

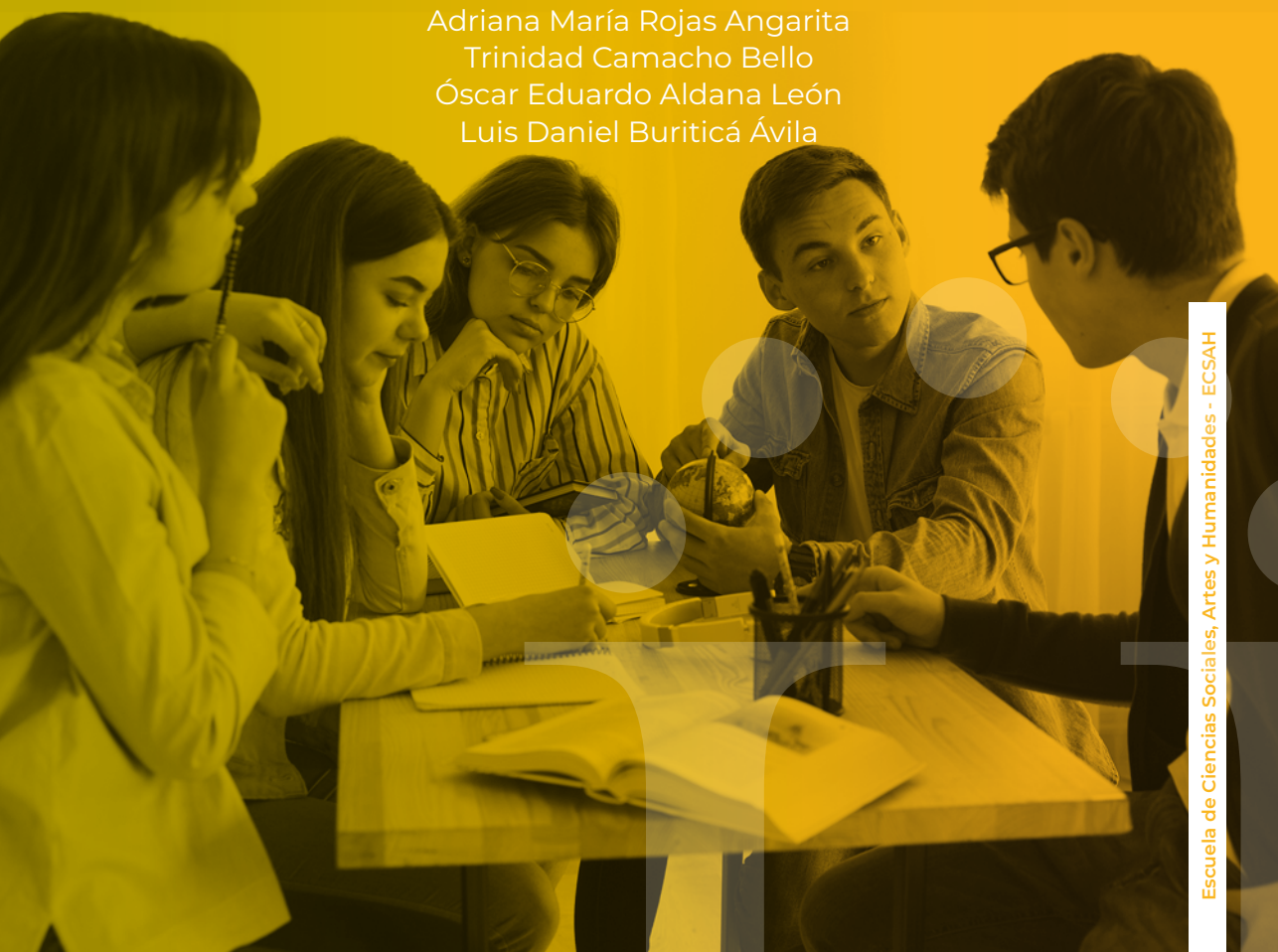


Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

DEBATES EMERGENTES EN PSICOLOGÍA VOL. 2

Melissa Judith Ortiz Barrero
Francy Paulina Rodríguez Rojas
Olga Lucía Rojas Torres
Ramiro José Ariza Picón
Adriana María Rojas Angarita
Trinidad Camacho Bello
Óscar Eduardo Aldana León
Luis Daniel Buriticá Ávila



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de desarrollo regional y proyección comunitaria

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Luigi Humberto López Guzmán

Vicerrector de relaciones internacionales

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Julialba Ángel Osorio

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios

Debates emergentes en psicología Vol. 2

Autores:

Docentes - UNAD

Melissa Judith Ortiz Barrero

Francy Paulina Rodríguez Rojas

Olga Lucía Rojas Torres

Ramiro José Ariza Picón

Adriana María Rojas Angarita

Trinidad Camacho Bello

Óscar Eduardo Aldana León

Luis Daniel Buriticá Ávila

Grupo de investigación: Ideas en acción

150
077

Debates emergentes en Psicología Vol.2 / Melissa Judith Ortiz Barreto ... [et al.] – [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2019. (Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH)

ISBN: 978-958-651-706-5" e-ISBN: 978-958-651-707-2

1. PSICOLOGÍA 2. DEBATES I. Ortiz Barreto, Melissa Judith II. Rodríguez Rojas, Francy Paulina III. Rojas Torres, Olga Lucia IV. Ariza Picón, Ramiro José V. Rojas Angarita, Adriana María VI. Camacho Bello, Trinidad VII. Aldana León, Oscar

ISBN: 978-958-651-706-5

e-ISBN: 978-958-651-707-2

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Corrección de textos: Adrián Lara

Diseño de portada: Diana Ávila

Diseño y diagramación: Laura Gutiérrez

Impresión: Hipertexto - Netizen

Diciembre de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	Pg 7
1. ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA. DE LA ANTIGÜEDAD A LOS ALBORES DE LA EDAD MODERNA.	Pg 9
2. RELACIÓN ENTRE MEMORIA DE TRABAJO Y COMPRENSIÓN LECTORA: APORTES TEÓRICOS DESDE LA NEUROPSICOLOGÍA	Pg 25
3. LA SALUD COMUNITARIA: UNA COMPRENSIÓN RELACIONAL DEL SER HUMANO	Pg 41
4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA “JUEVES DE PSICOLOGÍA” EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD	Pg 63
5. LA VICTORIA DE LA VÍCTIMA. UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DEL PERDÓN CON PERTINENCIA PSICOLÓGICA	Pg 93
6. HABITABILIDAD EN CALLE: PROBLEMÁTICA EN AUMENTO	Pg 119



PRÓLOGO

(POR CIELO ROBLES ROBLES)



La psicología como ciencia tiene el compromiso de generar dinámicas encaminadas a estudiar los fenómenos actuales de la sociedad desde el discurso académico y, por ende, riguroso frente a situaciones del día a día que vive la comunidad.

Por ello se hizo necesario poder condensar en un libro las experiencias vividas en el evento académico denominado “Jueves de Psicología” donde la comunidad académica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD pudo consultar y debatir estos temas como aporte al conocimiento desde su análisis y generación de propuestas en un entorno social y comunitario.

Este es el fundamento del libro *Debates emergentes en psicología*, en el cual el lector se encontrará con temas como el reconocimiento de la historia de la psicología, la necesidad de encontrar respuestas en **las nuevas formas de pensamiento y maneras de entender el alma** y cómo este concepto genera una serie de preguntas frente a su función y utilidad en el mundo interno (íntimo y personal) del individuo, lo que da soporte a acciones que son el pilar de toda una estructura de personalidad y junto a esto la posibilidad de cambio que lleva a fortalecer o mejorar una calidad de vida; se enlaza **la importancia que reviste la memoria en el aprendizaje, el razonamiento y la comprensión** del actuar del otro y, por ende, del actuar propio y cómo estas comprensiones generan compromisos frente a la necesidad de fortalecer una red social sujeta en cada uno de los individuos implicados en la necesidad de ser entes sociales como actores del día a día de una generación encaminada a construir una cultura diferente y desde esta cultura el manejo responsable frente a la promoción y prevención de una salud mental comunitaria que cada vez se deteriora un poco más frente a la pérdida de lazos y vínculos desde los núcleos primarios sociales que son las familias, cómo la sociedad ha permitido permear en esta institución primaria condiciones como la soledad, la tristeza y la depresión, que en algunos casos terminan lamentablemente en actos suicidas, en su mayoría en menores de edad y personas jóvenes que han perdido la noción de pertenencia a una comunidad o sistema social.

Frente a este panorama no se puede perder la realidad implícita que lleva a evidenciar el tema de la violencia y cómo a través de los años esta violencia da como resultado víctimas de todos los bandos; víctimas que deben encontrar en el acto del perdón una forma de respuesta frente a su propia vida y su compromiso personal frente a la restauración de la salud mental.

Ya por último se dará una mirada a una de las problemáticas más crecientes en toda Latinoamérica: la habitabilidad en calle, fenómeno social que es el resultado de movimientos económicos, políticos, culturales y demás que generan desplazamientos de los entornos familiares a los sociales, ya no solo por variables de tipo personal como es el consumo de sustancias psicoactivas sino que también por variables como condiciones de desplazamiento forzoso, maltrato, violencia y demás condiciones que fortalecen la migración del individuo del entorno familiar a la calle.

Como nos podemos dar cuenta, este libro tendrá una lectura completa y compleja frente a cada uno de los elementos que conforman la personalidad y cómo el psicólogo del siglo XXI es el llamado a generar compromisos éticos desde su quehacer responsable y provocador frente a los movimientos dimensionales de los individuos que tejerán una nueva sociedad.

ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA. DE LA ANTIGÜEDAD A LOS ALBORES DE LA EDAD MODERNA.



Ramiro Ariza Picón¹

1. Historiador. Mg. Estudios Políticos. Docente e investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Correo: ramiro.ariza@unad.edu.co

INTRODUCCIÓN

¿Cuándo empezó el ser humano a filosofar? La respuesta está relacionada con el desarrollo de las sociedades humanas una vez que ciertos individuos privilegiados no tuvieron que ocuparse de las tareas de supervivencia en un ambiente hostil.

Se está hablando de individuos dentro de una estructura social que tuvieron tiempo para pensar con todo lo que ello significa, gracias a que hubo otros que trabajaban en el sostenimiento de dichas sociedades. Así, el origen del pensamiento filosófico está relacionado con una estructura vertical que permitió, dentro de una clase social (aristocracia), el surgimiento de individuos capaces de hacer preguntas trascendentales y, ante todo, ocuparse de resolverlas.



Estos individuos se conocen como filósofos. Algunas de las preguntas que se hicieron tenían que ver con la composición de las cosas, su función, el orden político y social existente, o la naturaleza humana. Esta última cuestión es el origen del estudio que hoy se conoce como psicología.

LAS PRIMERAS REFERENCIAS MITOLÓGICAS

La filosofía occidental bebe de varias fuentes; una de ellas es el pensamiento que se desarrolló hacia el siglo IV a. C. en el Mediterráneo oriental en las actuales costas Grecia y Turquía. El pensamiento filosófico de la Grecia antigua tiene sus propios antecedentes provenientes de una inmensa cantidad de mitos y leyendas.

La mitología griega formó parte de las costumbres religiosas, las cuales versan sobre sus dioses, semidioses y héroes con el fin de darle sustento y significado a hábitos, cultos y prácticas rituales, así como la búsqueda de explicaciones sobre el origen y la naturaleza de su mundo. Este conjunto de mitos y leyendas están organizados en forma de relatos transmitidos oralmente durante siglos y posteriormente registrados una vez se desarrollaron la grafía y la escritura. Dentro de las fuentes literarias conocidas de mayor antigüedad están los poemas épicos *La Ilíada* y *La Odisea*, atribuidos a Homero, en las cuales se relatan los sucesos en torno a la Guerra de Troya. Dos poemas casi contemporáneos a los mencionados son *La Teogonía* y *Los Trabajos y Días*, atribuidos a Hesíodo. Otros poetas griegos y romanos también fijaron mitos y leyendas, como Plutarco, Pausanias y Apuleyo.



Etimológicamente “psicología” significa tratado del alma: logos acerca de la *psyké*; por estas razones, es importante entender que dentro de la mitología grecorromana se encuentra aquel que nos da más pistas para hablar de una historia de la psicología: El mito de Eros y Psique.

De acuerdo con el texto de Apuleyo, Psique era la hija menor de un rey griego; de belleza era comparable a la de Afrodita, quien celosa pidió a su hijo Eros (Cupido) que arrojara una flecha para que Psique se enamorara del hombre más espantoso y mezquino posible. Sin embargo, Eros se enamoró de ella y lanzó la flecha al mar; cuando Psique se durmió, se la llevó volando hasta su palacio y la engañó haciéndole pensar que él era su marido.

Para no despertar sospechas en Afrodita, Eros siempre llega de noche y en la oscuridad prohíbe a Psique que averigüe su identidad. Cada noche, en la oscuridad, se amaban, pero Psique le contó a su amado que extrañaba a su familia. Eros aceptó y las tres hermanas se reunieron.

Las hermanas convencieron a Psique para que observara a su amado con una lámpara; Psique enciende una lámpara para ver a su marido, pero una gota de aceite hirviendo cae en el hermoso rostro de Eros dormido, quien enfurecido abandona a su amante.

Cuando Psique entiende lo sucedido, pide a Afrodita que le devuelva el amor de Eros, pero ella celosa, le exige realizar cuatro tareas imposibles para un mortal si quiere de vuelta a Eros. Psique logra completar las tres primeras, pero la cuarta, la más difícil, consistía en reponer la belleza que había perdido Afrodita al cuidar a su hijo, deprimido y triste por culpa de Psique: ella debía ir al Hades y pedir a Perséfone algo de su belleza, que guardaría en una caja negra que Afrodita le dio. Psique, pensando que la única forma de cumplir la tarea era muriendo y yendo al Hades, subió a una torre; una visión la detuvo y le indicó la ruta y la forma para entrar y regresar con vida. Psique cumplió su tarea y Eros, quien ya la había perdonado, suplicó a Zeus y Afrodita poderse casar con ella. Zeus accedió e hizo inmortal a Psique. Tuvieron una hija a la que llamaron Placer Voluptas (mitología romana)².

2. El mito de Eros y Psique se encuentra en los libros de Apuleyo, escritor romano del siglo II d. C. (Apuleyo, 2000)

FILOSOFÍA DE LA ANTIGÜEDAD

PLATÓN

Platón nació en Atenas en el siglo IV a. C. y pertenecía a la clase aristocrática de la ciudad. Discípulo de Sócrates, su pensamiento estuvo orientado principalmente hacia la política. Su obra se conoce a través de Diálogos, donde pretende fijar las enseñanzas de su maestro discuriendo sobre los principales asuntos filosóficos desde la Academia, instituto que fundó y donde enseñó durante 40 años hasta su muerte.

Las aproximaciones de Platón a la idea de alma constituyen uno de los fundamentos del pensamiento occidental. Para Platón la naturaleza humana es dual: alma y cuerpo son independientes y poseen características propias; estas ideas las plantea Platón mediante el mito de la carroza alada.

Para Platón el alma es inmortal y todo lo sabe, pero al unirse con el cuerpo al nacer, esta lo olvida y empieza un camino hacia el conocimiento. El alma se entiende en dos sentidos: el primero tiene que ver con aquello que permite realizar actividades propias de la vida y el segundo es el principio inmortal que nos permite alcanzar el conocimiento. El alma se divide en tres partes. En *La República* (580, e) leemos

Hay una parte, decíamos, con la que el hombre conoce; otra, con la que se encoleriza, y una tercera a la que, por su variedad, no fue posible encontrar un nombre adecuado; esta última, en atención a lo más importante y a lo más fuerte que había en ella, la denominamos la parte concupiscible. Este nombre respondía a la violencia de sus deseos, tanto al entregarse a la comida y a la bebida como a los placeres eróticos y a todos los demás que de estos se siguen; y la considerábamos amante de las riquezas, por satisfacerse con ella esos deseos, de manera más especial. (Platón, 2011)

Así, las tres partes son la racional la cual es inmortal, se localiza en el cerebro y su virtud es la prudencia y es propia de los gobernantes; el alma irascible, cuya localización es el pecho y es propia de los guerreros y el alma concupiscible, que es mortal, se

localiza en el abdomen y su virtud es la templanza y es propia de los artesanos o trabajadores. Sin embargo, las tres características están presentes en todos los hombres. Platón no se ocupa de si las mujeres tienen alma o no la tienen.

Para muchos estudiosos, este pensamiento platónico es el anuncio temprano de la doctrina freudiana, entendiendo el comportamiento humano como consecuencia de la tensión y el conflicto (Ferrándiz Lloret, Lafuente Niño y Loredó Narciandi, 2001, p. 15).

ARISTÓTELES

Aristóteles es el filósofo más importante de la Antigüedad, no solamente porque cierra la tradición socrática y platónica, sino porque gran parte de la herencia filosófica del cristianismo se basa en sus ideas. Discípulo de Platón, se separa de la Academia para fundar su propia escuela a la que llamó el Liceo. Se considera que el salto que da Aristóteles en la filosofía occidental radica en la superación del pensamiento mitológico hacia el pensamiento racional.

En cuanto a su pensamiento, relacionado con la historia de la psicología, se puede destacar la idea naturalista de *alma* como función orgánica, donde se define como caracterizada por dos rasgos: es privativa de los seres vivos y expresa en *acto* lo que estos son en *potencia*³.

..... Apliquemos ahora lo que hemos dicho a las diversas partes del cuerpo viviente. Si el ojo fuera un ser vivo, su alma sería la vista. Ella es, sin duda la entidad definitoria (o forma) del ojo. Por su parte el ojo es la materia de la vista. [...] El cuerpo es lo que es, solo potencialmente, pero igual que la pupila del ojo y la vista constituyen el ojo, así en el otro caso el alma y el cuerpo constituyen un ser vivo. (Aristóteles, 2004)

Platón y Aristóteles serán la base donde se fundamente, en la Edad Media, la doctrina cristiana, que a su vez también forma parte de la tradición occidental de conocimiento, y por supuesto, extensiva a la psicología.

3. Para poder explicar el cambio, Aristóteles no solamente usa la teoría de la sustancia (distinción entre forma y sustancia) sino que introduce las ideas de ser en acto y ser en potencia. Ser en acto es la sustancia como en algún momento determinado se presenta y conocemos; por ser en potencia se entiende como las capacidades o posibilidades que tiene la sustancia para ser algo distinto de lo que es. Por ejemplo, un bebé tiene la potencia de ser hombre: es un bebé en acto, pero un hombre en potencia. No es un hombre, pero puede llegar a serlo. Ver: Libro IX de *Metafísica*.

EDAD MEDIA

En estos años, historiográficamente comprendidos aproximadamente entre el siglo V y el XV, Europa sufre los cambios ocasionados por la caída del Imperio Romano y aparece el cristianismo como doctrina religiosa que sirve para cohesionar los vestigios del imperio caído. La Edad Media también es un periodo donde la esclavitud deja de ser el modo de producción y da paso al feudalismo como principal relación estructural de la sociedad.

El mundo europeo ha iniciado, entonces, una era en donde las tradiciones grecorromanas han mutado y se han amalgamado con la tradición judía para convertirse en la sociedad feudal y cristiana.

SAN AGUSTÍN

Agustín fue obispo de Hipona, ciudad del norte de África, actual Argelia, a orillas del Mediterráneo y escribe su obra en un momento crucial en la historia de Occidente: la caída del Imperio Romano. Es un momento de grandes cambios en la forma de vida y las costumbres del territorio romano y san Agustín es uno de los grandes protagonistas del cambio de pensamiento, siendo uno de los denominados padres de la iglesia. Su gran aporte al pensamiento occidental es el de sentar la doctrina cristiana como esperanza frente a la caída del imperio y la invasión de los pueblos llamados bárbaros.

El aporte de san Agustín al estudio del alma se basa en las lecturas de Platón, donde se retoma la inmortalidad del alma como base fundamental. La principal diferencia es que en Platón el alma estaba presente en todo ser vivo, pero en la doctrina agustiniana se puede entender que las facultades del alma se relacionan unívocamente con el ser humano pues para san Agustín el interés y fin último de estas ideas era la de “facilitar el camino hacia el conocimiento de Dios” (Ferrándiz Lloret, Lafuente Niño y Loredo Narciandi, 2001, p. 34).

Grande es el poder de la memoria, Dios mío, y en su profundidad e infinita complejidad. Y esto es el alma. Y esto soy yo mismo. ¿Qué soy, pues, Dios mío? ¿Cuál es mi naturaleza? [...] Trascenderé la memoria para poder llegar a aquel Dios que me hizo distinto de los cuadrúpedos y más sabio que las aves del cielo. [...] Pero ¿dónde me llevará tu búsqueda? ¿Dónde encontrarte? (Agustín, 2012)

SANTO TOMÁS DE AQUINO

Tomás nació en Roccaseca, actual región de Lacio en Italia, en el seno de una familia aristocrática de los condes de Aquino. Estudió en Montecasino y en Nápoles y hacia 1245 ingresó a la Orden de los Predicadores de Santo Domingo de Guzmán, conocidos posteriormente como la Orden Dominicana, para estudiar teología.

Santo Tomás es reconocido como el gran filósofo de la cristiandad. Su gran aporte es el haber adaptado el sistema filosófico de Aristóteles a los principios cristianos, aceptando, en términos generales, la estructura filosófica del macedonio en cuanto a la estructura del alma, pero no de manera naturalista sino de manera teológica. Así, Tomás de Aquino profundiza en la distinción entre seres humanos y animales, vinculando el entendimiento como la facultad vinculada con la divinidad (Ferrándiz Lloret, Lafuente Niño y Loredo Narciandi, 2001, p. 39).



De esta manera, los teólogos y doctores de la iglesia cristiana en la Edad Media tomaron de los filósofos de la Grecia antigua los fundamentos para sentar su doctrina: Agustín de Platón y Tomás de Aristóteles.

EDAD MODERNA

Los siglos que se conocen como Edad Moderna son aquellos referidos a un cambio en la sociedad europea producto del proceso de crecimiento y consolidación de la burguesía como clase social en ascenso. A grandes rasgos, son tiempos en los que la exploración marítima y terrestre permite el intercambio comercial entre grupos humanos muy distantes y con ello la acumulación de capital para emprender negocios y un sinnúmero de iniciativas; la posesión de la tierra ya no es el único factor de riqueza y hacia el siglo XV empieza un proceso de “aburguesación” de las sociedades europeas. Para este siglo las ciudades que habían perdido su importancia tras la caída del imperio; ahora se fortalecen y son los mayores centros de intercambio comercial y financiero. Empieza la primera fase del sistema moderno-burgués y se debilita el sistema medieval-feudal.

Así, es lógico que una sociedad con prioridades nuevas y nuevos desafíos genere un nuevo pensamiento alrededor de estos cambios para entenderse a sí misma. Uno de estos sistemas de pensamiento fue el Racionalismo, el cual es una epistemología (conjunto de saberes) que afirma a la razón (y no a la autoridad) como la fuente principal del conocimiento humano. De este modo, la característica principal del ser humano es su capacidad de razonar y llegar al conocimiento mediante el ejercicio de la razón; este sistema de pensamiento se resume en el silogismo elaborado por Descartes: *Cogito ergo sum*, que literalmente significa *pienso, por lo tanto, soy*. No es la simple existencia; es que solo mediante el uso de la razón hay un ser.



De este modo, la característica principal del ser humano es su capacidad de razonar y llegar al conocimiento mediante el ejercicio de la razón

RENÉ DESCARTES

Descartes nació en Francia a finales del siglo XVI y es considerado el padre de la filosofía y ciencia modernas al sentar las bases de un método para entender los fenómenos físicos y metafísicos (en el sentido filosófico del término).

En contraposición a la escolástica de Tomás de Aquino, Descartes considera que se debe hacer una reorganización teórica entre la conciencia, como sede del intelecto, y lo que desde la antigüedad se llamó alma, la cual incluía todas las funciones vitales, incluyendo el pensamiento.

[...] si la Escolástica suponía la existencia de una escala gradual desde las sustancias materiales hasta las espirituales, la filosofía cartesiana eliminó cualquier “mezcla” y dividió la realidad en dos sustancias: *res extensa* y *res cogitans*. La segunda es una sustancia espiritual, específicamente humana y es la sede del conocimiento. La *res extensa*, en cambio, es pura materia inanimada sometida a las leyes de la materia. (Ferrándiz Lloret, Lafuente Niño y Loredo Narciandi, 2001, p. 59)

LA ILUSTRACIÓN

Este es un sistema de pensamiento, de origen europeo, que se destacó durante el siglo XVIII especialmente en Francia, Alemania e Inglaterra. Es la Ilustración la que sienta las bases para el concepto de *progreso*, que va a ser tan importante en el siglo XIX y bajo el cual la filosofía va a dividirse en diversas disciplinas del conocimiento que darán origen a lo que hoy conocemos como ciencias humanas o ciencias sociales, donde se encuentra la psicología.

El pensamiento ilustrado se desarrolló en un ambiente donde la publicación de escritos de todo tipo circuló masivamente en comparación con siglos anteriores. Para finales del siglo XVIII el mapa político y de pensamiento europeo había cambiado drásticamente; la Revolución francesa fue el resultado de las ideas políticas de la Ilustración y a partir de allí la historia de Europa y del mundo occidental (para bien o para mal) no iba a ser el mismo.

EMMANUEL KANT

Así, la Ilustración, con base en los aportes del racionalismo, es la mejor expresión del pensamiento burgués europeo y Kant es el filósofo que reúne en su obra la forma más acabada del pensamiento ilustrado. En su texto célebre *¿Qué es la Ilustración?* Kant plantea que:

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración. (Kant, 1994)

Sin embargo, en Kant existe una posición que está de acuerdo con su forma de pensar: la teoría del conocimiento o el acceso a este conocimiento; aquí Kant hace un rechazo de la psicología en relación con su rechazo al empirismo y su idea de teoría del conocimiento como construcción de verdades universales. Así, para Kant la conciencia

está condicionada por la experiencia y por lo tanto no puede ser objeto de experiencia fenoménica. En consecuencia, si no hay experiencia de la conciencia, tampoco podría existir una ciencia que pueda estudiar la conciencia (el yo) y el sujeto no puede observarse pues no puede ser objeto y sujeto al mismo tiempo (Ferrándiz Lloret, Lafuente Niño y Loredo Narciandi, 2001, p. 130).



Es importante resaltar que es Kant quien pone de relieve el problema epistemológico de la psicología pues a partir de aquí se entiende que el objeto de estudio de la psicología no es el alma (de la cual no hay experiencia) sino los fenómenos de la experiencia del sujeto. Así, “Queda fuera del alcance del investigador lo que pueda haber tras estos fenómenos, es decir, lo que llamaríamos <<alma>> o la sustancia de un yo”. (Carpintero, 2005, p. 127)

CONCLUSIÓN

En la tradición occidental, la psicología (etimológicamente tratado sobre el alma) ha estado ligada a la filosofía y allí tiene sus orígenes racionales. Así mismo el *estudio del alma* tiene gran arraigo en sus orígenes mitológicos como la forma en que los griegos y romanos plasmaban sus preocupaciones sobre su vida y costumbres: la mitología.

El estudio del alma ha pasado por muy distintos enfoques, destacando el de Platón y Aristóteles en la Antigüedad, el de San Agustín y Santo Tomás de Aquino en el medioevo y las diferentes corrientes racionalistas y empíricas de la modernidad.

Cada enfoque corresponde a las características mismas de la sociedad donde se desarrolla. Así, para una época dominada por las tendencias mágico-religiosas, el mito es la forma en que se explican situaciones trascendentes; cuando la sociedad está compuesta por una estructura vertical y con clases sociales privilegiadas para no trabajar, surgen ideas pretenden explicar los fenómenos mediante la razón, lo cual conocemos como filosofía. Posteriormente, cuando la sociedad europea sufre la lenta pero segura caída del Imperio Romano como entidad administrativa superior, surge una corriente de pensamiento que mezcla las tradiciones romanas con las creencias orientales, principalmente las de los primeros cristianos, y aparece la doctrina cristiana; aquí el estudio sobre el alma se mueve hacia las explicaciones mismas de esa amalgama: Platón, Aristóteles y el Nuevo Testamento.

La larga transformación y emergencia de una nueva clase social en la Edad Media, principalmente comerciantes excluidos de la aristocracia que no son siervos, va conformando lo que se conoce como burguesía, la cual genera, a su vez, nuevas formas de pensamiento y nuevas maneras de entender el *alma*.

LA ILUSTRACIÓN

Agustín, S. (2012). *Confesiones*. Madrid: Gredos.

Apuleyo. (2000). *El asno de oro*. Madrid: Alianza.

Aristóteles. (2004). *Acerca del alma*. Buenos Aires: Lozada.

Carpintero, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.

Ferrándiz Lloret, A., Lafuente Niño, E. y Loredó Narciandi, J. (2001). *Lecturas de historia de la psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

Gilson, E. H. (1985). *La filosofía en la Edad Media: desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid: Gredos.

Kant, I. (1994). Qué es la Ilustración. *Revista Colombiana de Psicología* (3), pp. 7-10.

Platón. (2011). *Diálogos*. Madrid: Gredos.

RELACIÓN ENTRE MEMORIA DE TRABAJO Y COMPRENSIÓN LECTORA: APORTES TEÓRICOS DESDE LA NEUROPSICOLOGÍA



Luis Daniel Buriticá Ávila¹

1. Filósofo. Especialista en Bioética. Magíster en Neuropsicología y Educación. Tutor investigador de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades – UNAD. Correo: luis.buritica@unad.edu.co

dition, the association of concepts, the search and recovery of knowledge previous in memory, the creation of new concepts. Thus, the executive functions that operate in the frontal lobe become a function for a good reading comprehension and, especially, the working memory is activated in the links with association, sequencing, linearity and recall.

Keywords: *education, neuropsychology, reading comprehension, working memory*



Así, las funciones ejecutivas cerebrales que operan en el lóbulo frontal se convierten en condición necesaria para una buena comprensión lectora y, en particular, la memoria de trabajo que activa los mecanismos relacionados con la asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2002 el Ministerio de Educación de Colombia ha trabajado de la mano con las facultades de educación del país con el fin de diagnosticar los procesos educativos buscando plantear los cambios necesarios para que en cada aula de la educación primaria y secundaria se brinden las herramientas necesarias para que cada estudiante comprenda lo que debe saber y lo que debe saber hacer con lo que aprende (MEN, 2006). Así, se propuso toda una revolución educativa que busca, por medio de la educación de calidad, generar caminos de paz, equidad y progreso que permitan a los niños y jóvenes desarrollar las capacidades que deben tener para asumir los retos que el mundo les propone.

Esta propuesta implica reflexionar sobre los procesos educativos actuales, los cuales deben formar personas integrales donde la educación se orienta hacia la adquisición de competencias, entendidas como el desempeño óptimo del estudiante (eficaz y eficiente) en el saber, el saber hacer y el ser (Rivera, 2010), donde se busca un desempeño académico adecuado en tres enfoques particulares: la comprensión lectora, el pensamiento lógico y la curiosidad científica. En este sentido, es importante brindar atención al estudio de la comprensión lectora, analizada como competencia necesaria en los procesos educativos y que se comprende como el “entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (Monroy y Gómez, 2009), de donde se hace necesaria para el buen desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes y, en particular, de los jóvenes que finalizan su educación secundaria y se preparan para la educación superior.

Con base en lo anterior, es claro que los procesos educativos deben propender por una competencia lectora de calidad donde el joven no solamente lee, sino que debe saber leer, no de cualquier manera sino comprensivamente, lo cual le permite asimilar, entender y relacionar su nuevo saber con sus conocimientos previos generando un aprendizaje significativo; de ahí se concluye que la comprensión lectora es un ejercicio de gran complejidad que se logra cuando el estudiante logra decodificar las palabras y acceder a su significado, realizar el análisis correcto de las estructuras sintácticas de las oraciones y concluir analizando las relaciones semánticas del texto (García, Zárate, Elosúa, Luque y Gutiérrez, 1997).

LA MEMORIA DE TRABAJO

La memoria, en general, es uno de los procesos cognitivos más abordados dentro de los estudios neuropsicológicos; en la actualidad se encuentran numerosas definiciones sobre ella. Siguiendo a Portellano (2005), la memoria es la “función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar recuperar y evocar la información previamente almacenada” (p. 224). Así, la memoria no implica el aprendizaje, pues este hace referencia a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos. A su vez, la memoria maneja tres procesos importantes que trabajan de forma secuencial: la codificación, la consolidación y la recuperación. Es necesario tener en cuenta que los procesos de codificación y almacenamiento también forman parte de los procesos del aprendizaje mientras que la recuperación es exclusiva de la memoria.

Respecto de las clases de memoria, y a pesar de los múltiples estudios que existen, no hay un consenso explícito sobre los tipos en los que puede dividirse. Sin embargo, según Martín-Lobo y Vergara-Moragues (2015), hay un cierto acuerdo en que la memoria se divide en dos grandes depósitos: la memoria a corto plazo, que retiene la información recién recibida por un corto periodo de tiempo y la memoria a largo plazo, que retiene la información de forma duradera.

Dentro de la memoria a corto plazo se encuentra la memoria de trabajo, conocida también como memoria operativa, que resulta muy importante para el procesamiento cognitivo pues es el tipo de memoria que permite realizar de manera simultánea varias tareas cognitivas. Baddeley (1990, citado en Lázaro y Solís, 2008) afirma que es “la capacidad para mantener información de forma activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo esté presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente” (p. 53). Por otra parte, también se ha definido haciendo énfasis en su capacidad mental de espacio de trabajo flexible pues realiza la función de almacenamiento y procesamiento de la información orientada al apoyo de las tareas cognitivas que se desarrollan en el momento, donde está implicada en el paso de la información de corto a largo plazo (Unsworth y Engle, 2007, citado en Morrison y Chein, 2011).

COMPONENTES DE LA MEMORIA DE TRABAJO

Teniendo en cuenta las definiciones descritas anteriormente, es claro que dentro de la naturaleza de la memoria de trabajo se encuentran dos procesos cognitivos fundamentales: el control ejecutivo, por cuanto sigue un mecanismo de procesamiento de la información y el sostenimiento activo, en cuanto una de sus tareas es el almacenamiento temporal (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005). De esta forma, se hace una separación radical con el concepto tradicional de memoria que era comprendida como un “almacén unitario” y exclusivamente secuencial, según el modelo de Atkinson y Shiffring (López, 2011), para plantear que la memoria de trabajo, siguiendo el modelo de Baddeley y Hitch (Tirapu Ustároz, Muñoz Céspedes y Pelegrín Valero, 2002), es multicomponente, es decir, está formada por los siguientes elementos:

Bucle fonológico o articulatorio. Es el componente que se encarga de preservar la información basada en el lenguaje, haciendo referencia a un control desde el repaso articulatorio. Implica un sistema de almacenamiento temporal utilizando el sistema subvocal mientras el cerebro procesa la información siendo así este componente importante para el almacenamiento transitorio del material verbal manteniendo el habla interna. Según López (2011), en el bucle fonológico hay, a su vez, dos elementos: un lugar de almacenamiento temporal de la información acústica donde el contenido de este desaparece en menos de tres segundos si no hay actualización o repetición y un sistema de mantenimiento de los contenidos acústico-verbales (habla) que si se actualizan constantemente mantienen la información de forma indefinida. Con base en lo anterior, se concluye que este bucle se relaciona directamente con tareas cognitivas lingüísticas como la lectoescritura, la comprensión, las conversaciones, el manejo de descripciones, números y palabras.

Agenda viso-espacial. Es el componente que se centra en mantener y manipular las imágenes visuales y opera de manera similar al bucle fonológico. Según Logie (1995, citado en López, 2011), la agenda viso-espacial puede dividirse de manera análoga al bucle en un componente de almacenamiento visual y un componente de almacenamiento espacial, que integrados permiten que el mundo visual permanezca en el tiempo mediante la retención visual para caracterizar elementos como el color, la ubicación y la forma en una determinada dimensión. Se ha demostrado que se encuentra implicada, en su funcionamiento, en la aptitud espacial como el aprendizaje de lectura de mapas y elementos geográficos y en las tareas que implican memoria espacial, como el juego del ajedrez (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

Sistema ejecutivo central. Es considerado el elemento primordial porque dirige el control de los sistemas de la memoria de trabajo. Si bien es el componente más importante, es el menos estudiado de todos. Las investigaciones recientes (Baddeley, 1996, citado en López, 2011) han concluido que tiene cuatro importantes funciones: en primer lugar, coordinar el almacenamiento y procesamiento de la información en cuanto son dos tareas independientes; en segundo lugar, el cambio de tareas y crear estrategias de recuperación de las operaciones cognitivas; en tercer lugar, seleccionar y apoyar la información específica e inhibir la información irrelevante; en cuarto lugar, activar y recuperar la información de la memoria a largo plazo.

Buffer episódico. En la propuesta original de los componentes de la memoria de trabajo no se encontraba el buffer episódico. La inclusión de este componente obedece a la revisión que el mismo Baddeley realizó en el año 2000 obteniendo nuevos datos que llevaron a concluir que la información fonológica y visual se combinan integrando la información que proviene de la memoria a largo plazo.



Así, el buffer episódico es “un sistema donde se almacena simultáneamente información de los dos primeros componentes y de la memoria a largo plazo, de modo que se crea una representación multimodal y temporal de la situación actual” (Tirapu Ustároz y Muñoz Céspedes, 2005).

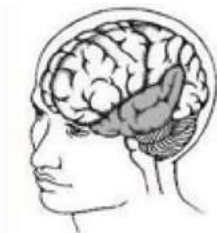
NEUROPSICOLOGÍA DE LA MEMORIA DE TRABAJO

Las estructuras neuroanatómicas de la corteza prefrontal son radicalmente importantes en el desarrollo de los componentes de la memoria de trabajo (Hazy, Frank y O'Reilly, 2006), tal y como puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Localización de los componentes de la MT



Phonological loop - temporal lobes of the left hemisphere



Visuospatial memory - right hemisphere



Central executive - dorsolateral prefrontal cortex

Fuente: https://neurobase.files.wordpress.com/2014/01/collected_brain_images.jpg

La función de mantenimiento del bucle articulatorio se ubica en la corteza prefrontal ventrolateral izquierda anterior, que maneja la información semántica, y la posterior, que maneja la información fonológica. La función de almacenamiento de bucle se trabaja en las áreas corticales posteriores izquierdas para el habla, esto es el área de Broca, y para el lenguaje, en el área del Wernicke. La función de mantenimiento de la agenda viso-espacial se ubica en la corteza prefrontal ventrolateral derecha mientras que su función de almacenamiento se ubica en las áreas parieto-occipitales derechas para la visión. El ejecutivo central se encuentra en la corteza prefrontal dorsolateral. Respecto del buffer episódico, Tirapu Ustárroz y Muñoz Céspedes (2005) afirman que no está localizado en una región específica del cerebro pues es producto de la descarga sincrónica de neuronas en una red específica cerebral.



Siguiendo las investigaciones de Baddley (Tirapu Ustárroz y Muñoz Céspedes, 2005), el término memoria de trabajo no es adecuado pues no implica en sí mismo todos los elementos propios de su función. De esta manera, es necesario tener en cuenta que no es un sistema de memoria sino de atención operativa que trabaja con contenidos de la memoria. Por otra parte, el sistema ejecutivo central no posee información de donde debería nombrarse como sistema atencional supervisor. Finalmente, referirse al buffer episódico implica añadir un tercer sistema que trabaja junto con el fonológico y el auditivo.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es radicalmente importante dentro del proceso educativo pues es una de las herramientas más importantes que tiene el estudiante para acceder al conocimiento y para construir, desde el pensamiento crítico, un imaginario sobre la realidad en la que se encuentra de tal forma que pueda desarrollar competencias para su buen desempeño personal y social. Para Vallés Arándiga (2005) leer “consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (p. 49), de donde el ejercicio de la lectura implica la develación de significado que orientaría toda una construcción del individuo que tendría como base fundamental una labor activa que requiere del uso de unas estrategias específicas.

Con base en la concepción anterior sobre lo que significa leer, se puede llegar a una definición clara de comprensión lectora, entendida como “la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (OCDE/ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE, 2000). Es así como las pruebas PISA que son aplicadas en diversos países, entre ellos Colombia, miden las aptitudes lectoras con base en tres escalas: la localización de la información en un texto, la capacidad para construir significado por medio de inferencias a partir del texto y la capacidad para relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias (Monroy y Gómez, 2009).

NIVELES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

El ejercicio de la comprensión lectora es procesual, lo cual implica una progresión que incluye diversos momentos en el ejercicio lector que se constituye, así como una tarea dinámica que implica el acceso a la información y la generación de un producto de comprensión. En este sentido, para hacer referencia a los momentos o niveles que se dan en la comprensión lectora se tendrán en cuenta dos clasificaciones. La primera, basada en González (2004), se enfoca en función de la intencionalidad y la profundidad en el proceso, de donde se proponen cuatro niveles:

..... **Descodificar – extraer significado:** implica la habilidad, desde las destrezas básicas, para extraer los significados explícitos e implícitos dentro del texto.

Aprender a leer – leer para aprender: propone retomar las destrezas básicas y aplicarlas a situaciones específicas, lo cual lleva, en el proceso de lectura, a adquirir conocimientos nuevos sobre el tema.

Comprensión completa sobre la incompleta: la completa involucra la necesidad de utilizar los saberes previos con el fin de modificar las estructuras para incluir la nueva información. Por el contrario, si es incompleta, solamente se activa el conocimiento previo y no se llega a la integración de nuevas estructuras.

Comprensión profunda sobre la superficial: La profunda implica recibir la máxima información posible lo cual hace necesario un procesamiento lento y controlado. La superficial requiere de una información básica que se asimila a un simple proceso automático.

La segunda clasificación que se propone es la que realiza Martín (2002), cuyo enfoque se fundamenta en las capacidades psicolingüísticas y depende de la estructura del texto, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características del político moralista según Kant

Estructura del texto	Capacidades	Representación mental	Variables moduladoras
Moral a la conveniencia del mandatario.	Relacionadas con el proceso de descodificación: léxica, sintáctica y semántica.	Proceso interactivo entre inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura).	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias de comprensión lectora • Edad • Curso escolar • Sexo • Tiempo empleado en la lectura
Moral a la conveniencia del mandatario.	Relacionadas con el reconocimiento de la organización y estructura del texto y con la representación global del texto.		

Fuente: Martín, 1999, citado en Vallés, 2005

BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Las investigaciones neuropsicológicas han arrojado que el proceso lector inicia cuando las imágenes que recibe la retina son proyectadas en la corteza visual primaria, en primera instancia, para llegar luego a la corteza visual secundaria donde se da el proceso de descodificación de la información visual y donde se interpretan los grafemas de las letras. Luego de esto, la información que se ha leído se dirige al giro angular donde se da un intercambio sensorial visual y auditivo y relaciona los grafemas con los fonemas dirigiendo la información al área de Wernicke donde se generan los procesos de comprensión de la información. La dinámica cerebral anteriormente descrita produce cuatro clases de procesamiento (Martín-Lobo, 2016):

Perceptivo: cuando un individuo lee recibe un estímulo visual que se capta mediante el sentido de la visión. La información que se recibe se dirige a la zona occipital derecha y de allí se envía al hemisferio izquierdo donde entra en relación con las estructuras de la memoria implicadas en el proceso lector. En este punto se identifica la unidad lingüística y es cuando el sujeto activa su esquema mental al buscar el concepto concreto de la palabra que ha leído.

Léxico: aquí entran en juego las dos rutas para la lectura, la léxica y la fonológica.

Sintáctico: en este proceso no solo se recibe la palabra por separado, sino que para que se dé la comprensión del mensaje se produce la relación entre las palabras para generar una construcción de sentido más compleja.

Semántico: en este punto, luego de relacionar los componentes de la oración, se integra el mensaje que se encuentra con los conocimientos previos para integrarlos y poder concluir que se ha realizado el proceso en su totalidad.

Si los procesamientos se dan de manera adecuada es posible concluir que hay buenos lectores, cuyas características principales, según Duke y Pearson (2009), son: Los buenos lectores son lectores activos, poseen objetivos claros para el proceso de lectura, mientras leen son capaces de hacer predicciones sobre lo que está por venir en el texto, son capaces de leer selectivamente tomando decisiones sobre sus lecturas y, finalmente, comparten e integran su conocimiento con el material presente en el texto.

CONCLUSIÓN

Siempre ha sido clara la relación existente entre el aprendizaje y la memoria, por cuanto se consideran las funciones superiores del pensamiento que permiten a cada individuo adaptarse al medio en el que vive y desarrollarse conforme a las decisiones que poco a poco va tomando en un contexto determinado. En este orden de ideas, es importante señalar que mediante el aprendizaje se conoce el mundo que está alrededor mientras que la memoria implica una serie de procesamientos donde la información que se recibe es codificada, almacenada, consolidada y recuperada, de ahí que memoria y aprendizaje se encuentran relacionados y no es posible realizar una distinción explícita de los mismos dentro de los circuitos neuronales (Ortega y Franco, 2010).

Dentro del proceso de aprendizaje es importante señalar la práctica de la comprensión lectora en cuanto capacidad de pensamiento crítico y superior que permite interpretar el mundo para actuar en él. Así, de forma más explícita, si se hace referencia a la memoria de trabajo, entendida como un proceso de control de los procesos cognitivos superiores como el aprender, el razonar y el comprender, es claro que los procesos de comprensión lectora necesitan de una memoria en la cual se depositen las informaciones adquiridas en los procesos de lectura y de las tareas que se llevan a cabo en el proceso; por otra parte, comprender implica tener la capacidad de almacenar temporalmente la información para que entre en contacto con los saberes previos guardados en la memoria a largo plazo con el fin de realizar una integración activa entre los mismos para generar nuevo conocimiento (Demagistri, Richards y Juric, 2014). El proceso descrito anteriormente implica un camino de ida y vuelta entre las dos clases de memoria generando una serie de interconexiones que resultan significativas entre el texto que se ha leído, su interpretación y la comprensión lectora donde hay más mecanismos implicados en el proceso.

De esta forma, la memoria de trabajo funciona en tres niveles específicos en relación con la comprensión lectora (Elosúa, García Madruga, Vila, Gómez-Veiga y Gil, 2013): el de la palabra, donde funciona el recuerdo y la retención del significado semántico, el de la oración, donde funciona la sintáctica y la semántica con el fin de crear propuestas cognitivas y el del texto, donde se hace el ejercicio de síntesis orientada hacia la proposición de una idea específica.

REFERENCIAS

Demagistri, M., Richards, M. y Juric, L. (2014). Incidencia del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento en comprensión lectora en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), pp. 343-370.

Duke, N. & Pearson, P. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189 (1-2), pp. 107-122.

Elosúa, M., García Madruga, J., Vila, J., Gómez Veiga, I. & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12 (SPE5), pp. 1425- 1438.

Etchepareborda, M., y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Rev. Neurol.*, 40 (Supl 1), pp. S79-S83.

García, J., Zárata, M., Elosúa, R., Luque, J. y Gutiérrez, S. (1997). Comprensión lectora y memoria operativa: Un estudio evolutivo. *Cognitiva*, 9 (1), pp. 99-132.

González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

Hazy, T., Frank, M. & O'Reilly, R. C. (2006). Banishing the homunculus: Making working memory work. *Neuroscience*, 139 (1), pp. 105-118.

Lázaro, J., y Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), pp. 47-58.

López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje. Aportes de la neuropsicología. *Cuadernos De Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5 (1), pp. 25-47.

Martín-Lobo, P. (2016). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).

Martín Lobo, P. y Vergara Moragues, E. (2015). *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).

Martín, E. (2002). *Instrumento de medida de la competencia para la comprensión lectora*. Madrid: CEPE.

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2 (16), pp. 37-42.

Morrison, A. & Chein, J. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18 (1), pp. 46-60.

OCDE/ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE. (2000). *Proyecto PISA. la medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: Aula XXI, Santillana.

Ortega, C. y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. plasticidad neuronal. *IMedPub Journals*, 6 (12).

Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.

LA SALUD COMUNITARIA: UNA COMPRENSIÓN RELACIONAL DEL SER HUMANO



Adriana María Rojas Angarita¹

1. Psicóloga Social Comunitaria. Magíster en Psicología Clínica y de la Familia. Docente UNAD. Investigadora en salud comunitaria. Correo: Adrianarojas82@gmail.com / Adriana.rojas@unad.edu.co
-

INTRODUCCIÓN

Comprender el origen y mantenimiento de una enfermedad mental ha ocupado por mucho tiempo el interés de la ciencia; se han construido diferentes posibilidades para entender lo que algunos llaman locura, otros anormalidad y otros dilemas de la vida.



Desde este punto tan importante para los profesionales de la salud y las ciencias sociales, se retoma la salud comunitaria y se construyen algunas reflexiones que surgen desde las revisiones realizadas en diferentes documentos que toman como eje este foco de explicación de la salud, así como el modelo biopsicosocial.

REFLEXIONES

Para dar inicio es necesario reconocer que no puede concebirse la vida desde un solo punto de comprensión; sin duda la complejidad de la vida propone la concepción del ser desde su integralidad. A través de la revisión realizada, se pueden plantear las siguientes reflexiones para hablar de salud comunitaria:

NOCIÓN DE SER HUMANO: PENSAMIENTO LINEAL - PENSAMIENTO COMPLEJO

El modelo biomédico que ha planteado muchas de las explicaciones y abordajes en el campo de la salud ha hecho contribuciones importantes; sin embargo, presenta ausencias de comprensión sobre el origen de algunas enfermedades por justificarlas desde una postura conectada meramente con el aspecto biológico, obviando los matices que surgen en la vida, desde el ser relacional, emergente en diferentes contextos con emociones, sentimientos, afectos, creencias y rituales desde los cuales construye la vida, los hábitos y las acciones. Esta postura tradicional ha liderado hasta mediados del siglo XX el campo de la salud; no obstante, la Segunda Guerra Mundial trajo una apertura a las comprensiones del ser que permitieron promover otras posibilidades de concebir y abordar la salud o enfermedad.

Las lógicas lineales que comprenden la salud desde un pensamiento simple obvian la riqueza y la variedad de momentos, personas, conexiones y circunstancias que componen la vida del ser humano. “Con relación al pensamiento, cuidado y atención de la salud consideramos que el modelo de la simplicidad ha sido estructurado a partir de la conjugación de cinco oposiciones dicotómicas fundamentales: cuerpo/mente, individuo/sociedad, humano/naturaleza, normal/patológico, público/privado” (Najmanovich, 2001), comprensiones que surgen de la noción sujeto/objeto desde las cuales se crean polaridades que separan al ser y reducen la vida.

La salud comunitaria se posiciona desde un pensamiento complejo, una salud que emerge en entramados relacionales, que permite la mirada a las tonalidades de la vida, la comprensión de diversidades, singularidades de los contextos y las conexiones pues no enferma un cuerpo, enferma un ser humano que tiene una conexión con una familia, con una empresa, con una comunidad y con un país. Hay dinámicas que se dan

desde esta comprensión que no pueden obviarse en el momento de hablar de salud; es así como prevenir la salud no solo es responsabilidad de una entidad prestadora de servicios sanitarios, ni de un profesional a cargo, sino que hay una relación directa con la cultura, la ciencia, la economía y la política, entre otros factores relacionados directamente con el ser.

Retomar la complejidad invita a pensar lo multidimensional rescatando el sentido del contexto en la comprensión del ser que enferma; al respecto, los profesionales de la salud y las ciencias sociales tienen un reto interesante pues se dirige la mirada a comprender la salud desde las comunidades. Morin (1990), señala:

..... Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad. (retomado por Solís, s.f., p. 3)

El paradigma de la complejidad retoma la red compleja de relaciones, procesos y componentes que se configuran desde metasistemas de reflexión, los cuales posibilitan una gama infinita de comprensiones resignificadas en cada interacción; comprender al ser como hombre, como mujer, como hijo, como hermano, como estudiante, como trabajador, como ciudadano, como amigo teniendo como referencia su *self* y el de los otros vinculándose a los sistemas familiares y amplios lleva a reconocer la existencia de una realidad global y relacional que está presente de manera permanente en el ser.

Comprender los procesos relacionales del ser no consiste en construir un reflejo de lo exterior en la mente del profesional experto, ni una representación de la ideas; propone un nivel existencial del lenguaje como ese operador que pierde sentido metafísico sin interactuar con la realidad misma, desde sus diferentes agentes y contextos. El lenguaje natural es la primera modelización, representación y simulación de la realidad (Vilar, 1997, p. 223). Esto abre un campo amplio para posicionar el acto comunicativo como un elemento dinamizador en los procesos de diagnóstico y abordaje del ser humano; observar desde la mayor cantidad de lugares posibles dando la oportunidad de acceder a múltiples comprensiones, alejando la verdad absoluta que enmarca la vida del ser y acercando lo objetivo desde la diversidad, la singularidad y lo contextual. Cada vida es un oportunidad de conocimiento de lo que se llama “realidad” o “ideal” emergente en el acto comunicativo.

Pensar la salud desde la complejidad es permitir al acto dialógico y participativo de las comunidades para comprender y dinamizarse frente a la promoción de la calidad de vida y la prevención de la enfermedad; es pensar un ser que construye su bienestar cada segundo del día, con las decisiones, pensamientos, emociones, afectos y acciones que permite en su relación con otros. La salud es un acto democrático que no corresponde a los expertos ni a la clase dominante: es un acto voluntario de cada ser humano, de cada sistema, de cada comunidad; por lo anterior, debe empoderarse al ser del manejo de esta voluntad desde recursos y posibilidades.

Comprender al ser desde un pensamiento complejo articula la salud con diferentes aspectos psicológicos y sociales que, conectados a la composición biológica, permiten la concepción de la salud como un aspecto posibilitador de una visión holística del ser humano; es así como se retoma el modelo biopsicosocial promovido por Engel (1977), quien en el siglo XX parte desde una postura científica que retoma al ser conectivo, no fragmentado como se suele estudiar y abordar, para construir unas comprensiones ecológicas, reticulares, complejas y sistémicas que posicionan la vida, la salud, la enfermedad y el ser desde otras posibilidades (Najmanovich, 2001).

Engel (1977), dinamiza elementos importantes para tener en cuenta en el modelo biomédico; un aspecto es la conexión de las enfermedades con aspectos biológicos. Existen aspectos psicosociales que se encuentran como factores protectores y de riesgo ante situaciones de salud, lo cual conecta la relación profesional-consultante; se posibilita cambiar el término de paciente por un rol más activo de este último, quien consulta y determina las rutas que se deben seguir para promover la calidad de vida en todos los aspectos.

Es importante resaltar que esta dinamización en el campo de la salud se articula con los planteamientos científicos de Bertalanfy (1966), quien tiene como interés comprender qué es la vida y propone las interacciones que tejen el ser humano, no desde la división mente-cuerpo, sino desde la comprensión relacional que efectiviza la comprensión del ser que se construye en y desde la interacción; es así como la teoría general de los sistemas (TGS) posiciona la relación de sujeto - objeto, por una relación sujeto - sujeto - contexto - acto comunicativo - vinculaciones - posibilidades, entre otros elementos necesarios para comprender al ser humano. Abrir el abanico de posibilidades amplía la comprensión de la salud y su abordaje permitiendo la causalidad circular (multicausalidad). El hombre, afirma Morin (1990), es un ser biológico, pero también es un ser cultural metabiológico en tanto vive inmerso en un universo de lenguaje, ideas y conciencia.

LA COMPRENSIÓN DE SALUD-ENFERMEDAD.

El concepto de salud ha sido determinado por la aparición o ausencia de enfermedad; sin embargo, la salud es un estado de bienestar que conecta las diferentes dimensiones del ser humano. Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde la década de los 50 se ha concebido que “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Esto en el contexto colombiano se está visibilizando desde hace muy pocos años en las políticas públicas; la comprensión de una salud desde la promoción de la calidad de vida y la prevención de la enfermedad es un reto que se propone a los profesionales de la salud pues implica la resignificación de los mitos y creencias en torno a la salud desde las comunidades y la dinamización de escenarios participativos donde puedan crearse hábitos saludables.

Onnis (1990) en su texto *Terapia familiar de los trastornos psicossomáticos* presenta ideas interesantes relacionadas con la comprensión compleja y sistémica de la enfermedad psicossomática desde la búsqueda de conexiones entre las partes de un fenómeno, partiendo del hecho de que cada una adquiere un sentido y fisonomía en las interacciones recíprocas; “como expresa Bateson: de la *estructura que conecta*” (Bateson, retomado por Onnis, 1990, p. 16). Desde lo anterior, despliega una serie de comprensiones que invitan a concebir la enfermedad como una conexión entre lo biológico, lo psicológico y lo social del hombre.



Es interesante construir otros significados de la enfermedad desde la complejidad, obviando la explicación simplista que durante años ha estado regulando la concepción de enfermedad desde la polaridad cuerpo/alma, idea que ha separado al ser humano holístico para estudiarlo en partes. Esto sin duda ha sido reforzado por discursos dominantes que se movilizan en los sistemas políticos, sociales, educativos y de salud.

Hablar de enfermedad psicosomática invita a “la restitución al individuo humano del sentido global de su ser, al mismo tiempo biología, emociones, afectos, pensamientos, relaciones con los demás y con el ambiente; de su ser en una palabra, *sujeto que vive y que hace historia*” (Onnis, 1990, p. 13). Desde allí se comprende al ser desde sí mismo y no desde sus partes, ampliándose dicha comprensión cuando se comprende al ser en un entramado relacional desde el cual se construye y construye la vida de otros.

Desde lo anterior, se resalta a Najmanovich (2001), cuando señala:

Es necesario componer otro paisaje conceptual, buscar otros puntos de partidas y forjar otras formas de interacción y de producción de sentido y experiencia que nos permitan pensar la salud como una problemática del vivir humano como “sujetos entramados” en lugar de concebirla como un desperfecto mecánico. (p. 6)

Esta es una invitación a pensar la salud como un constructo dado en el entramado desde el cual se movilizan los seres que hacen parte de una red; es decir, la salud no podría individualizarse y centralizarse en un punto, sino que invita a reconocer los tantos puntos de conexión e interacción que conectan al ser y desde los cuales se gestan enfermedades y dilemas que metacomunican lo que sucede en el interior del entramado.

Comprender la realidad desde la complejidad lleva a concebir “la salud, desde el itinerario que la misma vida fija, a los valores que el hombre construye, a las prácticas culturales que le dan sentido” (Najmanovich, 2001, p. 7), es decir, los sistemas de significados desde los cuales se gestan las dinámicas relacionales que construyen el ser, el pensar y el hacer del humano, donde la vida requiere de cambios y procesos de adaptación continuos desde los cuales se posibilita el bienestar de los sistemas. Los sistemas que difícilmente alcanzan los procesos de adaptación y autorregulación ante las demandas de los diferentes ciclos de la vida abren la posibilidad a la tensión existencial, lo cual, si no se logra dinamizar, lleva a enfermedad; en este sentido, la enfermedad es una manera de mantener la rigidez y metacomunicar la necesidad de cambio del sistema: es una señal de alarma ante la necesidad de ajustes. Desde esta comprensión el cuerpo habla, a través de sus síntomas, sobre dicha necesidad.

Desde lo anterior, se “abandona la posibilidad de lo inmutable; comienza a pensarse en el cambio como un proceso que se da en forma discontinua a través de sistemas

autoorganizados. Estos nuevos desarrollos nos llevan a tratar de entender sistemas desde el interrogante de “cómo generamos nosotros ese sistema” (Dabas y Perrone, 2006, p. 3). En la acción psicosocial, comprender los sistemas desde sus interconexiones y posibilidades de cambios optimiza la autoorganización y los reajustes necesarios para la movilización; es allí donde los profesionales son parte del cambio en la medida que al conectarse con su consultante ingresan al entramado relacional; esto permite comprender la acción psicosocial como un punto de conexión con las redes que pre-existen en la vida de quienes nos visitan para conversar sobre dilemas de la vida. Como señala Dabas (1999):

[...] la metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo, sino que construyen significaciones en la interacción; en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio; donde el universo es un entramado relacional. (p. 11)

Como señala Najmanovich (2006), “la salida del universo de la simplicidad implica adentrarse en los territorios de la diversidad y por lo tanto renunciar a la ilusión de crear una concepción universal de la salud diametralmente diferente al mecanicista” (p. 12); es decir, abandonar las medidas universales que han configurado el ser lleva a rescatar la singularidad del ser y su contexto para desde allí movilizar la red que están construyendo en sus interacciones y potencializarla desde recursos generadores de bienestar, autonomía y esperanza.

Comprender al ser desde la complejidad invita a reconocer su unicidad, multidimensionalidad y constructo de interacciones desde las cuales se moviliza, siendo acá donde la transdisciplinariedad adquiere un sentido en la acción psicosocial, como señala Watts (2006):

La elaboración de la ciencia de las redes es, por tanto, una tarea que requerirá un importante esfuerzo dinámico coordinado por parte de todas las disciplinas e incluso las especialidades profesionales, poniendo en juego la sofisticación matemática de los físicos, las ideas de los sociólogos y la experiencia del emprendedor (p. 74).

COMPRENDIENDO LA “ANORMALIDAD” DESDE LA COMPLEJIDAD

Comprender lo psicopatológico desde la complejidad lleva a resaltar los marcos desde los cuales se están movilizandolos profesionales para concebir dichos fenómenos; Gergen (1996, p. 167) señala que “el lugar del conocimiento ya no es la mente del individuo sino más bien las pautas de relación social”; desde allí se abren otras concepciones sobre lo psicopatológico que remiten la mirada no a la pauta severa y a puntuar al ser como “loco” o “anormal” sino a comprender el sufrimiento humano encarnado en un cuerpo, en un sistema que paraliza las vidas de sistemas relacionales, perpetuando dinámicas que frenan el desarrollo y bienestar de quienes lo viven.

Al pasar la comprensión de lo psicopatológico de la cognición al construccionismo el lenguaje pasa a ocupar un lugar muy importante en la medida que las expresiones incrustan las prácticas de vida. No es el concepto de esquizofrenia, ni anorexia, ni ansiedad, ni fobia lo que nos permitirá comprender las pautas severas, sino los relatos que traen los sistemas consultantes; son esas historias que contienen las vidas y las interacciones que dieron vida propia a los dilemas existenciales y de allí a los trastornos desde las cuales se moviliza el cambio. Los cambios de las pautas de interacción exigen que se dinamicen los relatos.

Al revisar los trastornos psicóticos y la esquizofrenia podrían retomarse diferentes ponentes que han intentado dar cuenta de los procesos relacionales que se ven articulados con dicho síntoma y las rutas construidas para abordarlo. Desde Cancrini y La Rosa (1996), la desvinculación es el proceso dado en el ciclo vital por el cual transita el sistema familiar en el cual se da la individuación del ser humano; desde dicha fase el individuo busca una separación de la familia para vincularse a otros sistemas de tipo extrafamiliar. Desde lo anterior, esta comprensión del proceso de desvinculación abre otras concepciones sobre los trastornos psicóticos dados desde el ciclo vital de la familia, donde estos se dan como una expresión sintomática a una patología dada en la desvinculación. Cancrini y La Rosa (1996) señalan cuatro situaciones desde las cuales puede considerarse la psicopatología de la desvinculación: la *desvinculación aparente* (depresión y manías) empieza en la fase de desvinculación, donde se pueden alcanzar buenos niveles de individuación; sin embargo, dicho proceso de desvinculación sufre bruscas detenciones y regresiones con cada crisis para reanudarse gradualmente después de dicha crisis y cuando el sistema se ha equilibrado; en la *desvinculación por compromiso* el hijo se mueve por la vida como un delegado de sus padres, lo que caracteriza representaciones dirigidas hacia los otros, dando lugar a una separación de

la familia más aparente que real y creando una divergencia entre la vida real y la vida emotiva; en la *desvinculación inaceptable* (catatónico o paranoide) el paciente designado tiene vínculos con el mundo interpersonal, pero es difícil alejarse de los vínculos familiares; se da una pérdida de control de la conciencia con invasión del campo de atención por parte de los procesos de referencias llamados pensamientos semejantes a sueños o fantasías; desde esta situación se da un curso regresivo en el que se pierden las habilidades sociales y el lenguaje como fin de comunicación, entre otras. Se consolidan experiencias de carácter preadolescente. Se presenta un conflicto entre necesidades personales y necesidades de seguridad. En la *desvinculación imposible* los procesos de individuación son tan inciertos que no permiten intentar la individuación para el individuo que sufre la desvinculación imposible (hebefrénico); no existen vínculos con el mundo interpersonal.

Desde la teoría del doble vínculo, de Bateson, la esquizofrenia se define como una perturbación que impide identificar e interpretar aquellas señales que deberían servir para decir al sujeto qué clase de mensaje recibe o emite; la hipótesis es que el individuo involucrado en el doble vínculo puede desarrollar síntomas esquizofrénicos. Aquí el “doble vínculo” se define como una situación en la cual una persona, haga lo que haga, “no puede ganar”.



El esquizofrénico de esta hipótesis es producto de la interacción familiar; las experiencias secuenciales son la guía para la discriminación de los modos en la comunicación. No se busca un evento traumático sino una serie de pautas secuenciales específicas que estructuren unos hábitos comunicacionales que no permiten interpretar las señales que se dan en la comunicación.

Otro ponente que permite comprender los fenómenos psicológicos complejos es Watzlawick, quien concibe la esquizofrenia como una reacción posible frente a un contexto comunicacional absurdo e insostenible desde el cual se muestran las reglas del sistema que rigidiza la evolución y el desarrollo de los miembros. Su teoría se enfoca en cinco axiomas exploratorios de la comunicación desde los cuales se comprenden las dinámicas construidas en las relaciones y, por consiguiente, las psicopatologías dadas a partir de dichas interacciones comunicativas (Onnis, 1990).

Una construcción que permite dar cuenta de otras psicopatologías es la comprensión de los trastornos psicósomáticos. El configurar un sentir relacional desde la alteración biológica abre un abanico de posibilidades en torno al síntoma, el tratamiento y el sistema consultante y terapéutico en la medida que adquiere un sentido que lleva a comprender los sistemas de organización y significación en los cuales el cuerpo es un símbolo que recoge el mensaje de la familia a través del cual se comunica el sistema.

Desde lo psicósomático el síntoma es metacomunicacional en la medida que permite comprender cómo se organizan los seres humanos. Onnis (1990) afirma que comprender lo psicósomático lleva a comprender lo relacional. El cuerpo es un emisor que da apertura al mundo interaccional del sistema familiar y lleva a escuchar lo que se evita escuchar, lo que no se acepta. La enfermedad, entonces, adquiere un significado desde las relaciones que configuran los roles de los miembros en las dinámicas.

Desde un enfoque complejo, ecosistémico, construccionista y constructivista, las diferentes comprensiones han permitido crear sistemas de significación desde los cuales los trastornos adquieren un valor relacional e interaccional que invita a descentralizar la puntuación del paciente como “el problema” y pasar a los contextos relacionales con el fin de comprender sus sistemas de significación y organización para movilizar nuevas dinámicas generativas desde las cuales se dignifiquen los seres humanos y se construyan historias de vida que lleven al bienestar de todo el sistema. Otro aspecto que no puede obviarse son las historias que van construyendo en los relatos familiares y que se relacionan con los síntomas psicopatológicos, es interesante comprender cómo dichas historias son parte del síntoma en la medida que lo mantienen y vitalizan.

NOCIÓN DEL CAMBIO EN LOS PROCESOS DE SALUD

Retomando a Sara Cobb y Carlos Sluzki (Diez, 1999, p. 28), “posibilitar el cambio” requiere, en resumen, la creencia constructorista social de que el conocimiento del mundo, la manera en que lo definimos y damos por sentado y el “cómo son las cosas” (y cómo deben serlo) se sostiene a través de los procesos sociales” (p. 28). El construir nuevas formas de narrar y vivir la historia, es dar nuevos aires permitiendo acciones promotoras de la calidad de vida y dinamizadoras de historias solidarias con los sistemas que se interconectan.

Por otro lado, la originalidad del proceso de formación de percepciones de cada persona representa un universo inagotable de oportunidades para generar cambios; esto se debe simplemente a que la originalidad presupone que hay otras maneras distintas de las cuales se puede aprender. Lo variado y lo diverso implica posibilidades de cambio porque presenta contrastes y diferencias que son la base de cualquier aprendizaje y la mediación es un proceso de aprendizaje para las partes y también para el mediador; un aprendizaje en el que primero ayudamos a las partes a explorar sus propias maneras de percibir la realidad en la que ubican el conflicto y luego les proponemos otras exploraciones que, si funcionan, les permitirán introducir algunos cambios (Diez, 1999, p. 73)

Para gestar el cambio, es valioso que como profesionales se dinamicen espacios conversacionales con los agentes implicados en la experiencia de salud para comprender los sentimientos y concepciones desde las cuales interactúan en este sistema, alcanzando reflexiones que lleven a movilizar hacia nuevas narraciones. Diez (1999), manifiesta: “cambiar el modo de ver el problema implicaría cambiar el modo en que significan los hechos o las interacciones asignadas a determinadas personas; poder reflexionar acerca de la interacción de las partes involucradas; poder revisar cómo co-construyo el conflicto” (p. 24). Es así como la acción psicosocial desde un enfoque biopsicosocial sistémico lleva a entrar a las planicies del paisaje, pero también a las zonas montañosas, a las partes cálidas y también a las áridas con la finalidad de comprender desde diferentes puntos, agentes y dimensiones y así facilitar la reconstrucción de caminos que abran oportunidades de cambio. Listovsky (2006) señala: “los modelos organizacionales no se cambian de un día para el otro, no es nada fácil, ni sencillo abandonar una lógica piramidal para compenetrarnos en un modelo de trabajo en red” (p. 293); esto sin duda es un reto para el profesional de la salud que comprende las dinámicas sistémicas dentro de las organizaciones e ingresa a ellas para gestar, en interacción con sus integrantes, nuevas semillas de vida y ecosistemas variados acordes a sus necesidades y expectativas; es decir, la acción psicosocial es una oportunidad para trabajar por la construcción de un mundo que genere bienestar social desde sus gestores organizacionales, pero siempre pensando en la responsabilidad social que tiene cada organización.

EL POSICIONAMIENTO PARTICIPATIVO Y DEMOCRÁTICO DEL SER HUMANO EN LA SALUD: UNA POSIBILIDAD DE TEJER REDES DESDE UNA MIRADA BIOPSIICOSOCIAL

Surgen múltiples preguntas en torno a cómo posibilitar cambios que permitan la construcción de un sistema solidario en pro del bienestar de los miembros de un sistema y garantizando el desarrollo integral del ser; como señala Gómez, Muñoz y Haz (2007):

Más bien se trata de que el profesional cuente con un esquema conceptual clarificador de las características, posibilidades y limitaciones de cada contexto, y así pueda esforzarse por evitar confundir los problemas que enfrenta, los recursos que necesita, y las competencias que requiere para poder intervenir adecuadamente en cada caso. (p. 49)

Obviar el carácter transdisciplinar lleva a perpetuar una dinámica de intervención fragmentaria, en la cual el sistema es porcionado para ser intervenido, sin comprender las conexiones desde las cuales se construyen múltiples realidades que hacen parte de un mismo sistema; no podría darse una realidad como la única de un sistema pues la complejidad de la vida invita a pensarse desde diferentes niveles y focos en los cuales se interactúa. Desde lo anterior, es interesante resaltar cómo revisar diferentes puntos de abordaje, dentro de los cuales se trabaja el empoderamiento y se reconocen los recursos de cada sistema, posicionando la salud desde todos los actores y no solo desde las instituciones encargadas de promover la salud y prevenir la enfermedad; como señala Walsh (2004, retomado en Gómez, Muñoz y Haz, 2007), estos servicios tienden a “basarse en las deficiencias, concentrarse en el individuo y ser fragmentarios, reactivos a las crisis, inaccesibles y definidos por los profesionales para los clientes”; es así como el cambio es opacado por las demandas y los vínculos de dependencia, que a partir de las múltiples necesidades, se gestan en torno a la familia y son reforzadas por la mirada absolutista de los profesionales que asisten el caso.

Revisando la construcción social desde la cual se han comprendido, organizado e intervenido socialmente a las familias que se articulan con sistemas amplios por diferentes demandas, puede reconocerse cómo a lo largo de la historia se han ido separando los problemas para tratarlos desde la especialidad de cada profesional, dificultando una comprensión e intervención ecológica que le permita a la familia verse como un todo en el cual se gestan dificultades, recursos, oportunidades y dificultades. En oca-

siones, dichas intervenciones especializadas y desarticuladas anteponen al sistema dilemas encontrados que dificultan la movilización al cambio pues al ver las múltiples comprensiones que surgen en las intervenciones aumenta su imposibilidad de avanzar. Esta manera de intervenir de manera separada también lleva a promover en las familias vínculos de dependencia a las redes sociales desde las cuales se “acostumbran” a suplir sus necesidades; como señala Matos & Sousa, (2004, retomado en Gómez, Muñoz y Haz, 2007): “De esta forma, en corto tiempo acumulan interacciones con gran cantidad de profesionales e instituciones, reforzando su dependencia y desarticulando la eficiencia de las intervenciones”.

“Los sistemas amplios están situados en el contexto de una política social determinada, de un modo de tomar decisiones políticas y de leyes que conforman y dirigen su trabajo, y que surgen a su vez del contexto socioeconómico de una determinada cultura” (Imber Black, 2000, p. 50). Desde este punto, es importante preguntarse cómo las políticas sociales y las leyes posibilitan procesos generativos para los sistemas y no de intimidación o dependencia. En los procesos de acción psicosocial deben posibilitarse comprensiones y movilizaciones que permitan comprender que la respuesta a la necesidad de un estado de salud no se encuentra en los sistemas amplios sino en la posibilidad de sentirse, pensarse y hacerse capaz; como señalan Dabas y Perrone: “Lo instituyente es la posibilidad de transformación que las personas singulares pueden hacer del mandato recibido” (2006, p. 310); es decir, de transformar los mandatos institucionales en posibilidades de cambio generativos. Esto resalta la esencia de los sistemas en cuanto que pone de manifiesto la posibilidad de autogestionar sus recursos para suplir las diferentes demandas que se presentan en las interacciones sociales desde las cuales gesta su “ser”, cualidad que lleva a la emergencia y autonomía; lo instituyente es dinámico, contextual, facilitador de la cocreación y la coevolución. Parte de lo singular para posibilitar lo colectivo.

Desde lo instituyente, la organización es la construida desde las subjetividades, los acontecimientos, el contexto, el día a día de los miembros y no la planeada desde esquemas preestablecidos; esto sin duda resalta la dinamicidad del sistema y la apertura a la diversidad, llevando a la capacidad de partir del sistema mismo para cocrear sus recursos y optimizar su desarrollo. En *Red de redes*, Dabas (1993) plantea:

Lo característico de la organización del sistema homo es que puede generar grandes variedades de comportamientos y de relaciones sociales. [...] no hay una esencia del hombre sino un sistema homo multidimensional resultante de interacciones organizacionales que presentan caracteres muy diversos. (Dabas, 1993, p. 22)

Las dinámicas relacionales que conectan la familia con los sistemas amplios visibilizan o invisibilizan las voces de algunos actores obviando las conexiones que se dan desde la construcción constante en la cual se encuentran los sistemas al conectarse desde aristas y desde los cuales se mantienen las deficiencias como descripciones y explicaciones de la identidad familiar; sin embargo, esto lleva a reflexionar sobre cómo desmontar el relato y posibilitar otras comprensiones en la familia y lleva a movilizar otra posición. Desde lo anterior, se abandona

la posibilidad de lo inmutable comienza a pensarse en el cambio como un proceso que se da en forma discontinua a través de sistemas autoorganizados. Estos nuevos desarrollos nos llevan a tratar de entender sistemas desde el interrogante de cómo generamos nosotros ese sistema. (Dabas, 2006, p. 3)

En la acción psicosocial, comprender los sistemas desde sus interconexiones y posibilidades de cambios optimiza la autoorganización y los reajustes necesarios para la movilización. Es allí donde el profesional es parte del cambio en la medida que al conectarse con su consultante ingresa al entramado relacional; esto permite comprender la intervención como un punto de conexión a las redes que preexisten en la vida de quienes asisten a procesos de salud para conversar sobre dilemas de la vida. Como señala Dabas (1999),

[...] la metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo, sino que construyen significaciones en la interacción; en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio; donde el universo es un entramado relacional. (p. 11)

Otro aspecto para resaltar en la acción psicosocial es la organización “autopoiética” que propone Maturana (s.f.) cuando dice: “Este sistema fabrica sus propios componentes, partiendo de elementos que le procura su medio ambiente humano; además tiene la capacidad de modificar su propia estructura para adaptarse, sin perder su identidad” (retomado por Barudy, 1998); se relaciona con el hecho de permitirle al sistema coconstruir su identidad desde la comprensión de los recursos que se gestan en el interior de su propio ambiente, los cuales no se logran apreciar posicionándose desde la ausencia o el déficit; más aún, hacer visibles los procesos de autoorganización en los cuales se gestan nuevas posibilidades de vida, permite al ser humano reflexionar sobre cómo potencializar herramientas para favorecer un sistema de bienestar.

CONCLUSIÓN

Hablar de participación y democracia en la salud invita a “la restitución al individuo humano del sentido global de su ser, al mismo tiempo biología, emociones, afectos, pensamientos, relaciones con los demás y con el ambiente; de su ser en una palabra, *sujeto que vive y que hace historia*” (Onnis, 1990, p. 13); desde allí se comprende al ser desde su integralidad y no desde sus partes, ampliándose dicha comprensión cuando se comprende al ser en un entramado relacional desde el cual se construye y construye la vida de otros, donde se da vida y se permiten construir otros significados de los derechos; se comprende desde la complejidad en la que cada miembro tiene derecho a ser autónomo, a ser visto desde las posibilidades de cambio y los recursos propios, obviando la explicación simplista que durante años ha estado regulando los procesos de salud desde la cual se divide el ser aislándolo de sí mismo; esto sin duda ha sido reforzado por discursos dominantes que se movilizan en los sistemas políticos, sociales, educativos y de salud.

Como profesional en el campo de la salud, surgen diferentes interrogantes que invitan a conversar sobre cómo tejer redes posibilitadoras de cambio y bienestar en los sistemas con los cuales se construyen y posibilitan nuevas maneras de conocer y comprender el mundo y la vida propia; como plantea Nicolescu (1996): “La visión transdisciplinaria nos propone considerar una realidad multidimensional, estructurada a varios niveles, que reemplaza la realidad unidimensional, a un solo nivel, del pensamiento clásico” (p. 39); es en la transdisciplinaria donde se abre una nueva red de comprensiones sobre el mundo; mirada que no es fragmentaria sino integral, desde la cual se rescata la singularidad del ser y se comprende en su totalidad; esto invita a trabajar por la construcción de un cambio en red; es decir, donde la realidad se complejiza y se construyen múltiples comprensiones desde las cuales emergen nuevas rutas posibilitadoras donde se dan coevoluciones, o sea, cada actor se moviliza al conectarse con la historia de vida de un sistema; desde allí no solo la familia se involucra en un proceso, sino también los sistemas amplios a los cuales acuden.

Al comprender la transdisciplinaria se abre otro foco para comprender el mundo pues esto lleva a varias construcciones que se ponen en juego al comprender la realidad a partir de las vinculaciones que se tejen entre sistemas donde hay múltiples voces y vidas implicadas en la comprensión de un dilema relacional (multireferencia);

como lo señala Nicolescu (1996): “Y cuando nuestra mirada sobre el mundo cambia, el mundo cambia. No es solamente multidimensional -es también multireferencial” (p. 43). Cada profesional, cada intervenido va colocando sus comprensiones del mundo desde las cuales se coconstruyen otras rutas posibilitadoras emergentes de nuevas significaciones y maneras de vivir.



El profesional en el campo de la salud, es un actor relevante en la movilización hacia el cambio pues los sistemas de significación que tiene desde su propia historia, sobre familia, maltrato, consumo, padres, hijos, pobreza y vulnerabilidad, entre otras relacionadas con la acción psicosocial, implican un recurso facilitador o imposibilitador en la evolución del sistema. La noción de la realidad humana como construcción social tiene como consecuencia que el profesional debe “flexibilizar sus propias nociones de familia y hogar para poder intervenir” (Vega, 1997, retomado en Rodríguez, 2003).

REFERENCIAS

Borrell i Carrió, F. (2002). El modelo biopsicosocial en evolución. *Medicina Clínica*, 119 (5), p. 175. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2054/science/article/pii/S0025775302733551>

Cuartas, G. y Tamayo, W. (2016). Validación de un modelo de evaluación biopsicosocial de la salud mental positiva. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Dabas, E. y Perrone, N. (2006). Redes en salud. En: *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Dabas, E. (1993). *Red de redes*. Buenos Aires: Paidós.

Gómez, E., Muñoz, M. y Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *PSYKHE*, 16 (2), pp. 43-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716204>

Imber Black, E. (2000). *Familias y sistemas amplios*. El terapeuta familiar en su laboratorio. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. París: Du Seuil. Recuperado de file:///E:/Descargas%20Internet/Introduccionalpensamientocomplejo-Morin1990.pdf

Najmanovich, D. (2001). *Pasos hacia un pensamiento complejo en salud*. Ediciones Du Rocher. Recuperado de http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0300_textos/pasoshaciaunpensamiento.zip

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Recuperado de http://api.ning.com/files/brmkbGf*uSZiTFdCfwe*BVxAhx5RW4xc12VeBTSK1xMckOqSE5uBI9L-8bbdhntWxE-jwu

Oblitas, L. (2008). El estado del arte de la psicología de la salud. *Revista de psicología*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Onnis, L. (1990). *Terapia familiar de los trastornos psicossomáticos*. Barcelona: Paidós.

Pakman, M. (1995). Redes: una metáfora para práctica de intervención social. En *Redes: el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción del fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.

Palazzoli, M. S. (1986). *Al frente de la organización. Estrategia y táctica*. Buenos Aires: Paidós.

Pimentel, J. y Correal, C. (2015). Reflexiones sobre el concepto de salud comunitaria y consideraciones para su aplicación. *Revista Salud Uninorte*, 31 (2).

Ramos, S. (2015) Una propuesta de actualización del modelo bio-psico-social para ser aplicado a la esquizofrenia. *Revista Facultad Filosofía*, Universidad Barcelona, Barcelona, España.

Rodríguez, M. (2003). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. *Portularia*, 3, pp. 89-115 Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/151/b15148221.pdf?sequen=1>

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.

Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona: Paidós.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA “JUEVES DE PSICOLOGÍA” EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD¹



Francy Paulina Rodríguez Rojas²
Melissa Judith Ortiz Barrero³

1. Esta investigación contó con la colaboración de Claudia Margarita Barrera Suárez (Psicóloga. Magíster en Educación), Fabián Ovidio Sánchez (estudiante de Psicología) y Marisol Fernández Ávila (estudiante de psicología).
 2. Psicóloga. Magíster en Educación. Docente programa Psicología - UNAD, Colombia. Correo: francy.rodriguez@unad.edu.co
 3. Psicóloga. Magíster en Psicología. Docente programa de Psicología - UNAD, Colombia. Correo: melissa.ortiz@unad.edu.co o meli.job@gmail.com
-

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD es un proyecto educativo que desde su puesta en marcha (abril de 1982) se ha caracterizado por su contribución a la formación de profesionales comprometidos con la construcción del tejido social y la transformación del país; en este sentido, actualmente el programa de Psicología se oferta a nivel nacional en 61 centros zonales.

La sistematización de una experiencia pedagógica como es el espacio académico denominado “Jueves de Psicología” puede verse como una estrategia de producción de conocimiento crítico a partir de la reconstrucción, interpretación y análisis de la experiencia desarrollada en cuanto a su diseño, implementación y evaluación. Así, se aporta a la comunidad educativa de la UNAD la posibilidad de repensar y valorar las prácticas pedagógicas propuestas desde la reflexión de los docentes y los estudiantes involucrados que asumen el compromiso con el crecimiento del programa de Psicología desde la generación de espacios que convocan a la discusión y reflexión de temas de orden disciplinar, ético, social, cultural y político desde contextos virtuales y presenciales.

El presente capítulo aborda los retos que han tenido que asumir los docentes, los estudiantes y los directivos en la consolidación del espacio académico “Jueves de Psicología”, tomando como punto de partida los ciclos de conferencias desarrollados en el año 2017, periodo en el cual se evidenció una disminución en la asistencia a las sesiones tanto de estudiantes como de egresados.

Por tanto, la identificación de las necesidades de formación presentes en los centros zonales se constituye en objetivo principal con el propósito de identificar temas que se constituyan en ejes de trabajo para la presentación de los nuevos ciclos. De manera paralela, las docentes del programa de Psicología de la UNAD Francy Rodríguez, Claudia Barrera y Melissa Ortiz, con el apoyo de los estudiantes de práctica profesional Marisol Fernández y Fabian Sánchez, propusieron la sistematización de la experiencia con el propósito de vincular los relatos de los docentes que participaron en el diseño e implementación de la propuesta, para la *recuperación del sentido* del espacio académico.

Para ello se formularon los siguientes objetivos:

- 1 Realizar la recuperación de la memoria histórica del espacio académico “Jueves de Psicología” desde la descripción de la experiencia y la interpretación que hacen los docentes involucrados en ella.
- 2 Sistematizar la experiencia como modalidad de producción de conocimiento con el propósito de potenciar la experiencia desde una perspectiva crítica y pedagógica.

DEFINIENDO UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

El espacio académico “Jueves de Psicología” se constituye en una experiencia significativa en cuanto “es una práctica concreta (programa, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar aprendizajes significativos. Situándose en un espacio y tiempo determinados, con acciones y actividades identificables” (UNESCO, 2016, p. 11).

En este sentido, la UNAD (2010) ha planteado en diversos espacios la discusión sobre las estrategias pedagógicas puntualizando:

Que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método, pero a diferencia de este, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. (p. 62)

Dando respuesta a la necesidad de docentes y estudiantes que buscaban espacios de tipo presencial para la reflexión y el análisis de temas de tipo transversal a la formación disciplinar, investigativa y práctica de profesionales en psicología, se planteó como una estrategia pedagógica que permitió desde la presencialidad y la virtualidad el encuentro sincrónico de estudiantes de diferentes semestres del programa de Psicología, así como de otros programas vinculados a la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades – ECSAH, ubicados en diferentes partes del país.

Desde su propuesta se plantea como “un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (UNAD, 2010), contando para su desarrollo con la participación de administrativos, docentes, estudiantes y actores sociales. De allí que la estrategia denominada “Jueves de Psicología” demandó una planificación detallada de temas, invitados y programación de ciclos que intentaban dar respuesta a temas de orden curricular, así como el abordaje teórico, práctico e investigativo de problemáticas asociadas a la psicología, observables desde diversos enfoques.



Además, para su desarrollo se ha permitido la flexibilidad y acceso de los estudiantes, como un espacio académico alternativo a la formación virtual donde se puede participar de manera sincrónica presencial o virtual al acceder al enlace de conexión vía web conferencia.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Luego de determinar la experiencia pedagógica significativa presente en el espacio académico “Jueves de Psicología”, es necesario recurrir a metodologías de tipo participativo que faciliten la recuperación del proceso desde una mirada histórica, así como la determinación de elementos o aspectos que potenciaron la estrategia pedagógica desde propuestas de transformación en la participación de docentes y estudiantes.

Siendo necesario retomar algunos referentes de tipo teórico y metodológico para su desarrollo, se presentan algunas definiciones a continuación:

Según Pérez (2016)

La sistematización de experiencias vista como estrategia en la producción del conocimiento crítico a partir de la práctica y las experiencias vividas ha adquirido especial relevancia en el contexto educativo. En este caso, en su concepción teórica, la entendemos como un proceso reflexivo, analítico e interpretativo que parte de la noción de realidad que poseen los involucrados para comprender la experiencia de la cual forman parte. (p. 8)

Según Vasco (2008)

Se sistematiza para facilitar el intercambio de experiencias y lograr una mejor comprensión sobre lo que se ha o se está realizando, con el fin de adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica y mejorarla, con lo cual la sistematización también puede ser una herramienta de gestión; en todo caso, es más que una actividad teórica, descriptiva, de registro o documentación: es esencialmente una escritura reflexiva, ordenada y documentada de los saberes acumulados por la experiencia personal y colectiva. (pp. 21-23)

Según la UNESCO (2016)

La sistematización permite que las personas y especialmente los actores directos de las experiencias hagan una especie de “alto en el camino” y se den el tiempo para pensar sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron,

por qué de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados y para qué y a quién sirvieron los mismos. La sistematización tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje. Estas lecciones pueden estar destinadas a que las mismas personas o grupos que han hecho la sistematización, puedan mejorar su práctica en el futuro, o también pueden estar destinadas a que otras personas y equipos, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos. (p. 13)

Las anteriores definiciones permiten establecer una metodología de tipo participativo en la que tanto los docentes como los estudiantes involucrados en el presente proceso investigativo han buscado generar la recuperación de la memoria del espacio académico ya mencionado, así como la reflexión crítica del mismo.

REFLEXIONANDO LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAP Solidario) de la UNAD plantea su compromiso en la generación de prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje autónomo desde el desarrollo de procesos pedagógicos relacionados con la reflexión, que den sentido a la acción, la explicación, la argumentación y la interpretación de diversos temas, problemas y contextos desde la interacción dialógica y el compartir de experiencias y saberes para colaborar solidariamente en el enriquecimiento de los aprendizajes de tipo teórico, práctico e investigativo.

En este sentido, como señala Salinas (2004), “diseñar un entorno de formación supone participar de un conjunto de decisiones en forma de juego de equilibrio entre el modelo pedagógico, los usuarios –según el rol de profesores y alumnos– y las posibilidades de la tecnología” (p. 4), aspecto que estuvo presente en el diseño metodológico del espacio académico motivo del presente análisis.

Así, un aspecto fundante en la propuesta de “Jueves de Psicología” es la necesidad de generar espacios académicos que movilizaran la participación activa de estudiantes y docentes en espacios presenciales propuestos en los diferentes centros zonales del país; es así como desde la Zona Centro Bogotá - Cundinamarca (ZCBC) se propone el desarrollo del espacio.

Se retoman algunos elementos de la estrategia presencial del b-learning, como alternativa de encuentro y construcción de saberes, definida como

[...] un proceso de enseñanza - aprendizaje - evaluación combinado o bimodal que aprovecha las mejores prácticas de la metodología presencial para incorporarles de una manera interrelacionada con las mediaciones tecnológicas, comunicativas y las concepciones pedagógicas y didácticas que aporta la educación virtual. (Freire, Gómez y García. 2016)

Igualmente, desde su inicio, en el espacio “Jueves de Psicología” se dinamiza la participación y construcción colaborativa del conocimiento.

También se rescatan algunos elementos propuestos en la UNAD (2010) para la justificación de la participación de estudiantes en el proyecto de sistematización de la experiencia desde la metodología de aprendizaje y servicio definida como:

Una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad, integrando y aplicando conocimientos académicos. Este esfuerzo se enmarca en una visión más amplia, que es la de fomentar una formación de profesionales que sean socialmente responsables. (p. 106)

Por lo tanto, en el proceso se garantizan los siguientes aspectos: involucrar a las personas en acciones responsables y retadoras por el bien común, proporcionar oportunidades estructuradas para que las personas reflexionen críticamente en su experiencia de servicio, articular objetivos claros de servicio y aprendizaje para todos los participantes, permitir que quienes tengan necesidades definan esas necesidades y, por último, clarificar las responsabilidades de la organización y de cada una de las personas involucradas.

De igual manera puede destacarse lo mencionado por Aguirre, Viano y García (2015) en cuanto a que

Diseñar un espacio virtual como apoyo a la clase presencial promueve la construcción de conocimiento manteniendo cierta independencia del espacio y el tiempo pedagógicos. En estas propuestas el docente asume un rol de guía, centrado en el proceso más que en los resultados, organizando y secuenciando el material didáctico de acuerdo con las

características de los estudiantes destinatarios, el contexto en el que se produce el proceso, la organización de la información y el acompañamiento docente.

Todo esto con el propósito de promover aprendizajes significativos en los estudiantes, desde una participación activa y comprometida de quienes aprenden y de quienes enseñan.



Por lo tanto, en el proceso se garantizan los siguientes aspectos: involucrar a las personas en acciones responsables y retadoras por el bien común, proporcionar oportunidades estructuradas para que las personas reflexionen críticamente en su experiencia de servicio, articular objetivos claros de servicio y aprendizaje para todos los participantes

MÉTODO

PARTICIPANTES

La población participante estuvo conformada por ocho líderes zonales y quince docentes para el año 2018 (ver tabla 1) y los docentes que han coordinado el espacio académico “Jueves de Psicología” incluyendo los que ya no se encuentran vinculados a la institución, como es el caso de un docente entrevistado (ver tabla 2).

Tabla 1. Líderes zonales de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades - ECSAH

Zonas con presencia de la UNAD	Nombre líderes zonales que participaron
Zona Centro Bogotá Cundinamarca	Claudia Margarita Barrera Suárez
Zona Centro Boyacá	Claudia Teresa Hernández Vásquez
Zona Caribe	Dilma Elena Hernández Garzón
Zona Centro Oriente	Gloria Helena Gómez Arenas
Zona Sur	Luz Margery Motta Polo
Zona Occidente	María Cristina Monsalve
Zona Centro Sur	María Isabel Posso
Zona Amazonía Orinoquía	Norma Constanza Molina Bernal

Tabla 2. Docentes coordinadores del “Jueves de Psicología”

Docente que coordina	Periodo académico de referencia
Carolina García Galindo Andrés Gamba (entrevistado)	Primer y segundo periodo 2014
Carolina García Galindo Claudia Margarita Barrera Melissa Ortiz Barrero	Primer y segundo periodo 2015 Primer y segundo periodo 2016
Claudia Margarita Barrera Gladys Martínez Francy Paulina Rodríguez	Primer y segundo periodo 2017
Claudia Margarita Barrera Melisa Ortiz Barrero Francy Paulina Rodríguez	Primer periodo 2018

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que la investigación propuesta es una sistematización de experiencias, se prioriza los sentidos más que los resultados de tipo cuantitativo; en la recuperación del sentido académico del espacio se aplicó un cuestionario en línea a nivel nacional, intentando lograr la participación y opinión de los diferentes líderes de los centros zonales; si bien se obtuvieron resultados de tipo cuantitativo, lo más significativo fue validar aspectos comunes en las necesidades de formación y aspectos particulares en las estrategias logísticas y metodológicas.

Cuestionario “Estudio de necesidades de formación - Jueves de Psicología”

El cuestionario semiestructurado buscó identificar las necesidades y oportunidades posibles de formación de orden académico abordando áreas curriculares asociadas a los núcleos problémicos, la investigación, los escenarios de prácticas profesionales y la extensión comunitaria (10 preguntas). Asimismo, se buscó identificar las necesidades logísticas que demandan los centros de la UNAD en todas las regiones de Colombia para el desarrollo del evento “Jueves de Psicología” (8 preguntas). De los 61 centros que conforman la UNAD, 23 de ellos participaron durante abril y mayo de 2018 contestando la encuesta, lo que equivale a un 37% del total de los centros.

Entrevista de recuperación de la memoria histórica del “Jueves de Psicología”

La entrevista semiestructurada como instrumento de tipo cualitativo buscó recuperar la memoria presente en la formulación e implementación del espacio; se diseñó teniendo en cuenta tres categorías relacionadas con las necesidades académicas a las que el espacio intentaba dar alcance: las metodologías abordadas, los logros y el significado encontrado a nivel académico a lo largo de su desarrollo. La persona entrevistada fue el Dr. Andrés Gamba, uno de los fundadores que estuvo a cargo la coordinación del espacio académico.

PROCEDIMIENTO

Como se señaló anteriormente, la sistematización de la experiencia buscó en primer momento la identificación de necesidades de formación para ser abordadas en el espacio académico “Jueves de Psicología”, así como hallar el sentido que docentes y estudiantes daban al espacio académico.

La sistematización de la experiencia se desarrolló en cinco momentos, descritos a continuación, siguiendo la metodología propuesta por Jara (2017).

- 1 Definir el punto de partida.
- 2 Generar las preguntas iniciales, vinculadas con las necesidades de formación, las metodologías propuestas y los desaciertos y logros encontrados.
- 3 Recuperación del proceso vivido, desde la reconstrucción histórica.
- 4 Generación de reflexiones.
- 5 Identificación de puntos de llegada.

A continuación, se describe cada uno de los momentos:

1. Definir el punto de partida

Se tomó como punto de partida la propia práctica desde el quehacer docente y las necesidades y expectativas detectadas en los estudiantes respecto a los espacios de formación planteados por la UNAD a nivel virtual y presencial. Se contó con la participación de docentes vinculados al espacio “Jueves de Psicología”.

De igual manera, se revisaron los registros producidos por el espacio académico en 2017 como las grabaciones, informes de gestión y evaluaciones de las diferentes sesiones desarrolladas.

2. Generar las preguntas iniciales, vinculadas con los objetivos, procedimientos, fuentes y estrategias

Se formularon preguntas asociadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como al sentido construido por la comunidad educativa, respecto al espacio académico.

Lo anterior para el desarrollo de los siguientes objetivos:

- 1 Realizar recuperación de la memoria histórica del espacio académico “Jueves de Psicología” desde la descripción de la experiencia y la interpretación que hacen los docentes involucrados en la misma.
- 2 Sistematizar la experiencia como modalidad de producción de conocimiento con el propósito de potenciar la experiencia desde una perspectiva crítica y pedagógica.

3. Recuperación del proceso vivido, desde la reconstrucción histórica

Como resultado de la consulta de fuentes primarias, relacionadas con actores que hicieron parte del espacio académico, así como desde la consulta de algunos registros encontrados, se pudo establecer la siguiente línea del tiempo:

Figura 1. Línea del tiempo para la reconstrucción histórica



4. Generación de reflexiones

Las reflexiones generadas tuvieron como eje la discusión dada a nivel teórico y práctico desde la pertinencia y aplicación de lineamientos institucionales como el PAP Solidario, algunos referentes de modelos de enseñanza-aprendizaje y algunas reflexiones desarrolladas por la UNAD respecto a las didácticas de interacción, las cuales se encuentran desarrolladas en la reflexión teórica dada.

Por otro lado, se generaron reflexiones a nivel personal y profesional de los docentes implicados, descritas en detalle en el apartado de los resultados.

5. Identificación de puntos de llegada

Las conclusiones generadas en el proyecto de investigación se constituyen en punto de partida para nuevos aprendizajes, desde la mirada a los aprendizajes obtenidos, para el replanteamiento del espacio académico.

RESULTADOS

La sistematización de la experiencia tuvo como objetivo recuperar el sentido construido por la comunidad académica, reconociendo esta metodología de orden cualitativo como aquella que permitía acceder, desde la recuperación de la memoria, a eventos significativos que fueron dando identidad al espacio.

ESTUDIO DE NECESIDADES DE FORMACIÓN - JUEVES DE PSICOLOGÍA

En lo relacionado con la identificación de las necesidades de formación, los resultados encontrados muestran que las necesidades de formación más presentes a nivel curricular están relacionadas con los temas asociados a los núcleos problémicos de formación (39%), temas afines a la práctica profesional (36%) y temas de investigación (30%) (ver figura 2). Así, al solicitarle a los 23 participantes que indicaran el nivel de importancia de algunas áreas curriculares posibles para ser abordadas desde el espacio “Jueves de Psicología”, se evidencia el interés particular de los docentes para que los estudiantes profundicen en temas relacionados con el plan de estudios y fortalezcan sus competencias en aspectos prácticos e investigativos (ver tabla 3).

Tabla 3. Nivel de importancia las áreas curriculares siendo 1 la más alta y 4 la más baja

ÁREAS CURRICULARES	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 4
Núcleos problémicos	9	5	3	6
Investigación	5	5	7	6
Escenarios de prácticas profesionales	8	5	5	5
Extensión comunitaria	6	2	5	10

Figura 2. Identificación de la temática “Núcleos problemáticos” como la mayor necesidad de formación



Por otra parte, en último lugar se encuentra la extensión comunitaria con un 43% de los participantes que indicaron esta área como la menos importante, siendo 10 de los 23 docentes los que le dieron la valoración más baja en la escala. Esto puede asociarse, por una parte, al desconocimiento de esta área como parte importante del programa de Psicología y, por otra parte, a la necesidad de favorecer las otras áreas.



Otro elemento que se puede destacar es la posibilidad de participación de profesionales en psicología externos a la UNAD que pertenecen al contexto local donde se ubican cada uno de los centros educativos; esto con el fin de articular las acciones de formación y favorecer la visibilidad de la universidad a nivel local, regional y nacional.

En cuanto a la preparación logística y tecnológica, se hace necesario garantizar anticipadamente la calidad de la conexión vía web, respetar las agendas, comunicación constante con las diferentes zonas, ajustar los horarios según las necesidades de las zonas y programar temáticas que guarden relación con lo disciplinar, investigativo, práctico y comunitario.

Los anteriores elementos permitieron generar una agenda de trabajo respecto a los temas a trabajar en el espacio “Jueves de Psicología”, dando respuesta a las necesidades identificadas en el interior de la universidad y validar saberes construidos institucionalmente como aquellos reflexionados en el marco de la Convención Académica de 2013 en la cual se rescatan saberes del Primer Congreso Virtual de Pedagogía Unadista (2011) en el cual, desde las voces de los docentes, se generó un compromiso por hacer “la práctica académica y modelo didáctico [...] coherentes con el enfoque y diseño curricular de la institución, respondiendo a las demandas propias de la disciplina y a los diversos contextos de acción”.

RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL “JUEVES DE PSICOLOGÍA”

A partir de la entrevista realizada al psicólogo Andrés Gamba (AG), quien fue uno de los profesionales que coordinó el espacio académico “Jueves de Psicología”, se presentan los resultados más relevantes que dan cuenta de cinco categorías de análisis asociadas a la memoria histórica y sentido de dicho espacio. Las categorías son: sentido etimológico del espacio académico, necesidades de formación, diseño metodológico, sentido percibido en la construcción del espacio y su difusión y Aprendizajes y valoración del espacio.

Además, a partir cada categoría fue posible presentar nuevas comprensiones que dan paso a la reflexión y a la recuperación del sentido del espacio en el trascurso de la sistematización de la experiencia.

En cuanto a la categoría “sentido etimológico del espacio académico” se entiende toda la información relacionada con las motivaciones, requerimientos y necesidades que dieron origen a este espacio; es decir, el punto de partida que dio paso a su desarrollo desde diferentes instancias (ver tabla 4).

Tabla 4. Categoría “sentido etimológico del espacio académico”

Sentido etimológico del espacio académico	Registro	Observaciones
Sentido personal	<p>“Mi reto fue crear un espacio presencial ya que la UNAD está en crecimiento constante y requiere innovar; además Jueves de Psicología crea una identidad con la universidad puesto se ha venido afianzando con el paso del tiempo... En ese momento estaba muy comprometido con la universidad y quise afianzar la identidad del estudiante con la universidad”.</p>	<p>AG consideró en su momento el espacio como un reto personal para fortalecer su compromiso con la institución y la identidad del estudiante del programa de Psicología de la UNAD dado que no existían formalmente espacios presenciales de encuentro con estudiantes para profundizar en la profesión.</p>
Sentido institucional	<p>“Nace como un requerimiento de Catalina Yancen, quien tiene idea de un espacio presencial para la UNAD puesto consideraba que era importante pues que no todo fuera virtual, puesto en su mayoría los espacios presenciales son administrativos, sino que existiera un espacio donde fue presencial, donde todos pudiéramos reunirnos a hablar de la psicología.”</p>	<p>AG asume el requerimiento planteado por la líder local del programa de Psicología en el momento, quien detectó la necesidad de un espacio presencial de diálogo de saberes alrededor de la psicología, en el cual se incluyera a los estudiantes dado que en otras universidades locales se facilitaban estos espacios.</p>
Sentido académico	<p>“La necesidad de poder actualizar conocimientos; la psicología es una ciencia que cambia todo el tiempo. Así como los cambios realizados al currículo, en los cuales se ven temáticas nuevas, por lo cual se quiso crear un espacio donde los estudiantes recibieran conferencias dadas por expertos que no fueran docentes de la universidad.”</p>	<p>Dada la coyuntura con el rediseño de los cursos y el inicio del nuevo plan de estudios del programa de Psicología en el año 2014, se hace evidente la necesidad de una actualización permanente y de identificar expertos que pudieran mostrar avances recientes en temáticas psicológicas asociadas a los nuevos contenidos del programa.</p>

Lo anterior permite validar el compromiso asumido por los docentes en la construcción del tejido social académico, que va generando identidad disciplinar, institucional y social al generar espacios de encuentro presencial que más allá de socializar conocimientos de tipo teórico se constituye en una oportunidad para acercarse a la universidad para conocer a sus docentes, acceder a información institucional y acercarse a espacios de discusión académica.

En la categoría “necesidades de formación” se incluyen todas las necesidades de formación complementaria a los contenidos dados en los cursos del programa de Psicología para de esta forma hacer evidente la aplicabilidad de los fundamentos teóricos vistos y los diferentes campos de acción a los cuales los estudiantes pueden tener acceso desde el componente práctico del programa, es decir, buscando un acercamiento a necesidades sentidas por la comunidad educativa motivadas desde su funcionamiento interno y desde lo visto en otras instituciones de educación superior (ver tabla 5).

Tabla 5. Categoría “necesidades de formación”

Necesidades de formación	Registro	Observaciones
Internas	<p>“Se hace necesaria la actualización de conocimientos vinculados a la psicología... en la supervisión de las prácticas profesionales se evidenciaba que los practicantes necesitaban de espacios de formación relacionados con la práctica.”</p> <p>“El mapa no es el territorio”.</p>	<p>AG hace referencia al mapa como el componente teórico y al territorio como los espacios de práctica. Dado que durante el último año de formación los estudiantes del programa de Psicología deben realizar dos cursos obligatorios de prácticas profesionales en entidades que dan cuenta de los principales campos de acción de la psicología, se hace evidente la necesidad de ver la aplicabilidad de todos los fundamentos teóricos recibidos en su proceso de formación.</p>
Externas	<p>“La necesidad de traer exponentes externos que tuviesen la apropiación de temas prácticos.”</p> <p>“Tratábamos de traer personas afín con el tema, que trabajaran en el mismo y que nos contaran cómo se vivía esto en el mundo real y desde otras universidades.”</p>	<p>Asociado a las particularidades del programa de Psicología de la UNAD, en la que la mayoría de sus contenidos se dan de manera virtual, se hace necesaria la perspectiva de otras instituciones y sus experiencias en la aplicación de la psicología.</p>

Se nota el reconocimiento de validar el saber presente en la experiencia generada en la práctica de temas vinculados a lo psicosocial, así como la necesidad de involucrar a diversos sectores de tipo profesional, social, comunitario, político, económico y cultural a los procesos académicos para dinamizar el sentido pedagógico, en un “mundo real”, al reconocer el riesgo que corre la academia de generar “mundos irreales” donde las coordenadas cartográficas curriculares no logran correspondencia con los caminos y atajos que la práctica profesional y humana genera en los encuentros y desencontros presentes a nivel personal, social, organizacional y comunitario.



En la categoría “diseño metodológico” se revisan las estrategias metodológicas implementadas en el espacio para su funcionamiento y organización, teniendo en cuenta herramientas para determinar las temáticas y el uso de diferentes medios tanto para la publicidad del espacio como para la difusión de la información dada durante cada encuentro desde sus inicios hasta un momento de mayor alcance institucional (ver tabla 6).

Tabla 6. Categoría “diseño metodológico”

Diseño metodológico	Registro	Observaciones
Momento inicial	<p>“Esto empezó muy artesanal; a nuestro primer encuentro no asistieron muchos estudiantes.”</p> <p>“Lo primero que se realizó fue la aplicación de encuestas para poder colocar temas, no que nos gustaran a nosotros como docentes, sino que les gustaran a los estudiantes.”</p>	<p>AG hace notar la importancia de tener en cuenta la voz de los estudiantes al seleccionar los temas para tratar dentro del espacio ya que son ellos la razón principal para el desarrollo de este espacio académico y son quienes se están enfrentando a realidades que requieren respuestas adecuadas desde la psicología.</p>
Momento de consolidación	<p>“Al poco tiempo ajustamos los temas; pasamos de estar de manera presencial a grabarnos en video y montar videos ya que no era una estrategia asincrónica. Luego subíamos los videos en un blog.”</p>	<p>AG presenta el fortalecimiento gradual del “Jueves de Psicología” y la necesidad de crear espacios alternativos de difusión de la información dado el interés por las temáticas y su pertinencia en la formación complementaria de los estudiantes y todo aquel interesado en el espacio.</p>
Momento de despliegue nacional	<p>“Al final cuando yo me fui era un tema nacional donde se grababa y los estudiantes podían acceder al espacio de forma sincrónica y asincrónica.”</p>	<p>Al pasar de ser un espacio local (Bogotá) a ser un espacio académico de difusión nacional se facilitaron los medios tecnológicos para transmitir y grabar cada encuentro vía “webconferencia” a nivel nacional y tener un mayor nivel de participación y revisión de la información de forma asincrónica.</p>

Recuperar el sentido de lo “artesanal” en la educación remite a aquello que se hace con las manos, el corazón y el compromiso, a aquello que por ser el sueño y la iniciativa de los docentes, desde el reconocimiento de las necesidades manifiestas por los estudiantes, se construye desde los diálogos, discusiones y propuestas de tipo colectivo, lo cual va generando una identidad al espacio que tímidamente va ganando espacio y reconocimiento en la institucionalidad, la cual replica la experiencia y le da un estatus de tipo académico y la incorpora a sus coordenadas.



La categoría “sentido percibido en la construcción del espacio y su difusión” hace referencia al uso y percepción de diferentes estrategias de difusión del conocimiento dado en el espacio “Jueves de Psicología” y sus alcances en el interior de la institución y a nivel externo (ver tabla 7).

Tabla 7. Categoría “sentido percibido en la construcción del espacio y su difusión”

Sentido percibido en la construcción del espacio	Registro	Observaciones
Proyección interna	<p>“Jueves de Psicología es un espacio de conocimiento libre; la gente no paga. Eso fue algo chévere que nos lo pensamos y es poder crear un espacio democrático donde la gente pueda capacitarse con expertos de primera línea (porque traíamos profesionales muy bien formados) pero que fuera gratuito.”</p> <p>“Entender que eso es parte de la política de que el conocimiento debe ser libre y no hay que cobrar... y que la universidad por el enfoque que tiene social, contara con un espacio así, abierto.”</p>	<p>AG destaca que se ha proyectado como un espacio democrático sin costo, con conferencistas de alta calidad y además acorde a la filosofía de la UNAD. Este es un espacio abierto donde el conocimiento se comparte sin limitantes. De esta forma durante el tiempo de su desarrollo ha podido beneficiar a la comunidad educativa de la UNAD y particularmente al programa de Psicología.</p>
Proyección externa	<p>“De hecho, en algún momento nos pensamos también que no solo vinieran estudiantes de la UNAD, sino que fuera para TODOS; creo que eso es parte de la filosofía de la universidad, que el espacio fuera para todos.”</p> <p>“Porque lo interesante no es lo que dice el conferencista, sino que siempre creábamos un espacio de 30 minutos donde había un debate entre ideas diferentes.”</p> <p>“En la UNAD hay una filosofía que nos une aunque seamos todos muy diferentes.”</p> <p>“Entonces sí podía venir mucha gente diferente de muchos lados... y creo que es el ruido lo que hace que aparezca el conocimiento; eso fue algo que nos lo pensamos así.”</p>	<p>Aunque originalmente el espacio fue desarrollado de manera local (Bogotá), rápidamente dio paso a convocar a participantes de la Zona Centro Bogotá Cundinamarca (ZCBC) y posteriormente a ser una estrategia del programa de Psicología de la UNAD a nivel nacional. En este punto, AG menciona la proyección del espacio a nivel externo dándolo a conocer a otras instituciones y al público en general para generar debate y construir nuevo conocimiento.</p>

En la categoría “aprendizajes y valoración del espacio” se presentan aquellos aspectos que dan cuenta de los aprendizajes realizados en el desarrollo del espacio dando cuenta de las principales fortalezas, debilidades y elementos que permiten valorar el “Jueves de Psicología” como una estrategia significativa para el programa de Psicología en la UNAD.

Tabla 8. Categoría “aprendizajes y valoración del espacio”

Aprendizajes y valoración del espacio	Registro	Observaciones
Fortalezas	<p>“Yo creo que la principal fortaleza es que gracias a las plataformas, a la tecnología que tiene la universidad, se puede hacer esto en tiempo en real; eso es una gran fortaleza que podemos trabajar en simultáneo con diferentes personas.”</p>	<p>AG destaca como fortaleza de la UNAD el acceso a espacios sincrónicos virtuales que permiten la participación de una gran cantidad de personas de diferentes lugares del país y del mundo.</p>
Debilidades	<p>“Creo que la debilidad que tiene es que, por ejemplo, en Bogotá se acaba la charla y la gente sigue viendo al que dicto la charla o a un profesor; hay una réplica de la charla mientras en otros lados que se encontraban conectados en línea se cortaba. Tendríamos que unir esfuerzos con todos los demás sitios de país y que luego de la charla hubiera un profesor que liderara el espacio sobre reflexión: ‘qué entendieron’, ‘qué pasó’ porque si bien hay un debate, pero es un debate corto que queda ahí, pero como te digo, más importante que la charla es la discusión que hay después de la charla.”</p>	<p>Como debilidad se menciona la dificultad de continuar con la reflexión en las diferentes regiones del país donde se ubican los centros educativos de la UNAD, dado que las conferencias se emiten desde Bogotá. Se observa la necesidad de contar con docentes de apoyo en las diferentes zonas para dar continuidad al debate académico.</p>
Valoración general del espacio	<p>“No era una clase normal porque era muy heterogénea la gente; venía gente egresada, gente de primer semestre, gente que ya trabajaba en psicología, venía el amigo del estudiante que no sabía qué era psicología, sino que lo acompañaba.”</p> <p>“Eso hacía un ruido interesante... hay aspectos heterogéneos; entre más ruido mejor. Me enseñó muchas habilidades y nos ayudó a los docentes a pasar de la virtualidad a la presencialidad.”</p> <p>“Yo creo que no hay escenarios solo virtuales ni presenciales; la gente que sabe de educación dice que vivimos en la realidad aumentada. La realidad aumentada es que la virtualidad y la presencialidad se unieron... Ya no existen universidades solo virtuales ni universidades solo presenciales; esto era una pelea de la década pasada.”</p>	<p>AG destaca la importancia de comprender el “Jueves de Psicología” como un espacio en el que se genera un encuentro entre la presencialidad y la virtualidad, un espacio de “realidad aumentada”, un espacio incluyente y heterogéneo donde se encuentran todas aquellas personas interesadas en la psicología.</p>

Lo anterior devela un sentido relevante del espacio académico en cuanto logra poner en primer plano la participación y la discusión desde espacios que promuevan la reflexión, el diálogo de saberes, el contraste entre la teoría y la práctica y la validación del “ruido” en la construcción del saber científico, así como el reconocimiento de espacios extracurriculares de encuentros y desencuentros que faciliten el reconocimiento de categorías disciplinares emergentes.



Nuevamente el sentido de lo instituyente validado y presente desde la heterogeneidad, desde lo no reglado, desde el desconocimiento, la incertidumbre y la disparidad presente entre lo formal y lo informal facilitó espacios de aprendizaje tanto para docentes, estudiantes y asistentes en general.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las actividades de vida académica son un complemento importante en la formación de estudiantes y egresados ya que estos permiten fortalecer el conocimiento disciplinares adquiridos durante el desarrollo del plan curricular del programa de Psicología. El reconocimiento de la necesidad de abrir espacios de discusión académica desde la presencia de diversos actores que, desde la experticia, no solamente académica, sino desde la experticia que da el trabajo en determinadas áreas, campos, poblaciones, problemática y condiciones sociales y humanas, permitió la generación de reflexiones de tipo disciplinar, político, social y ético.

La UNAD como institución de educación superior comprometida con la construcción del tejido social espera que los estudiantes al alcanzar su título profesional estén en capacidad de atender a las comunidades dentro de sus diferentes contextos; por lo tanto, es necesario tener espacios participativos que promuevan el diálogo de saberes, el reconocimiento de diversas realidades y la generación de pensamiento crítico frente a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales. Esto permite validar y cuestionar los lineamientos curriculares, las prácticas investigativas, las competencias transversales y disciplinares y los retos que tanto estudiantes como docentes asumen en su quehacer dentro de la UNAD. En este aspecto el entrevistado señaló: *“En la supervisión de las practicas se evidenció que los practicantes necesitaban de espacios de formación relacionados con la práctica... el mapa no es el territorio”*, lo cual hace referencia al mapa como el constructo teórico, los lineamientos curriculares y los métodos de evaluación y seguimiento y, por otra parte, el territorio como los espacios de práctica, los retos que presentan las comunidades y las organizaciones, así como la dualidad entre lo individual y lo colectivo.

Indagar sobre las necesidades presentes en cada uno de los centros permitió conocer los aspectos en los cuáles se deben generar acciones de mejora con el propósito de consolidar el espacio “Jueves de Psicología” como una actividad de formación complementaria que logre satisfacer la necesidad de nuevos conocimientos en estudiantes, docentes y egresados desde aspectos de tipo curricular, disciplinar, investigativo y de extensión.

El sentido que interpela el conocimiento libre y abierto remite a reflexiones como las propuestas por Ortega y Torres (2011) al señalar las prácticas pedagógicas como prácticas instituyentes en cuanto estas “son instituyentes porque se sitúan en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales” (p. 17). De allí que proponer un espacio de libre acceso abre la posibilidad a espacios de participación y democratización del conocimiento, como era el sentido propuesto por el espacio en sus inicios.

El llamado a la memoria realizado en la reconstrucción del sentido de la experiencia pedagógica recuerda la importancia de las discusiones y de la escucha activa y abierta en los escenarios educativos tanto virtuales como presenciales, así como la necesidad de construir identidad universitaria en espacios abiertos a diversos actores, desde diversos canales desde el reconocimiento y diversas realidades y contextos. Reconocer el sentido construido por docentes y estudiantes permitió el reconocimiento de un tejido social presente en la comunidad académica que promueve el sentido de pertenencia e identidad institucional y que sostiene la permanencia de los espacios académicos desde un sentido de construcción del conocimiento desde y para las comunidades, generando la promoción de espacios de debate.

REFERENCIAS

Abadía, C., Montero, R. y Vela, P. (2013). Reflexiones hacia una didáctica de la interacción en el modelo pedagógico unadista.

Aguirre, J., Viano, H. y García, B. (2015). Una experiencia para fortalecer los procesos de enseñanza de la programación mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista enseñanza y aprendizaje de ingeniería de computadores*, 5.

Freire, M, E., Gómez, M, G. y García, N, Y. (2016). Criterios para el diagnóstico de la práctica educativa a distancia en modalidad B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, (17), pp. 67-74.

Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.

Ortega, P. y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular, *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 333-357.

Pérez, T. (2016) *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje/links/0912f509c0a81c366d000000/Cambios-metodologicos-con-las-TIC-estrategias-didacticas-y-entornos-virtuales-de-ensenanza-aprendizaje.pdf

UNAD. (2010). *Referentes para la construcción de evaluación en campus virtual V.3.0*.

UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario*. Versión 3.0.

UNESCO. (2016). Metodología de sistematización de experiencias educativas innovadoras. *En Herramienta de apoyo para el trabajo docente*.

Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no. He ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 23, pp. 19-21.

LA VICTORIA DE LA VÍCTIMA. UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DEL PERDÓN CON PERTINENCIA PSICOLÓGICA



Olga Lucía Rojas Torres¹

1. Psicóloga. Especialista en Psicología Jurídica y Forense. Docente programa
Psicología - UNAD, Colombia. Correo: olga.rojas@unad.edu.co

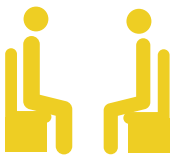
INTRODUCCIÓN

Muchos no entienden cómo una esposa que ha sido engañada por su marido logra reconstruir su relación con él, que una familia distanciada por peleas de dinero se reencuentre o que un niño abusado físicamente por sus padres sea un adulto sin rencores. Este tipo de actos absolutorios hacia el agresor se ven hoy como una falta de carácter o una exagerada generosidad que solo poseen ciertas almas iluminadas. Pero los casos de personas que nunca pensaron aprender a perdonar y lo han hecho son cada vez más frecuentes e incluso se dan en situaciones donde las agresiones eran tan graves que parecían difíciles de absolver. Esto no lo dicen ni la religión ni la filosofía, que por siglos se han ocupado del tema. Lo aseveran científicos sociales y psicólogos que desde hace dos décadas se dieron a la tarea de investigar las repercusiones de perdonar en la salud física, emocional y mental de las personas. Los resultados de dichas investigaciones muestran que hacerlo “no solo es una práctica religiosa sino un componente relevante dentro de una visión amplia de salud”, dice el psicólogo Fred Luskin, director del proyecto Forgiveness, de la Universidad de Stanford. En ese sentido, no solo trae beneficios para el agresor sino principalmente para quien lo otorga. (Revista SEMANA, 2014)

Experimentar sufrimiento como consecuencia del dolor causado por el daño producto de una ofensa o trasgresión ocasionada por otra persona es una situación que genera sentimientos negativos que cada individuo debe procesar para sobrellevar, por lo que desarrolla estrategias diversas para mitigar esta sensación dolorosa. Worthington (2001) establece alrededor de 25 tipos de estrategias o formas de manejar dicho proceso, entre las cuales se pueden encontrar la venganza o contraataque, en la justicia legal, buscando una restitución, exigiendo la disculpa del agresor, creando nuevas narraciones, haciendo re-atribuciones, controlando la ira, aceptando el daño mediante la evitación o negación del suceso o perdonando, entre otros.

Inicialmente este terreno se abordaba con mayor prevalencia en escenarios religiosos y aunque hoy en día frente al proceso político que afronta el país el concepto de “perdón” pretende marcar diferencia con el escenario espiritual, es innegable que esta práctica tiene su enraizamiento más profundo en la herencia religiosa de una tradición cristiana que enmarca la cultura colombiana. Cortés y Torres (2013) resaltan que

aunque el concepto que se entiende del perdón es el resultado de los preceptos profesados por esta fe, sus orígenes se centran en la tradición religiosa abrahámica, que permea o da inicio a las tres religiones monoteístas clásicas reconocidas como son el judaísmo, el cristianismo, y el islamismo; estas profesan el tema frente a las relaciones interpersonales entre sus adeptos, las cuales llegan a establecer directrices que regulan prácticas sociales que se fundamentan en la creencia de un Dios misericordioso, ante las cuales cada una de ellas presenta particularidades específicas.



Aunque la psicología ha pretendido realizar investigaciones sobre el significado del perdón de manera independiente a cualquier tipo de concepción religiosa, la influencia de la religiosidad frente a este proceso no se ha explorado con la suficiente rigurosidad. Worthington (2005) expresa que es innegable la conexión existente entre la religiosidad y la noción del perdón, la cual es de vital importancia en las religiones reconocidas en el mundo, lo que resulta relevante si se quiere indagar frente a este constructo.

EL PERDÓN DESDE EL JUDAÍSMO

El judaísmo, religión ancestral monoteísta (creencia en un solo dios), se define como religión, cultura y grupo étnico y se considera la cuna del cristianismo y el islamismo. Se fundamenta en la creencia del Dios de Abraham, padre de los judíos, reconocidos así por ser descendientes de la tribu de Judá; las escrituras (*La Torah* y *El Talmud*) reconocidas por los cristianos como parte del Antiguo Testamento son los libros sagrados que guían las conductas adecuadas e inadecuadas en esta comunidad.

Como lo enuncian Goldsmith et al. (2007) citados por Cortés y Torres (2013), en el judaísmo “El perdón no debe surgir de la nada, sino de un trabajo de reflexión y esfuerzo” (p. 71). Esto permite entender que el perdón es el fruto de un proceso en el que los implicados deben poner de su parte para conseguirlo mostrando sincero arrepentimiento con el otro y ante Dios.

El *Talmud* expresa obligación explícita tanto para pedir perdón como para otorgarlo. Un ejemplo de ello es cuando indica que, si una persona pide perdón en reiteradas ocasiones y el ofendido se lo niega, este último cargará con esto como pecado hasta la tumba. Es tan fuerte esta práctica para la comunidad judía que se ha institucionalizado un día en honor del perdón el “Yom Kipur”.

EL PERDÓN DESDE EL ISLAMISMO

Frente al islamismo, puede decirse que es la segunda religión del mundo ya que cuenta con más de 1200 millones de fieles. Esta religión inició como un sistema de creencias locales en la península Arábiga y con el paso del tiempo es hoy una religión universal. Está presente en el mundo árabe, América, Europa occidental, Rusia, África negra, India, Asia oriental y se extiende desde el Atlántico hasta el Pacífico, de Marruecos a Mindanao (Tamayo, 2009).

Al igual que el judaísmo y el cristianismo, el islamismo es una religión de libro; es decir, son religiones que se basan en los escritos de un libro sagrado. En este caso es El Corán la escritura sagrada que instruye ya que para los musulmanes este texto es la palabra de Dios que guía el comportamiento y, a su vez, es fuente de oración.

Frente a lo que puede significar la importancia del perdón desde el islamismo, hay que tener en cuenta lo que reposa en su texto sagrado *El Corán*, que reglamenta las relaciones tanto interpersonales como las que se deben tener entre estados, convirtiéndose

en una guía de conducta a nivel espiritual, moral y político. Entre sus preceptos principales se puede encontrar aquel que afirma que, al ser descendientes de Abraham, serán juzgados por aquello que son capaces de hacer por el otro y no por lo que hagan por ellos mismos; adicional a esto, afirman que, al perdonar, el alma, el cuerpo y el espíritu se acercan a la perfección. Goldsmith, Pinilla y Zapata (2007) expresan que desde esta religión el proceso de perdonar conlleva de un esfuerzo importante tanto para el que perdona como para aquel que pide el perdón, el cual se fortalece bajo la sentencia del profeta Mahoma: “puede que el hombre no se canse de pecar, pero Dios nunca se cansará de perdonarlo”.



La importancia de los conceptos anteriores radica también en que esta religión es vigente; por ello es de relevancia en la educación que se sigue impartiendo a los musulmanes. Un claro ejemplo de esto es que en uno de sus postulados se indica que “aquel hombre que ha matado a otro injustamente es como si hubiera matado a toda la humanidad de la tierra” (Goldsmith et al., 2007, p. 79) siendo tan fuerte que, ante la pena de muerte, el perdón de una víctima es tan importante que puede llegar a impedir la ejecución del victimario. (Cortés et al., 2013).

EL PERDÓN DESDE EL CRISTIANISMO

El cristianismo es la religión más extensa en el mundo, con alrededor de 2400 millones de seguidores; se fundamenta en la creencia del Dios de Abraham y se basa en la vida, enseñanzas, obras y milagros de Jesús, el Dios hecho hombre que por amor se entrega para la salvación de los hombres. Se reconocen cuatro ramas en las que se destaca el catolicismo (1300 millones de fieles), El protestantismo (920 millones), la iglesia ortodoxa (270 millones) y las iglesias ortodoxas orientales (86 millones).

En Efesios 4:32 y 5:1-2 dice: “Sed más bien buenos entre vosotros, entrañables, perdonándoos mutuamente como os perdonó Dios en Cristo. Sed pues, imitadores de Dios, como hijos queridos, y vivid en el amor como Cristo os amó y se entregó por vosotros” (Biblia de Jerusalén). El cristianismo invita a un mensaje de perdón y de amor basado en la idea de un Dios misericordioso que de manera generosa y gratuita perdona al hombre porque entiende su naturaleza de pecado; desde la ejemplar vida de Jesús, quien en su actuar constante propende por enseñar, más que en elegir directrices de presupuestos ancestrales, la salvación depende del amor que el hombre practique en su vida y una manera de manifestarlo es en el ejercicio del perdón. Este perdón ya no tiene que ver con el victimario, sino que se ofrece en un sentido desbordado de generosidad de la víctima; actitud que se resalta en el momento de la crucifixión cuando Jesús ora por el perdón de sus verdugos sin que estos estén dando muestra de remordimiento alguno (Cortés y Torres, 2013).

El perdón en el cristianismo induce una nueva lógica en la interacción social que encuentra su base en la misericordia, superando la propia lógica racional. Este proceso permite en el ofendido o víctima, a través del amor, sanar el dolor y en el victimario, la liberación de la culpa y del remordimiento. Estas acciones parecieran meramente interpersonales; no obstante y ante las relaciones sociales, la noción de justicia al articularse con el ejercicio del perdón cristiano puede generar una transformación social real en la que incluso se busca la posibilidad de una reconciliación.

Esta concepción de perdón puede parecer una actitud laxa, propia de la debilidad e inclusive puede asociar cierta complicidad con el agresor; sin embargo, lo que en realidad busca es la verdad y la mitigación del daño y del mal que una venganza o retaliación pueda propiciar. Aguirre (1999) plantea que esta búsqueda de la verdad permite reconocer los abusos cometidos y consiente que el perdón trascienda al llevarlo a escenarios públicos, poniendo de manifiesto que cuando instituciones como

la Iglesia católica pide claridad sobre hechos de abusos cometidos durante su historia para pedir perdón, configura la relevancia que tiene la comunidad en el proceso y de esta manera practica lo que se cita en los evangelios en correlación de lo que implica el reino de Dios como un proyecto de convivencia para la humanidad (p. 216).



Las tradiciones religiosas monoteístas permiten que a partir de una postura teológica se puedan sentar bases para la construcción de un siglo XXI de perdón y reconciliación que requiere abandonar posiciones absolutistas para dar paso al diálogo intercultural, abarcando diferentes ámbitos en la sociedad. De esta manera, se puede comprender el perdón como la esencia de una vida religiosa que da espacio a nuevas relaciones sociales propicias para facilitar la reconciliación y la reparación (Goldsmith et al., 2017, p. 80).

EL PERDÓN DESDE EL HINDUISMO

El hinduismo, por su parte, es la religión que se practica mayoritariamente en la India y Nepal junto con otros países de Asia. Aunque se conoce como una religión, no lo es en el sentido estricto de la palabra puesto que se considera más como un sistema social, una forma de concebir el mundo, una filosofía y un sistema de creencias de diferentes tipos. El hinduismo en la India se considera como la ley eterna: un modo de vida y un orden cósmico. En el hinduismo no se encuentra una organización jerárquica, un dogma específico ni un Dios; el hinduista puede ser monoteísta o politeísta, puede cumplir o no con sus ritos y tradiciones, asistir o no a los templos o adorar o ignorar a los dioses ya que esto no es lo que realmente lo identifica; al hinduismo no se le considera como religión proselitista puesto que nadie puede convertirse en hindú ya que para serlo se debe nacer dentro de las castas reconocidas.

En la India se encuentra una gran diversidad de razas, lenguas y costumbres que manifiestan grandes diferencias entre estados y aunque esto denota grandes diferencias, están unidos por el sentido de pertenencia a un mismo orden social y cultural.

La religión védica fue entronizada en la India por tribus indoeuropeas alrededor de 1500 a. C. y representa una religión sencilla que promueve la adoración a los fenómenos de la naturaleza, los cuales son considerados divinidades. En esta religión se concibe un dios del fuego, un dios del agua, un dios del sol, un dios de la luna, un dios de las tormentas, etc. Esta devoción enmarca un pueblo nómada y pastoral que fue evolucionando y complejizándose al conformar tribus que se asentaron.

En el siglo VII el filósofo Dharmakirti, frente a la religión védica, presentó su argumento como soporte a la proposición de que el entrenamiento meditativo disciplinado puede generar cambios sustanciales en la conciencia humana, en la cual se incluyen las emociones, que corresponden a campos de fuerza y estados mentales que interactúan según una dinámica constante entre polos opuestos. Este pensador hindú propuso eliminar mediante la meditación las ideas promotoras de muerte, violencia y odio para dar paso a emociones que cultiven estados de conciencia elevados como la paz interior, el amor, la solidaridad y el perdón.

EL PERDÓN DESDE EL BUDISMO

Finalmente se encuentra el budismo, doctrina filosófica y espiritual no teísta que se considera más como un medio de transformación individual y social que busca brindar a las personas que deseen aprender unas prácticas y lecciones que les permitan encontrar el bienestar y el sosiego. Del mismo modo, y para quien lo desee, puede profundizar en el camino budista en el que se enmarcan sus prácticas de meditación como medio de transformación, desarrollando cualidades como la conciencia, la bondad y la sabiduría hasta llegar a lo que denominan un estado de iluminación.

Ulloa (2011) señala el concepto de perdón en la tradición budista, el cual se entiende como un estado o forma de evitar pensamientos negativos que dañen y ocasionen perjuicios para la paz tranquilidad y salud mental de la persona. Por ello la práctica del perdón debe ir acompañada de sentimientos de amor y compasión hacia el ofensor y nunca estar motivada por el egoísmo ni por un afán de admiración sino por el acto mismo de perdonar. También reconoce que este difícil acto ayuda al crecimiento personal de aquel que logra perdonar.

Según la doctrina nadie –ni siquiera Dios, ni un santo– puede absolver al ser humano de los malos efectos de sus propias acciones. La labor de emancipación es indelegablemente individual y el Buda, en este aspecto, solo se limitó a señalar el sendero. Ninguna intervención arbitraria de terceros puede significar expiación, pues ello alteraría el riguroso principio de la justicia que rige el universo. En el orden personal, cada cual se erige en su propio salvador o destructor. (Ulloa, 2011)

La noción de perdón resulta para los creyentes de esta doctrina como la gestación de la mente “*bodhicitta*”, una mente amorosa y compasiva donde existe una actitud pura, iluminada; la mente de aquel que ha desarrollado un alto nivel espiritual puede estar abierta a perdonar a sus ofensores, adversarios o enemigos como resultado de la práctica de la meditación, lo que desarrolla una compasión amorosa hacia todos los seres sintientes del universo y los ayuda a conseguir la liberación definitiva del *samsara* o ciclo de renacimiento para alcanzar el *nirvana* o absoluto pleno (Ulloa, 2011).

EL PERDÓN DESDE LA RELIGIÓN Y LA ESPIRITUALIDAD

El perdonar es un ejercicio que se plantea de manera constante en la cosmovisión que poseen las religiones reconocidas a nivel mundial, específicamente el islamismo, el judaísmo, el cristianismo y el hinduismo; en cuanto al budismo, el perdón se asocia más con los conceptos de paciencia y de compasión. Según Buda, “el perdón no es un simple mecanismo para liberar de culpa a quien nos ofendió; el perdón es un mecanismo para que yo sea libre de la amargura que dejó esa acción en mi corazón”.

Perdonar no es una obligación sino una decisión de la víctima. Las religiones abrahámicas (judaísmo, cristianismo e islamismo) consideran como un acto esperado el que las personas busquen imitar a Dios, quien enseña desde su misma naturaleza la importancia del perdón, mientras que en el budismo se concibe como requerimiento para dar final al sufrimiento y llegar a la iluminación y en el hinduismo es básico para seguir por el camino de la rectitud, lo que se convierte en un acto imprescindible ya que en estas dos últimas religiones se concibe la reencarnación y los actos no resueltos reaparecen hasta no subsanarse (McCullough, Pargament & Thoresen, 2000).

El arrepentimiento del ofensor no se constituye como una condición imperante para el acto de perdonar en el cristianismo, el islamismo y el budismo. Situación diferente es el caso del judaísmo, en el que sí es requisito y se plantean unas reglas específicas al respecto de este proceso. Por otra parte, en el hinduismo se pueden encontrar algunas historias de divinidades en las que aparece el perdón sin la existencia del arrepentimiento y en otras se presenta el arrepentimiento como un factor determinante (Serrano, 2017).

La gravedad de la agresión cometida no supone impedimento alguno para que Cristo perdone a sus verdugos, para que Mahoma perdone a sus perseguidores y para que el proverbio budista sobre el asceta torturado por el rey colérico refleje compasión y contención y aunque en el caso de los hindúes la postura frente a esto no está clara, en algunos de sus textos sagrados se percibe la ofensa como cosa imperdonable, en el caso que el agresor haya tenido una intención de daño (McCullough, 2000).

EL PERDÓN DESDE LA FILOSOFÍA

Para la filosofía la deidad deja de ser un factor esencial en el proceso del perdón. Tal y como lo plantea Hannah Arendt (2008) es un proceso que no proviene de una gracia de Dios para con los hombres, sino que estos tienen la capacidad de perdonarse entre sí. “En esta medida el perdón adquiere su validez y legitimidad en la medida en que se establece un vínculo”; asimismo, plantea que el perdón surge en el interior de la pluralidad humana (p. 149).

EL PERDÓN DESDE LO JURÍDICO

Chaparro (2007) esboza la necesidad de ampliar el concepto frente a que el perdón debe trascender a los ámbitos jurídico y estatal ya que este no debe ser de carácter normativo, ni mucho menos llegar a normalizarse, sino que debe considerarse como una excepcionalidad especial. En el planteamiento frente a perdonar lo imperdonable, lo que el autor considera es lo que se debe perdonar, puesto que, si solo se contempla que se perdone lo perdonable, el concepto en sí mismo carece de todo sentido.

Por otra parte, Crespo (2004) hace distinción sobre ciertas actuaciones que pueden asociarse con el perdón sin llegar a ser el acto en sí; esto sería por ejemplo superar el enfado o actuar como si nada hubiese pasado con el fin de conseguir una “paz a todo precio” ya que para las personas es imperante establecer una convivencia armónica. Por tal motivo, se requiere pasar por alto las ofensas propiciadas por el otro, lo que para este autor no representa un perdón auténtico sino un olvido a un agravio (p. 46).

Al considerar una perspectiva jurídica y política confluyen posturas contrapuestas en las que, por ejemplo, Chakrabarti y Fairbanks (2010) plantean que el ejercicio del perdón en una esfera pública se debe contemplar de forma grupal y no individual; esto expone unas complejidades importantes por cuanto confluye una diversidad de puntos de vista, intereses y expectativas, entre otros, que supone un gran reto a la hora de buscar un consenso en el que se establezca qué narrativas son aceptadas y cuáles se rechazan. Tal dificultad se enmarca en una acción de perdón individual para pasar a lo grupal, contando que un grupo no comparte una mente ni sus sentimientos, por lo que resulta impensable en que un grupo pueda perdonar.

Por su parte Vandavelde (2013) propone lo que denomina “el beneficio político del perdón”, el cual libra a un colectivo del peso de una historia de dolor, promoviendo un espacio para restaurar la relación con la o las personas que infligieron el daño.

En cuanto a las implicaciones que refiere el hecho de hablar de perdón desde el escenario político, se asevera que esto requiere de un conjunto de prácticas organizadas subordinadas a una jerarquía o distribución de poderes. Exteberría (1999) aclara que las políticas del perdón se suscriben en un marco de fuerza y considerar este aspecto de forma única desvirtúa y reduce el concepto a otro instrumento o práctica de poder.



Por esto el autor postula que a la política le concierne propiciar espacios que posibiliten la organización de una adecuada vida en comunidad, por lo que el rol del perdón en este escenario se percibe como un recurso de transformación en la dinámica de las relaciones sociales.

EL PERDÓN DESDE LA PSICOLOGÍA

El fenómeno del perdón recoge una variedad de conceptos entre los que vale resaltar los autores que han sustentado argumentos teóricos relevantes; se encuentran dos modelos teóricos que se enfocan en aspectos motivacionales (McCullough, 2000) y en aspectos emocionales (Worthington, 2005); adicionalmente, hay enfoques en aspectos importantes que refieren a la cognición (McCullough, 2000), aspectos cognitivo-afectivos (Tangley, 1999) y la confluencia de los cambios (Enright y Fitzgibbons, 2000).

McCullough (2000) concibe el acto de perdonar como la suma de cambios de tipo prosociales soportados en motivaciones interpersonales. Es decir, refiere que, ante una agresión, el individuo es propenso a percibir un sentimiento de daño, indignación, busca de venganza o deseo de daño sobre el agresor, lo que propende por la evitación de contacto alguno con el agresor. Frente a esto, el perdón es el resultado de una transformación motivacional hacia el agresor, lo que minimiza o reduce los deseos negativos y se enmarcan más en la compasión y el amor (benevolencia).

Por su parte Worthington y Wade (1999) consideran el perdón como una “yuxtaposición emocional”, es decir, emociones positivas frente al otro; esto resulta en la compensación de emociones negativas al reemplazarlas por unas positivas, las cuales permiten el desarrollo del perdón. Estas emociones positivas son la empatía, la simpatía, la compasión, el amor romántico y el amor altruista; sin embargo, el hecho de reemplazar las emociones negativas con estas positivas no necesariamente logra que el individuo experimente sentimientos positivos hacia el agresor, por lo cual se puede presentar un perdón parcial y no uno completo. Lo que sí queda claro es que el perdón es un cambio esencialmente emocional, o como ellos mismos lo refieren, un “cambio de corazón”.

El ingeniero nuclear Everett Worthington, quien además tiene un doctorado en psicología clínica y se ha dedicado especialmente a estudiar el perdón como una ciencia, en entrevista a la revista SEMANA comenta sobre los resultados obtenidos del informe “Aportes de la psicología positiva a víctimas del conflicto y desastres naturales” junto a la doctora Andrea Ortega, líder del proyecto en Colombia.

En este diálogo con la revista, Worthington refiere cómo el perdón debe ocurrir dentro de la persona como una decisión y que lo que se conoce como justicia es un proceso que se realiza en la sociedad, el cual depende de factores externos para su desarrollo. Reconoce dos tipos de perdón: en el primero se concentra en la decisión de la forma de actuar frente a aquel que infligió el daño; el segundo se enmarca en el plano emocional frente a la decisión de reemplazar los sentimientos negativos, como el odio y el resentimiento, por unos más positivos para el individuo.

Entre las reflexiones más importantes se puede resaltar la importancia que se da a entender el perdón desde la ciencia, desde disciplinas como la psicología y la neurología, en donde este proceso sale de un espacio religioso ya que se busca estudiar el desarrollo de este proceso tanto en creyentes como en no creyentes (Revista SEMANA, 2018).



Según el informe mencionado, el proceso inicia con la experimentación de una situación injusta que genera algún tipo de daño o sensación de este en la persona, lo que posteriormente percibe con mucho dolor y lleva a experimentar sentimientos que resultan difíciles de manejar. Algunas personas buscan en el Estado un apoyo o acompañamiento para superar las situaciones vividas, otras solicitan que dichas experiencias no se repitan, algunas culpan a Dios y otras se resignan a su suerte.

El informe resalta dos aspectos importantes: por una parte, que el perdón y la reconciliación no son directamente proporcionales debido a que puede presentarse el uno sin el otro ya que el perdón es una decisión del doliente o víctima, mientras que para la reconciliación se requiere que las partes en conflicto estén dispuestas a reconstruir una relación que requiere de confianza y compromiso. Por otra parte, expone los beneficios ya que la acción de perdonar libera o mitiga la aparición de padecimientos como las úlceras, la ansiedad y la depresión, entre otros y no interfiere con procesos judiciales o de reconciliación, sino que incluso propende por que estos se desarrollen.

Thompson et al. (2005) consideran el perdón como un proceso en el que la transgresión percibida que genera respuestas o cogniciones negativas hacia el ofensor se cambia por cogniciones neutras o positivas. Este grupo no considera los sentimientos positivos como esenciales para el proceso de perdonar ni al agresor como objeto del perdón exclusivamente ya que también puede serlo el sujeto agredido o alguna situación específica. Al igual que Mc Cullough, consideran que la reconciliación no debe considerarse como un componente del perdón, así como que el buscar justicia por las vías legalmente constituidas, disponibles para los usuarios, no es excluyente para un proceso de perdón siempre y cuando no se motive por un ánimo revanchista o vengativo.

Tangley (1999) y sus colaboradores determinan el concepto del perdón de acuerdo con: 1) La transformación cognitivo-afectiva, que se establece luego de la ofensa o transgresión. 2) Una valoración realista y proporcionada del daño causado al ofendido y la responsabilidad asumida por el ofensor. 3) La libre elección de “cancelar la deuda”, en donde se abandona el deseo de venganza como forma de restituir el daño. 4) La anulación de emociones negativas vinculadas a la ofensa. 5) Renuncia del ofendido a concebirse como víctima.

En esta concepción de perdón no se apega a sentimientos de amor o compasión, sino, por el contrario, se decide el abandono de las emociones negativas; inclusive sostienen que si se perdona, se deja de buscar algún tipo de justicia. Por esto los conceptos justicia y perdón en este caso son excluyentes el uno del otro. En esta postura el perdón supera el resentimiento y los juicios negativos hacia el agresor, aun siendo consciente de su derecho a tenerlos.

Después de un tiempo se adicionan conceptos frente al perdón que involucran el sistema cognitivo y el conductual, lo que refiere al cómo siente, piensa y se comporta un individuo que ha sufrido algún tipo de ofensa o agresión frente a su agresor luego de haberlo perdonado.

la respuesta psicológica que es el perdón incluye la ausencia de afectos (emoción), juicios (pensamiento) y comportamientos (conducta) negativos hacia quien ofendió, y también la presencia de afectos, juicios y comportamientos positivos, de manera que este polo positivo del perdón no solo lo experimente el ofendido, sino que se lo muestre explícitamente al ofensor. (Enright & Fitzgibbons, 2000)

En cuanto a la tipología del perdón, McCullough y Witvliet (2002) distinguen básicamente tres: 1) perdón como respuesta, 2) perdón como disposición personal y 3) perdón como un atributo comparable a la confianza, la intimidad o el compromiso en estructuras sociales. Se dedica atención especial a las dos primeras.

1 El perdón como respuesta. Establece el perdón como una transformación prosocial en los pensamientos, las emociones y las conductas que percibe el agredido hacia el agresor. Los teóricos de esta corriente afirman que esta respuesta ha de ser menos negativa y más positiva con el paso del tiempo, lo que se traduce en la renuncia del enfado y resentimiento, desarrollando sentimientos benévolos hacia el ofensor, siendo esto la movilización hacia el perdón. Este tipo de perdón también se conoce como perdón episódico o perdón específico.

2 El perdón como disposición personal. Hace referencia a la tendencia de perdonar a otros ante diversas situaciones interpersonales. Se considera, de este modo, como una característica estable de un individuo en sus rasgos de personalidad.

Enrique Echeburúa (2013) expone que

Perdonar supone renunciar con buena disposición de ánimo a obtener satisfacción de una ofensa recibida, no guardando ningún resentimiento o rencor en las relaciones con el ofensor. El perdón es un acto de generosidad y supone la cancelación voluntaria de una deuda. Otorgarlo no es un acto de justicia porque nadie tiene derecho a reclamar perdón del ofendido, sino que es un acto de generosidad. Incluso puede considerarse como algo poco natural porque, ante un agravio, la víctima lo que desea es vengarse para restituir el equilibrio perdido. (p. 66)

Otro precepto importante que señala es “el perdón no es olvido” y según se explica, esto refiere a que es imperante la remembranza del hecho o agravio ya que si no se tiene recuerdo sobre este no queda nada que perdonar. Adicionalmente, se alude a que perdonar, en ningún momento busca aceptar la conducta ofensora, sino a tomar una actitud generosa y comprensiva frente al agresor con el fin de liberarse del dolor al tener presente que con el perdón no se cambia el pasado, pero sí sentar las bases de un futuro diferente y más esperanzador.

Se puede tener en cuenta que hay ciertas condiciones psicológicas que posibilitan el desarrollo de un proceso de perdón con mayor fluidez y tranquilidad. Un individuo optimista y afable puede perdonar de manera más fácil que aquel que tiende a ser más inseguro, desconfiado y narcisista ya que estos experimentan las ofensas o agresiones de forma más severa, por lo que se muestran más reacios a otorgar el perdón. Aunado a esto, se comenta sobre la relación directa que hay entre la inestabilidad emocional y el resentimiento; de hecho, aquellas que presentan síntomas ansiosos depresivos y obsesivos o experimentan de manera prevalente la ira y carecen de estrategias adecuadas para expresarla tienden más al rencor. Caso contrario en aquellos con mayor estabilidad emocional, los cuales son menos tendientes a este sentimiento. Ahora bien, en lo que se refiere a los agresores, y si estos presentan dificultad para pedir perdón y mostrar algún tipo de arrepentimiento, estas conductas se pueden relacionar con la rigidez, el fanatismo y la desconfianza acentuada con la presencia de rasgos psicopáticos (Mullet, 2012).



Actitudes en el victimario como la negación, el olvido, la justificación y la atribución de la responsabilidad a factores o agentes externos dificultan a la víctima el desarrollo de un proceso de perdón y mucho más la idea de iniciar un proceso de reconciliación en la que se requiere de la confianza para reconstruir una relación entre las partes (Echeburúa, 2013).

“El perdón puede ser un elemento esencial para la reconciliación, siempre que se solicite de una forma sincera. El perdón se puede pedir de muchas maneras; cuanto más discreto sea, más auténtico es” (Worthington, 2005).

También es importante considerar que el perdón no es la única opción para las víctimas puesto que hay quienes eligen no perdonar y buscan otras estrategias para hacer más llevaderos sus dolores; no obstante, se debe resaltar que los sentimientos de venganza, aunque socialmente son reprochables e inadmisibles, son absolutamente naturales pues son una reacción propia del ser humano, que desea algún tipo de compensación ante un acto que le ha generado profundos sentimientos de humillación. Por tal razón, es preciso entender que estos sentimientos son inherentes a las personas y no deben ser censurados de manera tan tajante, sino que deben ser procesados ya que si perduran en el tiempo pueden generar problemáticas supremamente negativas.

Echeburúa (2013) refiere los sentimientos de venganza como una necesidad psicológica para las víctimas; no obstante, precisa que perseverar en su consecución genera actos de represalia sin beneficio ya que no es una reacción de defensa, sino un acto que se torna insaciable, al igual que el odio, sentimiento que no encuentra satisfacción, convirtiéndose en un mecanismo adaptativo sumamente negativo que, logrando mantenerse en el tiempo, da paso al rencor, el cual puede convertirse en el motor de acciones destructivas que impiden a la víctima sanar sus heridas y la ancla al pasado generándole culpa, autodesprecio, incapacidad de disfrute y empobrecimiento personal, entre otros.

Por tal razón resulta relevante resaltar los beneficios de implementar la cultura del perdón en los individuos ya que los efectos psicológicos son definitivamente positivos. El perdonar le permite a una persona avanzar en su proyecto de vida, mejorar aspectos de la salud física (como dormir mejor y disminuir el consumo de medicamentos), reconciliarse consigo mismo, etc. Perdonar no solo resulta ser un acto favorecedor para el victimario, sino que enmarca mayores beneficios a quien lo concede porque promueve la disminución del resentimiento y agresividad frente a su agresor, lo que permite vislumbrar un futuro sin cargas negativas, culpas insoportables y afanes vengativos (Echeburúa 2013).

Adicional a lo anterior, el acto de perdonar, además de permitir hacer las paces con el agresor, permite hacerlo consigo mismo ya que la tolerancia con el otro permite desarrollar con mayor facilidad la aceptación de los errores propios (Enright y Fitzgibbons, 2000).

La salud mental se relaciona directamente con el concepto de bienestar psicológico, donde se identifican aspectos como la disminución del estrés, la ansiedad y la depresión, entre otros, así como la consecución de estados de felicidad, sensación de satisfacción y disfrute (Serrano, 2017).

Desde una postura hedonista se puede comprender el bienestar como la sensación de placer o felicidad (Kahneman, 1999). En la antigua Grecia, los filósofos exponían en su discurso que la búsqueda en la vida era por conseguir experimentar el placer en su máxima expresión. Luego de ellos, llegaron otros como Hobbes que manifestaron posturas similares. (Serrano, 2017).

La psicología asume que la postura hedonista reconoce como bienestar la experimentación del placer en contraposición del displacer, lo que cabe a considerar como felicidad subjetiva, por lo que no se limita a referenciar el placer netamente físico, sino a todo aquel que incluya la consecución de diversos objetivos o metas que cada individuo se proponga en los diferentes campos y esferas de su vida, por lo que lo enuncia como bienestar subjetivo, en el que enmarca tres componentes que son: la satisfacción vital (elemento cognitivo), la presencia del afecto positivo y la ausencia del afecto negativo (Diener, 2000).



Por su parte, Aristóteles expresaba que la felicidad como constructo hedónico era un ideal grotesco ya que convertía a la persona en una esclava de sus deseos y apetitos; en cambio, concebía la felicidad como la expresión de la virtud dada por aquello que se podía considerar valioso, acorde con la razón, la moderación y la búsqueda de la excelencia como resultado de la realización plena de la persona.

Algunos psicólogos como Fromm se identificaron con este tipo de pensamiento, enunciando la diferencia de los deseos que generan placeres pasajeros y hedónicos frente a aquellos cuya realización propenden por el crecimiento de la persona que vive coherentemente con sus valores más profundos y por la realización de su verdadero potencial (Ryan, Huta & Deci, 2008).

Ryff (1995) menciona los orígenes de estas posturas teóricas que se expresan ante el núcleo de estas dimensiones, que se pueden relacionar con conceptos de autores clásicos ampliamente reconocidos en la psicología, como son:

- 1 Concepto de madurez de Allport.
- 2 Concepto del desarrollo personal de Erikson.
- 3 Concepto de salud mental de Jahoda.
- 4 Concepto de la individuación de Jung.
- 5 Concepto de autoactualización de Maslow.
- 6 Concepto de persona plenamente funcional de Rogers.
- 7 Concepto de procesos ejecutivos de la personalidad de Neugarten.
- 8 Concepto de tendencias básicas de la vida de Bühler.

Frente a estos conceptos se puede inferir que un individuo que posee una actitud positiva ante sí mismo, es decir, que posee una alta autoestima es aquel que se conoce y se acepta con sus virtudes y defectos y asimila su pasado de forma positiva y adecuada. Lo contrario acontece en aquel que presenta un bajo nivel de autoestima, quien es aquel que se percibe decepcionado por su pasado y se percibe como un individuo con características negativas que le resultan problemáticas, ante lo que desea ser alguien diferente.

Tener un buen nivel de autoaceptación demuestra ser una persona cálida, carismática, satisfecha consigo misma, capaz de generar confianza y confiar en el otro, generar empatía e intimidad. Lo contrario sucede en aquel que presenta un nivel bajo

de autoaceptación, el cual tendrá dificultad para relacionarse de manera adecuada con los otros, lo que limitará su capacidad de desarrollar cercanía y lo convertirá en un individuo solitario y frustrado por no poder establecer relaciones personales adecuadas (Ryff, 1995).

Son numerosos y diversos los estudios que se han realizado para explorar la relación que se da entre el perdón y el bienestar psicológico, por lo que existen distintas aproximaciones hacia la construcción de una definición mayoritariamente aceptada para el bienestar psicológico. Algunos autores conciben al bienestar psicológico como un estado de disminución ante la experiencia de la depresión, la ansiedad y el estrés (Brown, 2003).

Frente a los resultados presentados por los estudios generados al respecto de la comprensión del constructo bienestar, se relacionan como factores positivos el perdón, el cual se vincula al optimismo, la esperanza y la gratitud, así como a la disposición efectiva para entablar interacciones sociales adecuadas.

Otro estudio de metodología cualitativa en el que se seleccionaron 20 personas de cinco profesiones diferentes (Gull & Rana, 2013) encontró que los participantes, en su mayoría, reconocían la importancia del perdón y su práctica en la cotidianidad de sus vidas, lo que les generaba efectos positivos relacionados con su bienestar subjetivo, aumentando de manera importante su calidad de vida; esto indica que existe entonces una relación directa y positiva entre el perdón y el bienestar psicológico.

Por otra parte, es importante considerar los riesgos que existen al perdonar o lo que algunos teóricos enuncian como “el lado oscuro del perdón”. Esto dado que si bien el ofendido o víctima está dispuesto y perdona una situación dolorosa con relativa facilidad, actuando como si el daño no hubiera ocurrido, puede generar en el agresor indiferencia frente al daño ocasionado, lo que permitirá cierta ligereza en el mantenimiento del comportamiento o conducta ofensiva (Freedman & Chang, 2010).

CONCLUSIÓN

Luego de revisar el concepto del “perdón” desde diferentes escenarios es innegable que es una práctica que genera grandes beneficios a quien logra desarrollar este proceso independientemente del método que predispuso para el mismo. Todas las posturas confluyen en la idea de que perdonar favorece de manera positiva la salud de la persona en diferentes dimensiones (física, psicológica y espiritual), lo que conlleva a mejorar la calidad de vida de esta al impactar en sus relaciones interpersonales y promover sociedades esperanzadoras.

Aunque algunas situaciones pueden llegar a ser indignantes, humillantes o degradantes, al punto que perdonar la ofensa resulta absurdo o irracional, el perdón puede ser la mejor manera de superar el agravio y sobrevivir al dolor causado, sanando la herida en el individuo.

Para seguir profundizando en la investigación e implementación del perdón en procesos victimizantes es imperante dejar de evitar planos espirituales por el temor de perder cientificidad en el proceso puesto que cada individuo profesa algún tipo de creencia y el reconocerla puede favorecer la disposición en un ejercicio de perdón.

Por otra parte, el atender a los rasgos psicológicos de las personas para reconocer aquellos que favorecen el proceso y aquellos que lo dificultan permite implementar procesos que trabajen en estos de manera prioritaria con el fin de fortalecer al individuo para que logre concebir el perdón frente a una situación que le resulte imperdonable y que, por lo mismo, su calidad de vida sea afectada. En un proceso de perdón, es muy importante el acompañamiento por un profesional en psicología que atienda las condiciones específicas de cada individuo, entendiéndolo como un ser holístico y con el que pueda aprovechar sus propios recursos. Se puede pensar que un proceso de sanación a través del perdón conlleva a la victoria de la víctima, que en sí, es hacer que ella misma deje de considerarse como tal y pueda proseguir o reconstruir su proyecto de vida dejando atrás su dolor y mirando el futuro con esperanza.

REFERENCIAS

Amarís, M., López, W. y Rocha, A. (2017). El perdón como estrategia de afrontamiento. Una mirada desde el modelo de la complejidad del afrontamiento. *Terapia psicológica*, 35 (3), pp. 271-281.

Casullo, M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de psicología Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23 (1), pp. 39-63.

Cortés, A., López, W., Pérez, C., y Pineda, C. y Torres, A. (2015). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto. *Psychosocial Intervention*, 25 (1), pp. 19-25.

Cortés, A. y Torres, A. (2013). *Concepciones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Echeburúa, E. (2013). El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores. *Eguzkilore. cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, (27), pp. 65-72.

Gómez, J. (2006). La conciencia en el hinduismo, Lectura desde la objetividad y subjetividad de la conciencia unificada. *Hallazgos*, (6), pp. 133-148.

Mullet, E. (2012). Perdón y terapia. En *Psicología clínica basada en la evidencia*. Madrid: Pirámide.

Revista SEMANA. (2014). Los beneficios de perdonar. *Revista SEMANA*.

Serrano, I. (2017). *El papel de la religiosidad/espiritualidad en el perdón*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Tamayo, J. (2009). *Islam. Cultura, religión y política*. Madrid: Trotta.

Ulloa, G. (2011). Reflexiones sobre la naturaleza y la práctica del perdón en el contexto doctrinal no-teísta del Budismo. *Cuadernos Judaicos*, pp. 497-514.

Ursúa, M. G. et al. (2012). El Perdón como Herramienta Clínica en Terapia Individual y de Pareja. *Clínica Contemporánea*, 3 (2), pp. 121-134. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/273989190_El_Perdon_como_Herramienta_Clinica_en_Terapia_Individual_y_de_Pareja

HABITABILIDAD EN CALLE: PROBLEMÁTICA EN AUMENTO



Trinidad Camacho Bello²
Óscar Aldana León³

2. Docente UNAD, Colombia. Correo: trinidad.camacho@unad.edu.co

3. Docente UNAD, Colombia. Correo: oscar.aldana@unad.edu.co

INTRODUCCIÓN

La intencionalidad de este capítulo es dar cuenta de una problemática que afecta a la sociedad de una manera transversal, a partir del comportamiento de un grupo poblacional denominado “personas en condición habitabilidad en calle” (PCHC), fenómeno que está enmarcado en las necesidades por gestionar de las comunidades y barrios que sienten que debe existir una respuesta para darle salida a esta situación en la que no se sienten seguros ni protegidos por el Estado con las medidas que se tomen para solucionar o minimizar el efecto PCHC.



Los datos que se detallarán son enfocados con la estructuración del macroproyecto “Diagnóstico territorial que contempla el acompañamiento a las comunidades y barrios de la localidades Antonio Nariño y San Cristóbal” en la priorización de proyectos con estudiantes del semillero de investigación Bohío Quiny en la línea Habitantes de calle y Redes de apoyo social.

EL FENÓMENO

No todas las personas llegan a habitar la calle para corresponder en desarrollo libre de la personalidad, sino que por el contrario lo realizan porque es la única situación que encuentran para continuar con su vida; por lo tanto, es la sociedad casi la que determina cómo se desenvolverá la PCHC.

Partiendo del concepto de persona y según el C.C. II. (código civil), somos legalmente reconocidos como personas cada habitante de Colombia y desde antes de nacer; por lo tanto, todos estamos incluidos en esta figura jurídica: “Al que está por nacer se lo considera nacido para todo lo que pudiera favorecerle, y para ser tenido como persona basta nacer con vida” (Código Civil, libro primero, título I y II De las personas individuales capítulo I Del comienzo y fin de la personalidad). Todos tenemos derecho a tener un libre desarrollo de la personalidad, pero con las oportunidades necesarias para llevar el debido proceso.

Por otra parte, la Constitución Política de Colombia como nuestra máxima ley, norma de normas, como un conjunto de reglas de deberes y derechos, vigila y protege el bienestar y paz de todas las personas que vivimos en Colombia:

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. (Constitución Política de Colombia, Título 1, Artículo 2)

De tal forma, el Estado debe propender por que todas las personas cumplan con su proyecto de vida y he aquí la paradoja en si habitar la calle es un derecho o es un incumplimiento a la norma.

Dentro del desarrollo histórico de la humanidad y sus procesos sociales ha existido este tipo de población que siempre ha sido excluida y se les ha dado diferentes nombres que, de acuerdo con las diversas culturas se les ha identificado como: errante, vagabundo, callejero, mísero, vago, mendigo, limosnero, andrajoso, harapiento, gamín, indigente y desechable, entre otros, que fueron no solamente excluidos sino también no reconocidos y vulnerados y que por diferentes factores de riesgo o por decisión propia se encuentran en esta condición de habitabilidad en calle.



Parfraseando a Daza (2017) se comprende que en esto inciden perentoriamente las distintas transformaciones sociales como: económicas, demográficas, políticas, conquistas, colonizaciones, flujos de entrada y salida de un lugar a otro, malas cosechas, hambrunas, desplazamientos pacíficos, oleadas migratorias intercontinentales y de lo rural a lo urbano llamados por la expansión industrial, mejoras en los sistemas de transporte o países en búsqueda de un mejor futuro, entre otros.

Por otra parte, es bien sabido además que la habitabilidad en calle tiene un alto componente de consumo de sustancias psicoactivas y con un elemento característico que se puede ver con mayor relevancia en Colombia, que es la época del narcotráfico, en esencia en los años 70, cuando se inician los procesos de industrialización de la cocaína, por la que se incrementa el consumo de esta sustancia y sus derivados, como el bazuco, y que llevó a incrementarse la situación de habitar la calle por tener mayor facilidad y alcance a conseguirlas.

Cabe anotar que la incrementación del consumo de SPA también tiene que ver como solución socioeconómica y sobre esto Montes y Perea (2005) refieren que

Es evidente que el narcotráfico ha sido un fenómeno que ha tenido un desarrollo denso y oscuro, que lentamente ha tomado auge en nuestro país y que nació como la solución al eterno conflicto socioeconómico, al permitir dentro de su estructura la rápida abolición de las brechas económicas que separan a la población de Colombia.

En este apartado vale la reflexión de cómo se trabaja en el país a nivel de prevención de habitabilidad de calle y en relación con el consumo pues pareciera que se aplican estrategias de prevención de consumo, pero no se trabaja con los jóvenes que consumen SPA para evitar que se conviertan en PCHC.

NUESTRO CONTEXTO COLOMBIANO

Para lograr dar la comprensión real de la situación de PCHC nos centraremos en las cifras arrojadas en el primer foro de habitabilidad de calle realizado en la ciudad de Bogotá.

La Secretaría de Integración Social, que es la encargada de censar, reinsertar y dignificar a los PCHC, realiza el Primer Foro Iberoamericano sobre Habitantes de Calle Bogotá (2018) y nos entrega datos de cómo las personas que viven en la calle están presentes en muchos puntos de Bogotá, especialmente en el centro y en nudos de transporte, y

completa esta información que entrega con el perfil de un habitante de calle bogotano que es mayoritariamente masculino (87% del total), entre 25 y 59 años (85%) y con más de seis años viviendo en la calle (68%). El abandono, el desempleo, la exclusión familiar o los problemas derivados de la drogodependencia son los factores de riesgo que más empujan a las personas a esta situación.

Finalmente, en el foro se determinó que en Bogotá quedaron registros de aproximadamente 9500 habitantes de calle, casi una tercera parte de los que se han identificado en todo el país. Dentro de los datos más destacables se encuentra la participación de Europa, que puso el ejemplo de Madrid, donde se ha acogido el término “sin hogar” frente a “indigente” o “habitante de calle”. Allí el representante de la ciudad habló de los habitantes de calle con enfermedades mentales y de los problemas en el recuento derivados del debate sobre “¿qué es un sin hogar?”.

También hubo datos como Ciudad de México, una ciudad con recursos mayores que cuenta 1500 brigadistas, pero carece también de esos indicadores del éxito de sus políticas públicas y tienen dificultades con las personas que no tienen cédulas de identificación.

En estas situaciones dadas, se considera que el país que más habitabilidad de calle mantiene y que va en aumento es Estados Unidos, con 58 000 personas en esta condición, cifras que muestran estándares muy altos mientras que en Colombia tenemos un índice de aproximadamente 9500 habitantes; tanto en EE.UU. como en Colombia, esta problemática está asociada con el consumo de sustancias psicoactivas.

El foro concluye con una riqueza de aproximaciones a la pobreza extrema, una cuestión que se repite en todo el globo. Aún quedan muchos planteamientos por tratar antes de dar con la fórmula y la voluntad para resolver el problema de la habitabilidad en calle.



Las cifras anteriores son arrojadas por el Foro Iberoamericano de Habitabilidad en calle, organizado por la UCCI (Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas) la Alcaldía de Bogotá, el Ministerio de Salud y la Secretaría de Integración Social.

DATOS CUANTITATIVOS

Durante el 2017 y en el marco de la Ley 1641 de 2013

Se estableció el Convenio interadministrativo No. 018 (7611) de 2017 entre el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE-FONDANE y la Secretaría Distrital de Integración Social-SDIS, con el fin de llevar a cabo el Censo de habitantes de calle de Bogotá, para la formulación, gestión y evaluación de las políticas, planes y programas de la administración municipal y de las localidades, respecto a la atención integral, rehabilitación e inclusión social de dicha población. (DANE, 2019)

Estructura piramidal de las personas habitantes de calle. Bogotá, Censo DANE, 2017. En el año 2017 se censaron 9 538 personas que habitaban la calle en Bogotá; la mayoría de ellas tenía entre 20 y 45 años. Para los resultados nos remitiremos directamente a lo encontrado en el censo.

1

El 15% de los personas censadas entre hombres aparecen en el rango de 35 a 39 años mientras que las mujeres no alcanzan un 5%.

2

El 10% de personas censadas aparecen en hombres en edades entre 20 y 44 años.

3

El 5% de hombres encuestados se encuentra en edades entre 45 y 59 años.

4

Hay menos de un 5% entre adolescentes en edades de 15 a 19 años.

5

No aparecen preadolescentes censados mientras que las mujeres se mantienen en menos de un 5%.

En este censo se reflejan porcentajes de 38% por consumo de sustancias psicoactivas y 33% por conflictos o dificultades familiares como razón principal por la cual iniciaron su vida en calle. Le siguen con muy poco porcentaje de mayor a menor ítems como gusto personal, dificultades económicas, influencia de otras personas, falta de trabajo, otros, víctima del conflicto armado, desplazados y amenaza de riesgo para su vida e integridad física, siempre ha vivido en la calle y abuso sexual.

Entre los más altos porcentajes se encuentra bazuco 72,2%, marihuana 61,9% y bebidas alcohólicas 46,3%. De igual manera, hay otros consumos a menos escala como inhalantes 20,6%, otros 19,2%, pepas 15,7%, cocaína 14% y heroína 2,8 %.

PERSPECTIVAS DE SOLUCIÓN DEL ESTADO

En Bogotá hay instituciones y entidades como la Secretaría de Integración Social o el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud que cumplen con la aplicación de programas específicos para mitigar la problemática; sin embargo, al analizar las cifras pareciera que no son suficientes las estrategias utilizadas por estas organizaciones.

Se evidencia que el principal método que se debe emplear para aportar a la posible solución es la articulación en redes con entidades públicas y privadas, uniendo esfuerzos para el abordaje de este grupo poblacional en la construcción de nuevos conocimientos que den cuenta de la aplicabilidad para dar una solución efectiva. No obstante, esta solución no es fácil ya que se evidencia resistencia de las comunidades, barrios y de las mismas personas en condición de habitabilidad de calle para atender y comprender los ofrecimientos de las entidades encargadas de su atención.

El problema precisamente radica en cómo sensibilizar a la comunidad de que la situación de habitabilidad de calle está respaldada por la legislación; por lo tanto, todo ciudadano desde donde se considere conveniente puede tomar este tipo de decisiones, por lo que no se encontrará en contravención al tener el derecho del libre desarrollo de la personalidad.

Adicional a esta premisa, la Ley 1641 de 2013 a nivel nacional propende “garantizar, promover, proteger y restablecer los derechos de PCHC, con el propósito de lograr su atención integral, rehabilitación e inclusión social”, esto es, reinsertar y reducir el número de los habitantes de calle. Dentro de las propuestas entabladas por el Gobierno encontramos que: “Hay 350 ángeles azules dispuestos a asistir día y noche a los habitantes de calle, en diferentes modalidades (laboral, artística o creativa) que les ayude a recuperar estabilidad en sus vidas” (Ruiz, 2018), instrumentos de gestión nacional que aportan en la implementación de cada uno de los objetivos específicos la Política Pública Social para Habitante de Calle (PPSHC).

El Gobierno Nacional y El Ministerio de Salud a través de la integración de una mesa técnica conformada por instituciones de Gobierno socializan la Ley 1641 de 2013 y formulan la Política Pública Social para Habitante de Calle. Conformadas las mesas, se toman insumos y se elaboran lineamientos generales de política que provienen de actores estratégicos:

- 1 Representantes de distintas ONG, academia y habitantes de la calle.
- 2 Entidades del Estado del nivel nacional involucradas en el fenómeno.
- 3 Entidades del Estado del orden local que atienden a población en situación de calle. (PPSHC, 2018, p. 21-22)



DE LAS REDES DE APOYO

Las redes sociales de apoyo evidencian cómo se puede interpretar la complejidad del fenómeno de habitabilidad de calle y adicionalmente comprender que se hace necesaria la participación de todos los actores que se ven involucrados en esta problemática de grandes dimensiones que transversaliza la sociedad. Las redes Sociales de apoyo son entonces básicas para la identificación, conocimiento y tratamiento de la PCHC, población en consumo de sustancias psicoactivas; por tanto, son necesidad primaria para aportar propuestas reales y encaminadas a generar el impacto que se requiere.

Según Speck (1989), las redes se definen “como un grupo de personas, miembros de la familia, amigos y otras personas, capaces de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos a un individuo o a una familia”. Para abordar la importancia de las redes sociales como mecanismo de solución a la problemática de PCHC postulamos el siguiente concepto:

Las primeras intervenciones desde el enfoque de Redes Sociales se registran en el campo de la psiquiatría y psicología social a mediados de los años 60 y en la década de los 70. Uno de los pioneros fue Ross Speck, quien frente a la dificultad de ver progresar ciertas terapias familiares por agotamiento de los integrantes o por falta de recursos para ayudar al paciente identificado, convocaba a grandes asambleas de familiares y allegados al mismo. (Dabas, 2001)

De lo anterior se considera que las redes sociales de apoyo nos llevan a fortalecer vínculos a partir de nuestro núcleo familiar e intergrupar. Hoy más que nunca estamos “enredados”, trabajamos en redes sociales de apoyo por causas comunes donde se requiere la mayor participación pública, privada, barrial y comunitaria, es decir, en multi-contextos locales, nacionales y globales; son precisamente estas redes que nos hacen sentir que no estamos solos y que contamos los unos con los otros, participando en encuentro de mejores escenarios posibles para lograrlo.

A partir de las redes sociales de apoyo se busca optimizar tiempos y movimientos en la construcción de mejores escenarios sociales donde se puedan visualizar gestiones solucionadoras de problemáticas priorizadas identificadas a partir de las investigaciones logradas en proyectos en desarrollo desde la academia y con las poblaciones en riesgo en estado de vulnerabilidad.

Las instituciones públicas y privadas dan cuenta apostando a promover dinámicas que favorezcan el fenómeno PCHC, dignificando y reconociendo a las personas que la

padecen. Vale la pena mencionar, sin lugar a duda, que las políticas públicas creadas para tal fin no siempre arrojan los mejores resultados en las soluciones requeridas y se quedan en paliativos con grandes estudios para aplicar, que no llegan a dar la respuesta esperada.

Con lo ya mencionado, institucionalmente existen entidades que se encargan de atender la problemática de PCHC; podemos mencionar a la Secretaría de Integración Social, quien identifica esta población, protege y restablece sus derechos; también busca hacer efectivas las políticas públicas, reconoce diferencias, intereses, necesidades, expectativas y realidades familiares con el objetivo de integrarlas a los servicios sociales o remitirse a la red de servicios del Distrito. Cabe anotar que en este momento se encuentra operativizada a través de las acciones concretas de los Ángeles Azules, quienes se encargan de abordar a las PCHC.



De igual manera, otra institución que se ha entregado desde hace 50 años y ha venido haciéndose cargo de la población PCHC, inicialmente los niños, es el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), una entidad de naturaleza pública descentralizada, dirigida desde sus inicios por el sacerdote Javier de Nicolás y que hoy sigue atendiendo jóvenes desde la prevención dentro de esta problemática.

Otras instituciones que se encuentran dentro del marco de redes de apoyo son: Ministerio del Interior, Ministerio de Justicia y del Derecho, Ministerio de Defensa, Policía Nacional, Ministerio de Cultura, Ministerio del Trabajo, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (DPS), Registraduría Nacional del Estado Civil, Departamento Nacional de Estadística (DANE), Departamento Nacional de Planeación (DNP), Defensoría del Pueblo y Procuraduría General de la Nación, como instancias de acompañamiento y desde el nivel territorial, las Secretarías de Desarrollo Social y/o Inclusión Social y las Secretarías de Salud (PPSHCO, 2018, p. 11).

Dentro de las redes de apoyo sociales, la UNAD, a través del macroproyecto “Diagnóstico territorial participativo en las líneas Espacio Público, Redes de Apoyo Social, Salud Pública, Habitante de Calle, Aspectos Ambientales”, ha priorizado como parte de su diagnóstico la permanencia de PCHC en la Ronda Río Fucha a través de la recolección de información, mapeos, encuestas, recorridos in situ con la comunidad y actores públicos como la alcaldía local Antonio Nariño, su institucionalidad en el tramo carrera 30 avenida Caracas delimitada por las sedes de la universidad dentro la metodología de investigación Acción Participación como metodología.

En este hacer nace un semillero de investigación con proyectos de grado, otros en desarrollo y un foro zonal: Tejiendo Redes “Abordaje integral a las adicciones”, en este momento institucionalizado por la UNAD.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Con la Ley 1641 de 2013, por medio de la cual “se establecen los lineamientos generales para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle, señala que la misma está dirigida a garantizar, promocionar, proteger y restablecer los derechos de estas personas”, se demuestra que se encuentran protegidos por la misma ley, que lo manifiesta y lo garantiza.

Dado lo ratificado por la Constitución Política Colombiana, el Código Civil y la Ley 1641 y en consentimiento de lo promulgado, en este escrito nos referiremos a “personas en condición de habitabilidad en calle” (PCHC).

CONCLUSIÓN

Aunque el fenómeno de habitabilidad de calle ha existido históricamente y ha estado acompañado de diferentes incidencias, la sociedad requiere que se propenda por la implementación y aplicabilidad de las políticas públicas para reducir el fenómeno.

La reeducación de una PCHC es muy costosa; es, entonces, más conveniente impactar desde la prevención a la población en riesgo para mitigar el consumo de sustancias psicoactivas en las familias, centros educativos, grupos y comunidades.

La situación de habitabilidad de calle se debe entender como un fenómeno transversal que afecta a toda la ciudadanía; por lo tanto, la articulación de todas las instituciones como redes de apoyo es la única forma de generar un cambio real, de tal forma que las redes de apoyo social contribuyan en la mitigación del fenómeno de PCHC y es necesario un compromiso más efectivo de las políticas públicas relacionales para que sean muy efectivas y den soluciones certeras.

Dentro de todas las conclusiones del Primer Foro Iberoamericano PCHC se destaca la necesidad de incorporar ideas de cada país en el fortalecimiento de los programas como referente para generar un cambio social; de igual forma se reconoció la necesidad de que el Estado no lo podría hacer solo y para ello debería comprender al ciudadano como elemento principal de cambio, siendo la comunidad la principal institución con la que se debe trabajar.



REFERENCIAS

Cabrera, P. (2009) La exclusión residencial severa. El caso de las personas inmigrantes sin hogar. MUGAK, (46).

Cabrera P. y Rubio M. (s.f.). Las personas sin hogar, hoy. Recuperado de

<http://www.noticiaspsh.org/IMG/pdf/est03.pdf>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-533 de 1992.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia SU-747 de 1998.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-523 de 2006.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-385 de 2014.

Daza, L. (2017). Determinantes sociales del fenómeno de habitabilidad de calle en Bogotá D.C. Una aproximación desde la salud urbana. *MEDICINA U.P.B.*, 36 (1), pp. 51-58.

Escalante, S. (2017) *La exclusión y garantías al ciudadano habitante de calle en Bogotá desde una visión normativa y social* (tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

García Ruiz, S., Ruiz Varón, E., Díaz Hernández, T., Rozo Lesmes, P. y Espinosa De Gutiérrez, G. (2010). El enfoque poblacional: las personas como centro de las políticas. *Revista de Investigaciones en Seguridad Social y Salud*, (12), pp. 129-142.

Gómez, C. (2013). El habitante de la calle en Colombia: Presentación desde una perspectiva social-preventiva. *Actualidad Jurídica*. Recuperado de <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/0/El+habitante+de+la+calle+en+Colombia+Presentaci%C3%B3n+desde+una+perspectiva+social-preventiva/98003d14-5fee-437b-8063-c13b-4f7fc676?version=1.0>

Nieto, C. y Koller, S. (2015) Definiciones de habitante de calle y de niño, niña y adolescente en situación de calle: diferencias y yuxtaposiciones. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (3), pp. 2162-2181. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v5n3/2007-4719-aip-5-03-2162.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). Política Pública Social para Habitante de Calle – PPSHC

Montero, M. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Montes, A. y Perea, M. (2005) *¿Cómo el narcotráfico ha influido en la política criminal colombiana? 1978-1997* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

PPSHC. (2018). Habitante de Calle – Oficina de Promoción Social. Grupo de Gestión Integral en Promoción Social.

De Armas Maldonado, D. (2001). *Efectos socioeconómicos del desplazamiento forzado en la mujer afrodescendiente - Santa Marta, Colombia* (tesis de maestría), Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, Castellón, España.

Pérez, A. (2009). *Transiciones en el consumo de drogas en Colombia*. Bogotá: Corporación Nuevos Rumbos.

Ruiz, I. (2018) Habitantes de calle, una visión global para un problema local. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/habitantes-de-calle-una-vision-global-para-un-problema-local-articulo-816211>

Ximénez, P. (2017) la capital de la miseria de Estados Unidos, fuera de control. *El país*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/12/30/actualidad/1514632186_267085.html