: mdiazrodri8@uniminuto.edu.co

² Docente. Especialista del Instituto Colombiano de Psicoanálisis. Magister en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá. Correo electrónico: nubiaetorres@gmail.com

complejos. Entre ellos el de revisar sus técnicas clínicas y, sobre todo, el de arriesgarse a describir las tensiones más íntimas entre terapeutas y pacientes. Estas exigencias lo llevan a viajar dentro de sí mismo, pero tratando de verse desde fuera con el mayor desapego, poniéndose en el filo de la navaja. De este viaje regresa con certezas profesionales, pero también con los dolores y temores que trae el apostarse ante un espejo que trastoca lo que refleja.

Palabras claves: psicoterapia, psicoanálisis, psicoterapia con niños, juego, transferencia, contratransferencia.

Abstract

This text reflects on the therapeutic processes that the author advances with two children and a teenager from the south-east of the country, who, in turn, have experienced the impact of violence and economic precariousness. This work is done within the framework of an official institution that cares for these children and the adolescent, and where the psychoanalytic perspective is recent. There, in the meetings that are oriented, the psychotherapist warns that the games they and she propose are a creative and effective way for therapy. But, as is to be assumed, they pose complex challenges. Among them is to review their clinical techniques and, above all, to risk describing the most intimate tensions between therapists and patients. These demands lead him to travel within himself but trying to see himself from the outside with the greatest detachment, putting himself on the razor's edge. From this trip he returns with professional certainties but also with the pains and fears brought by gambling before a mirror that disrupts what he reflects.

Keywords: Psychotherapy, psychoanalysis, psychotherapy with children, play, transfer, countertransference.

Introducción

Un número considerable de niños y adolescentes en Colombia se encuentran afectados por experiencias de maltrato. Según la Fundación Aldea Colombia (2019), en el país, 68 niños y niñas son maltratados diariamente, es decir, un promedio de tres niños o niñas cada tres horas; siendo esta una de las cifras más altas en América Latina, con más de veinticuatro mil casos por año. Según el informe, el maltrato ha experimentado un aumento grande con respecto a años anteriores, debido a que estas acciones de violencia están sustentadas en las creencias de que la crianza se debe hacer con palmadas, pellizcos y gritos³.

La atención psicológica realizada en la Fundación Sembrando Futuro con Afecto⁴ a niños que han experimentado malos tratos se da para el psicólogo que lleva a cabo la atención como una oportunidad para reflexionar en torno a los quiebres que puede generar como profesional de la psicología clínica y revisar el impacto que llega a tener su labor en la población atendida, solo después de operarse una transformación en su postura, la cabida que tiene el juego en su trabajo, la constitución como persona que puede dialogar para producir posibilidades inéditas de saber, la confianza que va teniendo en su inconsciente a la hora de ayudarle al niño a entender lo que ocurría en el suyo, pero sobre todo, el hecho de reflexionar acerca de los vaivenes del saber entre la comprensión y la incomprensión o entre la claridad y la confusión.

En el presente trabajo se pasa a describir y sintetizar el recorrido de orientación psicoanalítica del psicólogo clínico, autor de este texto, en compañía de su supervisora y colaboradora en la realización de este

³ Ver informes elaborados por las instituciones encargadas de la atención de la infancia en el país.

⁴ Institución que funciona en el sur de la ciudad de Neiva, con la modalidad intervención de apoyo media jornada, atiende a los niños, niñas y adolescentes remitidos por las defensorías de protección del Instituto Colombiano Bienestar familiar.

análisis, la profesora Nubia Esperanza Torres Calderón. Ambos han trabajado con niños y adolescentes, en este caso con un paciente, que se llamará Fabio para este ejercicio. Fabio tiene la necesidad de ajustarse a los contextos nuevos, distantes de la práctica convencional de terapia psicoanalítica; comprender las transformaciones necesarias; vencer resistencias ante estos cambiantes escenarios institucionales y condiciones psíquicas de los niños en estado de vulnerabilidad. Este recorrido evolutivo del trabajo psicoterapéutico, vivido, descrito y entendido desde varios teóricos de la perspectiva de trabajo psicoanalítico con niños, parece estar en correspondencia con el camino que ha tenido que hacer el autor de este escrito para sostener una relación que le permitiera a él mismo convertirse en un profesional que intenta reflexionar sobre su propio quehacer psicoterapéutico.

La clínica de niños en el psicoanálisis, su historia y conceptos

En lo que sigue se presentan algunos autores psicoanalíticos y aportes de quiebre en el desarrollo del trabajo con niños. Las primeras fuentes técnicas para la clínica de niños fueron Hug-Hellmuth, a partir de la observación del juego con los niños en su propio ambiente, y el trabajo realizado por S. Morgenstern, quien según Aberastury (1979) “estudia los cuentos, sueños, ensueños, juegos y dibujos infantiles, buscando el contenido oculto latente bajo el contenido manifiesto” (p. 42). Lo interesante de la experiencia técnica de la Dra. Morgenstern fue la presentación del caso de un niño de 10 años, con el que, a partir de la utilización de dibujos, obtuvo ciertos logros terapéuticos.

Los trabajos de Anna Freud (1927) con niños entre los 6 y 12 años se convierten, a partir de su texto *Psicoanálisis del niño*, en una base importante para los desarrollos posteriores en la clínica con niños. Estos trabajos le permitieron hablar de la inexistencia de una consciencia de la enfermedad y de deseo en los niños de curarse. Es con estas ideas

de fondo que ella propone el método que incluye una preparación previa al tratamiento para generar la conciencia de enfermedad y deseos de curación, para posteriormente dar inicio al tratamiento sobre la base de la interpretación de los sueños diurnos y nocturnos, así como dibujos, aunque excluye el juego de su trabajo.

En el trabajo con los niños, es Melanie Klein quien recupera el juego para su técnica. Para Klein, el juego se constituye en el medio a través de la cual los niños, según Aberastury (1979), “comunican sus vivencias, vencen realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos al exterior, en los juguetes; mecanismo que es posible porque muy tempranamente tienen la capacidad de simbolizar” (p. 48). En este empeño Klein (2001) se permite “interpretarle no solo las palabras al niño sino también las actividades en los juegos, de tal manera que este enfoque pasa a corresponder a un principio fundamental del psicoanálisis como es la libre asociación” (p. 254).

En el caso de la apuesta teórica de Winnicott lo más llamativo es la inclusión de una cierta atmósfera lúdica compartida en el trabajo mismo de la psicoterapia. El análisis por el análisis mismo no tiene sentido. Para Winnicott, según Pelorosso (2009),

el trabajo entre el niño y el terapeuta debe implicar un juego placentero, en el que entre ambos se pueda crear la tercera zona intermedia, lugar del juego creador, reparador, simbolizador, sublimador y de placer⁵. Área para la confianza, la libido amorosa y la agresiva, tan parecida y tan distinta al sueño. El jugar conduce en forma natural a la experiencia y constituye su base. La experiencia vincula el pasado, el presente y el futuro, ocupa espacio, tiempo. (p. 10).

⁵ La psicoterapia según Winnicott se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta, está relacionada con dos personas que juegan juntas. Cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta es llevar al paciente de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo.

Meltzer, representante de la escuela kleiniana, con sus temas de trabajo variados, hace el acento en la capacidad del niño para experimentar relaciones transferenciales. Considera que las etapas de la evolución del proceso son etapas de evolución de la transferencia, la cual cambia según las modificaciones de la estructura mental en sus niveles inconscientes. Las primeras etapas del análisis, tanto en adultos como en niños, según Meltzer (1996), se basan en la “tendencia natural a transferir sobre las personas del mundo externo los personajes del mundo interno, tendencia que se concentra en el analista en la medida en que las sesiones empiezan a aportar un alivio a la ansiedad” (p. 123).

Por su parte, en el marco de referencia o el esquema conceptual utilizado por C. Muñoz (2015) para pensar la mente el estado actual en el desarrollo se convierte en el acople del proceso terapéutico, ya que,

el aparato para pensar y el pensamiento, anudado a los desarrollos emprendidos por Klein-Bion-Meltzer, hace posible la elaboración de conceptos como: “continente-contenido y fragmentación-desintegración”, que pueden ayudar a pensar lo que sucede o el tipo de relación que se establece entre el niño y el terapeuta. De esta manera, la relación niño-terapeuta puede ser pensada como un desencuentro, un choque, un vacío, o un acople. (p. 25).

Vicisitudes clínicas, a propósito de la experiencia vivida con Fabio

En este texto se presenta el estudio de un caso clínico, en el que se llevaron a cabo registros de la experiencia compartida vivida durante las sesiones, y que se basó en la relación entre paciente y terapeuta dentro de un encuadre psicoanalítico de trabajo. Desde el punto de vista clínico, el encuadre contuvo la regresión, bajo los principios de la neutralidad del terapeuta, la asociación libre y la atención flotante, lo cual tuvo una doble utilidad: clínica y metodológica. Después del trabajo clínico, se sucedió una segunda etapa, en la que el análisis de los protocolos de sesión generó

comprensiones teóricas de nivel intermedio sobre lo acontecido, y la construcción de la teoría y la contrastación de ideas, nociones, conceptos y modelos con perspectivas pertinentes. El protocolo de sesión incluyó el material verbal y no verbal de la pareja, los contenidos manifiestos y temáticos, la experiencia emocional compartida y la comprensión de lo inconsciente.

Este trabajo se realizó con Fabio, un niño de 9 años, que ingresó a la fundación como parte de la medida de protección e intervención de apoyo, otorgada por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y fue prontamente incluido en el proceso terapéutico. Con Fabio se realizaron 45 sesiones en dos periodos, los cuales fueron registrados en protocolos de sesión y luego supervisados y pensados por el psicoterapeuta.

Contexto institucional

La Fundación Sembrando Futuro con Afecto, que ha dado permiso para el trabajo clínico y su publicación, es una institución operadora adscrita al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que atiende niños, adolescentes y sus familias en la modalidad de intervención de apoyo, con un programa de fortalecimiento personal y familiar; este programa incluye acciones psicosociales y de psicología clínica en el tiempo que dura la medida de protección.

Material clínico: elementos de análisis y reflexión

Introducción y presentación del caso

El caso analizado se presenta teniendo en cuenta el proceso de trabajo, el funcionamiento psicológico del niño y del psicoterapeuta durante las sesiones. Primero se reflexiona sobre la atención psicológica que ha recibido, el cual será organizado en momentos, de modo que en

primer lugar se pueda aclarar al lector el tipo de condición psíquica y el ambiente emocional que vivió y que fueron el campo de desempeño del psicoterapeuta. En un segundo momento y basado en los materiales presentados, se hace un análisis del funcionamiento del psicólogo, ilustrado y organizado alrededor de tres categorías transversales, con el fin de que permitan hacer un seguimiento de las dificultades presentadas en el trabajo, tanto como los movimientos del psicoterapeuta⁶.

Fabio: entre la queja, la evacuación y el dolor

Descripción del caso

Fabio es un niño de 9 años, cursa cuarto de primaria y asistió a las sesiones en jornada alterna a la escuela. Su familia está compuesta por la madre, el padre, su hermana dos años mayor que él y su hermana menor de 5 meses de edad. En la casa también vive un primo por línea materna, figura de la cual Fabio habló en la consulta. La relación de los padres con Fabio, según sus relatos, ha sido de maltrato, expresado en golpes y malas palabras. Entre los padres también hay inconvenientes, debido a las continuas peleas por asuntos económicos, porque el padre consumía bebidas alcohólicas, no aportaba dinero para el sustento diario, o por infidelidad. El trato de Fabio con otros niños de la escuela o de la institución siempre fue tenso y difícil, con la mirada siempre al piso e irritado, se quejaba permanentemente por lo que otros hacían o le decían.

Descripción de la atención psicológica

El proceso de atención del niño se pudo dividir en dos periodos. Un primer periodo en 2015 durante aproximadamente seis meses, y un segundo periodo 2017 y 2018, por un lapso de tres meses. Inicialmente

⁶ En este punto es importante advertir que, en la descripción de los casos se cambia de pronombre, de tercera persona a primera, ya que lo que se presenta es el relato del autor sobre la experiencia de atención terapéutica. Por otro lado, las tres categorías descriptivas a las que hacemos alusión son sucesivamente: uso de la comunicación verbal, uso del material gráfico o del juego, y uso del proceso transferencia-contratransferencia.

fue atendido en consulta mensual, como parte de la atención obligatoria de la institución; sin embargo, poco después se lo vio semanalmente, cambio que se produjo de acuerdo con las observaciones realizadas por los agentes educadores y mis propias indicaciones como psicólogo clínico, de acuerdo con las dificultades de socialización de Fabio. En el último periodo, 2017-2018, los encuentros psicoterapéuticos se dieron dos veces por semana, dado los nuevos aprendizajes en la formación como psicólogo de orientación psicoanalítica, además de la mayor afectación de los procesos escolares y la relación que establece con sus pares. El material utilizado para la reflexión emprendida en el presente artículo pertenece a los dos periodos de trabajo con Fabio.

Momentos en el proceso atención psicológica y funcionamiento psíquico de Fabio

Los momentos que se establecen a continuación hacen referencia a la emergencia de formas comunicativas predominantes, que, si bien se mantienen en el curso del trabajo, van dando lugar a la aparición de nuevos aspectos comunicativos. En esta parte, nos desligamos por un tiempo, de lo que es aportado por el terapeuta para reflexionar sobre el movimiento discursivo del niño.

Primer momento: la queja y la evacuación

En este momento Fabio presenta una forma particular de usar el espacio de atención psicológica. El niño continuamente relataba sus quejas frente a los otros, padres, primo, compañeros, profesores, pero no podía entender lo que ocurría debido a que todos los personajes y las pasiones estaban indiferenciadas, eran relatos imprecisos y cambiantes. Así en el aparte de sesión junio 10 de 2017:

Paciente: Yo prometí a mi mamá que nunca más volvería a tratarla así... entonces mi mamá me prometió que nunca volvería a maltratarme... ¡como siempre uno cree todo!

T: ¿Uno cree todo? ¿Siente que su mamá no dijo la verdad?

P: Sí... ella me dijo que nunca volvería a pegarme, y que nunca me volvería a maltratar. Mi mamá me cantó esa canción de “Ángel mío”. Me cantó todas las canciones, y entonces nos pusimos a llorar y yo también le prometí que no volvería a pasar eso. Entonces mi mamá sí me prometió y yo también... Entonces después de llorar terminamos y... nos dimos un abrazo bien fuerte.

T: Ella le prometió, pero usted también lo hizo.

*P: Sí, que nunca le volvería a decir así, que nunca volvería a ser grosero con ella ni con mi papá. [En este punto introduce entonces a su primo Carlos]. ...Bueno eso no es nada, con mi primo Carlos, ¡hum!, me va peor ya que él todo el día me pega. Pero no solo a mí me pega, pues ayer a Sofía le **pegó**⁷, yo no miré pero escuché, le **pegó**... Aunque a mí también me pegó. Todo comenzó cuando yo me senté allá en la cama de él, comenzó a darme y a darme puños en la rodilla y después yo le metí puños, puños en la cara para que aprendiera. Después de eso vino mi mamá y me dijo que vaya péguete un puño; [en esto el niño no es claro respecto a si le advirtió o lo incitó, si su intervención iba dirigida a él o a su primo]. Aquí, como siempre, mi papá me trató de defender, aunque también mi mamá hizo como mi papá. Pero luego, vino Carlos, y, como si fuera un “macho man”, me pegó en un lado del pie y eso me calentó, lo que hizo que yo me tratara de defender con las patas. Entonces vino mi mamá cuando me escuchó gritar; es aquí cuando mi mamá vino como si fuera mi papá, se cogió el cepillo del patio y le quería pegar a Carlos. Pero mi hermana se metió y no la dejaba que le pegara. Yo le decía a mi hermana, deje a mi mamá, que ella me está defendiendo. También le dije a Wendy, que también se metió, que dejara a mi mamá que le pegue. Yo me acuerdo los días que Carlos le pegaba a mi mamá, sin embargo, las*

⁷ Es importante anotar acá, que las palabras que a continuación aparecerán resaltadas en negrilla, lo son por su particularidad sintáctica o gramática, es decir, porque significan a la vez una y más cosas, por ejemplo, el acto de golpear, pero a la vez unir.

cosas ahora habían cambiado. Pero mi hermana no quería dejar que mi mamá le pegara. [En este punto exclama] ... ¡Qué tal si mi mamá fuera yo y yo fuera mi mamá!, cogía el palo y le pegaba a ese Carlos. [En este momento hay un silencio después de lo cual continúa, pero sin advertirse nada de mi parte]. Estoy bravo con Carlos. La verdad, me gustaría que se largara de la casa. Yo ya no me aguanto vivir más con él, puesto que todos los días vive pegándome, todos los días diciendo mentiras para que mi mamá y mi papá me peguen. Lo que más me molesta es que él como siempre, fresco. [En este punto aparece algo relacionado con su mamá, y en general a las mujeres, para hacer una ilustración de la postura de su primo Carlos. Sin embargo, luego continúa]. Mi mamá trataba de defenderme de Carlos, pero no, pero no me defendía porque ella, nannummmm [el niño hace un ruido con la boca para parodiar lo que dice la madre] no más le quitaba la escoba y no podía hacer nada más [el niño se queja de la postura tranquila de mamá o de su incapacidad, como si esperara que la madre hiciera otra cosa, un acto heroico, por ejemplo. Su parálisis en la acción estaba justificada por una desventaja en fuerza. El niño luego continuó, aclarando estos pensamientos del terapeuta]. Si mi mamá se enfrenta a Carlos es peligroso porque puede morir. Si esto pasa, entonces, ¿yo qué? Quedo jodido sin mi mamá [en este punto aparece un nuevo silencio, en momento en el que descubre la realidad de la vida sin su madre]. Yo no me aguanto vivir más con él. Sinceramente con él está que se me estalla la cabeza. Él es el que comienza los problemas no yo, porque él le dice todos los días a mi mamá puras mentiras para que mi mamá me pegue. Sin embargo, ya mi mamá me está creyendo que Carlos le está diciendo puras mentiras. Por eso a Carlos lo odio, porque él me genera muchos problemas y problemas, mejor dicho, un mundo de problemas. Yo no comienzo los problemas, es él el que los comienza, siendo así desde cuando él vino la primera vez a mi casa. Cuando yo era chiquito y estudiaba en la escuela de Buenos Aires, él entonces me pegaba hasta puños y cachetadas en la cara. Yo la verdad no quiero que echen a Carlos de la casa, sino

que lo echen, para que se vaya de la casa, pero con qué plata. Es que él quiere viajar a todas partes, quiere viajar a Bucaramanga, a Cali, pero como no tiene plata, entonces le toca seguir acá, de paso fastidiándome.

T: Pienso, tal vez, que le gustaría estar solo con su mamá, cosa que lo lograría si él se va de la casa. Si él se va, ese rival molesto, podría tener a su madre para usted.

P: Sí, es verdad, pero ahí está mi papá.

T: Quiere decir que no podría estar nunca bien, es decir, solo con su madre.

P: Sí, aunque Carlos es peor que mi papá.

T: Lo cual algo lo aliviaría estando con su papá y no con Carlos [le completo].

*P: Mi papá también casi todos los días también me maltrata. Pero a él sí mi mamá le dice: vaya que le pegue a Fabián y verá [cosa que no puede hacer con Carlos. La madre si puede detener al padre, mostrándose mucho más poderosa que él, pero en cambio con Carlos no ocurre lo mismo]. Con Carlos por eso soy así, por eso le **pegué** en la cama, porque yo me acuerdo alguno de estos días, desde pequeño me acuerdo que él me metía hasta puños en la cara, me metía hasta cartazos, hasta cachetadas, me pegaba, me pegaba mucho; él me jodió... [Luego de un silencio se repone]. Antes Carlos me quería, me acariciaba, pero no... ya se ha vuelto lo peor, y por eso yo lo odio, hasta el punto en que siento que me va a estallar la cabeza...Mi mamá como siempre me trata de defender... [Después de esto viene otro silencio, lo cual le permite cambiar la línea de ideas que venía trabajando]. Mi mamá me perdonó, y me dijo que nunca volvería a maltratarme, y me dio un montón de caricias... no más era todo... [En este momento entonces, como si lo hubiera dicho todo, toma unos palitos y empieza a colocarlos uno encima del otro para construir algo. Sin embargo, mientras construye me doy cuenta que continúa hablando, lo interrumpo y pregunto].*

T: ¿Qué construye?

P: No sé. [Insiste con la última parte que antes había abandonado]. Mi mamá me dijo que nunca me volvería a pegar. Ella entonces ya me quiere, con ella ya se arreglaron las cosas, pero con Carlos no porque es peor que una... burguetatri... trillando...

T: ¿Una qué?

P: Carlos es peor que una burgueta trillando... porque ihum!, como siempre molesta mucho, es cansón..., trillado es algo parecido a disco rayado, es decir que se repite insistentemente. Hay ocasiones en que me dice que saque la ropa de nosotros aparte, me dice también que me va a dar plata, pero él no me da plata, sino pura ropa. Como yo sé matemáticas él no me da plata. Yo le dije entonces que si no me daba nada le ensuciaba la ropa para que tuviera que lavarla [este aparte, que es un tanto incomprensible, creo que tiene que ver con el hecho de que le pide que le lave la ropa y él le paga, pero al parecer él no le cumple, entonces amenaza con ensuciarlo; esto tiene que ver con lo confuso e incomprensible que le resulta Carlos. Luego insiste que, con todos, mamá, papá, y con hermana la pasa bien, menos con Carlos. Le digo entonces:].

T: Con todos bien, menos con Carlos.

P: ¡Ujum!, porque él molesta mucho, mucho, mucho... Con mi mamá no hay problemas, algunos días me canta canciones. Cuando me canta canciones, nos ponemos a llorar. Me canta la de “Ángel mío”, me canta el de... y cuando me canta esa, me dan ganas como de llorar. Ella ha cambiado, un día se puso a jugar lo que jugábamos cuando era pequeño, a la culebra. Antes le hacía estallar a uno la cabeza de un grito, como pasó con Sofía, quién comenzó a llorar por el grito. Le dijo a ella que no le volviera a pegar a mí, entonces le pega con un escobazo bien duro... [Silencio de aflicción después de esta intervención en la que él parece hablar de unos cambios de la madre; esto en ese momento, como muchas cosas que dice el niño me resulta confuso. Por eso, como en muchas ocasiones, no

puedo devolver nada sobre su rico material] ...y ahí terminó el problema. Pero con Carlos ya no me aguanto, para mí se ha vuelto una basura... Con mi mamá estoy bien, prometimos ser sinceros, ella me está prometiendo que va ser la mamá más linda de todas, la más responsable. [En este punto me dice], si le pregunta mañana dígame todo lo que le estoy diciendo, para que mi mamá se dé cuenta que es lo que yo estoy diciendo aquí...

T: Bueno, dejamos acá por ahora.

En esta sesión se notó que Fabio no podía entender lo que ocurría debido a que todos los personajes y las pasiones estaban indiferenciadas. Había una especie de nube que ocultaba lo sucedido y que no le permitía hacer diferenciaciones de intenciones, responsabilidades, razones o alianzas. Se pudo observar también que para él los objetos estaban hechos pedazos, lo que hacía que no se pudiera saber qué ni cómo eran. Lo que se imponía en la sesión eran solo relatos imprecisos y cambiantes.

Gracias a la pelea con un personaje que atrae toda su atención, con un vínculo de odio, Fabio podía reconocer aspectos de la madre, aunque escindidos. Si la agresión se dirigía a Carlos, Fabio podía ver a una mamá que intentaba estar de su lado y también que podía morir en este intento, como una aliada que no lograba consolidarse claramente, pero la ponía al lado suyo. Había un reconocimiento recortado y parcial que requeriría ser hilado y organizado, pero de todos modos había algo con lo que tal vez se podía contar: pasaba de ser el enemigo a un aliado débil para luego ser un objeto que necesitaba ser cuidado.

El mundo de Fabio se organizaba momentánea y transitoriamente cuando aparecía un objeto que atraía su atención de manera odiosa o violenta. En ese momento del paciente se pudo observar que la *evacuación* que traía dejaba ver que existía una confusión entre Fabio y los personajes de su vida. Se queja de los otros, de lo que hacían, sin darse cuenta de que estaba hablando de sí mismo. Así en la sesión del 17 de 2017:

P: Mi mamá me dijo que, si yo la sigo desobedeciendo, me seguía cogiendo a garrote. Pero ya luego, mi mamá se ha vuelto buena y amable [en este momento sobreviene un silencio, después de lo cual prosigue]. Mi mamá no me ha vuelto a pegar, sin embargo, me ha dicho que, si yo no le sigo haciendo caso a ella, se va a enojar nuevamente... Tengo ganas que mi papá me comprara una cosa, un álbum...

T: ¿Un qué? [Pregunta en eco del psicoterapeuta].

P: Yo tengo ganas que mi papá me compre un álbum, pero no tienen plata, ellos son pobres, mi mamá no tiene nada. Ayer por la noche, como a mi papá le gusta jugar fútbol, se fue a jugar con Arnoldo, y se demoró mucho; es que mi papá nunca hace caso. Cuando llegó era tarde y estaba oscuro, entonces le alumbré con una linterna de mi tía Olga, para que él pudiera ver por donde andaba, pero entonces mi papá gritó por toda la calle “apague eso”. Yo la apagué, pero entonces volví a prenderla y mi papá me regañó más fuerte, como si fuera un cocodrilo. Fue tan fuerte su regañó que casi despierta a toda la gente. Cuando mi papá llega tarde saca a mi hermanita y le hace dar gripa. Por eso le digo que mi papá no hace caso, porque mi mamá le dice que no la saque porque hace un frío y mi papá no hace caso [silencio]. Uno ya sabe cómo...sin embargo, ya me estoy acostumbrando a que mi papá me grite, pero yo no quiero que mi papá siga llegando tarde... aquel día cuando vino, yo le dije ¡llegó tarde!, pero él como siempre echándose cremallera en la boca, y no respondiendo nada. Cuando mi papá llega tarde, cosa que hace todos los días, mi mamá dice que puede ser que él tiene otra esposa por ahí... ayer cuando llegó, mi mamá le decía que no sacara la niña al sereno, pero él no hacía caso. También le dijo a mi hermana que no tenía plata, y mi mamá le decía que se la había dado a los amigos. Ese día le compró un tarro de leche pequeñito, cuando mi mamá le había dicho que uno grande. Mi mamá empezó a alegar con él y le decía un montón de cosas gritando; a mí me

aburren estos gritos. La verdad yo entiendo a mi mamá que ella se desespera porque mi hermanita Sofía aguanta hambre. Mi papá no le hace caso a mi mamá.

T: como si su papá fuera un niño desobediente.

P: Sí, con mi mamá.

T: ¿Con su mamá? [Pregunta en eco].

P: Sí, porque él no le compra nada a mi mamá. A mí, mi papá me está comprando los útiles escolares, pero nada para mi mamá, no le compra ni una cosa para ella. Esto es por lo que mi mamá se está volviendo muy desesperante... [Silencio. Después retoma diciendo] mi papá nunca me hace caso, ni le hace caso a mi mamá. Mi mamá le dice: “Vaya compre tarros de leche para la niña”, pero él se hace el pendejo, cuando la niña no está tan gorda, lo necesita puesto que come mucho. Por esto mi mamá está que se separa de él, se va a ir de la casa. La verdad yo no creo en eso, porque con qué plata, mi mamá no tiene ni para comprar una casa. En una ocasión dijo que iba a alistar sus cuatro chiros y ustedes vivan con esa...

T: ¿Con esa...?

*P: Moza, es que mi papá consiguió una y mi mamá ya lo pilló, era como una flaquita. Los vio cuando se estaban besando. Yo también lo pillé con mi hermana. Mi mamá está a punto de separarse de él, pero mi papá no quiere separarse de ella. Si mi mamá se separa de él, lo va a demandar a la fiscalía, y a mí me van a mandar al **Bienestar**. Mi primo Carlos me dijo que, como yo estoy poniendo quejas acá con usted, lo mismo pasó con mi mamá, por eso me iban a mandar al **Bienestar**... Pero si a mí me llevan a **Bienestar**, lo muerdo y me escapo, mejor dicho, hago cualquier cosa para escaparme. Eso es muy duro. En el **Bienestar** le ponen columpio, lo que sea para que uno este allá, pero no. Tal vez si mi papá pasa todos los días al **Bienestar**... Cuando paso por **Bienestar**, no veo a un solo niño jugando en esos columpios, solo he visto niños barriendo en el patio, trapeando, y haciendo oficio. A pesar de*

que me digan que el **Bienestar** es fácil, no es cierto, eso es muy duro. Cuando mi primo Carlos me llevó al **Bienestar** en la moto de mi papá, vi a un niño que estaba trapeando. Yo le pregunté, ¿lo pusieron a trapear? Él dijo que al principio había pensado que el **Bienestar** era muy facilito, pero no, era muy duro. Por eso no quiero. Tal vez hay otros niños que están enseñados a que se los lleven la policía, que se los lleven el **Bienestar**, que esto puede ser fácil... Mi hermana piensa que es muy facilito y yo le digo que no, que eso es muy duro, pero ella no cree. Como siempre mi hermana, uno diciéndole y diciéndole que no vaya pal **Bienestar** que eso es muy duro, pero ella diciendo que es facilito. Todo el tiempo mi hermana me lleva la contraria, ¡Quiero ir al **Bienestar**! ¡Quiero ir al **Bienestar**! Mi papá una vez se enojó y la saco para la calle, para que los del **Bienestar** Familiar la recogieran. A mí también casi me saca. Yo le insistía a ella que no, pero ella decía que era rico, y gritaba **¡Bienestar! ¡Bienestar! ¡Bienestar!** A mi papá ahí sí, más rabioso se puso. La dejó en la calle hasta que ella se puso a llorar. Mi papá se está volviendo un toro, que no se aguanta a mi hermana. Entonces ella golpeaba en la puerta, yo le iba abrir, pero mi papá dijo que no “porque si no, le pego”. No abrí la puerta. Ella *ipum!*, *ipum!*, *ipum!*, le daba patadas a la puerta, pero mi papá no, allá comiendo tranquilo. Mi papá sinceramente se está volviendo lo peor, como dijo mi mamá. Mi mamá le dijo que cómo se le ocurre sacar a mi hermana. Pero desde entonces mi hermana se calló la boca y se acostumbró de no decir más **Bienestar**. También mi papá la está cuidando, y además ya no se enojaba. Antes se ponía la cara roja como si fuera un tomate, pero ahora sinceramente mi papá ya está cambiando. Yo también estoy cambiando, ya no digo más **Bienestar, Bienestar**, porque a mi papá se le comienza a subir la birriLuina...

T: Tal vez sentías que él se alteraba por lo que decías, entonces por eso prefieres quedarte callado, para que no se le suba la birriLuina, como dices.

*P: Porque dice mi papá, cada vez, cuando le dicen eso, se pone todo rabioso y mi mamá le dice “¡Ay, ya vino el Capitán Planeta!” Ja, ja le dice así, porque él no hace nada, solamente prefiere el futbol... él nunca ayuda y mi mamá está, mejor dicho, está que se **separa** de él. Mi papá no le compra nada para el bebé, no le dice nada. Cuando dice algo, es: “No tengo plata”, y ya mi mamá comienza a alegar por eso. Cuando yo le digo a mi papá: “Papi, cómprame un paquete de papas, esas”, y él tiene plata, nos engaña y trata de engañar a mi mamá, porque él si tiene plata, puesto que le han pagado [Silencio]. Mejor dicho, mi papá está peor... peor... pero bueno, ya mi hermana sabe cómo es mi papá... [Silencio]. También mi hermana no ha vuelto a decir **Bienestar**... [Silencio] y ahí... hasta ahí no más me acuerdo.*

*T: Por lo que me dice, al parecer algo ha cambiado. Su hermana sabe cómo es su papá y también ha dejado de decir **Bienestar**.*

P: Sí, es que a mi hermana le gusta decirle a mi papá “¡quiero ir al Bienestar!” Y mi papá le dice que no. Entonces ella insiste en que se quiere ir para allá. El Bienestar Familiar ya sabe, porque una vez vino y casi se la llevan. Pero bueno ella está cambiando. Pero todo eso es por mí.

T: ¿Por usted? ¿Es que usted le decía que no repitiera eso?

*P: Sí, es que yo le decía que el Bienestar se hace cargo de los niños y si ella se va para allá a poner la queja se la llevan. Entonces ella me hacía caso y ya no decía más... Ella creía que el **Bienestar** es muy rico, pero no, es muy duro... hasta ahí no más me acuerdo...*

En esta sesión el niño sigue hablando de su madre, la cual ha sufrido una transformación: se ha vuelto buena. La madre pasa de ser mala a ser buena e inmediatamente pasa a ser intimidante. Este es un personaje con el que chocaba permanentemente y al parecer debido a que ella había estado desconectada de la emocionalidad de su hijo. Sin

embargo, se hace buena porque ahora lo malo había sido colocado en el padre, cuando no entiende las intenciones del niño, y solo reacciona a la molestia con molestia; como un “cocodrilo” amenazante, el padre amenaza con devorarlo. Además, hay otro motivo de queja y evacuación, no hay diferencia entre él y su papá en un aspecto, los dos deben hacer caso a la madre.

Todo esto configuraba un sí mismo impotente en medio de una guerra. El niño vivía en un mundo de guerra, de descarga, castigo, gritos, mentiras, donde él observaba y se acomodaba para sobrevivir, para evitar un mal mayor. En la relación con el terapeuta pareciera que su queja tuviera el propósito de poner sobre aviso a alguien y también parecía una confesión que buscaba un aliado. Todo es confuso. La forma en que habla no ayuda a entender.

Sin embargo, la evacuación y la queja de Fabio permitieron luego entender las confusiones presentes en el niño. Así en la sesión del 2 de septiembre de 2017:

P: [El niño empieza a charlar] Es que aquel día, yo iba a meterle tantico la mano a la computadora de Carlos; es que lo hago porque no puedo hacerlo con la fotocopidora, que le vale más que el computador. ¿Recuerda que dañé el computador?

T: Sí, tú me habías hablado del computador. ¿Qué pasó?

P: Carlos dijo que la fotocopidora le valía más que el computador porque como la fotocopidora es más grande que el computador. Entonces yo no le metí la mano a la fotocopidora, pero tampoco se la metí al computador. Aquel día, dice Carlos que yo le metí la mano al computador y yo no se la metí; es que se le quemó otra vez el computador. Empezó a alegar. [Esta parte es confusa, sigo sin entender. No entiendo nada, pienso].

T: ¿Se quemó?

P: Sí, y yo no dije nada, o si dije algo, que “eso era pura mentiras”. Yo no le metí la mano al computador. Y ¿si ve como son mis papás?, empiezan a alegar. Y él como siempre... es que... mi papá siempre es así...

T: ¿Comienza a alegar?

P: ¡Ujum!... [Silencio, y empieza a hablar de su padre] Es que mi papá, todo lo que encuentra lo bota... él siempre es así...

T: ¿Todo lo que encuentra lo bota?

P: ¡Ujum!, todo lo que encuentra lo bota. Como dice mi mamá: “¿Cómo se le ocurre botar las cosas que son de...?” y sí, ella como siempre... y es que mi papá compra y compra cosas. Pero mi papá luego las bota... mi mamá dice que “eso le valió plata”, es que mi papá, uno no entiende porque siempre él es así, él todo lo que encuentra lo bota y si no lo bota pues lo daña, y si no lo daña, pues lo vende...

T: ¿Lo vende? [Ante la incompreensión, no me queda más que preguntar como eco].

P: Y si no, si no lo vende, lo regala, lo compra... es que casi uno no entiende porque él siempre es así... como yo le digo, que yo soy un niño y cuando sea grande no voy ni a botar ni una sola cosa que yo compre... le digo así.

T: Lo va a guardar todo. Distinto a su papá, que no le cuesta desprenderse de las cosas.

P: ¡Ujum!... Es que mi mamá dice eso le cuesta plata. [Algo por fin le llegó, alcanzó a pensarlo, pero luego, ya se deshizo de eso. Es la primera ocasión que algo se aproxima al niño].

T: ¿Su mamá no está de acuerdo que su papá bote las cosas? [El terapeuta se aleja otra vez de la atmosfera emocional a la que había intentado aproximar al niño].

P: ¡Ujum!... y siempre ella dice que nosotros no tenemos casi plata y lo daña... [Silencio]. Es que uno casi no entiende porque ella es así. [Prosiguen las evacuaciones].

T: No se ponen de acuerdo. Uno que quiere desprenderse de las cosas y el otro, entre ellos usted, que no quiere desprenderse.

P: Sí... aquel día mi papá, cuando mi hermana le contó, ¿recuerda el día que mi mamá dijo que yo le dañe el computador? ¿Recuerda?

T: Sí, recuerdo. [El terapeuta debió haber dicho: a veces siente que no retengo nada, que sus contenidos me resbalan, y no puedo procesarlos, para devolvérselos transformados].

P: Ese día cuando, cuando mi papá se enteró que otra vez dañé el computador y que casi se daña la fotocopidora de Carlos... tampoco sirvió el televisor grande. Como aquel día yo me puse a ver un CD de "Toy story", luego pusimos otra vez en DVD, en ese momento le servía el audio, el cable de audio. Pero después mi papá dijo que nos pusiéramos a jugar viendo televisión y entonces se dañó el televisor... mi papá dijo que yo lo dañé. Y dice también que yo dañe el televisor pequeño, pero yo ni siquiera le he dañado una sola cosa... él como siempre... [Silencio].

T: Le echa la culpa de algo que usted siente que no ha hecho. [¿Qué fue eso? no sirve esta devolución. No transforma nada].

P: Es que... uno casi no entiende porque él es así... Por ejemplo, él dice que quiere comprar una casa y una nevera, es decir todo que sirva para una casa, pero dice luego "para qué si yo lo daño". Yo no entiendo porque es así... porque yo no sé tecnología, porque si supiera las arreglaría... [En algún momento el niño empieza a tomar algunos objetos para construir un escenario, esto coincide con unas repeticiones de su discurso].

T: ...Mmm... casi no sabe la tecnología, para reparar. Si supera la repararía y así dejar tranquilo a su padre. [Tal vez siente que si supiera de tecnología podría arreglar lo dañado, los objetos dañados en su casa y en su vida].

P: ¡Ujum!... Sí...pero él como siempre.

T: Dañándolo otra vez...

P: ¡Ujum!... y es que... casi uno no entiende porque él siempre es así...

T: Mmm... La otra vez habíamos hablado de eso ¿no? Que tal vez él tiene sus problemas.

P: Sí...

T: Lo importante es que tú estás ahí entendiendo que hay algo dañado y tratando de mirar cómo arreglarlo. ¿No? [Producción terapéutica inconsciente].

*P: Sí, por eso uno **casi no toca nada**. Si supiera tecnología, las tocaría y si se dañaran, las arreglaría. Pero yo casi no sé arreglar los computadores, pero puedo arreglar las linternas de alumbrar. Si la linterna está dañada pues yo me consigo unas cositas y lo arréglelo con cinta... entonces como siempre... casi uno no entiende porque ellos son siempre así...*

T: ...Mmm... parecido al volcán de la otra vez, ¿no? El volcán que eructa y ¡pum!, daña todo. [Esto hubiera resultado mejor: atormentarse con algo que finalmente se puede arreglar].

P: Pero ya no voy a hacer eso. No vuelvo a tocar nada. Pero si vuelve y pasa, lo guardo, para que cuando tenga plata lo haga arreglar de un señor que sepa más que yo... es que casi uno no entiende porque él siempre es así... por qué mi papá es así.

Junto a la confusión, o algo confuso, aparecía en la sesión la evitación y la mentira como forma de protección. Pasaba de sí mismo a otro, pero porque el sí mismo y el otro no tenían ninguna conexión. Fabio no distinguía qué era útil y qué era basura, qué estaba bueno y qué estaba dañado. La aparente distinción es hecha de un discurso repetido de la madre que surge como forma de contacto con el mundo y los objetos.

En este punto los preceptos, que vienen de la madre, aparecen en lugar del yo, pero todo es dicho de una forma confusa de tal manera que nada puede ser entendido⁸.

Segundo momento: uso de los preceptos y la repetición de frases para relacionarse

En este momento, en Fabio se pudo observar que no había un “yo” enunciando. Toda su queja y crítica fueron como la copia de un objeto adulto que tachaba, que hacía juicios y buscaba aliados. Para el niño las quejas se constituyeron por copia en una forma de acercarse comunicativamente al terapeuta. Así, en la sesión del 24 de junio de 2017:

P: Le iba decir que venía de allá, y un niño que no sabe hablar bien, y que le dicen “Amigo”, el Fabián le echó colbón en la cabeza y después lo cogió a puras patadas. No sé por qué permitieron que volviera. Cuando yo lo conocí la primera vez, era respetuoso, pero no, ahora se ha vuelto muy cansón y grosero. ¿Le digo por qué? A la profesora de danzas, le dice quiere... mejor dicho un montón de palabras groseras... no le digo porque mejor dicho... ese Fabio comienza a chismosear y llega a saber ...le dice a la profesora de danza que quiere ser su esposo... mejor dicho...

T: ¿Mejor dicho?

P: No le puedo decir esas guachadas. Le pregunta a la profesora: ¿Profesora quiere ser mi esposa? La profesora entonces le dice que “no, respete”. Al niño que no sabe hablar bien, Fabián lo cogió y le dijo unas guachadas. Yo quiero que saquen a Fabián de aquí,

⁸ Más adelante, cuando se dé la reflexión sobre el funcionamiento del terapeuta, nos daremos cuenta que esa permanente evacuación confusa de Fabio, a la manera de una grúa-bomba que chupa y bota agua, está relacionada con la imposibilidad del terapeuta para aproximarlo con su entendimiento hacia una atmosfera emocional distinta, pero también, esto sucede en el momento en el que es él mismo el que funciona inadecuadamente, allí se da el sabotaje con la emoción.

es que esta inaguantable, se está volviendo como si fuera mejor dicho... los niños grandes dicen guachadas, pero es que Fabián ya se pasa. Fabián les estaba mostrando el coso ese a todos los niños y todos se taparon la boca... ¡Uyyy!, se me soltó [Desde el inicio de la consulta Fabio está tratando de construir algo con los juguetes, palitos y plastilina. Es en esos momentos que algo se le cae de la mano. En la consulta Fabio habla y va haciendo otra cosa] ...hasta los niños de allá, no se saben qué hacer con ese Fabián ...bueno, uno ya sabe cómo es Fabián, es cansón, molesto, pero también a veces es bueno y recochero...

T: ¿Unas veces es uno y otras veces otro? [Debí agregar: como tal vez en ocasiones se siente... hay un poema que dice: “Hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres, hay otros en que...” en fin. Unas veces bueno y otras veces malo. Escisión del yo].

P: Sí... yo no sé porque no sacan a Fabián de ahí, es que se está volviendo una pesadilla... es que Fabián es muy grosero ¿Le digo por qué Fabián es muy grosero? Porque a los niños comienza a hacerle, ¿quieren ver mi coso? ¡Usch!... ¡Usch!... Un montón de guachadas, y todos los niños le llamaron a la profesora, al niño que le echó silicona, encendió la pistola de silicona, le echó a un niño y lo quemó, y ya los niños se están aburriendo con Fabián... porque Fabián se está volviendo muy indisciplinado... indisciplinado y es muy grosero... ¡Ahhh!, pues cogió al que no sabe hablar bien, al que siempre dice “Amigo”, pero él lo mordió... Cuando vino la profesora, ahí sí se sentó, pero no lo regañó. Le dijo a la profesora una mentira, y ya. Como Fabián miente, siempre, miente, entonces uno no sabe qué hacer con Fabián... Se está volviendo sinceramente muy cansón... por dónde anda uno se lo encuentra... uno ya no sabe qué hacer con Fabián... a veces es recochero, pero a veces muy cansón.

T: A veces es bueno y otras veces no. Quizás por eso a veces lo quieres, pero otras veces no...

P: ¡Ujum!... Pero ya Fabián se está volviendo como si fuera peor... porque Fabián mejor dicho es como si fuera una pesadilla, pero bueno... Fabián se está volviendo muy cansón, aunque a veces recochero... Sin embargo, es muy cansón. Cogió la pistolita esa que es de silicona, la grande la que casi no funciona... e iba a echarle a todos... ya es muy cansón... uno sabe cómo es Fabián es muy cansón, molesto, pero a veces es recochero. Lo que no me gusta es que nunca respeta la profesora... regaña a las profesoras.

T: ¿Regaña a las profesoras?

P: No, las grita, es muy inquieto con las profesoras. La profesora le habla y le habla, trata de resolver el problema así por así... pero no... él es muy cansón como siempre, parece como si fuera puro un niño chiquito molestando... como dice mi mamá: “Entre más días, más se está volviendo cansón”.

T: Y eso tal vez es lo que le preocupa... volverse cansón y que su mamá se canse... [Señalamiento que no le llega a Fabio].

P: Esto aquel día Fabián le pegó a un niño... y el niño trató de defenderse. Pero como los chinos más grandes tienen más fuerza... entonces el niño se estaba defendiendo, así como uno que a veces trata de defenderse, y no, más lo cogía, más lo cogía, más lo cogía y le pegaba... Fabián ya se está volviendo muy cansón... a veces es recochero, pero muy molesto... porque Fabián es muy, como dicen las profesoras indisciplinado... cómo se dice la palabra... se está volviendo grosero, mejor dicho, un montón de guachadas, le dice a la profesora de danzas que, si quiere ser, etcétera, etcétera, etcétera, ihum!... mejor dicho, la profesora no... está que lo retira, pero él más se entra... la profesora quiere sacarlo, pero no puede... entonces ya los profesores no saben qué hacer con él. Ahora cuando usted llame a Fabián y le cuente todo lo que yo dije... todo lo que yo dije a él, ahí sí comienza... a... como siempre molestar, para que le dijeras a él...

T: ¿Le preocupa que yo pueda llamar a Fabián y le cuente lo que usted me dijo?

P: ¡Ujum! ...Porque como siempre, la profesora le dice lo que yo le digo, y Fabián me pega en la hora del recreo. Él le dice a uno: “¿Por qué le contó?”, y ipum!, ipum!... porque uno como siempre, los ladrones, le fastidia que le cuenten a la profesora. Aquel día mi papá vino acá, pero llegó muy tarde... los papás tienen que venir para ver qué es lo que los niños les hacen a los otros, pero entonces los papás llegan tarde... ya la profesora le estaba contando lo que él hacía.

T: Entonces aquí temes que pueda pasar lo que pasa con las profesoras, que yo también les cuente a los otros niños y a tus papás lo que tú me cuentas...

P: Más que nada a Fabián.

T: ¡a Fabián!

P: A mí me da mucho miedo es con Fabián... porque, mejor dicho, se está volviendo como si fuera una pesadez... diciendo esas palabras, es que ya la profesora se aburre... y eso yo no sé qué harán con él, lo sacaran o no lo sacaran o... mejor dicho ya todos los niños se están aburriendo con él. Ya todos los niños le tienen fastidio y ya la profesora no sabe qué hacer con Fabián...

En esta sesión, de nuevo aparecieron la confesión y la necesidad de alguien adulto que cumpliera la función de organizar y proteger. Pero la forma como lo decía casi no se escuchaba, se manifestaba como un secreto. El relato le sugería la presencia de estimulaciones de tipo sexuales y por eso no se atrevía a enunciarlas. En definitiva, el paciente tuvo parecido a un adulto, copiaba y repetía preceptos y palabras de otro (*slogans*).

En medio de todo lo que el niño decía, se pudo establecer cómo el “yo” estaba desperdigado. La atención pasaba de un objeto a otro sin hacer conciencia, solo había pedazos de conversaciones de adultos

que parecían darle una organización transitoria. Lo que terminaba de desorganizar la mente de Fabio era la exacerbación de los impulsos sexuales y agresivos en ese momento confuso. Con Fabio solo se trataba de cualidades intercambiables, superficiales y, por tanto, sin sustancia.

Tercer momento: aparecen sentimientos de tristeza acompañados con llanto

Hay un momento en el proceso terapéutico llevado con Fabio en el que empieza a darse una emergencia inestable del “yo” y de los objetos, con diferenciaciones. Después de todos los movimientos emprendidos en las sesiones, la atención tiene una dirección, la producción de estas instancias con unas restringidas cualidades. Así en la sesión del 8 de julio de 2017:

En la presente sesión, el niño llora intensamente.

P: ...No tengo nada que contarle. Tengo ganas de contarle algo, pero no.

T: Pero bueno, lo veo distinto, ¿ha pasado algo?

P: Me molestan los otros niños. Amigo me cogió. Yo le dije que no se había cepillado la boca. Yo estaba recochando, pero vino y me pegó. Se metieron los otros. Se metió Fabián... de un momento a otro me di la vuelta hacia la fundación, pero otra vez vino Amigo, y me casco con el bolso. También el chico grande que hay veces se pone la cachucha al revés me hizo ipum!, ipum!... y yo no me aguanto más... [El niño empieza a llorar]. Entonces como siempre, yo no le hago nada a ese niño y el otro se mete... como si él fuera policía... [Llorando resulta menos comprensible]. Me metió un puño en la cabeza.

T: ...Mmm...

P: [Llorando] Yo me voy para la casa, y de seguro, pasa algo, no encuentro la cachucha, entonces mi papá me pega... entonces por eso me quedé un rato en la calle y luego si arrimé a la casa... para llegar a la casa, antes de entrar mi papá abrió la puerta... me tocó correr, para que no me encontrara, y ahí sí... en un escondite me quedé, hasta que ellos se entraran... en la fundación pasó lo mismo, me quedé un rato por fuera hasta que ellos se calmaran. Pero al rato que volví Amigo sí estaba... yo le dije que no molestara, entonces vino mi hermana y como yo estaba peleando entonces mi hermana [el niño cuenta todo esto llorando intensamente, Ay, que por qué está pelando... y mi hermana nada, mi hermana nada que me defendió... eran dos contra uno, y no uno contra uno. Se metió el niño de la cachucha, que con Amigo me coge a pura pata... [llorando] y nada entonces... me quedé así allá afuera, me dijeron que no entrara antes de mi hermana venir...entonces yo ya me devolví... porque de pronto había un ladrón y me robaba, pero sobre todo porque empezó a llover, me tocó entrarme... y así fue, y empezaron a golpearme la cabeza... la profesora, lo que hace es decir que soy yo... pero al otro no le hacen nada, y él si se mete... Por eso yo estoy aburrido... [Llorando] ese niño es muy cansón... al otro día cuando yo vine a la fundación me dijeron: “Quítese”, y me querían pegar otra vez. Pero yo no me dejé, entonces comenzó a regañarme la profesora: “Si sigue molestando lo mando para la casa...” Entonces me fui para dentro de la fundación para que no me miraran mal. Otro día fue con lo de la carpeta que me la quitaron, después yo no sé, me golpeó la cabeza con un, con el bolso y “no importa” dijeron ellos. Las profesoras sí dijeron: “¿Quién fue el que hizo esto y si...?” Yo no dije nada, yo sabía, pero yo no dije nada, pero otro niño sí dijo. Yo luego me animé y dije que Luis le echó cono en la camisa... La profesora me quitó el bolso y me dijo: que vaya donde la otra profe... “Váyase disculpando”. Y como dice mi mamá... es que ella no siente lo que yo siento... pero bueno como dice mi mamá: “Vaya que yo le pegara a él, a ver si es bueno, a

*ver si no hubiera dicho nada...” Es por la culpa de A... y V... y J... que no se peinan la cabeza, que a toda hora están mandando a decirle: “Vaya péguete, vaya péguete”, porque él solo no hace nada. Son ellos los que mandan a pegarme... entonces yo me trato de defender, pero no se puede, uno solo contra todos ellos... así nadie aguanta... todo esto es peor que lo que viven mi mamá y mi papá que no se agradan... Me tiene preocupado eso, mire que tal niño me pegó, mire, “eso es pura mentira para que usted lo molesta”, que ipum!, me pega, por eso yo no me voy para la casa... Y yo ya le dije a mi hermana: “Cuando yo almuerce me voy para la casa” y me voy porque no me aguanto... y como siempre mi hermana, mi hermana ni me defiende, dice: “Él es un hombre”, sí yo soy un hombre, pero cómo se le ocurre cuatro contra uno... no hay hombre que pueda. Cuatro y yo no, yo no tengo ni dos, ni seis ni nada... cuatro contra uno y ipum!... eso duele...yo le dije a mi hermana: “Mejor vamos por la otra salida”, y dijo que no, que no, que por donde mismo. Pero por allá me los encontré y me dieron un puño en la cara y me dolió más el corazón... me sacaron el aire... cuando ellos me pegaban duro me quedaba palpitando el corazón, porque cada nada ipum!, ipum!, a cada rato, es que eso me cogía como si fuera preso... yo casi no entiendo... Y sí, él como siempre... y yo no sé si, cuando yo estaba escondido por allá cerca de la tienda donde siempre vinieron que a buscarme... yo dije: “Mire profe a Luis, mírelo, mírelo” ... pero la profe me miró y si yo no sé a quién estaba llamando... de pronto me está llamando a mí porque yo no quiero ir a la fundación... es que casi uno no se aguanta... y como siempre ellos... eran cuatro, pero estaba oscurito y... es que es decir uno no se los aguanta... es que a ellos no les duele como a mí me **duele**...*

T: ...Mmm...

P: Así fue la vez anterior, antes que yo viniera a la fundación, mi primo Carlos jaló unos chinos, él fue el que empezó a molestar, es que por ese lado no sé, y comenzó a molestar en la casa de ellos.

Ellos estaban tirando bolsas de agua de caño... entonces yo, yo cogí agua normal, y con una bolsa más, ese chino se ganó una bolsa en la cara... y mi primo Carlos le dio rabia y le echó agua... pero, pero Pedro no se mojó ni los ojos... después mi hermana se encontró con nueve bolsas, por ahí había diez bolsas... ya son diez bolsas y boto bolsas... cuando tiró una más ya son diez ... es que ya casi uno no se aguanta... después comenzó Pedro a salir de la casa y comenzó mi primo Carlos ... lo estaba ahorcando...y ¡pum!, se le metió en el ojo... eso aburre.

T: ...Mmm...

P: Dice mi primo Carlos que, aunque uno quiera estar tranquilo, los papás no lo dejan estar tranquilo, tampoco, en la escuela tampoco los profesores, tampoco en la fundación las profesoras, entonces, ¿en cuál parte? Sólo en la casa... es, es como yo digo es mejor vivir, pero solo, sin mis padres, porque mi papá y mi mamá también son iguales. En todo lugar hay chinos molestones y como siempre uno dice: “Uno casi no se aguanta...”

T: Te gustaría vivir solo, sin padres, ni hermanos, ni chinos molestones, solo. Completamente solo.

P: Ajá.

T: Lejos de todos, quiero decir.

*P: Sí, ...en la fundación, en las escuelas... en toda parte... en la calle y así es en toda parte donde yo estoy me molestan... algunos me dicen que yo soy tontico que por ser tonto me pegan ...¿pero yo que puedo hacer?, nada, como **yo no tengo cerebro para nada**, entonces, entonces todos me pegan, me pegan por no ser inteligente y yo digo **yo no tengo mentalidad** como ustedes, porque cuando estaba pequeño, mi mamá no me decía nada, se parecía como un tarrito, esos que le hace borrar todo, toda la inteligencia, ese tarrito... me dieron de aquel olor y yo no sabía, y sí, ellos como siempre... casi uno no se aguanta...*

T: ¿Sientes que sus padres son los responsables? [Tal vez sientes que no tienes mente, y que tus padres son responsables por eso, incluso el terapeuta que no ha podido ayudarte a entender lo que le pasa].

P: Sí, me dicen que es por ellos. Ellos me dicen que yo “en la cabeza tengo salsa de tomate”. Mi papá ni se peina, y cuando hay veces me levanto tarde pa la fundación y me dice: “No se peine” que no haga, entonces, porque si yo me peino más, sobra el gasto para irme para la fundación, entonces yo me fui así... mi mamá siempre le dice que me peluquee porque yo tengo hartoo cabello y dice, y aquel día mi papá tuvo y él no más se peinó uno solo y a mí no, él dijo que, él dijo cuando yo salí, sin peinarme, dijo que tocará calviarlo, y yo dije entre mí solo, entonces si me calvea, entonces yo corro... es que mi papá me, me lleva donde la peluquería más tonta, la peluquería como si fuera de mujer, uno dice este papel de hombre pero que peluquería... no sé cómo es la palabra, como de mujer... y por eso me dice “gay”, porque mi papá, cuando yo aquel día, siempre cuando yo voy con mi papá a la peluquería, él se va a la peluquería más mejor pero a mí, a la peluquería peor... [Silencio] es que uno ya casi no se aguanta con ellos...A mi hermana le pasa lo mismo, no se aguanta con ellos.

T: ¿Tampoco se los aguanta?

P: No, yo no sé... es que como, es decir, como ella, quisiera estar solo y solo y... solo no más... cuando yo esté grande entonces también solo... es que yo tengo es que decirle a mi mamá que me deje libre o me voy... es que yo tengo ganas de irme o... o vivir solo en paz... y, y yo no le cuento porque de pronto ella le da rabia y ¡pum! me pega.

T: ...Mmm, pero fíjate que siempre a donde vayas va a ver otra gente ¿no? [Transferencia no interpretada. Una posibilidad hubiera sido: el terapeuta no ayuda a entender mi mente, entonces mejor me voy].

P: Ajá, sí, entonces yo les digo las dos decisiones, la primera porque la segunda casi no le conté bien porque la segunda es que me quiera otra familia.

T: Al parecer contigo no se trata de estar solo o vivir sin nadie, sino de tener otra familia... otras personas, que no tenga que aguantársela o tal vez que lo puedan aguantar y entender. [No hay referencia al terapeuta o mejor al sí mismo en la devolución].

P: Es que mi papá me deja en las escuelas más torpes... donde hay más niños molestos, en Buenos Aires también me pusieron en la otra escuela, en la única escuela que yo, que no molestarían sería en las del centro... es en la única escuela que nadie molesta.

T: En la escuela del centro donde nadie molesta.

*P: Es que yo hay veces que tengo mucho miedo a las escuelas, es que a mí no me gustan las escuelas... pero me toca... es que casi uno no se aguanta... **Yo no sé por qué lloro, si lloro por el dolor o por otra cosa...** y sí, como siempre ellos... y yo prefiero vivir en la calle, mejor porque... es que ya uno no aguanta, uno no se aguanta más... y ese es el problema más duro de mi vida... es que como siempre ellos... el día del paseo Carlos se estaba volviendo noble, pero cuando Carlos volvió, cambio, se volvió menos noble... es que casi, yo cada que no me aguanto el dolor...*

La experiencia del dolor emerge en conjunción con un consultorio que sirve como refugio apacible, y en parte, teniendo destellos de comprensión⁹. Estos elementos son los que favorecen la organización o emergencia frágil pero presente del yo. El yo, de estar perdido entre los objetos, empieza a rescatarse y a ser enunciado. Fabio empieza a decir “yo soy esto”, “yo soy lo otro”, asunto que marca una diferenciación y rescata

⁹ En este punto se puede decir que, aunque no son las grandes comprensiones que esperaría, de todas maneras, hay eso, unos destellos de comprensión de Fabio, desde luego, en medio de muchos momentos de incomprensión, que se constituyen en parte de unos esfuerzos por entrar en contacto con las ideas dolorosas y las dificultades para tolerarlas.

de la “con-fusión” total e invasiva en la que se encontraba al principio del proceso. Se trata de una estrategia de identificación, pero en esta ocasión a la manera del melancólico en donde el yo se hace pobre y vacío.

Respecto a la estrategia de identificación del melancólico, Freud (2006), en su texto *Duelo y melancolía*, manifiesta que:

Si el amor por el objeto, ese amor que no puede resignarse a la par que el objeto mismo es resignado, se refugia en la identificación narcisista, el odio se ensaña contra el objeto sustituto insultándolo, denigrándolo, haciéndolo sufrir, y ganando en este sufrimiento una satisfacción sádica. El automartirio de la melancolía, inequívocamente gozoso, importa, en un todo como el fenómeno paralelo de la neurosis obsesiva, la satisfacción de tendencias sádicas y de tendencias al odio que recaen sobre un objeto y por la vía indicada han experimentado una vuelta sobre la persona propia. (p. 286).

El funcionamiento del terapeuta

De la misma manera en que se han establecido momentos en el funcionamiento psíquico de Fabio, se han establecido instantes lógicos y comprensivos en el funcionamiento mental del terapeuta, los cuales son categorizados en la forma en que él, en cada ocasión, participa del diálogo y el juego con el niño.

A. La comunicación terapeuta-paciente entre el silencio y la expresión verbal

1. Predomino del silencio por parte del terapeuta: la confusión de la pareja

En el trabajo terapéutico realizado con Fabio, la comunicación es predominantemente verbal. Cuando esto ocurre, el terapeuta sigue con su silencio lo que el paciente dice, tal y como se puede ver en la siguiente viñeta clínica:

P: Yo me comprometí a que nunca le volvería a decir eso, que nunca volvería a ser grosero con ella ni con mi papá. [En este punto introduce entonces a su primo Carlos]. ...Bueno eso no es nada, con mi primo Carlos, me va peor que con mis papás, ya que él todos los días me pega. Pero no solo a mí me pega, pues ayer a Sofía le pegó, yo no miré, pero escuché que le pegó. Todo comenzó cuando yo me senté allá en la cama de él, comenzó a darme y a darme puños en la rodilla, hasta que yo se los devolví en la cara para que aprendiera. Después de eso vino mi mamá y dijo: “Vaya péguete un puño y verá” [en esto el niño no es claro respecto a si la madre le advirtió o lo incitó, si su intervención iba dirigida a él o a su primo, etc. De todas maneras, acá aparece reflejado todo el sadismo de las relaciones familiares]. Como siempre, mi papá y mi mamá me tratan de defender. Pero luego vino Carlos, y como si fuera un “macho man”, me pegó en un lado del pie y eso me calentó, lo que hizo que me tratara de defender con las patas. Entonces vino mi mamá cuando me escuchó gritar; es aquí cuando mi mamá vino como si fuera mi papá, cogió el cepillo del patio y le quería pegar a Carlos. Pero mi hermana se metió, y no la dejaba. Yo le decía a mi hermana que dejara a mi mamá, que ella me estaba defendiendo. También le dije a Wendy, que también se metió, que dejara a mi mamá que le pegara. Yo me acuerdo los días que Carlos le pegaba a mi mamá, sin embargo, las cosas ahora habían cambiado. Pero mi hermana no quería dejar que mi mamá le pegara. ¡Qué tal si mi mamá fuera yo y yo fuera mi mamá!, cogía el palo y le pegaba a ese Carlos. Estoy bravo con Carlos. La verdad, me gustaría que se largara de la casa. Yo ya no me aguanto vivir más con él, puesto que todos los días vive pegándome, todos los días diciendo mentiras para que mi mamá y mi papá me peguen. Lo que más me molesta es que él fresco, como si nada... mi mamá como que trataba de defenderme de Carlos, pero no me defendía porque ella no le quitaba la escoba, no hacía nada. No entiendo por qué las cosas son así.

El momento de la narración en que el terapeuta guarda silencio sobre las comunicaciones del paciente trata sobre las dificultades del niño con la madre, las peleas con su primo Carlos, y de este último con la madre. En esta ocasión, la madre interviene en la pelea que tiene Fabio con el primo Carlos; también intervienen otros miembros de la familia. Sin embargo, no es claro si la madre incita a que golpee a su primo o le advierte frente a cualquier golpe, o ella misma lo quiere golpear. Todo es muy confuso, puesto que en esta escena todos los objetos y las pasiones están indiferenciados. Todos parecen estar contra todos. Hay una especie de nube que oculta lo sucedido y que no permite hacer diferenciaciones entre intenciones, responsabilidades, razones y alianzas.

Entonces, el silencio del terapeuta obedece en parte a la confusión de la escena en su propia mente, que se vuelve parálisis de su propio funcionamiento psíquico. Esto no permite pensar a los personajes de la historia, desplegar su función terapéutica. Se queda sin nada que decir, pues aún no entiende. En este caso se podría nombrar la confusión, pero esta posición requiere de tolerancia a la incertidumbre, cosa que por el momento no tiene el terapeuta. Al revisar nuevamente el material, es claro, también, que no contaba con categorías analíticas que le permitieran dar orden a la confusión o al menos poder dar cuenta de ella. En lugar de esto, el terapeuta está perplejo, sin palabras. Aunque pareciera que el niño no espera que la tenga, solo busca descargarse de una situación vivida. La gran cantidad de ansiedad hace que no haya en este lugar un sujeto en la escena, sino una especie de objeto presente frente al cual el niño se descarga, pero que no entiende nada de lo que pasa.

2. El silencio del terapeuta y su disociación

Más adelante, en otro aparte de sesión, continúa el silencio del terapeuta. Sin embargo, este silencio que se hace continuo, parece encontrar en este lugar otro fundamento para su realización. Así:

P: Mi papá también casi todos los días me maltrataba. Pero a él si le dice a mi mamá: “Vaya que le pegue a Fabián y verá”; cosa que no hace mi mamá. Con Carlos por eso soy así, por eso le pegué en la cama, porque yo me acuerdo alguno de estos días, desde pequeño me acuerdo que él me metía hasta puños en la cara, me metía hasta cartazos, hasta cachetadas, me pegaba mucho; él me jodió. ...Antes Carlos me quería, me acariciaba, pero no... ya se ha vuelto malo y por eso yo lo odio, hasta el punto en que siento que me va a estallar la cabeza... Mi mamá como siempre, me trata de defender... Mi mamá me perdonó, y me dijo que nunca volvería a maltratarme, y me dio un montón de caricias... no más era todo...

En el anterior aparte, pese a que el terapeuta es un sujeto silencioso, es de igual manera un sujeto presente. No entiende, pero se queda escuchando los contenidos verbales del paciente, sin prestar atención a lo que el niño hace durante la sesión. Está atónito pero disponible. Fabio, entonces, descarga pedazos de historias en los que se pueden ver vestigios de experiencias de excitación muy confusas, de caricias, golpes y seducción, que el terapeuta escucha sin poder dar forma nuevamente, como si los relatos del paciente se resbalaran en una mente que está cerrada, tal vez por todo el caos en que se convierte lo vivido por el niño, debido al predominio de la excitación.

Después de la descarga hay espacio para empezar a jugar o al menos intentarlo; eso será analizado más adelante, cuando reflexionemos sobre el juego. Sin embargo, el terapeuta no atiende el juego. Solo las palabras siguen siendo objeto de su atención, pero sin poder obtener nada de ellas, debido a la desorganización con que se presentan, pero también la confusión que lo embarga. De todas maneras, además de ser contenedor, el terapeuta es consistente, en su permanencia al lado del paciente y en su interés, aunque no se manifieste abiertamente. Pareciera que el terapeuta entendiera que no hay pacientes perfectos, siendo esto por lo que consultan. La tarea del terapeuta es trabajar con lo que llega,

entender lo que le pasa y ofrece una relación de contraste que le permita al paciente re-iniciar el desarrollo psíquico que tiene muchos referentes de entendimiento.

*3. El terapeuta hace intentos de existir mediante la palabra:
el eco sirve para indagar*

El terapeuta trata de salir del silencio en la que se ha encontrado hasta el momento, para devolverle algo al paciente. Esto tal vez es lo que lo lleva a hacer intentos por existir, siendo consistente con la confusión. Así, en el siguiente aparte de sesión:

P: Mi mamá me decía que, si yo la sigo desobedeciendo, me seguía cogiendo a garrote. Pero ya luego, mi mamá se ha vuelto buena y amable... no me ha vuelto a pegar, pero me ha dicho que, si yo no le sigo haciendo caso a ella, se va a enojar nuevamente. [En este momento como interrumpiendo lo anterior el niño me dice]. Tengo ganas que mi papá me comprara una cosa, un álbum...

T: ¿Un álbum?

P: Yo tengo ganas que mi papá me compre un álbum, pero no tienen plata, ellos son pobres, mi mamá no tiene nada. Ayer por la noche como a mi papá le gusta jugar fútbol, se fue a jugar con Arnoldo, y se demoró mucho; es que mi papá nunca hace caso. Cuando llegó era tarde y estaba oscuro, entonces le alumbré con una linterna de mi tía Olga, para que él pudiera ver por donde andaba, pero entonces mi papá gritó por toda la calle “apague eso”. Yo la apagué, pero entonces volví a prenderla, y mi papá me regañó más fuerte, como si fuera un cocodrilo. Fue tan fuerte su regaño que casi despierta a toda la gente. Cuando mi papá llega tarde saca a mi hermanita y le hace dar gripa. Por eso le digo que mi papá no hace caso, porque mi mamá le dice que “no la saque porque hace un frío” y mi papá no hace caso... Uno ya sabe cómo...

T: ¿Cómo?

P: Sin embargo, ya me estoy acostumbrando a que mí a papá me grite, pero yo no quiero que mi papá siga llegando tarde... aquel día cuando vino, yo le dije “¡Llegó tarde!”, pero él como siempre, echándose cremallera en la boca, y no respondiendo nada. Cuando mi papá llega tarde, cosa que hace todos los días, mi mamá dice: “puede ser que él tiene otra esposa por ahí”. ...Ayer cuando llegó, cuando mi mamá le decía que no sacara la niña al sereno, pero él no hacía caso.

El terapeuta habla para existir, asunto que el paciente no reconoce y continúa. Sin embargo, la existencia del terapeuta se va notando lentamente en lo que va diciendo. Esto es lo que abre la puerta para que el terapeuta se anime a hacer una intervención que tiene inicialmente la forma de un eco, aunque posteriormente, en una recuperación paulatina, respecto de la confusión, la forma de señalamiento, indagación y a veces de hipótesis interpretativas.

En el aparte de sesión anterior, se observa cómo el terapeuta sigue ofreciendo el espacio para la asociación libre del niño, y el niño sigue utilizando el espacio para satisfacer su necesidad de evacuar. De nuevo el objeto y el sí mismo pasan de un extremo a otro. El terapeuta acude a la pregunta en eco, para hacer posible que el paciente continúe hablando sobre un tema, algo que le intriga al terapeuta, por ejemplo, el álbum. Frente a este intento, el niño sigue, como si lo hubiera escuchado, asintiendo, pero sigue su camino de relatos o narraciones de voces de otros en pedazos, de preceptos, en el que el mayor ausente es el “yo” y su funcionamiento.

El paciente se refiere al padre como quien no da lo que se necesita, quien no hace caso, como una figura que tiene algunas características infantiles, pero que él describe repitiendo los enunciados escuchados en su propia madre. Y frente a este personaje, el niño no

sabe ni qué esperar, ni quién es él. Los papeles y lugares de uno y otro se traslapan o se intercambian sin ningún juicio que pueda organizar alguna diferenciación.

Por su parte, el padre solo reacciona a la molestia con molestia, en forma de cocodrilo amenazante, otro objeto que al parecer ni entiende ni contiene. El objeto es además un objeto poco confiable. El niño se encuentra en medio de una atmósfera de guerra y gritos, en el que él no existe sino como objetivo militar de alguno de los otros personajes y que reacciona frente a los otros con los mismos mecanismos de acción-reacción, bajo el miedo o la oportunidad, del golpe o de alguna atracción del entorno.

En esta sesión aparece cómo el niño oscila entre pegarse al padre y luego a la madre en movimientos alternantes pero desligados de cualquier comprensión; parece estar operando solo por la necesidad de poderse pegar o alejar de alguno de ellos.

4. El terapeuta y la realización de hipótesis interpretativas

La recuperación paulatina del terapeuta hace que se anime a hacer una interpretación que ya no se refiere al eco, sino a una relación entre lo que hace y puede sentir, a manera de indagación inicial bajo la cual se encuentran las hipótesis. Así en el aparte de sesión siguiente:

P: Yo me comprometí con mi mamá a que nunca más volvería a tratarla así... ella también me prometió que nunca volvería a maltratarme... como siempre uno cree todo...

T: ¿Uno cree todo? ¿Siente que no debería creerle a su mamá?

P: Sí... ella me dijo que nunca volvería a pegarme, nunca me volvería a maltratar, nunca, nunca. Mi mamá me cantó esa canción de... esa de no sé.... Esa de "Ángel mío", hasta nos pusimos a llorar... Entonces después de llorar terminamos y... nos dimos un abrazo bien fuerte. Pero luego...

La hipótesis interpretativa tiene relación con lo que el niño puede estar sintiendo sobre su madre. Trata de ir a más allá del eco, para lo cual como decíamos, hace una indagación a la que subyace una hipótesis definitoria (Bion, 2000) sobre lo sucedido. Se trata entonces de una comunicación verbal ubicada más allá del eco y que intenta darles sentido a las cosas.

Lo que aparece es una relación con la madre que da prioridad a los impulsos. Se trata de unos impulsos que no se pueden contener. Se trata también de una acción y reacción, que no puede ser pensada. El malestar con la madre está ahora en torno al maltrato, pero también frente a lo que ha prometido y no ha cumplido. El objeto es un objeto falso. No se puede confiar en ella. Hay una especie de concesión en lo hablado. Lo que se dice se debe cumplir, pero en este caso lo que se dice no es lo que se hace. El paciente no puede entender la diferencia entre el decir y hacer.

5. La palabra del terapeuta que trata de completar lo que dice el paciente

Los objetos de Fabio están hechos pedazos, lo que hace que no se sepa qué son ni cómo son, como se decía antes. Sin embargo, en este contexto el terapeuta recurre a un nuevo recurso en su intervención, que es el completar una frase suspendida. Así, en el siguiente aparte de sesión:

P: Si mi mamá se enfrenta a Carlos, es peligroso porque puede morir. Si esto pasa, entonces, ¿yo qué? Quedo jodido sin mi mamá... yo no me aguanto vivir más con él. Sinceramente con él está que se me estalla la cabeza... Carlos es el que comienza los problemas no yo, porque él le dice todos los días a mi mamá puras mentiras para que mi mamá me pegue. Sin embargo, ya mi mamá me está creyendo que Carlos le está diciendo puras mentiras. Por eso a Carlos lo odio, porque él me genera muchos problemas y

problemas, mejor dicho, un mundo de problemas. Yo no comienzo los problemas, es él el que los comienza, siendo así desde cuando él vino la primera vez, cuando yo era chiquito y estudiaba en la escuela de Buenos Aires, que empezó todo. El entonces me pegaba hasta puños y cachetadas en la cara. Yo la verdad no quiero que echen a Carlos de la casa, sino que lo echen para...

T: Para la mierda, quieres decir.

P: Sí, pero mejor dicho que lo echen para, para un viaje.

T: ¿Que lo maten? ¿Sabes que cuando alguien muere es como si realizara un viaje?...

Gracias a la pelea con un objeto que atrae toda su atención, con un vínculo negativo de odio, Fabio puede reconocer aspectos del objeto materno, aunque escindidos. Si la agresión se dirige a Carlos, Fabio puede ver a una mamá que intenta estar de su lado y también que puede morir en este intento, como un aliado que no logra consolidarse claramente, pero que la pone al lado suyo. Hay un reconocimiento recortado y parcial, que requeriría ser hilado y organizado, pero de todos modos hay algo con lo que tal vez se puede contar.

En este sentido, los objetos para Fabio pueden pasar de ser enemigos, a unos aliados débiles, para luego ser unos objetos que necesitan ser cuidados. El mundo de Fabio se organiza de tal manera que cuando aparece un objeto que atrae su atención de manera odiosa o violenta, (vínculo de odio), el otro inmediatamente se puede convertir en bueno y protector. Según Meltzer (1984), se trata de un “funcionamiento de supuesto básico” (p. 12). De acuerdo con este funcionamiento, el odio puede ser utilizado para organizarse. Con esta sensación logró ser algo, aunque inestable y transitorio, “ser el hijo de mamá” que tiene derechos y obligaciones, entre los que se encuentran las reacciones defensivas para con ella y la de atacante contra su enemigo.

6. La comunicación verbal del terapeuta trata de llevar a la superficie lo interno del paciente

En este aparte se demuestra cómo el terapeuta intenta poner al paciente a disposición de un conocimiento sobre la experiencia interna (emocional). El terapeuta entonces logra acercarse al paciente, y los dos viven un momento de conexión, producto de un saber que circula entre los dos. Así en el siguiente aparte de sesión:

P: No, no sabía. Pero no, no es eso lo que quiero. Quiero solo que se vaya de la casa, pero con qué plata. Es que él quiere viajar a todas partes, quiere viajar a Bucaramanga, a Cali, pero como no tiene plata, entonces le toca seguir acá, de paso fastidiándome.

T: Pienso, tal vez, que le gustaría estar solo con su mamá, cosa que lo lograría si él se va de la casa. Si él se va usted no sería molesto en la relación con su madre.

P: Sí, es verdad, pero ahí está mi papá.

T: Quiere decir que no podría estar nunca bien, es decir, estar en paz, solo con su madre...

El terapeuta trata de señalar la idea del Edipo como una relación incestuosa, dadora de satisfacción, pero nunca realizable, debido a que siempre va a ver un tercero que se entrometa. El paciente toma esta dirección en sus asociaciones, respondiendo con la idea de que, si no es uno, es el otro, existiendo siempre rivales, a los que parece necesitar. En definitiva, con esta intervención del terapeuta, se trata de la posibilidad de que el paciente pueda pensar lo impensable o al menos acercarse a ello y sentirse en una dirección nueva, que le revela nuevos dominios de ignorancia, de oscuridad y de vacío. Las intervenciones no le llegan al paciente, porque no hay un continente para los contenidos del terapeuta, pero en esta ocasión, aunque brevemente en el proceso, parece que hay

contenidos, y un nuevo funcionamiento mental especialmente en el terapeuta, asunto que abre la relación con el niño. Se trata de un chispazo de experiencia tridimensional.

B. El uso por parte del terapeuta del juego y el dibujo en la sesión de trabajo terapéutico

1. El terapeuta no muestra interés por los dibujos del paciente

Durante el proceso se presentan ocasiones en que Fabio dibuja para hacerse entender o comunicar la fantasía inconsciente. En ocasiones toma un lápiz o los colores y empieza a trabajar sobre la hoja de papel de forma espontánea; esto sucede de la misma manera que como cuando toma un juguete y juega. Entonces, las asociaciones verbales no se detienen sobre el dibujo, la mayor parte de las veces prosigue hablando de un tema ya iniciado sin interrumpirse. Así, aparece el siguiente aparte de sesión para ilustrar lo que él habla mientras dibuja:

P: Entonces yo no entiendo por qué él siempre es así... por qué él me persigue... y yo como siempre no entiendo por qué me persigue... y como siempre él... yo no sé porque él siempre es así... todos los días son así... es que “Amigo” como siempre, y no entiendo porque él es así... Diego me pegó así, yo le pegué así a “Amigo” ¡pum!... con el codo pa que nunca molestara más... entonces él comenzó... a molestarme... y yo no entiendo porque... es que “Amigo” siempre me persigue... me persigue, me persigue y me persigue...

T: ¿Lo persigue?

P: Sí, aquel día fue “Amigo” a la actividad y no, solamente me comenzaba es a pegarme, me buscaba es para pegarme... y yo no sé por qué él es así... es él siempre todos los días son así... él siempre como siempre...

Hay momentos en que el terapeuta no presta atención a lo que el niño hace sino más bien a lo que dice, sus expresiones verbales, excluyendo el dibujo de la comunicación. Entonces todo esto da lugar a que Fabio refuerce lo verbal, pero como un monólogo o una queja repetitiva, cada vez más confusa y mecánica de palabras. Lo que se obtiene entonces es un discurso deshilvanado del cual no se puede extraer provecho alguno.

Lo verbal entonces se convierte en algo que no sirve para comunicar, en la medida en que el sentido se retuerce en las repeticiones, las que a su vez han sido llevadas hasta allí por la no inclusión del dibujo. Ahora bien, a pesar de todas estas confusiones que sobrevienen, el terapeuta sigue siendo una figura continente respecto de los contenidos del paciente, objetos hechos pedazos, sobre el que no se logra saber qué son ni cómo son. La angustia parece exacerbarse por momentos, pero se mantiene aislada.

2. El terapeuta hace uso del dibujo para representar un papel cercano con el paciente

El paciente al no ser ayudado por el terapeuta, queda en la incomprensión de una situación emocional importante. Sin embargo, hay momentos en los cuales provoca la experiencia del dibujo, logrando acercarse al paciente, al mismo tiempo que sacarlo de las confusiones verbales producidas a partir de incomprensiones anteriores sobre este mismo material verbal. Así, esto se puede ver en el aparte de sesión siguiente:

P: Me persigue para todos lados. Yo no entiendo porque “Amigo” me persigue, ayer fui al parque y me tocó jugar con Arnulfo para que él no me persiguiera... ¿Entiende?

T: No, no entiendo. ¿Podrías dibujarlo?

P: Sí. Yo estaba por acá... [El niño toma una hoja y empieza a dibujar para mostrarme]. Digamos que esta es la fundación y acá era el parque... yo iba para acá para el parque y acá “Amigo” por todas partes, me estaba persiguiendo en el parque... ¿entiende? [Entonces, le digo].

T: Tal vez a veces siente que no lo he podido entender, que he dejado pasar algunos pensamientos suyos importantes y que, por consiguiente, voy a seguir sin entender. Tal vez es así, sin embargo, sigo haciendo esfuerzos para entender lo que le pasa.

P: ...Entonces llegué acá a la fundación y aquí “Amigo” me iba a perseguir otra vez, pero yo... “Amigo” terminó primero de comer y después yo y dejé a mi hermana sola, me fuí para la casa... “Amigo” me persiguió hasta mi casa, entonces yo llamé a mi mamá... él ¡pum! se fue para la casa de una... ¿entiende? Entonces uno no entiende por qué “Amigo” es así... cuando me matricularon la primera vez, “Amigo” me quitó la chancleta, como le conté el día anterior... [En ese momento, algo que tiene en la mano se le cae].

A pesar de que se manifiesta que es preferible que el niño durante una sesión dibuje libremente, en algunos casos, si no se comprende lo que está expresando de forma verbal o se piensa que de este dibujo se puede obtener más, se puede interrogar sobre algunos detalles del dibujo o lo que este representa, e incluso se debe propiciar permanentemente el dibujo hasta el punto de que la comunicación se pueda dar desde allí.

Así, lo que hace el terapeuta en este momento es reconducir al paciente hacia el dibujo, marcándole el camino por estos lugares, sosteniendo ahora una escucha desde estas producciones gráficas. Cuando esto se hace posible, el resultado es un niño que se hace más organizado en sus comunicaciones o menos confuso, y se rescata de ese funcionamiento mental. Por otro lado, al terapeuta se le plantea otra perspectiva para comprender y hacer comprensible lo que ocurre en ese momento entre los dos.

3. El terapeuta un participante no disponible para el juego

Es importante decir que, de un momento a otro, y en casi todas las sesiones, el niño está hablando, pero también está haciendo algo, principalmente jugando con los cubos de madera, los animalitos salvajes y domésticos, los carros, la plastilina, etc. Mientras está concentrado en esto, le va hablando al terapeuta, pero no de lo que está realizando, sino de un tema introducido desde el inicio de la sesión. Así en el siguiente aparte de sesión:

[En este momento, entonces, después de haberlo dicho todo, toma unos palitos y empieza a colocarlos uno encima del otro, para construir algo. Sin embargo, mientras construye me doy cuenta de que continúa hablando].

T: ¿Qué construye?

P: No sé. [Insiste con la última parte verbal que antes había abandonado]. Mi mamá me dijo que nunca me volvería a pegar. Ella entonces ya me quiere, con ella ya se arreglaron las cosas, pero con Carlos no porque es peor que una...

El terapeuta no atiende el juego y el estado emocional nuevo. Solo las palabras son tenidas en cuenta. La comprensión se hace más difícil pues hay una disociación entre lo que hace y lo que dice y lo que dice se desorganiza más. Como el terapeuta no entiende ni puede seguir lo que el niño dice, presta atención al juego, pero el paciente parece no oír.

El niño entonces parece meterse en un mundo de palabras y emociones inconexas y no puede salir de ahí, puesto que ha perdido el camino de regreso. Al no poder prestar atención, ni tampoco puede hacer conciencia, se sucede como un “desmantelamiento” al decir de Bion (1987), en su texto *Volviendo a pensar*, en donde todos los objetos son inconsistentes y esto se expresa en su propia organización no psíquica. Sin embargo, el terapeuta además de constituirse en continente, sigue siendo consistente.

4. El terapeuta hace intentos de incluir el juego

Hay un momento en el que Fabio empieza a hablar del padre que daña, de sus propios daños, etc. Mientras hace esto, también aparece el juego de armar torres con los palitos, torres que luego se derrumban. También en este momento aparece el juego de organizar un zoológico, con cámaras, muros, y animales.

Cuando las cosas de las que hablan terapeuta y paciente implican convertir los objetos en juguetes, se construye un discurso portador de un sentido creativo y portador de un sentido emocional; algo así como lo que ocurre con una la experiencia onírica. Así, en el aparte de sesión siguiente:

[En la sesión se han incluido materiales como la plastilina, los tronquitos y algunos animalitos. Desde el principio ha estado construyendo durante toda la sesión el zoológico, utilizando estos materiales. Sin embargo, mientras realiza esto, sigue hablando sin detenerse a hablar de la construcción. Es en este momento en el que el terapeuta interviene].

T: ¿Eso qué es? ¿Otra cámara?

P: Sí, es otra cámara de vigilancia. La pongo ahí, porque por acá no se puede poner porque se caen... Por acá por delante está la cámara y por atrás está el señor que está mirando los animales...

T: ¿Es que el señor los está mirando?

P: Sí, aquí en la cámara. La cámara está en frente de la calle, otra está afuera en la calle, y otra cámara está adentro del zoológico...

T: Mmm...

P: Es decir, por acá, por ejemplo, por estos lados... por acá por donde los vigila.

T: ¡Ahhh!, está mirándolos, filmándolos o tal vez vigilándolos.

P: Sí, vigilándolos...

T: ¿Qué será lo que puede llegar a ocurrir con ellos?

P: Es que los ladrones se los comen...

En el aparte anterior, aparece la primera mención del juego. Hasta ahora el terapeuta no había registrado el juego, a pesar de haber otros momentos en los cuales Fabio había jugado. Sin embargo, el terapeuta solo escucha el discurso del niño sin hacer uso del sentido de la vista para observar lo que hace Fabio. Al no haber una descripción de lo que ve, no puede imaginar nada al respecto o ser reconducido hacia un contenido utilizable en favor del proceso. Por otro lado, al no usar la vista, solo el oído, el terapeuta es llevado, además de no poder imaginar, a no poder hacer uso del “sentido común” y por eso se le escapa la comprensión de lo que sucede.

Al intentar pensar ahora las realizaciones de Fabio, una cámara que observa y registra, podría significar una manera de saber cómo son las cosas en verdad, que el niño necesita a alguien o algo que le ayude a ver las cosas más claramente; aunque también alguien que vigile. Vigilar y castigar, pero no entiende la diferencia. Solo son cosas que pasan, pero no puede conectar bien. El terapeuta, de todas maneras, intenta organizar los pensamientos para aproximarlos a la emoción.

C. Uso de la transferencia-contratransferencia en la comprensión o no comprensión de los estados emocionales del paciente

1. Ansiedad e identificación con los objetos ansiosos

La ansiedad experimentada por Fabio es grande. Esto hace que no tenga disponibilidad de contenidos simbólicos utilizables por el pensamiento, sino de pedazos de conversaciones, quejas y alegatos, de los padres, inservibles para el análisis. Los elementos confusos, apelmazados

e indiferenciados unos de otros, o clisés, que suele agregar como el producto de identificaciones adhesivas, hacen que la atmosfera del consultorio sea invadida por una nube oscura que no permite hacer diferenciaciones ni de intensiones ni de responsabilidades, ni de razones ni de alianzas. Esa nube implica además inconsistencia, confusión e inestabilidad. En el siguiente aparte de sesión:

P: Es que yo le tengo mucho miedo a la escuela. A mí no me gustan las escuelas... pero me toca asistir... es que casi uno no aguanta... yo no sé por qué lloro, si lloro por dolor o por otra cosa... como siempre ellos... yo prefiero vivir en la calle, porque... uno no aguanta... y ese es el problema más duro de mi vida... es que como siempre ellos... el día del paseo, Carlos se estaba volviendo noble, pero cuando se fue y volvió, cambió, se volvió menos noble... es que no me aguanto el dolor.

T: [Silencio].

P: A Armando no le pegué ni en la cabeza ni en el corazón. Le hice con el pie, como si fuera una patada, pero no le pegue, quedó libre sin un dolor. Pero cuando usted le pregunta, ¿él le pegó? Él dice que sí... pero es pura mentira, yo no le pegué, si quiere revise su camisa y su pantalón... es puro bóxer, usted le mira todo el cuerpo y no tiene ningún colorado, pero en cambio yo si tengo unos colorados... y mi hermana ni es capaz de defenderme ino es capaz! Es que mi hermana está enamorada de Kevin, porque cada que nosotros nos vamos para la fundación ella se va sola con Kevin. Entonces me persiguen, pero cuando yo voy solo a la fundación, sin ella... como ese día en la escuela antes de la reunión, me hubiera contado todo lo que yo quisiera contar, pero entonces no, porque si usted le cuenta o yo sé que le cuenta, si mejor dicho ¡uisch!... me matan... así fue el día de la reunión que mi mamá dijo que no sé... pero yo no sé quién le contó eso... uno ya no se aguanta con ellos... si ellos como siempre... dice siempre mi mamá, que no sea nena, que tal cosa, que...

El silencio del terapeuta obedece al hecho de que la nube de confusión de la escena, no le permite pensar, al igual que a los personajes de la historia. Se quedan sin nada que decir, porque no se entiende nada. Se podría en estos casos nombrar la confusión, y mostrar que no se comprende. Esta posición requiere de tolerancia a la incertidumbre. En lugar de esto, el terapeuta está perplejo.

En este punto deviene la ansiedad que hace que el terapeuta en ocasiones intervenga con interpretaciones que no se ajustan al estado mental del paciente en ese momento, y que por consiguiente no le llegan. Cuando no le llegan, entonces la ansiedad parece exacerbarse más, y pone en riesgo el proceso. La fuerza que emana del convencimiento y el amor por el método entra en crisis.

De todas maneras, pasa algo producto del uso de lo intuitivo. Ante una transferencia de pensamientos tan confusa y desajustada, el terapeuta hace intervenir desde su silencio, las preguntas o las insinuaciones o señalamientos que intentan aclarar. El paciente no va a comprenderse, pero puede a partir de una tarea de contención, fabricar un aparato que le permita emitir pensamientos en el camino de la comprensión.

2. La contratransferencia no es usada para entender la transferencia

El paciente habla del padre que cambia. Luego de él mismo, sus propios cambios. No lo amenaza con el Bienestar Familiar, para que el padre no se “ponga rabioso”. La transferencia está por el lado del “terapeuta rabioso” y con el cual corre riesgos, como ocurre con el padre. Así, en el siguiente aparte de sesión:

P: Porque mi papá, cada vez que le dicen eso, se pone todo rabioso y mi mamá le dice: “Ya vino él, el Capitán Planeta”. Ja, ja, le dice así... porque él no hace nada solamente preferir el fútbol... él nunca ayuda nada y mi mamá está que se separa de él. Mi papá no le compra nada para el bebé, no le dice nada. Cuando dice algo, es

“No tengo plata”, y ya mi mamá comienza a alegar por eso. Cuando yo le digo a mi papá: “Papi cómpreme un paquete de papas, de esas”, y él tiene plata, nos engaña y trata de engañar a mi mamá, porque él sí tiene plata, puesto que le han pagado.

T: Silencio.

P: Mejor dicho, mi papá está peor... peor...pero bueno, ya mi hermana sabe cómo es mi papá... [Silencio]. También mi hermana no ha vuelto a decir Bienestar... [Silencio] y ahí... hasta ahí me acuerdo.

¿De quién es esa historia de la cual él no se acuerda? El paciente habla del padre como aquella figura que ordena, pero que también es inútil. La madre denigra y hasta se burla del objeto padre. El niño también denigra del padre inútil, que no ayuda a la madre. No da lo que le pide. En el fondo es un engaño, porque sí tiene dinero, sí tienen lo que le pide, solo que no quiere darlo, lo quiere solo para él. Se enfurece con el objeto y se retracta, como si sintiera que pueden suceder cosas peores. Como si el terapeuta y el paciente se encontraran ahí con otros seres que los rodean.

El terapeuta deja pasar todo esto, sin poner al paciente en contacto con estos contenidos. Experimenta una confusión y una angustia, pero no utiliza esto en favor del proceso. Siente que Fabio se va a ir de la terapia, va a renunciar a ella, debido a que no han funcionado las cosas como deberían funcionar, siendo un sujeto pensante, pero no lo comunica. No comunica los sentimientos dirigidos hacia él. El terapeuta entonces se ha quedado sin un aparato para pensar y deja proseguir la confusión sin hacer referencia a ella. Como si el terapeuta estuviera pegado al paciente, sin poder observarlo. Como si entre los dos hubiera una “cámara con tentáculos”, fantasmática, generadora de terror y destructora del aparato generador de pensamientos.¹⁰

¹⁰ Con la cámara con tentáculos hago referencia a la figura incluida por Fabio en alguno de sus juegos, y que generaba terror entre los otros personajes. No había nada más que hacer, solo luchar o salir corriendo.

3. La transferencia que es interpretada a pesar de no tener un concepto analítico claro

El terapeuta no puede pensar, está bloqueado, su capacidad de fantasear o de construir imágenes que le permitan encontrar un significado a las vivencias, no se pone al servicio de la comprensión de lo que pasa con el paciente. Los sentidos no logran unirse, el terapeuta sigue el discurso, pero no logra entender nada. Exclusivamente percibe la ansiedad y el sonido de las palabras. Así en el siguiente aparte de sesión:

P: Y es que uno casi no entiende por qué él siempre es así... yo no sé casi de tecnología, porque si supiera las arreglaría... [En algún momento el niño empieza a tomar algunos objetos para construir un escenario; esto coincide con unas repeticiones en su discurso].

T: Casi no sabe de tecnología para reparar. Si supiera la repararía y así dejar tranquilo a su padre. [Pienso ahora: tal vez siente que si supiera de tecnología podría arreglar lo dañado, los objetos dañados en su casa y en su vida].

P: ¡Ujum!, sí... Pero él como siempre.

T: Dañándolo otra vez.

P: ¡Ujum!... y es que ...uno no entiende por qué él es así.

T: La otra vez habíamos hablado de eso, ¿no? Que tal vez él tiene sus problemas.

P: Sí...

T: Lo importante es que tu estas ahí entendiendo que hay algo dañado, y tratando de mirar cómo arreglarlo. ¿No? [Producción terapéutica inconsciente].

*P: Sí, pero yo **casi no toco nada**. Si supiera tecnología, las tocaría y si se dañaran, las arreglaría. Pero yo no sé arreglar los computadores, pero puedo arreglar las linternas. Si la linterna está dañada pues yo me consigo unas cositas y la arreglo...No sé por qué ellos son así.*

T: Mmm... parecido al volcán de la otra vez, ¿no? El volcán que eructa y ¡pum! daña todo. [Esto hubiera resultado mejor: atormentarse con algo que finalmente puede ser arreglado].

P: Pero ya no voy a hacer eso. No vuelvo a tocar nada. Pero si vuelve y pasa, lo guardo, para que cuando tenga plata, lo haga arreglar de un señor que sepa más que yo... es que casi no entiendo por qué mi papá es así.

Esta interpretación que surge se da a partir de algo intuitivo, como si se tratara de una comunicación desde mi inconsciente con su inconsciente. Con esto, el “yo” por momentos en Fabio parece organizarse, recogerse del desperdigamiento, es decir, cuando la atención pasa de un objeto a otro sin hacer conciencia, y solo hay pedazos de conversaciones de adultos que le dan una organización transitoria, pareciera que existiera una posibilidad de entrar en contacto con el dolor y la tristeza por toda la situación vivida.

El momento de “brillo iluminador” ocurre después de unos intentos fallidos y en donde los señalamientos no le han llegado a Fabio y lo dejan en la confusión-desorganización. Es importante anotar que esta sesión forma parte de un grupo de sesiones en las cuales se logra, en el trabajo con el paciente, una aproximación a la emoción y, por consiguiente, un momento de organización-claridad.

Reflexiones sobre el caso

En el presente trabajo de investigación se realizó un seguimiento y análisis sobre el funcionamiento psicoterapéutico de un niño en condiciones de vulnerabilidad y riesgo psicosocial, atendido en una institución de protección. En esos momentos es necesario decir que Fabio fue objeto de maltrato por parte de los padres y que esta forma de vinculación se anuda a antecedentes histórico-evolutivos, bajo nivel de escolaridad y una situación socio-económica familiar vulnerada y vulnerable.

Este trabajo de investigación-intervención centró su análisis en la forma como el psicoterapeuta iba asumiendo el proceso, desde el inicio hasta el final, lo que por supuesto está en estrecha relación con lo que el paciente trae a sesión y con su funcionamiento psíquico. El proceso y las transformaciones que se fueron dando permitieron entender los movimientos y los cambios en la forma de trabajar del terapeuta, en particular la emergencia de una postura distinta hacia el juego, una capacidad mayor de presencia emocional frente a los niños y, derivado de lo anterior, una comprensión progresiva del papel en el conocimiento y en el trabajo de intervención del proceso de transferencia-contratransferencia.

A continuación, se va a dilucidar el proceso de transformación del psicoterapeuta en la terapia realizada pero también la transformación ocurrida con el paciente, gracias a la confluencia de la formación teórica y la práctica clínica.

El funcionamiento terapéutico y su respuesta ante la primacía de un contenido adhesivo-proyectivo o doloroso-rabioso-vengativo

El análisis sobre las funciones del terapeuta se presenta en lo que sigue, teniendo en cuenta los estados emocionales del terapeuta y lo que se deriva de ello en la escena terapéutica.

Como se vio en Fabio, en el aparte de los resultados, las fluctuaciones permanentes en sus relatos, cargados de sensaciones desorganizadas que no correspondían a objetos claros sino más a descripciones alternantes, no le permitieron al terapeuta comprender nada de lo que sucedía en la escena. Su poca respuesta verbal se acompañó de un estupor emocional que lo dejó paralizado. Estaba presente, pero sin poder aclarar algo en su mente sobre lo que le sucedía al niño.

Frente a esto hay varios elementos principales para tener en cuenta; en primer lugar, es claro que el terapeuta no tenía una herramienta conceptual que le permitiera entender este encuentro y este funcionamiento del niño. Su mente estaba saturada de elementos teóricos poco útiles en este caso y de una “idea” de funcionamiento “analítico” distante, frío y “neutral”, que se había preformado anteriormente y que se anudaba de forma armónica con su capacidad de respuesta y falta de disposición emocional en general. La idea de la escucha de las palabras, que en el caso de Fabio eran deshilvanadas, difíciles de seguir, produjo un encuentro fallido. A la manera de un desencuentro entre historias deshechas que ruedan sin que haya un continente que ordene, dé forma y organización, y cumpla con la función de pensar, diferenciar y aclarar, condición que, por supuesto, Fabio no tiene y el terapeuta tampoco. En este caso no existe el encuentro, debido a que no hay continentes o un continente disponible en la mente del terapeuta. Al respecto, Muñoz (1989) manifiesta que, “en esta relación el paciente es como un bebé angustiado, que no encuentra un pecho-pezón para depositar sus angustias y tomar alimento” (p. 242).

Este aspecto personal convirtió, por mucho tiempo, en terreno de batalla las supervisiones de la práctica profesional y también generó desencuentros en la formación del autor como terapeuta de orientación psicoanalítica con perspectiva inglesa, la cual pone el acento en el conocimiento y la transformación en la “experiencia emocional”. Para Meltzer (1997), una experiencia emocional hace referencia a aquella que puede estar sujeta a

el pensamiento, personalidad, experiencia emocional, formación simbólica, juicio, decisión, transformación, lenguaje, o bien al comportamiento, instinto, respuesta social aprendida, hábito, respuesta automática, comportamiento no emocional, resultando de distintos fenómenos, por ejemplo en este último caso, la evacuación, los incrementos de estímulos de la

mente, en alguna forma, siendo la ruta de evacuación, la alucinación, perturbaciones psicosomáticas, lenguajes, acciones sin sentido (pantalla beta), o comportamiento grupal. (p. 46).

Esto fue lo que pasó en el caso Fabio. Al terapeuta no poder pensar o simbolizar la experiencia emocional del paciente, obtuvo como resultado lenguaje y acciones sin sentido, pedazos de conversaciones, quejas y alegatos que resultaron inservibles para el análisis. Elementos confusos, apelmazados e indiferenciados unos de otros, o clisés que suelen agregarse como el producto de identificaciones adhesivas, que hicieron que la atmosfera del consultorio fuera invadida por “una nube oscura”. Esto en lugar de la atmosfera clara y nutritiva producto de una reproducción de un “*insight*-continente-contenido”, en donde abunde entre otras el juicio y la decisión.

Si el desencuentro estaba presente, entonces, hay que pensar qué otras cosas hacían parte de la escena. Como ya se mencionó, el terapeuta se había formado una idea “rigurosa” del trabajo, que se expresaba entre otras cosas en el mantenimiento del encuadre “analítico” tal y como puede ser establecido en las instituciones. El terapeuta estuvo presente, de cuerpo presente para el niño, de manera constante y repetida, produciendo una ritualidad que a su vez fue generando un proceso entre los dos. No existían las interpretaciones, ni un “otro vivo” emocionalmente que jugara con él; pero había un escenario tranquilo en el que el niño descargaba una y otra vez esos elementos que le irritaban, sin que existiera tampoco la respuesta habitual de su entorno familiar y social.

La ritualidad del encuentro fue haciendo que el encuadre tuviera la función del continente que hacía falta en la pareja paciente-terapeuta, que se cobijaba en esta “cueva” silenciosa y en paz, como una atmósfera que sin duda fue permitiendo lentas y progresivas recuperaciones del funcionamiento de la pareja. La sesión-cueva-encuadre funciona en este caso como un elemento tercero que los reúne en la diferencia, a la manera paradójica, tal y como lo formula Winnicott (1992):

Es decir, como una experiencia que acoge elementos contrarios, un terapeuta y un niño que no se entienden, perdidos el uno del otro y de lo que sucede más allá de la observación concreta, que no se han podido conectar, pero tienen la ilusión de lograrlo [...]. Cuando se tolera y respeta la paradoja se otorga al pensamiento un carácter dialéctico, un movimiento que origina y sostiene una tercera tónica: el espacio potencial o transicional. La paradoja implica precariedad y, por tanto, riqueza de significación: riqueza psíquica [...], en un primer tiempo de la paradoja, “él bebe no existe”, es decir, depende totalmente del cuidado materno. Pero a la vez, en un segundo tiempo de la paradoja, el bebé en su omnipotencia cree que el mundo es parte de mí (*me*), hasta que la madre le desilusiona y le ayuda a ingresar en la realidad, donde el mundo es distinto de mí (*not me*). Una dialéctica paradójica (el bebé no existe y además cree que el mundo es parte de él), o tercer tiempo de la paradoja, es el espacio transicional, un espacio de significación de los objetos. (p. 68).

Así se produjo un encuentro que va permitiendo poco a poco la revitalización del terapeuta. En primer lugar, surgieron las palabras del terapeuta como una forma de existir, que el niño no escuchaba inicialmente pero que pusieron el acento en que había alguien más en ese lugar, no solo el niño con sus excitaciones y palabras deshilvanadas. Luego, aparecieron las preguntas que hizo el terapeuta, que tuvieron un elemento de curiosidad sobre lo que al niño le ocurre, y crearon pequeñas diferenciaciones, aclaraciones entre los personajes, y con esto, la experiencia de otro que se interesaba poco a poco en sus relatos y en lo que hacía, en su juego; progresivamente, fueron apareciendo otro tipo de intervenciones, hipótesis interpretativas que daban cuenta de un ejercicio de comprensión y tanteo del terapeuta, y abrían la puerta a una relación intersubjetiva, en el que la existencia de ambos estaba presente a la vez que una comunicación de ida y vuelta.

El contiene ya no solo estaba afuera, en el encuadre, sino que empezaba a aparecer en la mente de los participantes, lo que hizo que también que el niño pudiera hablar-sentir con el terapeuta sus dolores y sus

miedos, en los que claro, existía entonces un “yo” emergente en el niño, inestable, pero que podía luego cumplir con funciones que inicialmente no estaban presentes, que podía oír y que podía ser escuchado, transformación que se fue produciendo poco a poco en el terapeuta, en donde ya era posible que esta experiencia compartida pudiera tener, o comenzara a tener, la cualidad estética a la que se refiere Meltzer (1984), así:

Estar sentado en un consultorio unas dos mil horas por año mirando las sombras en la pared de la propia mente parecería indudablemente algo ascético o fanático para hacer, si no fuera por el íntimo compañerismo con los pacientes. No puede existir ninguna ilusión de poder mirar en la mente de otra persona, pero la situación y el método ciertamente fomentan y desarrollan una capacidad para mirar dentro de la propia y un interés por los hechos allí encontrados. (p. 62).

Entender el papel y el lugar de origen del desarrollo de la experiencia emocional fue un trabajo realizado poco a poco, y que significó para el terapeuta una transformación fundamental en lo teórico, técnico y clínico. Esta transformación hace posible el reemplazo de la lógica esquemática y rígida de Freud-Lacan por la triada Klein-Bion-Meltzer, en un sentido que aparece claramente descrito por el mismo Meltzer (1997):

Cuando **Freud** pasó a un modelo estructural, lo llevó desde una ciencia explicativa preocupada por las causas, a una ciencia de tipo descriptivo más preocupada por el significado. Aunque se encontraba aún influido por la tradición filosófica, según la cual la razón se encuentra ligada al lenguaje y el pensamiento es sinónimo de lógica. Para él el sistema inconsciente seguía siendo muy confuso, en tanto que el pensamiento que estaba en el preconscious donde las representaciones-cosa eran reemplazadas por representaciones-palabra. El pensamiento empezaba con la adquisición del lenguaje [...]. Fue *Bion* quien planteó que el pensamiento forma parte de la historia natural de los seres humanos, cuando empezó a observar las perturbaciones del pensamiento e incapacidad para pensar en algunos de sus pacientes. Fue el primero en llamar la atención hacia el problema

de la génesis del pensamiento. Una de las ideas centrales de su pensamiento consiste en que si ocurre una experiencia emocional y ésta no es procesada para formar representaciones simbólicas que puedan ser usadas para sueños, pensamiento, memoria, juicio, decisión y acción será necesario evacuar los incrementos de estímulos de la mente, en alguna forma. Las rutas de evacuación son: alucinación, perturbaciones psicósomáticas, lenguajes o acciones sin sentido (pantalla beta), comportamiento grupal. (p. 356).

Conclusiones

Al haber abordado a Fabio y haber establecido una relación con él, surgieron en el terapeuta unos cambios en la forma de trabajar y hacer psicoterapia con niños. Desde luego estos fueron posibles por la conjunción de una preconcepción teórica y la práctica actual, además, implicaron también una variación en la teoría y en la concepción del modelo psicoanalítico. Solo así pudo hablarse de práctica aliviadora, es decir, solo hasta cuando hubo una teoría de la técnica en la cual estuviera implicado ese modelo.

En el caso del juego y los juguetes, cuando el terapeuta abordó a Fabio, no existía una teoría del juego incorporada que le permitiera orientar la práctica de una manera aliviadora. Ese “volver a pensar”, a pesar de estar bloqueado, se insinuó en esbozos a partir de una pura práctica en la que el juego no cumplió un papel. El desarrollo psíquico fue posible solo a partir de la oferta de un espacio de encuentro, persistente y en el que se erigía día a día una ilusión de encuentro, el del “hambre con la necesidad”¹¹.

En lo que tiene que ver con la transferencia-contratransferencia, había algo que también era confuso para el terapeuta. El problema se daba porque el terapeuta no entendía la transferencia, cómo se manifestaba,

¹¹ A propósito del adagio popular, cuando dos personas se juntan y se complementan.

y cuál era el lugar del terapeuta frente a ello. Solo sabía que debía ser contenedor de la transferencia (emoción), que en algún momento debía interpretarla, pero no sabía de qué manera se hacía. Con Fabio, pese a las dificultades para poder ver e interpretar la transferencia, se hicieron posibles ciertos desarrollos y se superaron los bloqueos.

Referencias

- Aberastury, A. (1979). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Paidós.
- Bion, W. R. (2000). *Elementos de psicoanálisis*. Lumen-Hormé.
- Bion, W. R. (2000). *Volviendo a pensar*. Lumen-Hormé.
- Freud, A. (1927). *Psicoanálisis del niño*. Paidós.
- Freud, S. (2006) *Sobre la dinámica de la transferencia*. En: Sigmund Freud: Obras Completas. Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (2006) Duelo y melancolía. En. *Sigmund Freud: Obras Completas*. Editorial Amorrortu.
- Klein, M. (2001). Relato del psicoanálisis de un niño pequeño. En: *Obras completas de Melanie Klein*. Paidós.
- Meltzer, D. (1984). *Las sombras en la caverna y la escritura en la pared*. En: *Aprehensión de la belleza*. Spatia.
- Meltzer, D. (1996). Recolección de la transferencia. En: *El proceso psicoanalítico*. Editorial Lumen-Hormé.

Meltzer, D. (1997). *Metapsicología Ampliada*. Spatia.

Meltzer, D.-Harris, M. (1984). *Familia y comunidad. Modelo Harris-Meltzer*. Spatia Editorial.

Muñoz, C. (2015) *La relación madre bebé como un desencuentro, un choque, un vacío, o un acople*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz (1989). *Reflexiones sobre el funcionamiento terapéutico*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pelorusso, A (2009). El niño, el juego y el analista. Sobre la clínica infantil de D. W. Winnicott. *Fort da*, (9).

Winnicott, D.W. (1992) *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.

PARTE 5.

Inclusión y responsabilidad social:
reto en las organizaciones

CAPÍTULO 9.

El paradigma aún no se rompe. . . La inclusión en el mundo laboral de personas en situación de discapacidad

Lina Marcela Duque Jiménez¹

Marcia Andrea Yucuma Guzmán²

Olga Núñez Barrera³

Mónica Johanna Gómez Díaz⁴

Resumen

Es una revisión exhaustiva que fundamenta las posibles causas de la situación laboral de las personas con discapacidad; la realidad a nivel nacional, las practicas exitosas y las nuevas perspectivas internacionales que puedan enmarcar la realidad actual; el objetivo del estudio es crear

¹ Psicóloga. Magíster en Gestión Social Empresarial de la Universidad Externado de Colombia. Docente del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minutos de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: lduquejimen@uniminuto.edu.co

² Psicóloga. Magíster en Gestión del Talento Humano de la Universidad de Manizales. Docente del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minutos de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: myucumaguzm@uniminuto.edu.co

³ Psicóloga. Especialista en Gerencia en Seguridad y Salud en el Trabajo Fundación Universitaria del Área Andina. Magíster en Dirección de Recursos Humanos, de Valencia España. Docente del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minutos de Dios- UNIMINUTO. Correo electrónico: olga.nunez@uniminuto.edu.co

⁴ Estudiante del X semestre del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minutos de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: mgomezdiaz2@uniminuto.edu.co

un acercamiento real y visible de las experiencias laborales desde la perspectiva de personas propias de esta población; igualmente, se retoman conceptos y teorías documentadas de manera virtual, las cuales son el suministro para la ejecución de los ejes involucrados dentro del mismo estudio. La investigación está centrada en las personas en condición de discapacidad, lo que la hace particular, debido a la recolección de testimonios y vivencias de dos profesionales, personas del sexo masculino con discapacidad física, edades entre los 45 y 55 años; los cuales se encuentran vinculados laboralmente en instituciones públicas y privadas.

Palabras claves: inclusión laboral, gestión humana, discapacidad motora, empleabilidad.

Abstract

It is an exhaustive review that supports the possible causes of the employment situation of people with disabilities; the reality at the national level, the successful practices and the new international perspectives that may frame the current reality; the objective of the study is to create a real and visible approach to work experiences from the perspective of people from this population; likewise, virtual documented concepts and theories are retaken, which are the supply for the execution of the axes involved within the same study. The research is focused on people with disabilities, which makes it particular, due to the collection of testimonies and experiences of two professionals, men with physical disabilities, ages between 45 and 55 years; which are labor related in public and private institutions.

Keywords: Labor inclusion, human management, motor disability, employability

Introducción

El proyecto de inclusión laboral “El paradigma aún no se rompe... La inclusión al mundo laboral de personas en situación de discapacidad” es una manera de indagación descriptiva de la situación real, vista desde una perspectiva humana y social, enfocado en la inclusión laboral de personas con discapacidad motora, entendiendo que esta tipificación dentro de esta minoría representa el número más elevado de vínculo laboral. A pesar de la existencia de una amplia normatividad, regalías y beneficios para el sector empresarial, las cifras no respaldan el aumento de empleabilidad de personas con discapacidad física, pese a que todas sus facultades cognitivas permiten desempeñarse de la mejor forma dentro de cualquier campo.

Colombia no tiene una cifra exacta de las personas con discapacidad, no obstante, el Censo del DANE de 2005 captó a 2.624.898 (6,3 %) personas que refirieron tener alguna discapacidad. Desde el año 2.002 a través del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad RLCPD, hasta diciembre de 2018 se habían registrado 1.448.889 personas. [...]

De estas cifras a corte del mes de diciembre del año 2018, según el Ministerio de la Protección Social, 407.936 (28,2 %) de las personas refirió el origen de su discapacidad a alguna enfermedad general, 157.234 (10,9 %) refirió el origen de su discapacidad a un accidente, 139.052 (9,6 %) a una alteración genética, y 76.120 (5,3 %) a condiciones de salud. De las 8.532 personas que refirieron como origen de su discapacidad el conflicto armado, 4.402 (52 %) son víctimas de arma de fuego, y 1.777 (21 %) de mina antipersonal. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

De esta manera, para términos del proyecto, se centra en la discapacidad motora como eje central para la estructura propia del mismo, sin embargo, se realiza sin ánimo de excluir a la población con otro tipo de discapacidad, por lo cual, a lo mejor para posteriores investigaciones se tengan en cuenta cifras más generalizadas.

Por ello, el presente texto permite concebir de manera global la situación de empleabilidad de las personas en condición de discapacidad (en adelante, PcD). Es así que se requiere para temas investigativos que todas las consecuencias palpables y otras no tanto sean visibilizadas, todo con el ánimo de contribuir a un enfoque que humaniza los procesos involucrados desde la gestión de los procesos propios para la vinculación laboral de personas en situación de discapacidad.

Contexto normativo

La Constitución Política de 1991 contempla un ordenamiento social, jurídico y político dirigido a proteger y favorecer los derechos humanos y de igualdad social a partir de la garantía de condiciones mínimas de vida, salud, seguridad e igualdad de oportunidades, se garantiza su cumplimiento desde el establecimiento de derechos y deberes traducidos en artículos de obligatorio acatamiento en el territorio nacional, lo que representa la máxima norma colombiana.

Colombia, desde su compromiso por el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos y civiles, hace parte de organismos internacionales dedicados a su protección. Es así como establece en el artículo 9 de la Constitución Política de 1991: “Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia” (Const., 1991).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), constituida el 24 de octubre de 1945 tiene como objetivo:

Tomar medidas sobre los problemas que enfrenta la humanidad como la paz y la seguridad, el cambio climático, el desarrollo sostenible, los derechos humanos, el desarme, el terrorismo, las emergencias humanitarias y de salud, la igualdad de género, la gobernanza, la producción de alimentos, entre otros. (ONU, s.f.).

Uno de los logros más significativos y emblemáticos de la ONU es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en el año de 1948, y que Colombia acogió como Estado miembro de este organismo, comprometiéndose a adelantar acciones que protejan los derechos humanos en el territorio nacional.

Para garantizar el cumplimiento de las diferentes declaraciones, convenciones, pactos, convenios y programas de orden internacional dirigidos a la protección de derechos humanos, el Estado establece en el artículo 93 de la Constitución Política: “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno” (Const., 1991).

Esto significa que todas aquellas acciones adelantadas por organismos internacionales y nacionales dirigidas a proteger los derechos humanos constituyen una obligatoriedad de carácter permanente, es decir que, una vez el Estado colombiano adopte y promulgue los acuerdos mediante acto legislativo estos no pueden ser derogados.

La existencia de los organismos internacionales y leyes relacionadas con la protección de los derechos humanos han proporcionado herramientas a los grupos poblacionales denominados minorías que históricamente han sido vulnerados por acción u omisión. Hacen parte de estos grupos las personas en condición de discapacidad (en adelante, PcD), que, de acuerdo con el Informe Mundial sobre la Discapacidad, publicado por la Organización Mundial de la Salud –OMS–, representa más de un billón de personas en el mundo, es decir el 15 % de la población mundial (MSPS, 2018).

El Estado demuestra un particular interés en las personas con discapacidad física o mental pues reconoce que se encuentran en desventaja y, por tanto, se hace necesario protegerlas de manera especial, lo que implica adelantar acciones que propendan por su rehabilitación,

educación, salud y vinculación laboral. Para el departamento del Huila, según el DANE, existe un total de 25.894 personas con algún tipo de discapacidad, cifra significativamente alta, comparada con los índices de inclusión laboral del departamento, que de acuerdo con la Fundación Saldarriaga Concha, el Huila ocupa el cuarto lugar del país con más población en situación de discapacidad con el 4,7 %; de esta forma se identificó que los hombres son la población más numerosa en presentar este tipo de situación con el 56,2 % frente al 43,8 % de las mujeres.

Es así como en el artículo 13 de la Constitución Política se proclama dentro de los derechos fundamentales que: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (Const., 1991).

Para el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas en situación de discapacidad, la Constitución Política estipula de forma explícita en los artículos 47, 54 y 68 del capítulo 2, acciones dirigidas a la protección de los derechos económicos, sociales y culturales de esta población: “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran” (Const., art. 47, 1991).

Todas las entrevistas fueron realizadas en la ciudad de Neiva en el 2019, a personas que se encuentran en situación de discapacidad y vinculados laboralmente. Es así como se traen a relación los testimonios de dos personas en condición de discapacidad vinculados a empresas regionales, ambos profesionales del área de la psicología.

El primero de ellos José Anselmo Arango. Labora en la caja de compensación Comfamiliar, hace más de 4 años como capacitador y tallerista en competencias humanas y laborales. Para José Anselmo

Arango, docente del programa de formación de Comfamiliar Huila, aunque existe la normatividad, lo primordial es concientizar a las empresas para que les permitan a las personas acceder a un empleo digno.

La normatividad la hay, la ley la hay, digamos que en el papel está escrito, yo lo que sí de pronto propondría y esperaría de las organizaciones, así como lo ha hecho Comfamiliar conmigo, como lo ha hecho previamente otra organización conmigo es, definitivamente, darle la oportunidad a la persona, yo creo que la mejor manera de uno terminar con los estigmas y el tabú que se maneja sobre el tema de la discapacidad es precisamente dar la oportunidad; lamentablemente podrá uno encontrar personas que han recibido esas oportunidades y de pronto no las saben aprovechar, pero esto es algo poco usual, lo que es cierto, es que lo fundamental es hacer una transición del papel a la oportunidad, que la persona pueda demostrar su talento, su capacidad, y pueda hacer las cosas, y en ese sentido, el papel y la palabra dicen mucho, pero yo sí pienso que la mejor manera de usted demostrar las cosas es desde la acción, desde su actuar, desde su hacer, desde sus competencias y desde su saber. (Comunicación personal, 2019).

Sin embargo, agregó que desde su experiencia lo importante en el tema de la discapacidad no es tanto el contexto, sino que eso depende de cada persona en particular:

Si uno es una persona que no cree en uno mismo o que tiene la autoestima deteriorada, que es una persona insegura, que es una persona que no confía en sí misma, que no se ha preocupado por prepararse un poco en la vida, cierto, eso es lo que hay en la calle y en el entorno, es una cantidad de cosas que te pueden aplastar y te pueden asustar, pero eso depende es de uno, si usted demuestra actitud y disposición y quiere seguir adelante, pues bueno, yo sí soy de las personas que digo que tarde o temprano le llega a uno la oportunidad, cualquier espacio, cualquier entorno, si usted la busca, le llega la oportunidad, y ahí esta otra cosa, es que el punto no es que usted le dé, le den la oportunidad, sino cómo la va aprovechar, ahí está la cuestión. (Comunicación personal, 2019).

De igual forma, asiente que a pesar de las exigencias y de la normatividad aún existen muchos estigmas y hay un gran camino por recorrer y hay que trabajar temas de conciencia y compromiso, pero insiste en decir:

Uno tiene que ser muy fuerte mentalmente y muy persistente, muy constante hasta poder encontrar un punto en el cual uno se pueda desempeñar. Sí, porque muchas veces no basta con toda la buena voluntad y la buena energía y el buen querer del mundo, cuando, la realidad está mostrando otra cosa, o exigiendo otras cosas.

Ahí juega la dinámica interna, juega la dinámica laboral, juega la dinámica del personal, pero vuelvo he insistido, que una variable fundamental es usted, usted como persona y como profesional. Quiero decir usted con una buena actitud, mostrando sus aptitudes, sus capacidades, usted transforma entornos, usted llega y moldea los entornos, si usted está abierto a enfrentar los retos, pues todo eso moldea entornos, todo eso viabiliza las cosas, la gente ve eso, la gente se conecta con usted, y usted sabe que para muchas personas pues uno termina siendo muchas veces, un gran ejemplo, un bastión de ideas, un bastión de admiración, ejemplo de vida. (Comunicación personal, 2019).

Termina resaltando la importancia de la familia en la vida de las personas en situación de discapacidad:

El rol de la familia en cuanto al apoyo, el acompañamiento, ¿no?, la orientación en ese sentido pues eso es fundamental, claro que sí. Cuando las experiencias no sean por ahí así, muy cómo se esperan, pues no es un secreto que, se espera que la familia este ahí para que se convierta en un aliciente, en un bálsamo que nos ayude a seguir adelante, no, pero digo que antes que organización, pues obviamente que esta la familia. (Comunicación personal, 2019).

Así mismo un segundo testimonio llega desde la administración municipal de la ciudad de Neiva, la cual estableció desde el 2008 la Oficina de la Atención a la Discapacidad a cargo del psicólogo José Libardo Perdomo, el cual hace parte de esta población, desarrollando programas de guía, formación y apoyo, articulados con entes educativos como el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la oficina de la productividad, líderes y demás entidades comprometidas con el proceso. Así mismo, se encarga del registro, localización y caracterización de dicha población, de igual forma se ha desempeñado como docente universitario en áreas relacionadas con inclusión.

Con ello se da cumplimiento a la obligación del Estado y de los empleadores en ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud (Constitución Política de Colombia, art. 54, 1991).

Cabe destacar que, según la Ley 1618 del 2013, de cada 25 personas que laboren dentro de una organización, se debe tener al menos una plaza para una persona en condición de discapacidad, esto quiere decir que aún, pese al esfuerzo de las empresas por cumplir con la normatividad, el porcentaje de trabajadores con discapacidad es bajo en relación con las cifras de personas en condición de discapacidad en el departamento, la cual, según la oficina de la atención a la discapacidad a cabeza del psicólogo José Libardo Perdomo esta entre unas 20 mil personas.

Esta oficina a su vez propende la capacitación y emprendimiento de ideas de negocio para esta población con el ánimo de “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. (Const., art. 68, 1991).

Estos artículos permiten evidenciar que el enfoque de atención para población en condición de discapacidad no está orientado únicamente a suministrar cuidados médicos, sino que el estado debe adoptar un modelo de atención biopsicosocial que vele además de la rehabilitación, por la inclusión social de esta población.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos por reconocer y propender por el cumplimiento y la valoración que se le debe dar a esta población, aún existe el desconocimiento y en estos términos la discapacidad debe ser reconocida como las limitaciones del ambiente que imposibilitan el ejercicio pleno de los derechos en aquellas personas que presentan diversidad funcional, concepto que es reafirmado en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en donde es reconocida como

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006).

Esta definición obliga a la sociedad a replantear la manera cómo desarrolla estrategias e implementa acciones dirigidas a esta población, pues se debe trascender de un enfoque de integración a un enfoque de inclusión que les permita participar en cada uno de los escenarios sociales existentes.

De esta forma, José Libardo Perdomo, funcionario público con discapacidad, expresa su manera de concebir este concepto:

Yo pienso que la discapacidad es una sola, sí, que tiene variantes, yo concibo en lo personal la discapacidad en dos aspectos: la parte cognitiva y la parte física, todo lo que es la parte visual, auditiva, forma parte del cuerpo, entonces yo lo llamo físico; ahora bien, nuestro soma está prácticamente compuesto por cerebro y cuerpo, entonces yo lo llamo así y lo que nosotros hacemos es lo que yo llamo lo social, siempre opto por manejar la tríada de lo psicosocial, biológico, psicológico y social.

Nosotros somos personas con tres variables para la discapacidad: tener una deficiencia, un impacto, un desequilibrio total o parcial en una de sus estructuras biológicas, sus funciones; pero hasta ahí usted no tiene discapacidad, esa deficiencia tiene que generarle a la persona restricción en la actividad, limitación en la actividad, es la palabra más precisa y la otra es la restricción en la participación, muchas personas tienen una deficiencia como lo dijeron allá, en la parte intelectual, Severo, profundo, leve... de acuerdo al DSM. (Comunicación personal, 2019).

Ahora bien, pese al interés por ayudar a esta población, incrementado con el pasar del tiempo, las administraciones no cuentan con los suficientes recursos económicos y los proyectos no trascienden la etapa del papel. Por ello, según José Libardo Perdomo, que busca a diario estrategias que articulen la normatividad con el compromiso mancomunado de las partes, nos solo con el ánimo de mejorar la calidad de vida de esta población, sino de contribuir a que los estigmas se dejen de lado, y se desarrolle una conciencia más humana para esta minoría que solo quiere hacer vales sus derechos.

A propósito de esto, Perdomo afirma que esas personas (en situación de discapacidad) son carga para el Estado y que es este, el encargado de su equilibrio:

La discapacidad toda es carga familiar, social, vecinal, etcétera; la responsabilidad es de todos, la responsabilidad social consiste en la resolución de los conflictos de la ciudad, de los problemas de la ciudad y la población con discapacidad es prácticamente un problema de salud pública, más o menos en promedio estamos entre 22 y 25 mil personas con discapacidad. (Comunicación personal, 2019).

Así mismo, afirma que el llamado es justamente a emprender, a capacitarse y desarrollar un interés por generar habilidades y capacidades que sin lugar a dudas favorezcan la inclusión y el desempeño laboral de este tipo de población.

De esta cifra solo 16.000 han logrado ser censadas por la oficina; el reto para el presente año es llegar a las 20.000, además de que una de sus premisas es generar en las personas las ganas de capacitarse, es decir, la búsqueda de conocimiento desde el saber hacer:

Yo le digo a las personas con discapacidad, capacítate en algo, no sé, saber hacer cualquier cosa que uno con un saber hacer puede afrontar de manera más precisa la discapacidad, porque, cuando yo trabajo yo me gano mi sueldo Y eso me da a mí en la parte psicológica relevancia emocional, me da un auto concepto más positivo, una autoestima más positiva, tener una sonrisa más alegre, cierto porque yo ya dejo de ser carga del Estado. (Perdomo, comunicación personal, 2019).

No obstante, en la actualidad, son más los espacios reclamados por la población en condición de discapacidad y en miras de lograr el enfoque inclusivo deseado, la ONU desarrolla la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada el 13 de diciembre de 2006 y firmada por Colombia el 30 de marzo de 2007. La convención reconoce de manera explícita que aun cuando se adelantan acciones dirigidas a las personas en condición de discapacidad, siguen existiendo barreras que vulneran sus derechos humanos e imposibilitan el goce pleno de la vida social en condiciones de igualdad, situación percibida a nivel mundial.

Para Arango, las barreras que pueden vulnerar de alguna manera los derechos de esta población son más de temas de concientización, humanización y el tema del sentido por el ser humano, lo demás, lo físico y estructural llega por añadidura, casi espontáneamente.

Ambos testimonios concluyen dejando claro que los obstáculos en contratación de personas con discapacidad, más que a la condición física propia de quien la sobrelleva, está en que a las organizaciones tienen miedo por dar la oportunidad, un miedo sin fundamentos ya que una vez dada esa oportunidad, las barreras físicas pasarán a un segundo plano.

Volviendo a la convención de los derechos humanos el propósito de esta es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006).

Para dar cumplimiento al propósito de la convención, la ONU define las obligaciones de los Estados en el diseño de estrategias y acciones que garanticen la igualdad y no discriminación; accesibilidad en entornos físicos, transporte y TIC; derecho a la vida; acceso a la justicia; garantizar las libertades y la protección contra torturas, tratos inhumanos, explotación, violencia y abusos. Garantizar la libre expresión; privacidad; educación; salud; empleabilidad; participación en la vida política, pública y cultural. El Estado colombiano aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad mediante la Ley 1346 de 2009 y se compromete así, al cumplimiento de cada una de las acciones allí definidas.

Además de los acuerdos internacionales aquí nombrados, existen otros convenios, dirigidos a la protección de PcD. El *Normograma de discapacidad para la República de Colombia* (2017) incluye el Convenio 159 de 1983 sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas de la OIT (aprobado por el Congreso de la República en la Ley 82 de 1988), que hace referencia al derecho a la posibilidad de obtener y conservar un empleo y progresar en el mismo; y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad de la OEA de 1999.

A nivel nacional también define un normograma dirigido a la protección de los derechos de la PcD que parte de la Constitución Política y de otras disposiciones legales. En la Ley 361 de 1997 se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación; la Ley 762 de 2002 aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad;

la Ley 1145 de 2007 organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y tiene por objeto establecer las obligaciones de los entes nacionales, regionales y locales en la formulación e implementación de la política pública en discapacidad (*Normograma de discapacidad*, 2017).

Por su parte, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 determina las acciones de inclusión que deben emprender las autoridades nacionales, regionales y locales relacionadas con la garantía del ejercicio de los derechos de las PcD en habilitación y rehabilitación, salud, educación, protección social, trabajo, acceso y accesibilidad, recreación y deporte, vivienda, acceso a la justicia y participación en la vida política y pública de acuerdo a lo establecido en la Ley 1346 de 2009.

El Compes 166 de 2013 busca precisar los compromisos, definir los lineamientos, estrategias y recomendaciones que, con la participación de las instituciones del Estado, la sociedad civil organizada y la ciudadanía, permitan avanzar en la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS (Compes, 2013).

De acuerdo con el boletín 10 del Observatorio Nacional de Discapacidad (OND) contenido en el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO), en el censo de 2005 realizado por el DANE, 2.624.898 personas en Colombia (6,3 % de la población) presenta limitaciones permanentes en actividades al entrar en interacción con las barreras del entorno configurando una situación de discapacidad, sin embargo, de acuerdo al Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) se han identificado 1.418.065 personas hasta septiembre del 2018 (Ministerio de Protección Social, 2018).

Pese a las iniciativas propuestas por la comunidad internacional y el Estado colombiano, la Sala Situacional de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social ofrece las siguientes estadísticas relacionadas con la atención en salud, educación y empleabilidad de PcD, registrada en el RLCPD, con fecha de septiembre de 2018:

- Del total de las personas registradas en RLCPD, el 70 % se encuentra afiliado al sistema de salud de la siguiente manera: 70 % al régimen subsidiado y 30 % al régimen contributivo.
- A nivel de estudios aprobados, un 42 % de la población ha culminado la educación básica primaria, 20 % básica secundaria, 2 % técnico o tecnológico, 2 % universitario, el 31 % reporta no tener ningún nivel de estudios. El 32 % reporta no saber leer ni escribir.
- De las 244.943 personas que se encuentran entre los 5 y 24 años, el 56 % asiste a alguna institución educativa y el 41 % se encuentra desescolarizado y el 65 % de la población desescolarizada refiere como principal motivo su discapacidad.
- El 81 % de total de la PcD refieren pertenecer a los estratos socioeconómicos 1 y 2.
- Del total de la población el 64,12 % no tienen ningún tipo de ingreso económico; el 21,33 % reporta ingresos menores de \$500.000; el 3,43 % reporta ingresos entre \$500.000 y 1.000.000; el 0,50 % recibe ingreso entre \$1.000.000 y \$1.500.000; el 0,35 % tiene ingresos entre \$1.500.000 y \$2.500.000 y solo el 0,26 % refiere tener ingresos superiores a \$2.500.000.
- El 32 % de la población está incapacitada para trabajar y no recibe ningún tipo de pensión, el 18 % realiza trabajos del hogar y solo el 12 % se encuentra laborando.
- Del total de la población que se encuentra laborando, el 80 % refiere no tener contrato laboral, el 11 % tiene contrato a término indefinido y un 7 % a término fijo.
- La principal actividad económica es servicios con un 26 %, seguido de actividades de agricultura con un 23 %, el 19 % trabaja en el comercio y un 6 % en el sector industrial. El 25 % de la población de dedica a otras actividades.

El análisis de cifras nacionales permite evidenciar que los esfuerzos del Estado dirigidos a la atención de PcD han sido más óptimos en materia de salud que en educación y en menor proporción en empleabilidad, en donde se presentan los índices más bajos con solo un 12 % de participación de PcD e el mundo laboral, situación que llama la atención, pues existen acciones específicas para garantizar su vinculación.

La Ley 361 de 1997, dirigida al establecimiento de mecanismos de integración social de las personas con limitación, dispone en el título II, capítulo IV, artículo 24, las excepciones y beneficios a empresas por contratar a personas con discapacidad. Refiere que:

Los empleadores particulares que tengan en sus nóminas por lo menos un 10% de PcD debidamente certificadas por la oficina de trabajo y contratados con 1 año de anterioridad tendrán preferencias en los procesos de licitación, adjudicación y celebración de contratos públicos o privados. También tendrán preferencia en el otorgamiento de créditos de organismos estatales, siempre y cuando estos se orienten al desarrollo de planes y programas que impliquen la participación activa y permanente de personas con limitación. (p. 5).

El artículo 31 establece que:

Los empleadores que ocupen trabajadores con limitación no inferior al 25% comprobada y que estén obligados a presentar declaración de renta, tienen derecho a deducir de la renta el 200 % del valor de los salarios y prestaciones sociales pagados durante el año o periodo gravable a los trabajadores con limitación, mientras esta subsista. [...]. La cuota de aprendices que está obligado a contratar el empleador se disminuirá en un 50 %, si los contratados por él son personas con discapacidad comprobada no inferior al 25 %. (p. 6).

La Ley 1618 de 2013 establece en el artículo 13, las siguientes acciones del Gobierno para garantizar el derecho al trabajo:

Expedir por decreto una puntuación adicional en los procesos de licitación pública, concurso de méritos y contratación directa, para las empresas que en su planta de personal tengan personas con discapacidad; fortalecer el programa de ubicación laboral de las personas con discapacidad, mediante estrategias de promoción direccionadas hacia el sector empresarial, incentivando además los servicios de apoyo de acompañamiento a las empresas; asegurar la vinculación de un porcentaje de PcD en el sector público a nivel nacional, departamental, distrital y municipal y garantizar asesoría y acompañamiento a los empresarios que deseen contratar personas con discapacidad. (p. 10).

El Decreto 392 de 2010 determina que se le otorga el 1 % del total de pliego de condiciones a las empresas que demuestren tener vincula en su planta PcD, esto con el fin de incentivar procesos de contratación en personas con discapacidad (art. 1).

El Decreto 2011 de 2017 reglamenta el porcentaje de vinculación laboral de personas con discapacidad en las entidades del sector público de acuerdo al tamaño de la planta. Establece que en entidades que tengan entre 1 y 1000 personas para el 2019 debe haber un 2 % de PcD contratadas, a diciembre del 2023 un 3 % y a diciembre del 2027 un 4 %. En plantas entre 1.001 y 3.000 empleados el porcentaje definido para el 2019 es del 1 %, un 2 % a diciembre del 2023 y 3 % a diciembre del 2027. En plantas mayores de 3.000 empleados el porcentaje de vinculación a diciembre de 2019 es del 0,5 %, para diciembre del 2023 el 1 % y a diciembre del 2027 un 2 % (cap. 2).

De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión del Empleo público (SIGEP), el Estado no está dando cumplimiento a lo establecido en el decreto, pues a la fecha

laboran para el Estado 1.941 servidores públicos con algún tipo de discapacidad, lo que equivale a un 0,16 % del total de trabajadores estatales, cifra que aún dista de las 12 mil personas que espera emplear el Gobierno

nacional para el año 2022 [...]. Así mismo, se conoció que en el nivel asistencial hay un 34 % de servidores con discapacidad, seguido del nivel profesional y técnico con un 31 % y 29 % respectivamente; la discapacidad visual y física son las más representativas en los servidores públicos, y en cuanto a género, los hombres representan un 54 % frente a 46 % de participación de las mujeres. (Departamento Administrativo de Función Pública, 2019).

Se puede reconocer que en materia de normatividad el Estado no solo garantiza la atención integral de la PcD sino que además propende por la existencia de un enfoque de inclusión; no obstante, presenta dificultades en la ejecución y cumplimiento de lo planteado. Esta situación debe proporcionar escenarios de reflexión y debate social e intersectorial que permita identificar los vacíos e inconvenientes en su implementación para de esta manera redireccionar los esfuerzos y garantizar la protección de los derechos de las PcD.

Precisiones de la incapacidad laboral

Desde el comienzo de los tiempos el hombre ha trabajado, y en esta dinámica, ha estado expuesto a enfermedades y accidentes sin que mediaran normas que conllevaran su protección o capacitación. Fue en 1980 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) presentó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), clasificación que desde el momento y a la fecha ha permitido catalogar las consecuencias de las enfermedades y sus repercusiones en la vida de los individuos (Herrera *et al.*, 2016) que afectan positiva o negativamente sus diferentes esferas.

Respecto de las incapacidades, Verbrugge y Jete (2016) conceptualizan la incapacidad como “la dificultad para hacer las actividades en cualquier ámbito de la vida”. Por su parte, el diccionario de la Real Academia de la Lengua define la incapacidad como “el estado transitorio

o permanente de una persona que, por accidente o enfermedad, queda mermada en su capacidad laboral.” Así mismo, define la incapacidad laboral como “una situación de enfermedad o de padecimiento físico o psíquico que impide a una persona, de manera transitoria o definitiva, realizar una actividad profesional y que normalmente da derecho a una prestación de la seguridad social”, es decir, que esta debe entenderse como un desequilibrio entre las capacidades funcionales y los requerimientos de un puesto de trabajo, pudiendo ser ese desequilibrio transitorio (incapacidad laboral temporal) o permanente (incapacidad laboral durante toda la vida de la persona).

Gerencie.com (Incapacidades laborales, 2019) define la incapacidad laboral “como la incapacidad que vive un colaborador como consecuencia de una enfermedad o un accidente de trabajo. Dicha incapacidad puede ser de origen común o de origen laboral”. De igual forma se define como aquella condición a la que se ve abocado el trabajador que le impide o limita ejecutar las funciones normales de su puesto de trabajo.

Todos estos conceptos, así como las definiciones y parámetros para establecer la presencia de incapacidad laboral y su origen se encuentran enmarcados en la Ley 100 de 1993, y el reciente Decreto 1333 del 27 de julio de 2018 que reglamenta las incapacidades superiores a 540 días y se dictan otras disposiciones.

Respecto de la incapacidad laboral, la norma establece que ésta puede presentarse de forma temporal o permanente, y puede ser parcial o total. En el momento en que el sistema reconozca la incapacidad de carácter permanente necesariamente implicará la pensión del trabajador, mientras que una incapacidad temporal genera una de licencia temporal a esperas que el trabajador recupere su condición.

De acuerdo al sistema de riesgos, ahora laborales, anteriormente profesionales, el artículo 2º de la Ley 776 de 2002, define la incapacidad temporal “como aquella que, según el cuadro agudo de la enfermedad o lesión que presente el afiliado al Sistema General de Riesgos Profesionales, le impida desempeñar su capacidad laboral por un tiempo determinado”.

Cuando el trabajador sufre o es víctima de una lesión o enfermedad con ocasión o causa de la ejecución normal de sus funciones, dicha “novedad” afecta su estado de salud lo que lo sitúa en situación de incapacidad. En este orden de ideas, cuando se presenta una incapacidad temporal, esta plantea como fin último la recuperación del trabajador para lograr con ello el adecuado regreso e reincorporación del trabajador a su empleo, y en la medida en que dicha recuperación sea pronta, menor dificultad tendrá este en su retorno laboral.

Concerniente al estado de “indefensión” en la que llega a encontrarse el colaborador frente a una incapacidad laboral, el sistema en aras de salvaguardar sus derechos mínimos estableció el reconocimiento del pago del auxilio por incapacidad laboral, la cual debe ser cancelada por la Administradora de Riesgos Laborales (ARL) a la que esté afiliada la empresa y por el 100 % de su salario.

Prácticas y aplicaciones

Disfrutar de un espacio laboral dentro de las organizaciones para la población en situación de discapacidad es una tarea no del todo clara, dados los estigmas, paradigmas y prejuicios que se encuentran en los empresarios y en la sociedad; la ausencia de políticas específicas sobre infraestructura y logística necesarias para facilitarles el proceso de inclusión y adaptación representan límites obstáculos y barreras, para que este sector de la población acceda a la vida laboral, las limitadas posibilidades que encuentran en el mercado laboral, generalmente hacen que opten por realizar actividades informales para generar ingresos y mantenerse activos.

Para el Gobierno Nacional es claro que la supresión de la vida laboral y productiva de las personas en situación de discapacidad constituye un elemento de discriminación socialmente inadmisibles, sumado

al alto costo que le significa para el país (Informe Mensual del Mercado Laboral, 2018). Atendiendo tal situación y en el marco de la alineación a la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el 7 febrero de 1997 el Gobierno Nacional mediante la sanción de la Ley 361 inicia la tarea de reducir la cadena discriminatoria por lo que determina los mecanismos para la integración social de todas las personas con limitación y dictan otras disposiciones a fin de que quienes estén obligados a presentar declaración de impuesto de renta contraten y vinculen de manera formal a personas en situación de discapacidad, con lo que pretenden reestablecer en la población los derechos fundamentales (económicos, sociales y culturales) de todos los colombianos para su realización personal e integración social, con lo que intentan tener como estrategia de eliminación de la discriminación.

En el derrotero por tener los menores índices de desempleo en las personas con discapacidad, el Gobierno establece una serie de beneficios para las empresas que vinculen este personal; el empleo en Colombia cada día resulta más desafiante, exigente y puede llegar a hacer hasta desconcertante por las exigencias del mundo laboral, la elevada oferta de mano de obra y la reducida demanda por parte del mercado laboral. Ahora bien, dentro de los beneficios se encuentra la deducción del 200 % de la renta del salario y prestaciones sociales pagados durante el periodo gravable mientras la condición de discapacidad subsista; disminución de la cuota de aprendices; facilidades para adquisición de créditos con entidades estatales, entre otras (Ley 361, 1997).

Con tales ventajas, y teniendo en cuenta que en Colombia cerca de tres millones de personas viven con algún tipo de limitación y que de estos 3 millones, el 45 % están en edad productiva, se esperaría y se creía que el número de personas en situación de discapacidad que laboraría en oficios o tareas formales aumentaría, sin embargo, los estudios reportados por la Fundación Campeones de la Vida el pasado 28 de febrero de 2018

indican que de este 45 % equivalente a un millón trescientos cincuenta mil personas, tan solo el 15 %, aproximadamente unas 220 mil personas ejecuta algún tipo de actividad laboral. Adicionalmente, se logra determinar que de la población en situación de discapacidad que labora de manera formal, el 84 % devenga hasta menos de un salario mínimo (Campeones de la Vida, 2018).

Ahora bien, ¿a qué obedece este fenómeno? Pues necesariamente, se debe aceptar que por más que el Gobierno ha implementado políticas de inclusión e igualdad, es mucho el camino por recorrer pendiente, y más que ajustar y adecuar espacios físicos o de logística, el trabajo apunta al tema educativo, se deben promover e implementar acciones que permitan desmitificar, reducir y concientizar a toda la población colombiana sobre el tema de las discapacidades, hay quienes más allá de una limitación física, han generado en el transcurso de los años una barrera y limitación mental que les impide asumir un papel activo, protagónico al momento de interactuar con la población en situación de discapacidad.

Dentro de las acciones gubernamentales emprendidas, además del establecimiento de la ley, el Ministerio del Trabajo, ha generado en la comunidad laboral procesos publicitarios de promoción para la inclusión y del derecho al trabajo; buscando minimizar la estigmatización y marginación, a fin de apostarle a una Colombia con entornos laborales inclusivos y accesibles libres de estigmatización y marginación, sanos, coherentes, flexibles donde lo humano tenga un lugar privilegiado sin condiciones ni limitaciones, que la discapacidad solo sea una forma física no una condición de vida que conduzca a la reducción de las posibilidades en todo el abanico estructural del mundo desde donde se sortean las oportunidades a los privilegiados y se cierra el camino de quienes requieren apoyo para caminarlo, pero por su condición no son considerados grandemente en los niveles de la contratación formal.

En una encuesta realizada por la página web *Finanzas Personales* (Poca contratación para personas con discapacidad, 2013), a la coordinadora de inclusión y desarrollo social de Fundación Teletón Colombia, Esperanza Rodríguez, sobre los motivos por los cuales el nivel de contratación laboral para personas con discapacidad en el país es tan bajo, esta aseveró que entre las causales se encuentran: a) el desconocimiento del marco legal y de beneficios tributarios por parte de los empresarios; b) los imaginarios sociales frente a la discapacidad; c) la necesidad de ajustes razonables en procesos de convocatoria, selección y gestión del talento humano a personas con discapacidad; d) la ausencia de proyección hacia la responsabilidad social empresarial; e) la carencia de infraestructura física y logística en las empresas.

La política para la inclusión en el mercado laboral de personas en situación de discapacidad está creada, las causales de la no vinculación al sector productivo están identificadas, sin embargo, el desafío es dar una lucha sin tregua a la apatía y estigmatización y que se generen acciones contundentes que permitan desmitificar estas variables, y crear concientización desde un abordaje social, por mera aplicación y restablecimiento de derechos sociales, y por la responsabilidad social empresarial solidaria, económica y productiva; también concebir políticas de provisión y vinculación claras que le permitan a este importante grupo de colombianos poder romper los hitos socioculturales y productivos que los relegan a actividades meramente informales y reducir gradualmente el perspectiva asistencialista que caracteriza al Gobierno, y generar programas que le apuesten a una verdadera inclusión dinámica y con mayor participación y compromiso de las partes.

Para finalizar traemos a colación unas frases de Esther Parietti (2017) directora de sustentabilidad del grupo Adecco:

- La diversidad en el ámbito laboral brinda ventajas y beneficios tanto al negocio como a la sociedad en su conjunto,
- Reconocer la diversidad y aceptarla es gratificante para las personas que componen la organización, pero, a la vez, ser reconocidos y aceptados por nuestras individualidades se convierte en un factor de confianza que resulta una herramienta muy potente para el desarrollo profesional.

Hallazgos e investigaciones

Los hallazgos de investigaciones de corte internacional (Colectivo Ioé, 2003) evidencian que existen bajas expectativas laborales sociales hacia las personas con discapacidad intelectual y físicas. Así mismo, se tiende a pensar que los entornos segregados, como por ejemplo los centros especiales de empleo, son los que mejor pueden adecuarse a sus características (Gómez Puerta, 2013). En uno de los estudios, en Ecuador, sobre la inserción laboral de personas en silla de ruedas (San Antonio *et al.*, 2015) se realizaron entrevistas a personas que utilizaban sillas de ruedas, a sus familiares y a equipo médico, con el fin de considerar los siguientes aspectos: características más comunes del entorno que deben ser superadas (distancias a recorrer, estado del piso, presencia de desniveles, accesibilidad, transporte de objetos, entre otros); percepción de la persona discapacitada del ambiente laboral, de sus capacidades físicas y de las de su silla de ruedas, características antropométricas y fisiológicas relacionadas con su patología, así como las indicaciones médicas relacionadas con su estado de salud, equilibrio entre el costo que tendría la modificación de su silla de ruedas o la adquisición de una nueva y la mejora de sus posibilidades de reinserción laboral.

Otras de las esferas en donde se centran las investigaciones (Serra, 2004) profundizan el proceso de adaptación laboral de los trabajadores con discapacidad a partir de los tres principales protagonistas: el trabajador, el preparador laboral y el compañero/supervisor laboral. El

objetivo era determinar la incidencia y el funcionamiento de los principales agentes de apoyo en el proceso de inclusión laboral en la empresa normalizada. Por otro lado, Alomar (2004) analizó, a través de estudios de casos, el comportamiento de las variables personales, laborales y sociales que pueden ayudar a predecir el éxito en el ajuste de un trabajador con discapacidad intelectual en una empresa ordinaria con la modalidad de “empleo con apoyo”. Rius (2005) realizó una investigación centrada en el análisis del impacto de la experiencia laboral en los protagonistas de los procesos de inserción desarrollados en el contexto de la administración pública de la Generalitat de Catalunya. Mediante un estudio de casos se analizó la incidencia de los procesos de inserción laboral en las personas con discapacidad a partir de sus propias percepciones y narraciones, además de proponer orientaciones adecuadas para la mejora de estos procesos. Por último, a través del estudio de tres investigaciones (Pallisera, Fullana y Vila, 2005), se obtuvo información relevante sobre el desarrollo de los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios y específicamente sobre los elementos que inciden positivamente en la mejora de estos procesos como familia, formación, seguimiento a la inserción, el entorno laboral y los recursos personales del trabajador. De igual forma, a partir de los datos obtenidos, permiten plantear las acciones y estrategias a implementar para optimizar los procesos de inserción laboral y continuidad de nuevas áreas de investigación.

Testimonios de trabajadores vinculados en situación de discapacidad

Se obtuvieron testimonios de trabajadores en niveles de cargo 1-2 y 4-5 en situación de discapacidad, por medio de una entrevista planeada; el objetivo de este ejercicio era conocer desde la experiencia el proceso con el que han contado para la inserción laboral. En el anexo 1 se relaciona el guion que sirvió de apoyo para la recolección de los testimonios.

Conclusiones

El término inclusión ha cobrado gran relevancia los últimos años ante la necesidad creciente de visibilizar las problemáticas de cientos de personas que por sus características salidas de la incorrectamente llamada “normalidad” que ha impuesto una sociedad excluyente, al parecer por las propias creencias, costumbres, estigmas y regímenes que para la gran mayoría parecieran ser normales, sin embargo esa normalidad, posiblemente, solo es un modelo estereotipado, en los que no caben dentro de sus estándares de belleza y perfección, las personas con algún tipo de discapacidad. Quizás lo político, el final del conflicto, y el nuevo lenguaje que hace referencia a desarrollar nuevas prácticas, perspectivas y corte de estigmas lo ha hecho más relevante en la actualidad.

Referencias

- Alomar, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport* (tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Campeones de la Vida. (2018). *Beneficios para empresas que contratan personas con discapacidad*. <https://www.fundacioncampeonesdelavida.org/noticias-sobre-discapacidad/beneficios-para-empresas-que-contratan-personas-con-discapacidad/>.
- Colectivo Ioé. (2003). *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Fundación la Caixa.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de julio de 1991.

Decreto 1333 de 2018. Por el cual se sustituye el Título 3 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 780 de 2016, se reglamenta las incapacidades superiores a 540 días y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87679>

Gómez Puerta, J. M. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Alicante.

Incapacidades laborales. (25 de septiembre de 2019). *Gerencie.com*. https://www.gerencie.com/incapacidad-laboral.html#Documentos_a_consultar

Informe Mensual del Mercado Laboral. (2018). *Fededesarrollo*. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3629>

Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. DO: 41.148 del 23 de diciembre de 1993. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0100_1993.html

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. DO: 42.978 del 7 de febrero de 1997.

Poca contratación para personas con discapacidad. (21 de febrero de 2013). *Finanzas Personales*. <https://www.finanzaspersonales.co/trabajo-y-educacion/articulo/poca-contratacion-para-personas-discapacidad/49034>

Rius, M. (2005). Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica (tesis doctoral), Universitat de Girona, Gerona, Catalunya.

San Antonio, T., Lopez Arboleda, J., Sánchez Rosero , C., y Urrutia, F. (Mayo - agosto de 2015). Metodología para incentivar la inserción laboral de personas en sillas de ruedas. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 47(2), 215-217. Recuperado el 27 de febrero de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/3438/343839278014.pdf>

Serra Buades, F. (2004). *La presència del suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport (supported employment)*. Universitat de la Illes Balears. Universitat de la Illes Balears.

CAPÍTULO 10.

Una nueva constitución política, la UNIMINUTO y su responsabilidad social

Jeisson Tobias Rengifo Cuervo¹

Marcia Andrea Yucuma Guzmán²

Resumen

El desarrollo de la presente investigación se planteó como una reflexión orientada a comprender la incidencia y el tipo de trabajo que durante largos años coordinó la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la Comuna 10 de Neiva. Esta reflexión se plantea desde un análisis constitucional derivado por los cambios en las dinámicas políticas articuladas en el desarrollo de la comunidad, en donde se presentan distintos escenarios de desigualdad, marginación y vulnerabilidad que no son ajenos al componente misional que UNIMINUTO se ha planteado como objetivo desde sus inicios. Este documento se enfoca en hacer

¹ Psicólogo. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jrengifocue@uniminuto.edu.co

² Psicóloga. Magíster en Gestión de Talento Humano de la Universidad de Manizales. Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: marcia.yucuma@uniminuto.edu

un análisis a los lineamientos empleados por el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), desde el componente práctico de la cátedra Responsabilidad Social es una práctica de vida, concluyendo en el impacto generado por la universidad desde el 2011 hasta el 2019.

Palabras claves: UNIMINUTO, transformación social, constitución, responsabilidad social universitaria política.

Abstract

The development of this investigation was proposed as a reflection aimed at understanding the incidence and kind of work that corporación universitaria Minuto de Dios coordinated in Commune 10 in Neiva for long years. This reflection arises from a constitutional analysis derived from changes in the political dynamics articulated in the development of community; This situation raises different scenarios of inequality, marginalization and vulnerability that are not foreign to the missionary component that UNIMINUTO has set itself as its objective since its inception. This document focuses on making an analysis of guidelines used by the centro de educación para el desarrollo (CED) from practical component of Chair “Responsabilidad Social es una Práctica de vida” concluding on impact generated by the university from the 2011 to 2019.

Keywords: Uniminuto; social transformation; constitution; university social responsibility; politics.

Introducción

Además de los cambios globales gestados desde la mitad del siglo XX en lo político, económico, social y cultural, empujaban en el mundo entero adecuaciones, modificaciones o cambios totales de las constituciones

políticas de los diferentes Estados; también la vetusta Constitución decimonónica colombiana demandaba un cambio inmediato, pues había quedado atrapada en las lógicas no participativas y el confesionalismo religioso de la época, exigieron desde la sociedad colombiana un urgente cambio de su Constitución Política; no fue la dirigencia colombiana, sino el movimiento estudiantil, conocido como la “séptima papeleta”, además de muchos movimientos sociales y hasta guerrilleros, las que llevaron a la dirigencia colombiana a aceptar una constituyente y reformar la Constitución Política y el Estado para ponerlo a tono con el nuevo orden, aún pendiente de concretarse. La reforma al Estado colombiano no surgió como una simple posición teórica, sino como respuesta a una crisis multicausal, que lo hizo inoperante y lo convirtió en una carga pesada para la sociedad, con un acostumbrado desempeño excluyente, que cada vez dejaba más a la vera del camino a inmensos sectores de la población.

En esta perspectiva, confluyeron dos propuestas que de manera dinámica terminan delineando el perfil de las actuales reformas del Estado: una de corte neoliberal, que busca la reducción del tamaño del Estado, su supuesta despolitización y reorganización como ente básicamente técnico; y la otra, de corte democrático, que afirma la necesidad de disminuir la regulación estatal a favor del protagonismo de la sociedad civil. Así las cosas, lo que se planteó desde la Constitución del 91 fue el proyecto para la construcción de un nuevo país, caracterizado teóricamente, en esencia, por la democracia participativa y una administración pública al servicio del interés general. Lo que se buscaba era que toda gestión que se llevara a cabo fuera en representación de una determinada comunidad, para que las relaciones entre el Estado y la sociedad civil cobren vigencia y se actualicen. En este sentido, la función pública exige un desempeño orientado por criterios democrático, participativo y de servicio, con miras al bien común, porque no es solo la permanencia del Estado lo que está en juego, sino el bienestar y credibilidad ciudadana.

Después de todo, una de las características fundamentales de la Constitución de 1991 es la consagración de la participación ciudadana como forma de democracia válida y necesaria, en reemplazo de la representación, consagrada en la anterior Carta Magna. De esta manera, la relación entre el Estado y la sociedad civil, que se da en el marco de la administración pública, plantea teóricamente el favorecimiento de la intervención de la población tanto en la formulación como en la ejecución de planes de desarrollo mediante su opinión y su iniciativa, de modo que las decisiones políticas descansan, finalmente, sobre el interés ciudadano y una mínima factibilidad social.

Ahora bien, para que se presenten estas situaciones, es decir, para que la democracia participativa sea un hecho, es preciso la entrada en vigencia de sus principios establecidos constitucionalmente, lo cual sigue siendo una tarea pendiente, aún no es así ni a nivel nacional ni regional. Una cosa es lo planteado desde la nueva Constitución Política, y, otra, la ejecución arbitraria y unilateral de proyectos gestados desde la burocracia administrativa, que lleva a que los sectores más vulnerables de la sociedad sigan a la deriva, abandonados a su suerte. A manera de ejemplo, los proyectos de inversión en servicios públicos y el desarrollo de vías de acceso se han quedado muchas veces en el papel; la realidad de abandono de estas poblaciones constituyó su pan de cada día.

Como ya se afirmó, los cambios globales acaecidos y las nuevas orientaciones que se suceden en el mundo plantearon la necesidad de reformar al Estado colombiano para ponerlo a tono con el nuevo orden mundial, que se ha venido perfilando, y darle la funcionalidad y eficacia que los nuevos tiempos exigen, teniendo en cuenta que en el sistema político colombiano se caracteriza por la coexistencia entre elementos tradicionales y elementos de la modernidad. Lo anterior implica un permanente proceso de acomodación de elementos de modernización estatal en el seno de las prácticas políticas tradicionales, difíciles de cambiar, porque es ahí donde está anquilosada la burocracia, como expresión de la manipulación política y de la corrupción.

Históricamente se heredó de la época colonial la falta de participación efectiva de la comunidad, se aprendió a desconocer o minusvalorar al pobre, al otro; y como el pobre termina siendo la mayoría, se dejaron muchos espacios sin presencia estatal, lo que generó mayor ingobernabilidad en Colombia, y dio espacio a la proliferación de grupos al margen de la ley. El resultado de todo este proceso ha sido la deslegitimación parcial y casi total de las instituciones estatales, como actualmente el caso de la Fiscalía y buena parte de las altas cortes y casi todo el Congreso, así como del Ejecutivo; quedando el Estado con una presencia traumática que se expresa casi siempre en un Estado coercitivo, sin respuesta a las necesidades y demandas sociales.

La siguiente cita ilustra un pensamiento crítico al respecto:

La interpretación que ha estado más en boga ubica al Estado como el centro de la crisis, en el sentido de señalar que llegó a una situación de sobrecarga de responsabilidad y demandas que lo hizo inoperante y lo convirtió en un lastre para la sociedad. Es una visión que propende por la reducción del tamaño, su despolitización y reorganización como ente básicamente técnico (Buitrago, 1991, p. 7).³

La Constitución de 1991 estableció un nuevo convenio Estado-sociedad civil y sentó las bases fundamentales para la construcción de una democracia participativa, en la cual los ciudadanos tengan la posibilidad de intervenir en las decisiones y en la administración de los asuntos que les afectan.

La resolución de conflictos de manera racional y reflexiva y el reconocimiento e igualdad de oportunidades de todos los asociados es otra de las demandas como requisito para la construcción de una sociedad

³ Francisco Buitrago parte de este análisis de la situación vasta por la que pasa el estado como compendio de los elementos técnicos y teóricos que delimitan su función y su finalidad en los constructos de la sociedad civil.

más democrática, participativa y pluralista. También se propuso fortalecer la autonomía regional y local, con la participación consciente de los ciudadanos y las organizaciones comunitarias como elemento vital de tejido social, que permitirá avanzar en la construcción del Estado social de derecho.

Todo este prefacio constitucional hace referencia a la situación actual del Estado colombiano; la preocupación desmesurada por la forma en que se estructuran los cambios políticos nacionales, regionales y locales van de la mano con la poca planeación y participación de las comunidades en conjunto con los actores sociales que deben librar las situaciones de precariedad y abandono estatal; la carencia de participación comunitaria y la poca intervención social (entendida como el proceso activo de un conjunto de personas que defienden o promueven sus culturas y expectativas) llevan a que por falta de responsabilidad social se gesten procesos de exclusión y marginalidad en las comunas más vulnerables de Neiva, es aquí donde la iniciativa institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios centrará su interés y la necesidad de gestar procesos de participación social e inclusión comunitaria.

UNIMINUTO y la responsabilidad social

La Corporación Universitaria Minuto de Dios se gesta en 1992 a partir de la mirada de indiferencia de un Estado desolador y azotado por la guerra interna contra las drogas y el vandalismo; la necesidad de responder desde la educación con un proceso de formación íntegro llevó al padre Rafael García Herreros a mirar más allá del contexto social y buscar una manera de comprender los fenómenos nacionales de la época y aportar a su oportuna solución.

La creación de una opción alternativa de formación profesional universitaria tenía que girar en torno a la comprensión de las dinámicas sociales del momento, la dificultad de acceder no solo a la educación

superior por la falta de recursos, sino la necesidad de gestar procesos sociales de reconocimiento y trabajo comunitarios llevó a que la Corporación Universitaria Minuto de Dios orientara su responsabilidad social universitaria (RSU) a un proceso de autocrítica institucional en aras de arraigar su pertinencia y legitimidad académica en pro de las comunidades más marginadas.

De esta manera, la RSU permitió que la Corporación Universitaria Minuto de Dios accediera a las poblaciones más afectadas a nivel nacional; gestó los procesos de expansión por toda Colombia con la idea de ofrecer al país una formación que aportara a la construcción de procesos sociales de inclusión comunitaria; fue a partir de estos que desde 2012 encontró en Neiva la oportunidad de articular los programas académicos al contexto local y regional desde el trabajo investigativo y la proyección social en aras de aportar a las situaciones de desigualdad social que se gestaban por ese entonces, es así como desde la perspectiva nacional y a raíz de la necesidad de comprender, proponer, actuar y solucionar se crea la cátedra de Responsabilidad social es una práctica de vida, para responder a la carencia de procesos de reivindicación con la comunidad desde la universidad como eje de acción social.

Desde ese momento, y haciendo un análisis crítico y social de lo compendiado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la Corporación Universitaria Minuto de Dios centraría su interés en aportar desde la academia a la comprensión y estructuración de las condiciones sociales de las comunidades marginales de Neiva; los docentes encargados de realizar la cátedra orientarían la atención institucional a vislumbrar las situaciones que generaban inconformidad en la población; la pobreza, la falta de servicios públicos (agua, luz, alcantarillado), la inseguridad, la dificultad de acceso y la indiferencia de instituciones gubernamentales construyeron en las comunas un imaginario social de abandono y peligro que consagró aún más la presencia de situaciones precarias.

Desde luego, en el devenir del acompañamiento a los procesos comunitarios, se concretaron distintas observaciones, diagnósticos, propuestas de actividades y eventos de sociales que se apoyaron con las múltiples organizaciones que trabajan en la zona. De esta manera, se focalizó la atención institucional y la cátedra de Responsabilidad Social durante el periodo 2011-2017, con propósito de aportar a las transformaciones sociales que eran encabezadas por los líderes comunitarios del sector, esto permitió conocer y comprender de primera mano las dinámicas que la comunidad establecía para su autorregulación; al concretar los procesos de análisis y diagnóstico de estas poblaciones en circunstancias desfavorables del municipio de Neiva, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en cabeza del rector regional encargado, focalizó su intervención y su propuesta de responsabilidad social universitaria en contribuir desde la academia a los procesos de construcción social de la Comuna 10, constituida por un promedio de diez barrios (Antonio Nariño, Ciudad Salitre, El Tesoro, El Triunfo, Enrique Olaya Herrera, La Rioja, Las Palmas, Pablo VI, Siglo XXI Oriente y Víctor Félix) y cerca de 49 urbanizaciones (Antonio Nariño, Oasis de Oriente, Altos de Oriente, Bajo Oriente, Villa Teresa, Los Cedros, Los Robles, Ciudadela Altos de San Nicolás, Torres de Alejandría, Alejandría, Tierra Alta, Villa Aránzazu, Ciudad Salitre, Los Rosales, Ciudadela Antonio Baraya, El Tesoro, Valparaiso, Brisas de Avichente, La Alahmbra, El Triunfo, La Pradera, Comuneros, Alberto Yepes, Enrique Olaya Herrera, Oro Negro, La Amistad, La Rioja, Los Colores, Santa Bárbara, Conjunto Aragón, Conjunto Guatapurí, Villas de San Fernando, Las Palmas, Misael Pastrana, Villa Nadia, Once de Noviembre, Santander, Pablo VI, Los Rosales, Nuevo Horizonte, Portales de Yalconia, Siglo XXI Oriente, San Miguel Arcángel, Ciudadela Pontevedra, Víctor Félix, Reserva de la Sierra).

Por sus características ambientales y su posición geográfica, la Comuna 10 de Neiva ha sido un eje receptor de población, según el crecimiento demográfico de los censos, entre los años 1964 y 1973⁴

⁴El comportamiento de estas variables sociodemográficas corresponde a los censos realizados durante los años 1964, 1973, 1985 y 1993 expedidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE.

(DANE, 1983) el departamento del Huila presentó un aumento del 12,33 % que representó para Neiva una cantidad de 53,015 personas, lo que constituyó un incremento del 29,53 %; sin embargo, la ciudad tuvo un comportamiento anormal con relación al aumento de sus pobladores para los años siguientes; respecto los periodos comprendidos entre 1973 y 1993, Neiva prácticamente duplicó su población pasando de 232.494 a 454.929 personas; en su gran mayoría esta conducta obedece a los capítulos del conflicto armado colombiano y sumado a la falta de oportunidades laborales del país, encontraron en el Huila y específicamente en Neiva una opción de acogida y desplazamiento, entre los cuales resalta la historia y construcción de la Comuna 10 de la ciudad.

Responsabilidad social una práctica de vida

Desde la iniciativa constituida por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, los procesos de responsabilidad social liderados por la Vicerrectoría Regional Sur se orientaron a partir de los lineamientos señalados por medio del Acuerdo 010 del 2018 (UNIMINUTO, 2018) en el establecimiento de las definiciones, actores, principios y propósitos de la Práctica en Responsabilidad Social; se contempla desde esta directiva nacional que estos ejercicios buscan desde un constructo ético la consolidación de un modelo educativo y el establecimiento de un modelo curricular que incluya a esta práctica de compromiso social con todas las ofertas educativas institucionales, articulando así todos los ejes profesionales a razón de comprender y mejorar las múltiples situaciones de desigualdad social que se viven desde estos focos de atención.

En su ejercicio de construcción, la Corporación Universitaria Minuto de Dios define la responsabilidad social como:

Una postura ética y política, pues atraviesa cada una de las funciones sustantivas, está dirigida a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad, y tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad

humana y el Desarrollo Humano Integral-DHI, propuesto en la doctrina social de la iglesia. Esto implica poner la docencia, la investigación y la proyección social al servicio de estos objetivos. (UNIMINUTO, 2014).

Pero los procesos de atención institucional a esta comuna no siempre contaron con los lineamientos generales de intervención; la práctica de responsabilidad social en Neiva data del año 2012 y su modalidad directa era presencial resaltando que a pesar de que las carreras ofrecían la modalidad distancia tradicional se imposibilitaba el contacto comunitario desde la virtualidad; este eje central institucional que se plantea como meta la vinculación de todo el conjunto estudiantil adscrito a la Corporación Universitaria Minuto de Dios requería y requiere del compromiso ético y educativo de sus estudiantes articulado a la acción por medio de las iniciativas de actividades y proyectos orientados a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la comuna.

La cátedra se establecía con un periodo de ocho semanas, en las que, acompañados por el docente encargado de orientar los procesos de intervención, los estudiantes realizaban el trabajo comunitario por medio del material pedagógico y teórico de la “Caja de herramientas para la formación ciudadana”. Este es un implemento realizado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios para el desarrollo de los procesos comunitarios de formación; este instrumento permite la comprensión y apropiación de conceptos y elementos teóricos relacionados a la marginación y la exclusión social, responsabilidad social, ciudadanía e interculturalidad.

Esta caja de herramientas permitía comprender las nociones básicas del estado en que se encontraba la población, sin embargo, los docentes que orientaban la cátedra contaban con la posibilidad de incluir en sus procesos de intervención las características profesionales y los conocimientos de formación realizados por sus estudiantes:

Como yo he estado siempre cargado al área de ciencias empresariales, entonces los temas teóricos que nosotros manejábamos en ese entonces eran temas netamente empresariales, manejábamos conceptos gerenciales, conceptos contables, financieros y administrativos. Así buscábamos que los estudiantes compartieran sus conocimientos con la comunidad. (Carlos Alberto Mejía⁵, comunicación personal, 21 de abril de 2015).

El proceso de construcción, orientación e implementación de la práctica en sus inicios fue complicado, dado que muchos de los docentes encargados de esta no contaban con la formación requerida para vincular e incentivar a sus estudiantes a participar de las mismas (Maxilly Cardoso⁶, comunicación personal, 24 de abril de 2015); estas características que marcaron los primeros pasos de la práctica de responsabilidad social en Neiva se diferenciaban en su quehacer de las prácticas actuales (2019), porque estaban direccionadas al acompañamiento de actividades que gestionaban los líderes comunitarios, no existían proyectos amplios de intervención, las acciones se ejecutaban descentralizadas de estos.

Luego de dar estos primeros pasos, la cátedra de Responsabilidad Social realiza un cambio respecto a su modalidad, pasa de presencial a distancia y se ejecutaría en 16 semanas acogiendo a los lineamientos generales establecidos para el aula virtual, en donde tanto docentes como estudiantes pierden el contacto semanal pero adquieren líneas definidas de trabajo, este cambio de modalidad igual favoreció el número de encuentros comunitarios y dio a los estudiantes un campo de acción mayor para el establecimiento y desarrollo de actividades.

Los espacios propuestos por los estudiantes para la articulación del trabajo con la Comuna 10, según los lineamientos institucionales, vincularon a organizaciones sociales que de igual manera trabajaban en el sector como lo eran las juntas de acción comunal, las distintas instituciones

⁵ Docente de la asignatura Responsabilidad Social en el período 2013-2015. Neiva.

⁶ Docente asignatura Responsabilidad Social en el período 2012-2014. Neiva.

educativas, los hogares de bienestar familiar entre otros. Las iniciativas de intervención social se verían más concretas para 2014 con la conformación directa de tres proyectos resumidos en la tabla 10-1.

Tabla 10-1. Líneas de proyectos de la Cátedra de Responsabilidad Social 2014

Nombre del proyecto	Objetivo
Escuela de formación deportiva: fútbol, paz y convivencia	Brindar a la población infantil y juvenil de la Comuna 10 de Neiva una adecuada utilización del tiempo libre a través de actividades lúdico deportivas, pedagógicas, recreativas y artísticas.
Sonrisas de amor	Iniciativa que busca fortalecer las competencias de lectoescritura y formación ciudadana de niños habitantes de los barrios Las Camelias y San Bernardo.
Emprendedores solidarios	Proyecto que busca promover iniciativas de emprendimiento social en las comunidades de los sectores más marginales de la Comuna 10 de Neiva.

La conformación de las líneas de trabajo llevó a que el impacto comunitario fuese mucho más notorio, dado que, al concretar con los docentes, estudiantes y la comunidad los focos de atención para los proyectos, fue significativo el aumento respecto a la vinculación y participación de los habitantes del sector:

Empezamos a ir a la Institución Educativa Humberto Tafur Charry, y ahí trabajábamos con un grupo de casi 80 estudiantes de diferentes grados, con ellos iniciamos un proceso que buscaba llevarle un mensaje de convivencia y paz a través de la práctica del fútbol. Ya luego desde la Fundación Amigos del Padre Rafael García Herreros empezamos a integrar a niños de toda la Comuna 10, de los sectores más necesitados y es mucho el cambio que se ha visto en los niños y sus familias. (Héctor Fabio Rivas⁷, comunicación personal, 21 de abril de 2015).

⁷Docente asignatura Responsabilidad Social en 2014.

La estructuración de estas nuevas líneas de trabajo y la vinculación del módulo virtual de la práctica permitió una mejor organización, planeación y ejecución de los proyectos de intervención comunitaria que centraban su objetivo misional en: “desarrollar habilidades y competencias en el estudiante que le permitan asumirse como un ciudadano crítico y activo en el marco de la responsabilidad social y teniendo como enfoque pedagógico la Educación para el Desarrollo” (UNIMINUTO, 2014)⁸; estos se estructuraban a lo largo de cuatro momentos:

- **Primer momento:** presentación del docente, introducción a la responsabilidad social y expectativas de los estudiantes participantes.
- **Segundo momento:** selección de los lugares para realizar la práctica de responsabilidad social, introducción a los componentes del modelo de formación ciudadana constituido por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- **Tercer momento:** formulación y ejecución de los proyectos y las acciones socialmente responsables orientados a la transformación social.
- **Cuarto momento:** aplicación de la autoevaluación y retroalimentación del desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social con los estudiantes midiendo la consecución de metas establecidas y el impacto realizado en la comunidad.

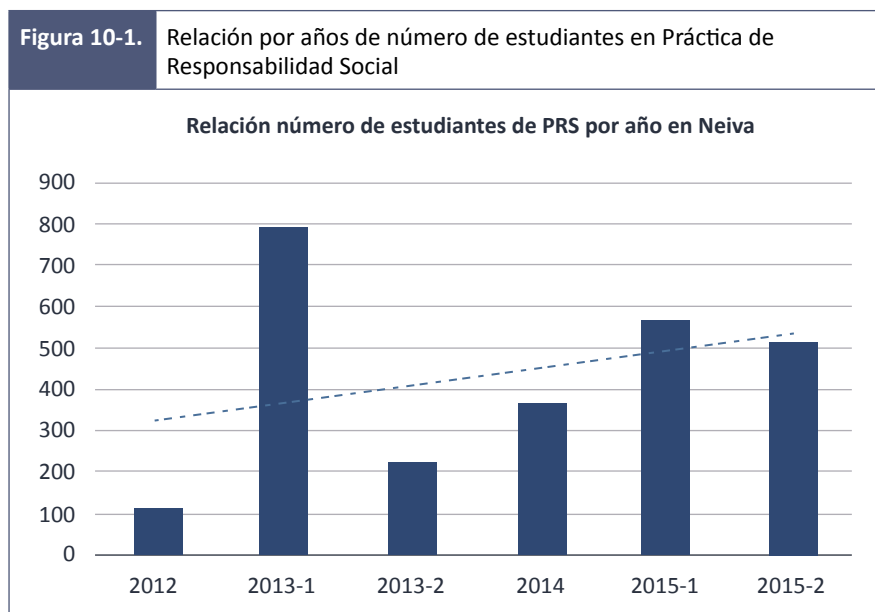
La perspectiva de intervención de la Práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se establece en el desarrollo de un modelo pedagógico social, lo que implica que las propuestas de formación deben ir articuladas al desarrollo de aprendizajes significativos; a la consolidación de los saberes profesionales e íntegros en las actividades realizadas por los estudiantes haciendo que

⁸ Plataforma Aulas Virtuales UNIMINUTO.

ellos se hagan partícipes activos en los procesos de lucha contra la vulnerabilidad en aras de formalizar una ciudadanía crítica y social dispuesta a responder a la marginalidad y la exclusión.

Impacto social universitario en la Comuna 10

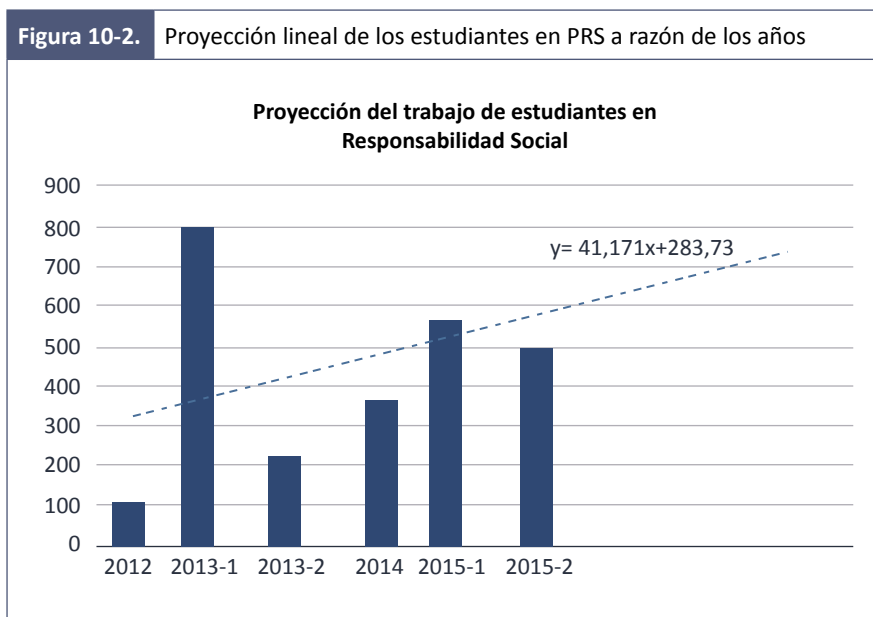
La trayectoria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el departamento del Huila no solo se ha enmarcado en el contexto misional de acercamiento a las comunidades en conjunto con la apertura de ofertas educativas, también se presenta como un ente regulador de la acción social del municipio; desde 2012, en sus inicios, el número de estudiantes adscritos a la Práctica en Responsabilidad Social ha presentado un crecimiento desmesurado:



Las características de estos trabajos resaltan desde su objetivo la participación directa de los estudiantes en conjunto con la comunidad, atendiendo así las necesidades de atención e intervención directamente

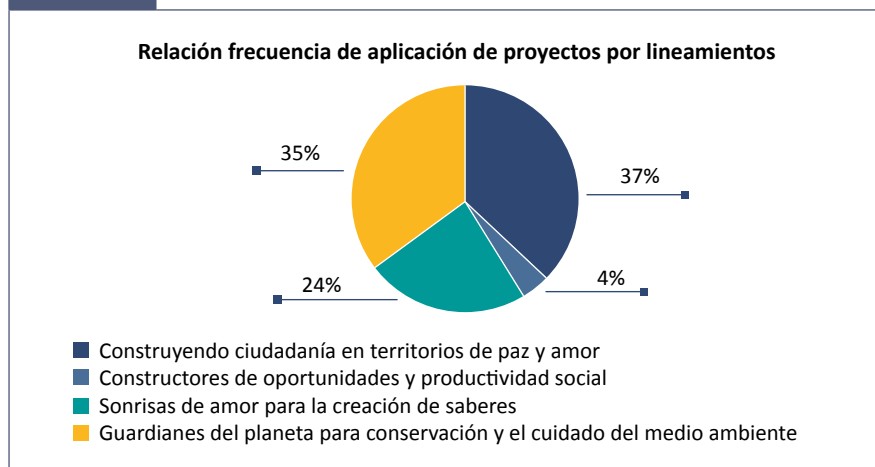
con los actores de estos casos; el comportamiento anormal durante el periodo 2013-1 y 2013-2 corresponde a la apertura de la Corporación y a los primeros pasos que da la Práctica de Responsabilidad Social en el municipio y especialmente en la Comuna 10, luego del establecimiento de las líneas básicas para el trabajo como lo es la implementación de la caja de herramientas y la aplicación del aula virtual en el año 2014 el flujo de estudiantes moderó su comportamiento.

Figura 10-2. Proyección lineal de los estudiantes en PRS a razón de los años



La proyección de los datos trabajados hasta el momento con la Corporación nos permite predecir el comportamiento de la variable “estudiantes” en relación con el aumento de los años, por lo cual sería necesario comprender que el incremento del flujo de estudiantes debería incidir directamente en las dinámicas de manejo comunitario en la población, de esta manera el direccionamiento tanto de docentes como de estudiantes aportaría a la erradicación de situaciones de exclusión y desigualdad social desde la academia.

Figura 10-3. Frecuencia de los lineamientos de proyectos



Desde la versatilidad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se diseñaron las líneas de trabajo que sustentaron y justificaron el acompañamiento de los docentes y el actuar de sus estudiantes; la gráfica nos expone la manera en que las acciones socialmente responsables y los proyectos desarrollados presentan sus lineamientos para la consolidación del trabajo, pero de igual manera resalta la poca participación de la comunidad universitaria durante estos periodos en la consolidación de ofertas y oportunidades para el fortalecimiento de la productividad social por medio de la ejecución de empresas, este apartado económico permite el sustento y la participación de los miembros de la comunidad a lo largo de la actividad de la universidad en la zona, por ende, se debe recalcar la importancia de seguir gestionando estos apartados que de igual manera realizan un impacto social y comunitario.

Comuna 10 y el trabajo de responsabilidad social

Neiva es la capital del departamento del Huila, al sur del país de Colombia, con una población proyectada de 344.130 habitantes distribuidos en 10 comunas (Dane, 2005). Entre tanto, la Comuna 10

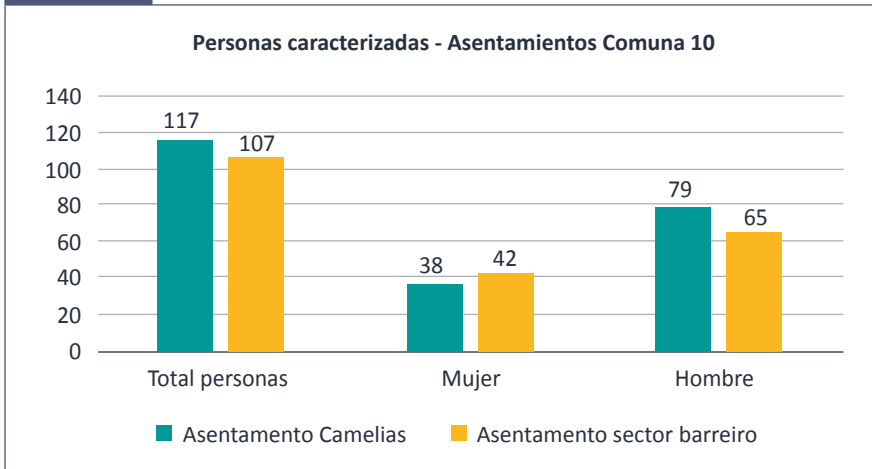
fue creada en 1995 y el Plan de Ordenamiento Territorial de Neiva 2000 la llamó Comuna de Alto Oriente o de Las Palmas. Esta comuna posee 39 barrios reconocidos por Planeación Municipal, 21 asentamientos subnormales, 18 sectores que integran barrios con características similares (Acuerdo 026 de 2009, Plan de Ordenamiento Territorial –POT–). La Comuna 10 se ha caracterizado por población de origen campesino, razón por la cual en zonas periféricas de este territorio se realizan actividades de tipo agrícola y avícola como sustento económico.

La Comuna 10, al oriente de la ciudad, cuenta con 41.588 habitantes, 21.003 mujeres (50,5 %) y 20.585 hombres (49,5 %) (DANE, 2005). De acuerdo con la caracterización realizada por el Centro de educación para el desarrollo (CED) durante el año 2015, del total de la población, cerca del 20 % habita en asentamientos subnormales que carecen no solo de infraestructura y de servicios, sino también carecen de una oferta de tipo social, cultural, ambiental, político, recreativo y deportivo.

Asentamientos que hacen parte del cordón de miseria de la ciudad y que se ha denominado como “La Media Luna”, lugares donde la Corporación Universitaria Minuto de Dios ha llegado con su Cátedra de Responsabilidad Social. Por supuesto, el interés por esta comuna se debe, entre otras razones, al crecimiento poblacional, es una de la más grandes de la ciudad, debido a la situación de personas inmigrantes que vieron en la zona oportunidades para resolver la necesidad de vivienda y un refugio para aguardar la familia del conflicto armado, muy presente en la región surcolombiana; entre ellos los asentamientos sector Barreiro y Camelias, con un total de 224 personas caracterizadas para el año 2018, 117 del sector Barreiro y 107 camelias, asentamientos que cuentan a su vez con agua, luz, alcantarillado, gas, recolección de basura, teléfono fijo, y con tipos de vivienda: casa, apartamentos o habitación.

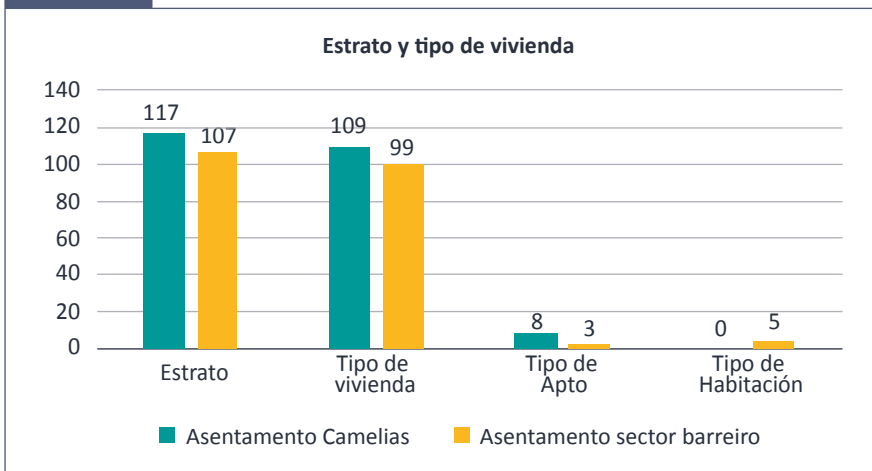
En la figura 10-4, se puede apreciar una muestra de los resultados encontrados sobre la caracterización aplicada en cada una de las 224 personas de los dos asentamientos.

Figura 10-4. Personas caracterizadas en asentamientos en la Comuna 10

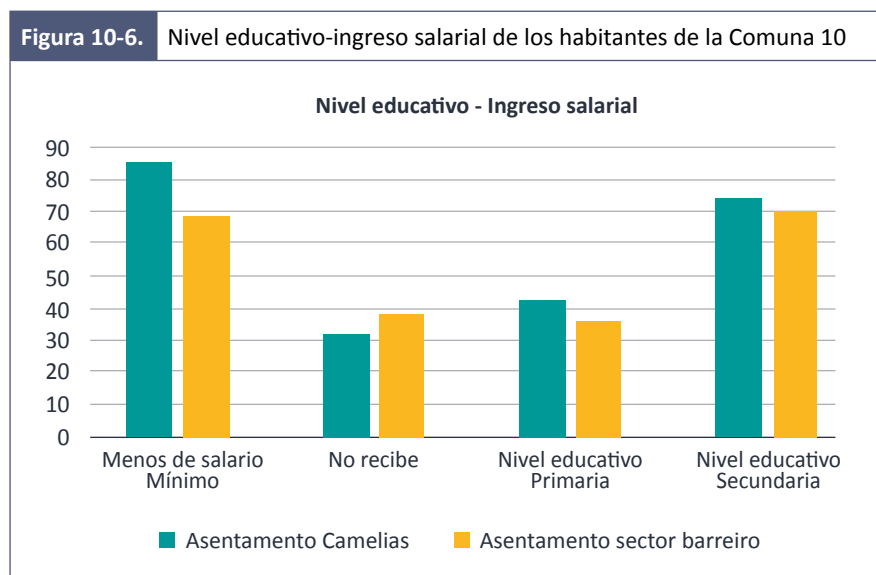


Además, la Comuna 10 cuenta con reservorios de agua, importantes para la ciudad, que han sido afectados por el crecimiento habitacional. Igualmente, la Comuna 10 se ha destacado por procesos de organización y liderazgo de sus comunidades, permeado en los procesos de gestión por las mañas clientelistas y corruptas de la clase política, sin embargo, han logrado la construcción social de sus planes de desarrollo.

Figura 10-5. Estratos y tipos de vivienda de la Comuna 10



Dentro del acercamiento constante de estudiantes, docentes y comunidad académica en general con la Comuna 10 se encontró que, en los asentamientos, particularmente del sector Barreiro y Camelias, más de 139 familias son de estructura amplia, sin dejar de lado que 48 son de tipo nuclear biparental; el nivel educativo está entre primaria y secundaria; los ingresos económicos no superan el de un salario mínimo legal vigente o no reciben ingresos. Las problemáticas que se presentan son tipo familiar, ambiental, social, así como por el traslado desde sus lugares oriundos, que han sido en su mayoría pueblos aledaños, lo anterior ha sido característico en los asentamientos, luego del estudio realizado en 2018, el cual fue parte del ejercicio constante acompañamientos en procesos de construcción social.



Mientras tanto, a continuación, se recogen las observaciones de los estudiantes y que se tomaron de sus informes entregados en esta área.

En la Comuna 10 existen problemáticas que atañen a los embarazos prematuros, la confrontación de bandas delincuenciales, analfabetismo, pobreza y desempleo, estas problemáticas son generadas por el abandono

de organismos estatales que confrontan estas problemáticas, es por esta razón que la Corporación Universitaria Minuto de Dios a través de un plan ejecutado mediante actividades culturales y sociales desea cambiar la perspectiva del área afectada dándole un giro notorio en cultura y educación. (Ramírez *et al.*, 2017, p. 15).

En el desarrollo de la Cátedra de Responsabilidad Social se dan unas actividades que les permiten a los estudiantes fortalecer la escucha y la observación, además de profundizar en el interés por la historia de los procesos sociales.

En el pasar de los tiempos han existido muchos momentos críticos y significativos, uno de ellos son las balaceras que constantemente ocurre en la media luna en donde sus protagonistas son en la mayoría los jóvenes, las amenazas constantes a los comerciantes y carteles donde se da aviso que a partir de las 10 pm nadie puede transitar en la calle. Momentos que intimidan a la población y la privan de su libertad y seguridad. Un momento significativo fue el Premio Dubái de Buenas Prácticas 2005, donde la Comuna 10 de Neiva fue destacada por sus procesos de organización de base, en donde sus líderes y comunidad en general fueron galardonados con esta distinción por la elaboración y ejecución en 1997 del primer Plan Local de Desarrollo Comunitario, un ejercicio piloto nunca antes se había adelantado en el surcolombiano y uno de los pocos en Colombia. (Franco *et al.*, 2017, p.33).

Los estudiantes, durante el periodo 2011 y 2016, participaron en actividades lúdicas, recreativas, pedagógicas y ambientales con estas comunidades que trabajan para sobrevivir, que luchan por un ambiente saludable y que requieren de la institucionalidad para encontrar la seguridad urbana. Por consiguiente, se ha trabajado acompañando proyectos sociales con la fundación Fevico, la Fundación Contigo Aprendo y la Fundación Amigos del Padre Rafael García.

En el sector se evidencia mucho comercio informal, ventas ambulantes de comidas, servicios de mototaxis. Además de supermercados, panaderías, ferreterías, talleres de mecánica, droguería, misceláneas. Algunos trabajan, son empleados que laboran en diferentes empresas de la ciudad y otras trabajan en el mismo sector. Otras problemáticas, las viviendas están construidas en zonas de alto riesgo de desplazamiento. Al no contar con un sistema de alcantarillado adecuado, predominan los malos olores, roedores y demás insectos transmisores de enfermedades. El sector cuenta con varias fuentes hídricas, pero lastimosamente no cuenta con el tratamiento adecuado para preservar las mismas. (Fernández *et al.*, 2018).

La inseguridad promueve temor de los residentes quienes se someten a los atracos, extorsiones, robos y asesinatos. Quienes realizan estos delitos son menores de edad entre los 14 y los 16 años que desde muy temprana edad se sumergen en el mundo oscuro de las drogas y el hampa, la comunidad pide mayor aplicación de los operativos para capturar a los que se roban la tranquilidad. (Rubio *et al.*, 2017, p. 27).

Es de anotar que el desarrollo de las actividades de responsabilidad social no ha sido empañado por situaciones de inseguridad, se cree que los grupos delictivos respetan las ayudas a la comunidad. Desde luego, existe un miedo y desconfianza en la comunidad:

A la llegada de “extraños” al sector en algunos de sus pobladores, sobre todo los más jóvenes, hay una actitud de rechazo en sus miradas hay barreras de temor y, creeríamos, excesiva desconfianza. Y no es para menos, pues desde hace algún tiempo vienen rondando por este humilde sector que bordea el río Las Ceibas, jóvenes armados con machetes y en muchas ocasiones con armas de fuego intimidando y acabando con la “tranquilidad” de este humilde sector. Este grupo de jóvenes genera miedo y terror, llegando al punto de intimidar a los distribuidores de productos comerciales que surten las tiendas de este sector y cobran una cuota por dejarlos

ingresar a vender sus productos. Este barrio no cuenta con vigilancia permanente de la Policía Nacional lo que hace más vulnerable a esta población, generándose un alto grado de insatisfacción e inseguridad, puesto que en horas del día se observa rondando jóvenes armados y consumiendo sustancias alucinógenas, pero lo apremiante de esta situación es que estas conductas son observadas por los más pequeños que conforman la población de este vulnerado sector. (Bermúdez et al., 2017, p. 9).

El acceso de estos barrios presenta dificultades, según Bermúdez *et al.*, (2017):

El sector, por ejemplo, de Palmas 2 se caracteriza por estar localizado en zonas de pendientes y de alto riesgo que presenta restricciones topográficas, con algún grado de inestabilidad y por tanto no aptas para la construcción, lo cual les impide cumplir con las normas urbanísticas, este barrio se encuentra pendiente para una reubicación por las anomalías antes mencionadas. El servicio público de transporte es escaso y tiene dificultades para ingresar al barrio por las irregularidades y mal estado de la malla vial.

Sin embargo, se hizo el desarrollo de las actividades y proyectos estipulados para la Cátedra de Responsabilidad Social. Actividades de reciclaje para reutilizar el plástico para huertas caseras y adornos, trabajadas con niños y niñas. Dinámicas recreativas y formativas para fortalecer los valores, la integración social y el respeto a la diversidad, que provocaron actitudes para la vida y la interacción social. Se consolidaron durante los últimos años proyectos como “Sonrisas de amor”, “Tenderos solidarios” y “Ambientes saludables”.

Por supuesto, para construir las comunidades, cumplimos con unos estándares administrativos y académicos, entre ellos los derechos de petición y cursos diseñados de responsabilidad social. Por consiguiente,

últimamente se ha seguido una directriz institucional que busca un trabajo adecuado y pertinente con las comunidades y una experiencia significativa para los estudiantes.

El proyecto de paz y no violencia tiene como objetivo llegar a los niños, donde lo que se busca reafirmar es la importancia de los valores, la importancia que se tiene de vivir en paz, la importancia de crecer como persona, aprender a compartir, aprender a cuidar los recursos que se encuentran en beneficio, saber que la educación es uno de los ejes más importantes para una mejor calidad de vida. Además, se promueve los valores de cooperativismo, tolerancia, trabajo en equipo y compartir, y se trabajara principalmente con niños del Barrio Oro Negro. (Puchicue *et al.*, 2018, p. 36).

En la primera visita quisimos conocer el contexto en el que vamos a realizar nuestra acción socialmente responsable. Ese día convivimos con la líder del sector, ella nos indicó que tal era el barrio en cuestiones de seguridad, nos enseñó los espacios ambientados para convivir con los niños, entre otras cosas, ahí nos pudimos dar cuenta que era agradable y contábamos con apoyo al realizar nuestra obra socialmente responsable. Luego, la otra Visita #2 (01-04-2018), ese día conocimos a los niños con los que íbamos a trabajar, mediante conversaciones animadas nos conocimos, luego mediante juegos propuestos tanto por ellos como por nosotras pasaron las horas, ellos lograron entrar en confianza con nosotras, a medida que pasaba cada juego les íbamos enseñando lo que tiene que ver con la paz, hicimos un compartir con ellos y así, con la opinión de cada niño concluyó nuestra visita. (Perdomo *et al.*, 2018, p. 18).

Se llega al sitio a eso de las 8:30, se procede a esperar que la comunidad terminar la homilía a la cual asistían. Luego, con la ayuda del Jean Pier, líder la comunidad, es quien nos pone en contacto con la población que se escogió para realizar nuestra actividad socialmente responsable, en donde

luego de identificarnos se procedió a brindar un poco de información de los temas que vamos a socializar y a desarrollar el cual fue aceptado por el grupo poblacional, este se mostró interesado y la comunidad dio cumplimiento con el derecho de petición, en donde se le indicó que la dinámica del desarrollo serian charlas, talleres y conversaciones que giraría en este sentido. (Bermúdez *et al.*, 2017, p.25).

Los informes de los estudiantes han llevado a construir la perspectiva que deja el trabajo social en las comunidades.

Con el ánimo de prestar un servicio social y que a la vez nos permita crecer como personas y como profesionales, aportando no solo recursos, sino parte valiosa de nuestro tiempo (fin de semana), y a la vez cumpliendo con la misión de la universidad, ayudando a quienes están en condiciones menos favorables, en este caso de contar con una educación idónea con respecto a la actividad que desempeñan, para este caso niños y niñas de esta comuna. (García *et al.*, 2017, p. 26).

La falta de adecuación y recuperación de las zonas verdes, el manejo y disposición de los residuos sólidos de las aguas residuales, también la carencia de espacios recreativos y de expresión, a su vez una permanencia institucional que va más allá de la represión, es decir que convoque a la participación, el debate político y la formalización de actividades alternativas para ocupar el tiempo libre. Todo lo anterior afecta la construcción de ambientes saludables y como expresión social, según los estudiantes de responsabilidad social, el aumento de enfermedades psicológicas como estrés y depresión, el aumento de violencia, la inseguridad, la baja autoestima y el consumo creciente de la drogadicción en jóvenes (Martínez, Córdoba y Varón, 2017).

De acuerdo con Martínez, Córdoba y Varón (2017), para mejorar estos ecosistemas sociales sería necesario iniciar un proceso de cambio cultural y emocional, mientras el aporte que deja la Cátedra de

Responsabilidad Social es aplicar la educación como un proceso social por medio del cual se distribuyen y construyen conocimientos que inciden en las transformaciones sociales.

Conclusiones

Las experiencias y las expectativas de los trabajos realizados por los docentes y estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios nos permiten comprender el gran papel que se está desarrollando desde la academia en los continuos procesos de construcción de la realidad social pues esta

se configura y re-configura permanentemente a partir del sentido que las sociedades dan al mundo. Desde estas significaciones las personas configuran su orden social; sus formas de ser, hacer, representar en el mundo, organizando en este marco su vida cotidiana. Ella se establece como práctica social en la medida que adquiere el suficiente arraigo, significación y objetivación que les da un sentido transformador a sus actores sociales y su entorno. (Murcia *et al.*, 2016, p.1).

Es trascendental comprender que la manera en que la Corporación Universitaria Minuto de Dios ha configurado y orientado las experiencias y expectativas de la mano de estudiantes y docentes ha permitido que la institución cumpla su rol principal de retribución a la sociedad, puesto que la formación siempre debe ir articulada a la mejora de las condiciones y la calidad de vida de las personas; a razón de esto, se justifica que la comunidad académica, la sociedad civil, los entes gubernamentales, las asociaciones y fundaciones, entre otros, busquen constantemente la integración de elementos de trabajo y vínculos coercitivos que permitan la oportuna comprensión y ejecución de actividades y proyectos que potencien, resalten y gestionen desde la misma comunidad el nacimiento de actores y líderes que permiten el desarrollo de la misma.

Referencias

- Bermúdez, M. A., Flórez, K., Fierro, D. M., Galindo, L. E. y Horta, J. P. (2017). *Proyecto palmas 2: habla la ciudadanía*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO [Informe inédito].
- Buitrago, F. L. (1991). Los movimientos políticos y sociales: un producto de la relación entre Estado y sociedad civil. *Análisis Político*, (13), 7-21.
- Consejo municipal de Neiva. (2009). <https://ccneiva.org/plan-de-ordenamiento-territorial-pot/>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2014). Proyecto Educativo Institucional 2014 UNIMINUTO. [http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto +Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317](http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317)
- Corporación universitaria Minuto de Dios, 2018. Lineamientos generales estrategias de proyección social UNIMINUTO. [http://www.uniminuto.edu/documents/10798585/0/lineamientos +Generales+-+digital.pdf/7c3779a0-fec2-4187-a085-e540216d6637](http://www.uniminuto.edu/documents/10798585/0/lineamientos+Generales+-+digital.pdf/7c3779a0-fec2-4187-a085-e540216d6637)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (1983). Colombia estadística 1983. http://biblioteca.dane.gov.co/media/libros/LD_70034_1983_EJ_5.PDF
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). Censo general 2005. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

- Fernández, G. Y., Montoya, M., Martínez, J., González, M., Perdomo, Y. y Brand, M. (2018). *Reciclar y reutilizar: alternativa para el desarrollo*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Franco, L. T., Dussan, N. M., Rojas, M. E., Quiroga, L., Gómez, L. C. y Castro, R. (2017). *Informe de Responsabilidad Social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- García, Á., Méndez, B., Manrique, C., Laguna, N. y Serrano, J. (2017). *Informe de Práctica de Responsabilidad Social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Martínez, N. E., Cordoba, J. y Varón, C. (2017). *Informe de Responsabilidad Social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Murcia, N., Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de moebio*, (57), 257-274. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Perdomo, K. L., Muñoz, D., Sáenz, K. y Caviedes, L. (2018). *La paz comienza con una sonrisa*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Puchicue, C., Gutiérrez, K., Ortiz, J., Aldana, M. y Farfán, D. (2018). *Responsabilidad Social*. Neiva, Huila, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Ramírez, L. F., Perdomo, M. A., Dobermúdez, R., Vera, K., Chavarro, W., Paredes, M. y Vargas, M. (2017). *Informe de responsabilidad social: caso 'Las Camelias'*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Rubio, M. A., Olaya, Y., Ruiz, E., Méndez, D., Pascuas, A. y Pérez, O. (2017). *Informe de responsabilidad social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Anexo

Anexo 1. Guion de entrevista

Nombre

Edad Género Fecha Día | Mes | Año

Organización

1. ¿Qué tipo de discapacidad presenta?

2. Indique el cargo que ocupa dentro de su empresa.

3. Especifique la forma en que accedió a su puesto de trabajo.

- Recomendación de un amigo _____
- Recomendación de un empleado que labora dentro de la empresa

- Por un anuncio clasificado _____

4. ¿Cuáles son las funciones que debe cumplir dentro de la organización?

5. ¿La empresa le suministra de forma adecuada los equipos, herramientas y materiales necesarios para la ejecución de sus funciones?

6. ¿La empresa dispone de algún tipo de programa dentro del área de gestión humana que le permita capacitarse dentro de la organización?

7. En la actualidad la empresa maneja estrategias de bienestar laboral que le permite sentirse de forma incluyente dentro de la organización?

Sí No

¿Cuáles?

¿Qué mejoras podrían tener?

8. ¿Qué opinión ofrece acerca de la inclusión laboral de personas en estado de discapacidad?

9. ¿Qué conocimiento tiene sobre la normatividad que rigen los puestos de trabajo de personas en estado de discapacidad?

10. ¿Cree que debe haber una reforma en las normas de inclusión de personas en estado de discapacidad?

Sí No

¿Por qué? _____

11. ¿Qué grupos de personas con discapacidad cree que tienen mayor posibilidad de acceso a un empleo?

Las personas con discapacidad física o motora _____

Las personas con discapacidad intelectual o cognitiva _____

Las personas con discapacidad visual o auditiva _____

Justifique su respuesta _____

12. ¿Qué tipo de trabajo suelen realizar estas personas?

Las personas con discapacidad física o motora _____

Las personas con discapacidad intelectual o cognitiva _____

Las personas con discapacidad visual o auditiva _____

13. ¿Considera que las personas en estado de incapacidad tienen las mismas oportunidades de acceder a un empleo que las que no lo están?

Sí No

¿Por qué? _____

14. ¿Ha sufrido algún tipo de discriminación dentro de la organización debido a su condición?

Sí No

Justifique su respuesta _____

15. ¿Qué factores del entorno laboral piensa que son determinantes para que la persona en estado de incapacidad logre acceder a un puesto dentro de una organización?

16. ¿Qué factores del entorno social piensa que son determinantes para que la persona en estado de incapacidad logre acceder a un puesto de trabajo dentro de una organización?

17. ¿Piensa que el nivel de discapacidad que presenta una persona puede influir en las posibilidades de conseguir empleo?

Sí No

Justifique su respuesta _____

La obra muestra diferentes teorías e investigaciones que brindan al lector una oportunidad para aproximarse a la innovación, investigación y actualización de la disciplina, debido a que expone resultados profundos, pertinentes y relevantes que juegan un papel preponderante en las necesidades, situaciones o problemáticas que afronta diariamente la psicología. Por otro lado, empodera y da estrategias al profesional en ciencias sociales y humanas para que se convierta en un centro crítico y así comprenda aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales que interactúan en la cognición y el comportamiento del ser humano.

El paradigma que demanda una perspectiva contemporánea desde la psicología permite indagar las realidades derivadas de los sujetos, sociedades y conflictos que emergen en la actualidad, así como, sobre el papel que emana en los actores sociales: mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes, que componen la batuta en donde se enmarcan las lógicas imperantes de temas como la salud mental, la pedagogía para la cultura de paz, el clima escolar y el criterio sociolaboral. Esta revisión comprende, de igual manera, los desafíos que plantea la neuropsicología abordados en las alteraciones cognitivas, entre otros.



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