

4

Cuadernos
de Ciencias Sociales

PSICOLOGÍA PARA LO SOCIAL, LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA

Investigaciones interdisciplinarias

Magda Y. Arias-Cantor

Carlos Arango

Editores académicos

PSICOLOGÍA PARA LO SOCIAL, LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA

Investigaciones interdisciplinarias

PSICOLOGÍA PARA LO SOCIAL, LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA

Investigaciones interdisciplinarias

Magda Y. Arias-Cantor

Carlos Arango

Editores académicos

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Arias Cantor, Magda Y. (Ed.)

Psicología para lo social, la educación y la familia : Investigaciones interdisciplinarias / Magda Y. Arias Cantor y Carlos Arango, editores académicos.— Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020.

ISBN: 978-958-5518-60-5 (digital)

245 p.; 24 × 17 cm.— (Cuadernos de ciencias sociales; 4)

1. Conflicto armado — Colombia — Aspectos psicológicos. 2. Psicología clínica. 3. Psicología educativa. 4. Psicología social. I. Arias Cantor, Magda Y. (Ed.). II. Arango, Carlos (Ed.). III. Título.

150 CDD 21.ª ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-60-5 (digital)

Primera edición: diciembre de 2020

Editores académicos

Magda Y. Arias-Cantor

Carlos Arango

Autores

Martha Cecilia Lozano Ardila

Martha Lucía Gómez-González

Alejandra Catalina Fierro Valbuena

Magda Y. Arias-Cantor

Érika Tatiana Jiménez

Sandra Milena Ramírez

John Henry Castaño-Valencia

Yunis Paola Ramírez Peña

Luis Carlos Baleta Medrano

Juan Ricardo Gallo Vélez

Juan David Arbeláez Osorio

Wílmor Evelio Gil Valencia

Javier Ros Codoñer

Cecilia Cardona Vélez

Juan Pablo Sánchez Escudero

Ana María Arcila Alzate

Diego Camilo Díaz

Lina Marcela Londoño Osorio

Corrección de estilo

Natalia Maya Ochoa

Diseño y diagramación

Silvia Giraldo

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50

054040 Rionegro (Antioquia)

fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia – *Made in Colombia*

Se permite la reproducción y distribución total o parcial del libro, en cualquier medio, siempre y cuando se dé el crédito debido a los autores y a la Universidad Católica de Oriente.

Autores

Martha Cecilia Lozano Ardila

Martha Lucía Gómez-González

Alejandra Catalina Fierro Valbuena

Magda Y. Arias-Cantor

Erika Tatiana Jiménez

Sandra Milena Ramírez

John Henry Castaño-Valencia

Yunis Paola Ramírez Peña

Luis Carlos Baleta Medrano

Juan Ricardo Gallo Vélez

Juan David Arbeláez Osorio

Wilmar Evelio Gil Valencia

Javier Ros Codoñer

Cecilia Cardona Vélez

Juan Pablo Sánchez Escudero

Ana María Arcila Alzate

Diego Camilo Díaz

Lina Marcela Londoño Osorio

Comité editorial

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Diana Carmenza López Arroyave

Decana Facultad de Ciencias Sociales
Presidente

Wilmar Evelio Gil Valencia

Coordinador Psicología

Edgar Alberto Calderón Sanín

Coordinador Comunicación Social

John Henry Castaño Valencia

Coordinador Trabajo Social

Carlos Andrés Arango

Líder Grupo Communis

Magda Yolima Arias Cantor

Líder Grupo Gibpsicos

Tabla de contenido

Presentación	13
Prefacio	15
Primera parte	
INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA SOCIAL Y COMUNITARIA.....	21
Las emociones en el marco de la promesa	23
<i>Martha Cecilia Lozano Ardila</i>	
<i>Martha Lucía Gómez-González</i>	
<i>Alejandra Catalina Fierro Valbuena</i>	
Recursos psicosociales del capital social del Oriente antioqueño ...	41
<i>Magda Y. Arias-Cantor</i>	
Las representaciones sociales del proceso de reintegración de las FARC-EP: experiencias desde el municipio de Alejandría, Antioquia	69
<i>Martha Lucía Gómez-González</i>	
<i>Erika Tatiana Jiménez</i>	
<i>Sandra Milena Ramírez</i>	
La sistematización de experiencias en el marco de la educación ambiental. Un caso de estudio.....	101
<i>John Henry Castaño-Valencia</i>	
Segunda parte	
INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA CLÍNICA Y DE LA SALUD	125
Diabetes, implicaciones y adherencia terapéutica	127
<i>Yunis Paola Ramírez Peña</i>	
<i>Luis Carlos Baleta Medrano</i>	

Experiencia de grupos operativos con practicantes de psicología clínica adscritos al consultorio psicológico de la Universidad Católica de Oriente	147
<i>Juan Ricardo Gallo Vélez</i>	
<i>Juan David Arbeláez Osorio</i>	
Tercera parte	
INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EDUCATIVA Y DE FAMILIA	167
Retos de la atención familiar en el posconflicto.....	169
<i>Wilmar Evelio Gil Valencia</i>	
<i>Javier Ros Codoñer</i>	
Líneas invisibles que las familias o los cuidadores cruzan y les convierten en maltratadores de los niños.....	195
<i>Cecilia Cardona Vélez</i>	
Propiedades psicométricas de un videojuego para la evaluación de la memoria de trabajo. Apuntes teóricos y metodológicos.....	209
<i>Juan Pablo Sánchez Escudero</i>	
<i>Ana María Arcila Alzate</i>	
<i>Diego Camilo Díaz</i>	
<i>Lina Marcela Londoño Osorio</i>	

Presentación

Esta es la cuarta entrega de nuestros *Cuadernos de Ciencias Sociales*, el segundo libro correspondiente a Psicología. Desde los inicios de este proyecto editorial, hemos impulsado la publicación de investigaciones que abordan las líneas de investigación en las que trabaja nuestra Facultad de Ciencias Sociales.

Desde ese cometido, volumen tras volumen hemos indagado en diferentes problemáticas que tienen su raigambre profunda con lo humano y lo social. No es otra la convicción que, desde las orientaciones misionales de la Universidad Católica de Oriente, articula nuestro centro de estudios. Así, la presentación de este cuarto *Cuaderno* ratifica un compromiso con la investigación, la docencia y la extensión.

Desde su origen, nuestra Institución ha velado por una integración con las dinámicas del territorio. En esa búsqueda, las líneas de investigación responden a un acercamiento en clave de las dinámicas en las que los seres humanos, de naturaleza social, se co-implican con los derroteros propios del entorno que viven. Ese entorno, es decir, nuestro entorno, el Oriente antioqueño, está ya imbricado en las dinámicas globales, con lo cual el abrir las puertas de nuestro Fondo Editorial a la publicación de trabajos elaborados por investigadores de otras instituciones, viene a ser una de las maneras que encontramos para ratificar esa vocación a integrarnos en el desarrollo humano y territorial.

Invitamos a quienes leen el territorio, lo habitan y lo investigan, a hacer parte de este libro, así como de las nuevas publicaciones que vienen en camino, en nuestras colecciones

editoriales. Dentro de las muchas alternativas que existen para aportar en el proyecto colectivo de construir un mundo mejor, indagar los horizontes psicosociales, la calidad de vida, el bienestar y la salud es una de las más gratificantes, pues muestra cómo la realidad es un objeto de constantes lecturas y relecturas, apropiaciones y reapropiaciones: configuraciones de sentido vital que, en lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, permiten la emergencia de nuevas alternativas para leer el mundo.

Deseamos que leer estas páginas sea pues una ocasión para reavivar, de nuestra parte, ese compromiso, y, de la de ustedes, acompañarnos como masa crítica del proceso.

Wilmar Evelio Gil Valencia

Coordinador Psicología

El presente libro, cuarto volumen de la colección *Cuadernos de Ciencias Sociales* acoge una serie de resultados de investigación en áreas estratégicas de la investigación en psicología. Sus aportes van desde la revisión de la psicología en el contexto de los grupos sociales, lo educativo y lo familiar, pasando por lo específico de la psicología clínica en el marco de las ciencias de la salud.

Uno de los principales aportes del texto es su multiplicidad de voces, las cuales, en conjunto, van marcando una mirada a lo psicológico en diversos contextos sociales y humanos. Esto no surge por azar: desde la concepción de la línea editorial de los *Cuadernos de Ciencias Sociales*, las convocatorias, procesos de evaluación de pares y edición de los manuscritos, nuestro trabajo ha consistido, seria y decididamente, en preparar textos que visibilicen procesos, preguntas y formas de trabajo de los diversos investigadores en sus proyectos.

Por esa razón, prologar un libro de esta naturaleza implica, al menos, dos ejercicios. En primer lugar, remarcar las intenciones editoriales y académicas que dan sustento al proceso de edición y publicación del texto que ahora los lectores tienen en manos; en segundo, exponer el contenido del texto, en el panorama de esa pauta editorial que mencionamos antes.

En cuanto a lo primero, sirva recordar que, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, la psicología es, sin duda, una de las primeras en dar el paso adelante y arriesgarse por la apuesta científica. Ese proceso, como todos los de su naturaleza,

ha implicado a lo largo de las décadas revisiones, descartes y relecturas del propio objeto. Con todo y la dificultad que esa revisión del objeto implica, la investigación es el escenario donde con mayor tensión se viven estos procesos, toda vez que es en el entorno de las líneas y proyectos de investigación donde los sujetos investigadores van definiendo, modelando y perfilando las concepciones e implicaciones del objeto de estudio.

Por tanto, los textos de investigación, surgidos en particular desde los ejercicios de investigación en psicología, revisten esa ambivalencia propia de los asuntos humanos, frente a lo cual la ciencia trata de aportar los criterios y procedimientos para resolver —desde la evidencia de los datos— los muchos dilemas que se presentan.

En esa medida, todos y cada uno de los trabajos que presentamos en el libro se pueden entender como el encuentro entre los marcos comprensivos que conforman la textura del campo de conocimiento y la realidad. No de otra forma podríamos entender la investigación, en cualquier disciplina del conocimiento, como un constante flujo hacia la naturaleza intrínseca y extrínseca de los asuntos humanos y sociales.

Podríamos afirmar que estas son algunas de las pautas con las que asumimos el trabajo de edición científica, que una labor de esta naturaleza supone; y que es desde esa convicción como nos arrojamos a la praxis editorial, una que definitivamente conlleva un reto nuevo en cada texto que procedemos a editar.

En cuanto a lo segundo, las líneas temáticas, las metodologías y, en suma, la diversidad de voces que hay tras estos trabajos, no podemos más que agradecer a los autores y celebrar la variedad en temáticas, enfoques y abordajes que se recogen en este número. Como respuesta a esa diversidad, y con el objetivo de acopiar unos interrogantes transversales y frecuentes, hemos decidido presentar el libro en tres secciones.

La primera parte, *Investigación psicológica social y comunitaria*, acopia trabajos que abordan lo psicológico en tanto dimensión que deviene decisiva en las interacciones humanas; en la segunda, *Investigación en psicológica clínica y de salud*, recogemos investigaciones donde las perspectivas de interrogación se asumen desde lo terapéutico y lo diagnóstico a través de metodologías de base científica; en la tercera, *Investigación psicológica educativa y de familia*, reúne investigaciones donde lo psicológico se lee en clave de dos de las instituciones clave de la sociedad contemporánea.

Como se verá, el recorrido completo por estos trabajos aporta la noticia de que, sin importar las metodologías, los instrumentos de recolección de datos o los marcos teóricos desde los cuales se leen estos, la investigación en

psicología se encuentra sana, activa y propositiva. Ese mensaje, clave para las intenciones de los *Cuadernos*, está aquí en lo máximo de su vigencia.

Así, en la primera parte, *Investigación psicológica social y comunitaria*, el trabajo «Las emociones en el marco de las promesas», Martha Cecilia Lozano Ardila, Martha Lucía Gómez González y Alejandra Catalina Fierro Valbuena, exploran el entramado emocional que recubre la acción de *prometer*. Bajo su perspectiva, las posibilidades de la confianza, y —con ello— la fortaleza del tejido social en los grupos sociales, pasa por la comprensión de la tesitura de las emociones que surgen cuando alguien promete y cuando alguien se figura algún tipo de expectativas a partir de esa promesa. Nussbaum y Elster, Arendt y Honneth conforman el corpus desde el cual las autoras indagan su pregunta de investigación.

En «Recursos psicosociales del capital social», Magda Yolima Arias Cantor explora la categoría capital social como un espacio de creación de valor en tanto los recursos psicosociales que allí se ponen en escena y que podrían fortalecer el proceso de desarrollo personal y social de la región estudiada, el Oriente antioqueño. En dicho recorrido, la autora indaga la configuración del concepto y proyecta líneas de acción posibles para su gestión en el entorno mencionado.

«Representaciones sociales del proceso de reintegración de las FARC-EP: experiencias desde el municipio de Alejandría (Antioquia)», trabajo que firman Érika Tatiana Jiménez, Sandra Milena Ramirez y Martha Lucía Gómez-González, aborda las representaciones en el marco del proceso de reintegración de los militantes de estos movimientos a la vida civil. La investigación se aproxima cuidadosamente a las imágenes que ex-integrantes y habitantes configuran mutuamente, razón por la cual aporta luces esclarecedoras para este tipo de procesos en el marco del post-conflicto que atraviesa Colombia. Desde allí se erige la pregunta por cómo se pueden mejorar los procesos de reintegración, toda vez que estos constituyen una pauta que, más allá de la actual coyuntura de país, constituyen una clave en el funcionamiento de las sociedades.

Para finalizar esta primera parte, John Henry Castaño-Valencia presenta el trabajo «Sistematización de experiencias de desarrollo del Programa Educación Ambiental (Preda)», capítulo en el cual la formación de líderes socio-ambientales en el marco del denominado programa, emerge como el punto de atención para revisar cómo desde la sistematización de experiencias se puede gestionar la formación de formadores en tanto plataforma para el cambio social con enfoque de territorio. El trabajo, que sigue los planteamientos de Oscar Jara, aplica las fases y momentos que este autor señala a propósito de los estudios de sistematización y, desde allí, Castaño-Valencia los propone como acicates para la gestión del cambio, el conocimiento y la innovación social y territorial.

La segunda parte, *Investigación psicológica clínica y de la salud*, abre con el trabajo denominado «Diabetes, implicaciones y adherencia terapéutica» es la investigación que firman Yunis Paola Ramírez Peña y Luis Carlos Baleta Medrano, capítulo en el que se documentan las consecuencias que en el ámbito psicológico presenta esta enfermedad. El texto sirve como acercamiento a los componentes que en la psique humana se mueven cuando las personas adquieren la diabetes y propone vías de interpretación e intervención de la misma en el contexto clínico y familiar.

Esta segunda parte se cierra con «Experiencia de grupos operativos con practicantes de Psicología Clínica adscritos al Consultorio Psicológico de la Universidad Católica de Oriente», un ejercicio en el cual sus autores, Juan Ricardo Gallo Vélez y Juan David Arbeláez Osorio, revisan las vivencias de los practicantes de psicología en el marco de la reflexión por la formación de profesionales. Gallo y Arbeláez detallan las más frecuentes situaciones que se viven dentro del grupo liderado por los docentes y asistido por los estudiantes en formación, quienes están ya en contacto con la práctica psicológica, de forma que sus hallazgos, reflexiones y propuestas sirven de manera significativa para obtener orientaciones útiles en lo que a futuros egresados de psicología se refiere.

La tercera parte, *Investigación psicológica educativa y de familia*, abre con el trabajo «Retos de la atención familiar en el posconflicto», capítulo en el cual Wílmor Evelio Gil Valencia y Javier Ros Codoñer recorren detalles de atención familiar en el Oriente antioqueño. El estudio, de una destacada revisión documental y abundante en abordaje de fuentes primarias, indaga las concepciones de familia que se evidencian en la población de estudio, y problematiza el rol del Estado en la desatención que señalan, no solo en términos de política pública, sino de la sociedad civil como tal.

Entre tanto, Cecilia Cardona firma el capítulo «Líneas invisibles que las familias o cuidadores cruzan para convertirse en 'maltratadores' de los niños», trabajo en el que señala las causas, al tiempo que reflexiona en las posibles consecuencias que se presentan en la formación de niños en el interior de las familias. Allí, más que acusaciones, la autora destaca las múltiples incomprendiones que se tejen sobre el lugar del niño en las familias, las escuelas y las sociedades, punto desde el cual se lanza la pregunta por el tipo de ciudadano que nuestra sociedad desea formar, *versus* lo que la realidad muestra aquí y allá en todas partes.

Finalmente, Juan Pablo Sánchez Escudero presenta «Propiedades psicométricas de un videojuego para la evaluación de la memoria de trabajo: apuntes teóricos y metodológicos» una investigación de finos ribetes metodológicos donde se mide la posibilidad de evaluar la memoria de los

sujetos de investigación a partir de metodologías no convencionales (es decir, alternas al lápiz y al papel), como una forma, primero, de generar un entorno más amable con el usuario, y, segundo, de contar con sistemas de captura y sistematización de datos que eviten (re)procesos adicionales.

El panorama general del libro se ofrece abierto y variado, pero en cada una de sus páginas los lectores asistirán a la consolidación de una ciencia, la psicología, que desde múltiples orillas metodológicas acude, sin embargo, con respuestas a una misma pregunta: la pregunta por el ser humano y sus relaciones con los entornos que habita.

Magda Y. Arias-Cantor

Carlos Arango

Editores académicos

Primera Parte

**INVESTIGACIÓN
PSICOLÓGICA SOCIAL
Y COMUNITARIA**

Las emociones en el marco de la promesa

Martha Cecilia Lozano Ardila
Martha Lucía Gómez-González
Alejandra Catalina Fierro Valbuena

Resumen

Este capítulo corresponde a un proceso de indagación teórica que tiene como fin hacer una aproximación a las emociones que acompañan la formulación y el cumplimiento de promesas; de este modo, se podrá vislumbrar la importancia del estudio de las emociones en la comprensión de las dinámicas de progreso, modernidad y desarrollo. Para ello, se tuvo como guía una concepción de la emoción como clave de la acción moral, derivada de aproximaciones teóricas como las de Nussbaum y Elster, Arendt y Honneth. Con la información recabada, se logró comprender el origen y la afirmación de emociones y sentimientos que respaldan la formulación de promesas y la posibilidad de cumplirlas a largo plazo. Esta aproximación teórica permite entonces comprender cómo, junto al ideal de progreso perseguido por la modernidad, surge un marco emocional vinculado con el tiempo futuro, que es la clave para mantener acciones a largo plazo y, por tanto, cumplir con las metas que el progreso propone.

Promesas, emociones, modernidad, **Palabras clave**
desarrollo social, filosofía moral.

El presente capítulo

Capítulo derivado del proyecto de investigación denominado «El marco emocional de la promesa. Estudio sobre el cumplimiento de la promesa y su incidencia en el desarrollo en Colombia». Investigación financiada por el Fondo de la Dirección Central de Investigaciones de la Universidad Católica de Colombia, bajo el código 7500011, aprobado en el Acta n.º 7 del 4 de noviembre de 2015 y Acta n.º 9 del 14 de diciembre de 2015.

Martha Cecilia Lozano Ardila

Psicóloga, Universidad Católica de Colombia, grupo de investigación EUROPSIS.



ORCID: 0000-0001-5061-6434.
Correo electrónico: marthalo2001@gmail.com.

Martha Lucía Gómez-González

Psicóloga, Universidad Católica de Colombia, grupo de investigación EUROPSIS.



ORCID: 0000-0002-2932-3431.
Correo electrónico: lucia.gogo@gmail.com.

Alejandra Catalina Fierro Valbuena

Filósofa, Universidad Católica de Colombia, grupo de investigación Filosofía Personae.



ORCID: 0000-0001-6620-8363.
Correo electrónico: acfierro@ucatolica.edu.co.

Introducción

La imperativa necesidad actual de comprender el actuar humano en el marco de las circunstancias humana, sociales, políticas, culturales y económicas que devienen, motiva este capítulo que aborda las emociones que nos permiten repensar el pasado, vivir el presente y pensar en un futuro posible, en el que la promesa de lo que viene, de lo que podría ser para constituir una «mejor vida», se impone como luz a lo lejos del túnel.

Es así que se toman dos ejes de trabajo: el primero, referido al conocimiento de las emociones en el sentido psicológico, que muestra las tendencias de su estudio y los posibles vínculos con los escenarios del tiempo, a saber, pasado, presente y futuro. El segundo, la promesa como fenómeno sutil con un marco emocional que permite comprenderla, y que orienta acciones de diversa naturaleza, en particular dirigidas al cumplimiento de los planes de desarrollo social en escenarios comunitarios y políticos que tienen lugar en Colombia. Son justo estos dos escenarios los que dependen de un temple afectivo que permita el cumplimiento de promesas y la perseverancia en la acción.

Filosofía de las emociones

La teoría de las emociones ha respaldado, desde la filosofía y la psicología, el papel de la ética en relación con estas, en la medida en que considera el marco emocional como un acto valorativo que pesa significativamente en la orientación de las acciones. Desde la aproximación aristotélica y el desarrollo helenista del significado y papel de las emociones en la acción humana, la filosofía ha dado un amplio desarrollo al tema que posteriormente ha servido de base para el desarrollo de la psi-

cología y otras ciencias afines. Sin embargo, y a pesar de los ingentes esfuerzos por esclarecer la dimensión emotiva humana, esta sigue apareciendo como un espacio vetado para el análisis de ciertos fenómenos que exigen objetividad, como en la política, en la gestión comunitaria o en el ejercicio de la ciudadanía. Aun cuando la psicología estudia las emociones, hace falta una profundización, tanto en las ciencias sociales como en la filosofía contemporánea, que permita ampliar el análisis de las emociones y su relación con la racionalidad.

Ya desde Aristóteles se proponía que lo que se constituye como el elemento fundamental de las emociones es un juicio evaluativo respecto de una situación de activación, aspectos ratificados posteriormente en los estudios de Solomon (1980). Así, por ejemplo, la ira o el resentimiento en el caso del incumplimiento de una promesa serían emociones generadas por el reconocimiento de que se ha sufrido un perjuicio que es inmerecido; en tal caso, la vergüenza sería el sentimiento producido por el reconocimiento de que se ha cometido una acción que es injusta (Honneth, 2009). En el caso de la política, de lo social y de lo económico, el incumplimiento de las promesas instaaura en los ciudadanos un sentimiento permanente de agravio, de engaño, de incumplimiento de las promesas y de acciones moralmente injustificables, más cuando tales prácticas tienden a naturalizarse.

Aportes como el de Jon Elster (1999), en función de establecer la relación emoción-razón, son esclarecedores en este campo y permiten reincorporar la categoría emotiva a los estudios sociales, culturales, políticos y filosóficos, en la medida en la que las emociones comienzan a ser consideradas como claves de comprensión de esta relación.

Además, al observar la primacía de los regímenes emocionales en las culturas tardomodernas, surge la urgencia de analizar e interpretar las dinámicas que tienen lugar en dichos fenómenos; como señala Ana Marta González (2013):

Si bien toda sociedad —ésta ni más ni menos que las que le precedieron— tiene su peculiar régimen emocional, con el que regula y modula la presencia y la intensidad de la expresividad emocional en los distintos ámbitos de la vida: público, privado, profesional, ocio etcétera., al mismo tiempo parece estar fuera de duda que las sociedades contemporáneas han experimentado importantes cambios en este sentido, no solo en el nivel de los comportamientos efectivos sino en el de las normas culturales que los rigen (p. 10).

Aproximaciones como la proporcionada por Elster (1999) en torno al papel de las emociones en la acción racional y la desarrollada por Nussbaum (2001; 2014), que otorga a las emociones gran relevancia para la filosofía

moral y política, sirven como marco teórico para la aproximación al régimen emocional propio de la modernidad tardía.

En este sentido, Nussbaum (2001) ofrece una postura que permite la comprensión de lo emocional como un tipo de juicios distintos a las creencias o los pensamientos. La autora defiende la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones y plantea que estas se dirigen hacia objetos cuya existencia y vicisitudes escapan al control de la persona, y registra su vulnerabilidad ante lo que les pueda ocurrir a esos objetos que son importantes para nosotros.

Nussbaum (2014) se distancia de las teorías que conciben las emociones como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones» (p. 23). En su concepción, las emociones son «cognitivas», es decir, están «imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean» (p. 12). Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto» (p. 12).

Los estados de cosas que sirven como activadores de emociones pueden ser muy variados. Para ilustrar, Elster (1999) muestra que el desprecio, como una emoción producida por la envidia, afecta al individuo, en algunos casos lo reprime porque quizá afecta su autoestima; a otros los motiva al resentimiento, al enojo y a la resistencia. Lo que se observa es cómo lo característico de las emociones es que tienen un objeto, algo que comparten con los estados característicamente intencionales (Broncano, 2001). En este ejemplo, las emociones pueden ser entendidas como una actitud proposicional cuyo componente de actitud, para el ejemplo de Elster, es: odio, amor, envidia, y el contenido que caracteriza el objeto de la emoción.

Las emociones operan como un sistema funcional de información y control. En tanto sistema, tiene una cierta autonomía en relación con otros sistemas, como el cognitivo, pero tiene —al mismo tiempo— relación de interdependencia con la percepción, la atención, la memoria. A su vez, es modificado por las experiencias, los esquemas sociales y los patrones culturales. Su complejidad y heterogeneidad hace de las emociones «un territorio intermedio en el espectro de estados mentales que comparte muchos problemas y soluciones con la percepción» (Broncano, 2001, p. 217). Tiene una conexión fundamental con la fisiología, el sistema motor y con las funciones cerebrales superiores, a la vez que sus manifestaciones se configuran social y culturalmente. Este entramado constituye el sistema-mundo emocional característico de cada persona y de cada cultura. En este sentido, el sistema emocional y sus manifestaciones se constituyen en un terreno intermedio entre lo fisiológico y lo personal, sociocultural; entre lo fisiológico y lo conceptual, como una de

las vías para entender la naturaleza y complejidad de los estados mentales; también entre los estados mentales y la acción. Además, posibilita entender la relación entre emociones y el sistema cognitivo, en particular en lo que se refiere a la manera como el sistema cognitivo le asigna relevancia a la información.

Perspectiva psicológica de las emociones

Para Garrido (1997), en la historia de la psicología se identifica un permanente debate sobre la forma en que se puede responder a la pregunta por la naturaleza humana. Para este autor, se encuentran posturas que van desde la «libre voluntad versus el determinismo», «anticipación de metas versus mecanicismo» y «el ser humano como sistema auto-regulador versus el hombre máquina» (p. 1). A lo mejor, la misma historia puede mostrar cómo persisten aún las tensiones entre estas posturas y su resolución, y que dicha respuesta no es definitiva. Los avances en cada una de estas miradas solo muestran una manera particular de abordar esta pregunta.

De acuerdo con lo que Garrido (1997) analiza, la evidencia investigativa supone privilegiar el lugar de la libre voluntad como posibilidad humana de autodeterminarse y decidir, ya sea de forma parcial o total sobre su conducta y destino, así como la capacidad de previsión y anticipación de metas, a su vez contribuyen a la «explicación de la acción desde el futuro» (p. 7) y a la capacidad de ser auto-gestor y auto-regulador de su propio actuar.

Tal y como lo ha descrito Bandura (1987) a través de su modelo de determinación recíproca, existe mutua relación de interdependencia entre los comportamientos, los ambientes y las condiciones personales desde el punto de vista cognitivo, emocional, afectivo y conductual. Esto permite ver que los seres humanos no responden de forma automática a los eventos del ambiente, pero que son capaces de responder de forma activa, porque pueden actuar de forma reflexiva y consciente.

El ser humano tiene cinco capacidades básicas, según Bandura (1987): a) la capacidad de simbolización y representación de la realidad y de las experiencias; b) la capacidad vicaria para aprender mediante la observación de las consecuencias de los comportamientos de otros; c) la capacidad de previsión, que orienta, motiva anticipadamente las acciones y define las expectativas sobre las consecuencias de la acción; d) la capacidad de auto-regulación, que parte del principio del control sobre los pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones; e) la capacidad de auto-reflexión que permite evaluar las propias experiencias y modificarlas en función de las necesidades.

La capacidad de previsión, expuesta por Bandura (1987), muestra cómo el comportamiento y la acción se ponen en marcha gracias a las expectati-

vas sobre las consecuencias de esta. La ejecución a largo plazo requiere el soporte de todos los recursos personales disponibles, como por ejemplo la perseverancia, la resistencia, la esperanza, la paciencia, la calma y un temple de ánimo no susceptible a fluctuaciones drásticas por las circunstancias externas. Acá se encuentra un enlace ineludible entre las emociones y el mantenimiento de acciones, que en muchos casos se torna difícil o imposible.

Uno de los recursos personales al que se refiere Bandura son las emociones. El sistema emotivo está constituido por una base neuroanatómica bien definida, el sistema límbico y por unos mecanismos causales, los neurotransmisores, que tienen conexiones con los mecanismos de memoria y aprendizaje, con el sistema endocrino y con el control sensorio-motriz. Este sistema en los seres humanos ha evolucionado al punto de ser un sistema complejo de adaptación a los contextos sociales y culturales y a la configuración de los individuos como sujetos autónomos en el grupo social. Forma parte de los varios sistemas de situacionalidad en el mundo que son cognitivos sin ser necesariamente conceptuales (Broncano, 2001). Es un sistema que contiene procesos cognitivos y procesos conductuales, como se verá a continuación.

Desde un punto de vista psicobiológico, el sustrato de las emociones se encuentra situado dentro de un complejo «conjunto de estructuras nerviosas denominado sistema límbico, que incluye el hipocampo, la circunvalación del cuerpo calloso, el tálamo anterior y la amígdala. La amígdala, además de desempeñar otras funciones, es la principal gestora de las emociones y su lesión anula la capacidad emocional» (Vecina, 2006, p. 9). Las conexiones neuronales entre estas estructuras, ubicadas en el arquicérebro y el neocórtex, son muchas y directas, lo que asegura una comunicación adaptativa en términos evolutivos (Uttal, 2011; Ledoux, 1996). Esto sugiere que los procesos de pensamiento, afecto, emoción y conducta no operan de manera separada, sino en perfecta armonía.

Lo anterior implica que hay interdependencia e interacción entre ellos, de manera que lo que ocurra en uno de ellos afectará a los demás. En este sentido, de acuerdo con Loewenstein y Lerner (2003), las emociones tienen impacto en el proceso de toma de decisiones, de forma que la dificultad para experimentar emociones puede afectar de manera significativa. Los daños en el sistema límbico están asociados a deficiencias en el funcionamiento de la memoria a largo plazo y, como ha evidenciado Damasio (1996), incide negativamente en la capacidad de razonamiento estratégico, así como en el mantenimiento de planes en el tiempo y el cumplimiento de los compromisos.

En este sentido, para Acevedo-Moreno (2011; 2009) y Hanoch (2002) hay dos efectos de las emociones sobre el individuo: la reorganización de la

jerarquía de las metas que se ha fijado y el enfoque de su atención en aspectos del entorno, en función de esas metas. Cuando un individuo experimenta una emoción, su jerarquía de metas se reorganiza poniendo la más urgente en primer lugar. La importancia de una meta está en función del contexto del individuo, sus experiencias previas y las oportunidades que el medio le ofrece. Entonces, para estos autores la atención de una persona se enfoca en las variables del entorno que son relevantes para el cumplimiento de esa meta; los demás aspectos probablemente son reorganizados. En este sentido, las condiciones relevantes adquieren mayor peso durante el proceso de toma de decisiones, orientándose hacia el cumplimiento de la meta más urgente.

El modelo de las emociones que mejor permite comprender estos procesos es el de Ortony, Clore y Collins (1996). En su modelo occ, proponen una estructura general en la que se especifica que existen tres grandes clases de emociones, cada una de las cuales parte de los tres aspectos destacados del mundo: acontecimientos y sus consecuencias; agentes y sus acciones; y objetos puros y simples. Para ello, establecen como criterios de valoración: metas para evaluar los acontecimientos, normas para evaluar la acción de los agentes y actitudes para evaluar los objetos. Las tres grandes clases de emociones son: emociones basadas en acontecimientos, que están orientadas a la elaboración de consecuencias ante acontecimientos deseables o indeseables respecto de las metas; emociones de atribución de responsabilidad a los agentes sobre sus acciones en función de normas, y emociones de atracción que están basadas en actitudes con respecto a los objetos.

En la tendencia de estudiar directamente los mecanismos internos que originan la experiencia emocional, estos autores plantean que las emociones involucran juicios acerca de cosas importantes relacionadas con las metas, la prosperidad y los planes de desarrollo personal del individuo. De acuerdo con esto, las emociones son provocadas por situaciones y eventos que, una vez evaluados, conducen a la subsecuente experiencia emocional. En palabras de los autores, ninguna situación por sí misma genera un estado emocional, pues «[l]as emociones son muy reales e intensas, pero proceden de las interpretaciones cognitivas impuestas a la realidad externa y no directamente de la realidad en sí misma» (Ortony *et al.*, 1996, p. 5).

En esta misma línea, se puede proponer que este modelo permite comprender de qué manera algunos aspectos del contexto o de la realidad externa e interna permiten deducir cursos de acción de las personas, en función de las metas que persiguen, ya que generan una valoración emocional de la situación. Así, se pueden determinar los aspectos del entorno que afectan al cumplimiento de una meta específica y cómo su presencia modifica la magnitud

de las variables que componen la intensidad de las emociones asociadas con la meta (Laureano, Hernández, Mora y Ramírez, 2012). En palabras de Salazar, García, Balderrama y Rodríguez (2016), el modelo asume que las emociones surgen a partir de la evaluación cognitiva de situaciones, agentes y objetos existentes en el entorno que, indirecta o directamente, afectan los objetivos, planes y creencias del individuo. El planteamiento parte de una concepción de las emociones como: «[...] reacciones con valencia ante acontecimientos, agentes u objetos, la naturaleza particular de las cuales viene determinada por la manera como es interpretada la situación desencadenante» (Ortony *et al.*, 1996, p. 16).

Por *reacciones con valencia* se entienden aquellas que en algún sentido trascienden la neutralidad propia de la indiferencia emocional; es decir, aquellas que son experimentadas de forma positiva o negativa de acuerdo con el significado que tienen. Estas reacciones se dan siempre ante tres elementos de la realidad: los *acontecimientos*, los *agentes* o los *objetos*. Aparecen ante ellos como consecuencia del sentido que se les otorga, resultado de una determinada interpretación. Estos tres elementos se diferencian claramente entre sí:

Los acontecimientos son simplemente elaboraciones de la gente acerca de las cosas que suceden, consideradas independientemente de cualesquiera creencias que puedan tener acerca de las causas reales o posibles (...). Los objetos son los objetos considerados como objetos (...). Los agentes son las cosas consideradas a la luz de su real o presunta instrumentalidad o intervención causando los acontecimientos o contribuyendo a ellos (Ortony *et al.*, 1996, p. 23).

De esta manera, se observa un modelo de tres ramas que se corresponden con tres formas básicas de reaccionar ante el mundo. Cada rama se relaciona con un amplio rango de reacciones afectivas. En esencia, uno puede estar contento o descontento ante un acontecimiento, puede aprobar o desaprobar la actuación de un agente y puede sentir agrado o desagrado ante un objeto determinado (Ortony *et al.*, 1996).

Si la meta de una persona está asociada con una promesa establecida por un agente externo, entonces ¿qué emociones están vinculadas con el mantenimiento de esta meta, aprueba o no la manera en que se han generado acontecimientos que conducen al cumplimiento de la promesa, qué intensidad de estas emociones garantiza su permanencia en la acción?

La revisión del modelo OCC permite divisar que el grupo de emociones que estarían vinculadas a este proceso serían aquellas asociadas a las previsiones. Así, encontramos las emociones de plausibilidad, en relación con el

foco de las normas. Para Ortony *et al.* (1996), la plausibilidad depende del esfuerzo o no esfuerzo del agente (control de acción es igual a responsabilidad) por acatar o por violar dichas normas: a) pecado de omisión, no esfuerzo, b) pecado de comisión esfuerzo, c) virtudes de comisión (esfuerzo). En este caso, podría corresponder con mantener la acción propuesta a la espera del cumplimiento de una promesa; es decir, todo lo que se hace o deja de hacer para que la acción de una persona esté motivada por el cumplimiento de la promesa. La plausibilidad también implica comprender su significado, entender los acontecimientos que son deseables, la promesa en sí misma, y el nivel de compromiso que se tiene con el cumplimiento y continuidad de la acción.

Por otro lado, el registro específico de las emociones, de tal manera que permita su identificación visible durante el discurso y la acción, requiere un modelo de clasificación de los tipos de emociones desde las posturas ideológicas clásicas. Al respecto, desde 1972 se impulsó la idea de la existencia de emociones «básicas» o «primarias» en las que varios investigadores estuvieron de acuerdo (Díaz y Flores, 2001). Estas son seis: alegría, tristeza, miedo, disgusto, sorpresa e ira. Hasta ahora, el argumento más fuerte para la conservación de las emociones ha sido la evidencia empírica de sus manifestaciones universales de ellas que se hacen visibles en las expresiones faciales de humanos y algunos animales (Ekman, 1992; Izard, 1977) así como la evidencia de correspondencia psicofisiológica universal para cada una de ellas (Ekman, 1992).

La postura de Ekman ha sido una de las más usadas y las investigaciones recientes han mostrado su gran aplicabilidad para la investigación de las emociones. De acuerdo con Ekman (1972; 1984), hay referentes en la expresión facial para las emociones de ira, desagrado, alegría, tristeza (o malestar), miedo y sorpresa; en su momento, expresó que estas manifestaciones eran universales y transversales a todas las culturas, aspecto que ha sido debatido por varios investigadores (Chóliz, 1995; Russell, 1994), si bien a juicio de Gil-Blasco (2014) este debate ha sido interpretado de manera reduccionista.

Ekman (1984) considera que las expresiones emocionales constituyen una categoría de movimientos corporales y faciales de carácter informativo. Numerosas acciones no verbales serían, por tanto, informativas de un estado mental, incluso si la persona que las lleva a cabo no pretende, explícita y voluntariamente, comunicar algo con estas acciones. Estas incluirían, por ejemplo, gestos ilustrativos que acompañan el discurso hablado para hacerlo más comprensible para el interlocutor, o gestos involuntarios que muestran un determinado estado psicológico, como nerviosismo o ansiedad.

Es posible entonces, con base en la investigación y propuestas metodológicas de este autor, desarrollar estrategias de identificación de las emociones que

se observan durante el discurso. Hay algunas experiencias propuestas en algunas investigaciones en el campo, (Salazar *et al.*, 2016; DeLera y Garetta, 2008) que se pueden explorar y que permiten, reconocerlas, sin tener que recurrir a la pregunta sobre ellas de manera directa en el discurso, sino como un aspecto que acompaña el discurso de las personas al abordar un tema determinado.

La promesa y las emociones en el desarrollo social

El tema de las promesas en distintas esferas de la vida, tiempos y espacios ha sido objeto de investigación desde distintas perspectivas disciplinares e interdisciplinares por autores como Butler (2007), Arendt (2008), Forman (2009), O'Malley (2004), Yan Eng y Urpelainen (2015), Ahmed (2015).

Arendt (2008) piensa acerca del tema de la promesa política y, con respecto a ella, sobre la ruptura de la tradición política inaugurada por Sócrates, que según esta filósofa desencadenó la tragedia de la modernidad. ¿Cuál es la promesa de la política?, se pregunta Arendt, a lo cual se responde: la libertad. La libertad se manifiesta en la acción, en la intervención en el mundo para hacer surgir algo, para lo cual se requiere de la participación de otros seres humanos (Larrauri, 2001).

Comprender la realidad requiere dejar de lado los intereses particulares, contar con las perspectivas que aportan otros. Participar de las promesas políticas es una de las condiciones de la libertad, junto con la persuasión y el convencimiento recíproco surgidos de los acuerdos a través del diálogo, lo cual no implica estar vinculado con un único punto de vista. Cuando se actúa, se inicia un proceso que incide en un mundo de ilimitada interrelación humana, inicia una cadena de acciones y reacciones que puede ir más allá del tiempo presente. Cuando se hacen promesas es importante tener en consideración que la acción, sea esta su cumplimiento o su incumplimiento, no se puede deshacer de la acción llevada a cabo y no se puede controlar el impacto de lo que se hace.

A través de su investigación cultural de las emociones, Ahmed (2015) se refiere al vínculo entre las emociones y la acción, en la medida en que las emociones motivan a las personas a actuar de una determinada forma. Más allá de esta relación, Ahmed considera que las emociones son acción, son movimiento permanente; a la inversa, las acciones pueden generar inacción, una manera de obrar, por ejemplo, cuando las personas no actúan políticamente porque han perdido la confianza por el incumplimiento de las promesas; esto porque la emocionalidad de los discursos que sustentan las promesas evidencia las intenciones para generar impactos legitimadores en las personas a las que van dirigidas.

La confianza es una de las emociones básicas para construir relaciones personales, profesionales, sociales y políticas sólidas. Esta confianza no surge de la noche a la mañana o de manera espontánea: construir y ganar confianza en las relaciones implica un proceso largo; una vez lograda, lo fundamental es mantenerla y fortalecerla. Cuando se cumplen las promesas, el tiempo presente se convierte en una extensión perfecta y continua del pasado y en esperanza para el futuro, porque cuando constantemente se cumplen promesas se logra que las emociones, las palabras y las acciones sean un reflejo de aquello que va a suceder en algún momento del futuro.

Por el contrario, el incumplimiento de las promesas hace que se quiebre la confianza, que la palabra pierda valor, que las relaciones se fragilicen, que las emociones como el enojo, el resentimiento y la desconfianza gobiernen las relaciones con otros. Se genera ruptura entre lo que se dice que sucederá y lo que realmente termina por suceder. Se pierde la confianza en quien hace promesas y no las cumple, y las expectativas quedan sin soporte.

En otras ocasiones, los resultados sociales no son directos a partir de una actuación emocional como el incumplimiento de promesas, aunque se pueden generar encadenamientos emocionales caracterizados por la tensión y el movimiento. Con estos planteamientos, Ahmed invita a recordar que lo personal es político y que lo emocional es político; las emociones son públicas y se organizan socialmente, por tanto, contribuyen a la construcción de colectividades, a la construcción de identidades y de alianzas, porque las emociones tienen un uso público para legitimar o deslegitimar fenómenos sociales, que pueden ser atribuidos erróneamente o de manera intencional al fuero personal.

Cuando hay cumplimiento, se da la emoción de la confianza, de la credibilidad que viene de la convicción del compromiso, el amor, la responsabilidad; en caso contrario, el incumplimiento que genera desconfianza, incredulidad, indignación y desagrado que provienen de la convicción del engaño, porque se entiende como un agravio moral y en ocasiones, como heridas morales (Honneth, 1996). Uno de los aspectos determinantes es cumplir lo que se promete.

Desde este punto de vista, la evaluación de la situación, conforme a ciertos valores que influyen en el sujeto, señala la naturaleza cognitiva de las emociones, así como su importancia en la integración de la personalidad del sujeto (Broncano, 2001). De allí la importancia tanto moral, como social y política de comprender —y sobre todo de llevar a la vida práctica— las implicaciones del cumplimiento o no de las promesas en el desarrollo y gestión de sentimientos morales (Gibbard, 1990) y en las acciones personales, sociales o comunitarias.

Sin embargo, las investigaciones muestran que la tendencia reinante en diferentes sociedades es el incumplimiento de promesas. Así, por ejemplo, a

finales de la década de los años noventa del siglo pasado, Przeworski, Stokes y Manin (1999) encontraron en sus indagaciones que uno de los problemas recurrente en las democracias latinoamericanas es el incumplimiento de las promesas de campaña de los políticos una vez ascienden al poder, problema que aún hoy persiste. En ocasiones se encuentra que en campaña algunos políticos hacen propuestas que no se llevan a cabo una vez son elegidos, tal como se evidenció en el gobierno argentino de 1989, en el del Perú de 1990 o el de Colombia en 1998: las propuestas de campaña fueron unas y los programas ejecutados fueron otros.

Al respecto, los autores expresan que en América Latina el patrón de gobierno reinante es camaleónico, la promesa es el camuflaje de las campañas políticas, pero luego este ropaje se pierde una vez la elección se ha dado. Con indignación, O'Donnell (1994) se refería al monstruo que se estaba instaurando en América Latina: las democracias delegativas en las que es frecuente que las promesas de los representantes no se cumplan conforme al mandato de los votantes en las urnas, comprometiendo así la democracia misma.

Se hacen promesas para quedar bien ante otros, para lograr seguidores, para comprometer a otros o para lograr metas personales, sin prever que su cumplimiento o incumplimiento compromete la imagen y credibilidad de quien las hace. Paradójicamente, en ocasiones el incumplimiento se asocia con una frágil idea de que por lo general lo prometido se cumple y que lo sucedido es esporádico o se justifica con argumentos parciales de cumplimiento, como si fuera el total cumplimiento, porque no hay clara conciencia de faltar a la palabra.

Cuando se cumplen las promesas, no hay argumentación, simplemente se manifiestan las emociones de gratitud, confianza, certeza y satisfacción. Cumplir las promesas es algo que debe recuperarse y convertirlo en una dimensión moral y emocional importante en la vida humana. Las emociones como la desconfianza, la falta de credibilidad o la ira ante el incumplimiento de las promesas, pueden ser duraderas en el tiempo, lo cual contribuye en la instauración del escepticismo. Afectan componentes muy diferentes de la mente, el cuerpo y la acción (Broncano, 2001).

La investigación de Bermúdez (2013) muestra que los discursos políticos y sociales, están cargados de contenidos que denotan emociones y recursos emocionales cuya intencionalidad es emocionar para influir en la toma de decisiones, a través de promesas de diferente orden; sin prever el riesgo, bien sea para hacer rupturas temporales, para generar continuidades entre presente y futuro o para augurar un futuro diferente (Girardet, 1999): la transformación de un antes en el presente y con perspectiva de futuro. Un ejemplo de articulación entre promesa, política, emoción y tiempo son los siguientes frag-

mentos de la campaña política de Kirchner (Bermúdez, 2013, p. 39): «[...]tomen de la mano y me ayuden, les pido que me acompañen, como presidente los necesito, porque si ustedes me dan la mano y me acompañan, este pueblo va a avanzar y va a seguir consolidando el nuevo tiempo» (09-07-2006). «Yo les pido que me ayuden y que me acompañen. En cada acto, cada mano que toco me da una fuerza espiritual suprema» (25-05-2007).

Sin embargo, es importante tener en consideración que las situaciones emocionantes no tienen necesariamente una coherencia global, justamente por el talante emocional que se les dé y con el que se les reciba. «Intensidad y cantidad: la modulación de la intensidad puede afectar a cualquier categoría: distancia o tiempo» (Kirchner, 2003, p. 33).

En cuanto a la recepción de la modernidad en Latinoamérica y Colombia, autores como Pedraza (2008), Rojas (2001), Quijano (2000), entre otros, han rastreado historiográficamente los métodos y políticas empleadas en el proceso de modernización y la instauración del ideal de progreso y otorgan un marco de análisis útil en la consideración del papel de las emociones y el cuerpo. También se han hecho investigaciones sobre el cumplimiento de las promesas en la reparación de las víctimas del conflicto interno que ha vivido el país por más de seis décadas (International Center for Transitional Justice, 2015), en las propuestas políticas (Dussán, 2012), de los proyectos de desarrollo de las ciudades y en general del país (Departamento Nacional de Planeación, 2009), e incluso en aspectos de la vida cotidiana.

Se encuentra un punto de convergencia, bien sea porque el cumplimiento de las promesas es parcial o porque estas con frecuencia no se cumplen, ya sea por la instauración de la corrupción, porque la promesa es un mecanismo oportunista para salirle al paso a las solicitudes de la sociedad civil, de grupos o personas afectadas por las desigualdades, la deficiente aplicación de la justicia o por la cultura del incumplimiento en la que también han caído la mayoría de los colombianos.

El incumplimiento deliberado de las promesas evidencia el uso de la palabra a través de discursos bajo el supuesto de la libertad de palabra; estas maneras de actuar son acciones con vistas al futuro, porque lo que es posible cambiar es el futuro, no el pasado, ni el presente; el presente o el pasado no son potenciales porque ya han tenido lugar (Arendt, 2008). Aunque se puede generar desconfianza por el incumplimiento de las promesas, es necesario recuperar el optimismo, porque cada uno puede contribuir al cambio.

Hacer y cumplir promesas es indispensable para el desarrollo personal de grupos y sociedades. Cumplir promesas facilita procesos de identidad y continuidad que producen a la persona, a los grupos, sociedades y culturas,

que se pueden narrar desde sus propias historias. Cumplir promesas pone de manifiesto el compromiso, la confianza, la solidaridad, el reconocimiento y el respeto, con relaciones sociales y políticas más horizontales (Kiersey y Vrasti, 2016). Así, los vínculos conectados por el cumplimiento de promesas orientan acciones en el presente y hacia el futuro.

Cabe señalar que en las investigaciones sobre la formulación y cumplimiento de promesas o de acciones que comprometen el mantenimiento de un tiempo y una referencia al futuro, las referencias a emociones tales como la lealtad, la confianza y la credibilidad no son extensas, ni recurrentes. Tampoco en la discusión con respecto a la incidencia del pasado, el presente y el futuro y lo significativo que estas categorías pueden ser en acciones relacionadas con la promesa, es frecuente en los estudios sociológicos (Barbalet, 1996). Si bien la aproximación de Nussbaum (2014) vuelve a poner en el centro del análisis el papel de las emociones, es una tarea pendiente indagar con mayor profundidad en esta relación.

Referencias

- Acevedo-Moreno, D. A. (2009). *Diseño de una arquitectura para incorporar emociones en Videojuegos*. [Tesis de Maestría]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/225692222/Diseno-de-Una-Arquitectura-Para-Incorporar-Emociones-en-Videojuegos>.
- Acevedo-Moreno, D. A. (2012). Diseño de una arquitectura para incorporar emociones en un videojuego. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo de México*, sección Tesis de Posgrado: A4-0011-DF -2009-M. Disponible en: <https://www.pcti.mx/tesis-de-posgdoen-mexico/item/diseño-de-una-arquitectura-para-incorporar-emociones-en-videojuegos>.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Barbalet, J. (1996). Social emotions: confidence, trust and loyalty. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 16(9/10), 75-96.
- Bermúdez, N. (2014). Las emociones en el discurso político. «Pathograma» del kirchnerismo. *Acta Poética*. 35 (1), 11-43.

- Broncano, F. (2001). Las emociones: territorios intermedios en la mente. En P. F. Martínez-Freire, (Ed.), *Filosofía actual de la mente: Suplemento de contrastes*, 6.
- Butler, E. J. (2007). Psychological Contracts Does Work Status Affect Perceptions of Making and Keeping Promises? *Management Communication Quarterly*, 20(4) May 2007, 335-362.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps.). *Prácticas de historia de la psicología*. Valencia: Promolibro.
- Damáso, A. (1996). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Drakontos.
- DeLera, E. y Garetta, G. (2008). Diez heurísticos emocionales. *Revistafaz.org: una iniciativa de Cadius*. 2, 68-81. Disponible en: http://www.revistafaz.org/articulos_2/06_diezheuristicos_delera_garreta.pdf.
- Departamento Nacional de Planeación. (2009). *50 Años: Departamento Nacional de Planeación*. Bogotá: DNP.
- Díaz, J. L. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4) 20-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf>.
- Dussán, G. E. (2012). *Responsabilidad en el cumplimiento de las promesas de alcaldes y gobernadores en Colombia. Trascendencia del voto en la democracia representativa y en la democracia participativa*. Bogotá: Universidad Militar.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotions*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>.
- Elster, Jon. (1999). *Alquimias de la mente: La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Forman, M. (2009). The Politics of Promise: Echoes of Isaiah 54 in Romans 4:19-21. *JSNT* 31(3), 301-324.
- Garrido, I. (1997). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/agarri4542212100/texto.html>.
- Gazzaniga, M. (2006). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- Gibbard, A. (1990). *Wise Choices, Apt Feelings. A Theory of Normative Judgment*, Oxford: Clarendon.
- Gil-Blasco, M. (2014): La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública. Tesis doctoral para optar

- al título de Doctor en Ética y Democracia. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis%20doctoral%20Marta%20Gil%20Blasco.pdf?sequence=1>.
- Girardet, R. (1999). *Mitos y mitologías políticas*. (H. Pons, trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- González, A. M. (2013). Introducción: emociones y análisis social. En L. Flamarique y M. D'Oliveira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo* (pp. 9-24). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hanoch, Y. (2002). Neither an angel nor an ant: Emotion as an aid to Bounded rationality. *Journal of Economic Psychology*, 23(1), 1-25.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *RIFP*, 8, 5-17.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. (Traducción de Storand, D. P.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- International Center for Transitional Justice. (2015). *La reparación de las víctimas en Colombia, una promesa parcialmente cumplida*. Bogotá, Colombia: ICTJ
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum.
- Jameson, F. (1998). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Kiersey, N. y Vrsti, W. (2016). A convergent genealogy? Space, time and the promise of horizontal politics today. *Capital & Class*. 40(1) 75-94.
- Kirchner, N. (2003). *El discurso de Néstor Kirchner cuando asumió*. Fragmento del discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa. Argentina: Política Argentina.
- Laureano, A., Hernández, D., Mora, M. y Ramírez, J. (2012). Aplicación de un modelo cognitivo de Valoración emotiva a la función de evaluación de tableros de un programa que juega ajedrez. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 19(2), 211-237. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rmta/v19n2/a07v19n2.pdf>.
- Larrauri, M. (2001). *La libertad según Hannah Arendt*. Buenos Aires: Tandem.
- Ledoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Loewenstein, G.; Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making. En R. J. Davidson; H. H. Goldsmith y K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of affective science, series in affective science*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

- O'Donnell, G. (1994). Delegative Democracy. *Journal of Democracy*, 5(1), 55-69.
- O'Malley, P. (2004). The uncertain promise of risk. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 37(3), 323-343. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1375/ACRI.37.3.323](https://doi.org/10.1375/ACRI.37.3.323).
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.
- Pedraza, Z. (2008). Experiencia, cuerpo e identidad en la sociedad señorial en América Latina. *Espacio Abierto*, 17(2), 247-266.
- Przeworski, A., Stokes, S. y Manin, B. (1999). *Democracy, Accountability, and Representation*. Cambridge: University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Revista de investigación de sistemas mundiales*, 6 (2), 342-386. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.5195/JWSR.2000.228](https://doi.org/10.5195/JWSR.2000.228).
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, Norma.
- Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115(1), 102-141. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0033-2909.115.1.102](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.102).
- Salazar, G., García, R., Balderrama, J. y Rodríguez, L. (2016). Estado afectivo en la identificación automática de estilos de aprendizaje. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Solomon, R. C. (1980). Emotions and choice. En A. O. Rorty (Ed.), *Explaining emotions*. Berkeley (California, EE. UU.): University of California Press.
- Uttal, W.R. (2011). *Mind and brain: A critical appraisal of cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press.
- Vecina, M. I. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Yan Eng, M. y Urpelainen, J. (2015). The Domestic Sources of Donor Credibility: When and How Can Domestic Interest Groups Improve the Effectiveness of Threats and Promises? *Journal of Conflict Resolution*, 59(2), 283-309.

Recursos psicosociales del capital social del Oriente antioqueño

Magda Y. Arias-Cantor

Resumen

El presente trabajo se deriva del proyecto de investigación denominado «Capital social en organizaciones del Oriente antioqueño», el cual pretende analizar los recursos psicosociales que generan y mantienen el capital social, así como describir el capital social actual y su contribución al desarrollo local de la región. Es un trabajo que acerca la psicología al trabajo y análisis interdisciplinario de la realidad de las organizaciones y sus miembros, además de responder a la necesidad de entender dinámicas sociales y personales, vistas desde una mirada, además de individual, integral y contextualizada. Se considera que, en gran medida, las problemáticas de la sociedad no solo se derivan de conflictos personales, sino que estos pueden generarse por conflictos externos que afectan la salud mental y la condición humana.

En primera instancia, se analiza el marco contextual como resultado del rastreo y análisis de diferentes bases de datos y fuentes de información sobre la región, el cual describe el panorama actual y análisis general de indicadores básicos que permiten entender y ubicar el contexto de la investigación. En segunda instancia, se presentan avances en la revisión teórica relacionada al capital social, en términos de antecedentes investigativos, aspectos metodológicos, y, finalmente, resultados y las conclusiones de la primera fase del estudio.

Capital social, recursos psicosociales, **Palabras clave**
Oriente antioqueño, organizaciones.

El presente capítulo

Derivado del proyecto de investigación «Capital social en organizaciones del Oriente antioqueño» (código 2019485), avalado por el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDI) de la Universidad Católica de Oriente, ejecutado bajo acuerdo de colaboración con la Corporación Programa Desarrollo para la Paz (Prodepaz), firmado el 15 de mayo de 2019.

Magda Y. Arias-Cantor

Psicóloga, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja. Especialista en Planeación, Gestión y Control del Desarrollo Social, Universidad de la Salle, Bogotá. Magister en Cooperación al Desarrollo, especialidad Planificación del Desarrollo Local. Doctoranda de la Universidad de Valencia. Docente del Programa Psicología, Universidad Católica de Oriente, líder del grupo de investigación Gibpsicos.



ORCID: 0000-0002-5931-6662.

Correos electrónicos: myarias@uco.edu.co; magyoa@alumni.uv.es.

Introducción

La región del Oriente antioqueño se localiza al suroeste del Departamento de Antioquia, está conformada por 23 municipios distribuidos en cuatro subregiones: la subregión de Altiplano, Páramo, Bosques y Embalses. Su extensión territorial se calcula en 7027 km², lo cual representa el 11,2 % del departamento; es, por tanto, una de las regiones más grandes en superficie de Antioquia (Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño [CCOA], 2017) (Ver *figura 1*).

Después de la región del Valle de Aburrá, en la que se encuentra la capital del departamento, la ciudad de Medellín, el Oriente antioqueño ha sido la de mayor crecimiento, con aproximadamente 595 030 habitantes para el año 2018, cifra que representa el 8,93 % de la población de Antioquia y el 1,2 % de la población de Colombia (Dane, 2019a; CCOA, 2017).

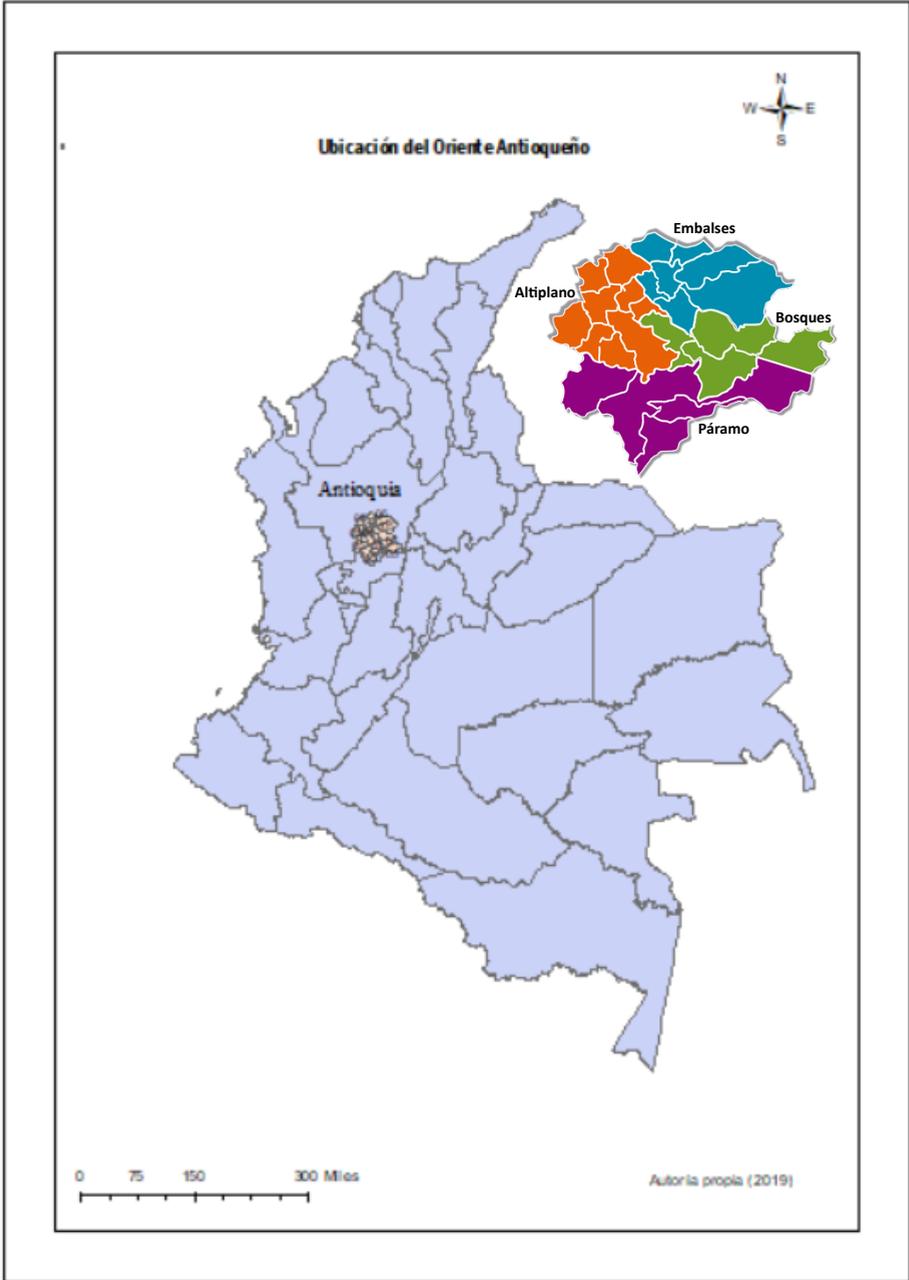


Figura 1. Ubicación del Oriente antioqueño.

Fuente: Autoría propia a partir de Gobernación de Antioquia (2016); Prodepaz (2018).

De acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística (Dane), la dinámica poblacional del Oriente antioqueño ha sido cambiante, principalmente en los últimos 20 años. El crecimiento poblacional seguirá en aumento —en especial en la subregión Altiplano, en municipios como Guarne y Rionegro— este último como el municipio de mayor crecimiento, el cual llega a tener 126 193 habitantes con un crecimiento del 21,2 %, frente al 0,74 % que se proyecta tenga el departamento para 2020 (Dane, 2019b).

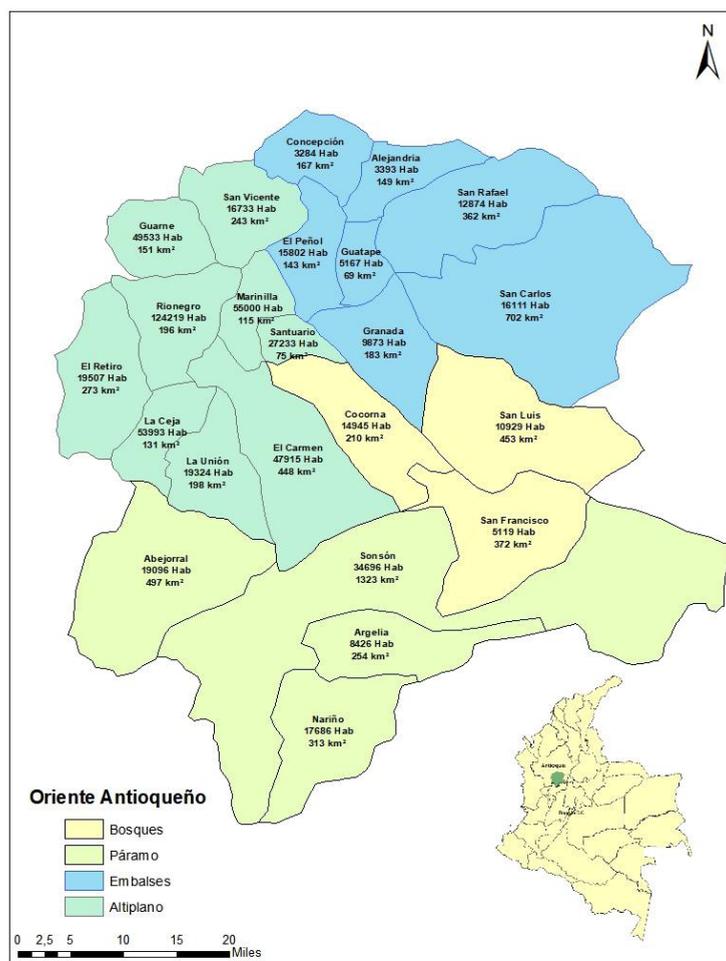


Figura 2. Subregiones, municipios y extensión del Oriente antioqueño.

Fuente: Autoría propia a partir de Gobernación de Antioquia (2016).

Caso contrario, los municipios de las subregiones Bosques, como San Luis y San Francisco; y Páramo, como el caso de Argelia, que se considera no van a crecer de la misma manera que los demás municipios de la región, debido principalmente a la salida de su población económicamente activa hacia otros municipios, lo cual puede traer consecuencias para temas de gobernabilidad, asignación de recursos gubernamentales, sociales, educativos, relevo generacional, competitividad laboral y económica, entre otros.

En términos económicos, la región destaca por su vocación agrícola y ganadera como base en todos los municipios, principalmente en las subregiones Páramo y Bosques, actividades industriales y de servicios en la subregión Altiplano, turismo de descanso y turismo ecológico en la subregión de Embalses.

Entre otras actividades, resaltan el sector floricultor, la cerámica, las maquilas, pesca, minería, las cuales propician el asentamiento de empresas, clústeres y negocios que requieren de infraestructura para sus negocios, como la autopista Bogotá-Medellín, salida al mar Caribe y hacia el golfo de Urabá con destino al puerto marítimo y el aeropuerto internacional José María Córdova, segundo aeropuerto del país (CCOA, 2018).

El Oriente es la segunda región en el contexto departamental con mejor producto interno bruto (PIB), el cual representa el 8,5 % del PIB de Antioquia, donde el Altiplano es la subregión que más aporta, seguida de Embalses por su dinámica turística (Yepes, 2019).

Según Muñoz y Botero (2018) se evidencian diferencias significativas entre los municipios que conforman la región en cuanto a necesidades básicas insatisfechas (NBI) entre la subregión Altiplano (El Retiro, Rionegro, La Ceja y Marinilla), en los cuales la Corporación Autónoma Regional de los ríos Negro y Nare (Cornare) estima que se encuentran indicadores menores de pobreza por debajo del 12 %, mientras que, municipios como San Francisco, Argelia y Cocorná —que conforman la subregión Bosques— pueden alcanzar hasta un 70 % de su población con NBI (Cornare, 2015).

Sobre aspectos de seguridad y el sector social, la región Oriente antioqueña ha estado marcada por una historia de conflicto, el cual, con el paso del tiempo, ha variado en sus características, al pasar del conflicto entre grupos al margen de la Ley, al conflicto entre bandas de microtráfico, el incremento del consumo de sustancias psicoactivas —especialmente en los jóvenes—, los cambios y disputas por el territorio, control de las rutas de tráfico de drogas y microextorsiones. Sin embargo, pese a estas situaciones, la región, comparada con otras regiones del Departamento, conserva una tasa baja de violencia y de riesgo social (Instituto Popular de Capacitación [IPC], 2018).

Son varios los hechos que por su magnitud y por su despliegue estratégico militar han afectado la dinámica social, económica, religiosa, política, cultural y medioambiental de la región. Hechos violentos que no solo se dan desde los años ochenta, sino que, desde hace más décadas, empezaron a trazar el panorama violento de la región, los cuales —para comienzos de la década del noventa— repercuten con mayor impacto en la población civil, en la seguridad y en la infraestructura (Arias, 2013).

Todo lo anterior surgió a partir de incursiones armadas, masacres, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, tortura, amenazas, extorsiones, intimidación, robos a entidades, saqueos y secuestros en las vías de transporte, denominadas «pescas milagrosas»¹. Así mismo, actos como retención de mandatarios, amenazas a periodistas y líderes sociales y políticos, bloqueos y restricciones al ingreso y salida de personas en los pueblos, retención de comida y provisiones, masacres en los municipios San Carlos y El Carmen de Viboral, tomas guerrilleras en los municipios Granada, Argelia, Nariño; bloqueo, por parte del Ejército de Liberación Nacional (ELN), de la autopista Medellín–Bogotá para el control de las rutas y abastecimiento de los pueblos y hostigamientos a las empresas hidroeléctricas que operan en la región, entre otros hechos. En este panorama, el desplazamiento fue una constante consecuencia del conflicto (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2018; Verdad Abierta, 2011).

Según la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur, 2018), en Colombia se han desplazado internamente 7,7 millones de personas, a lo cual el departamento de Antioquia ha aportado 1 543 690, lo que equivale a 316 549 hogares expulsados de su territorio, específicamente de los municipios Granada (CNMH, 2016) San Francisco, San Luis, Argelia, San Carlos (CNMH, 2011), Cocorná, San Rafael y Alejandría, con un desplazamiento de más del 50 % de su población, desde el año de 1985 hasta mediados del año 2019 (Red Nacional de Información, 2019).

La lucha de los grupos armados, fueran guerrilleros o de autodefensas, dejó un espacio para que la violencia se recrudeciera, incrementada por la desconfianza de los ciudadanos en el Gobierno, pues se debe considerar que

1 La pesca milagrosa es descrita por Rubio (2003) como «una práctica que la guerrilla de las Farc y el ELN ejercen a través de retenes y bloqueos en las vías para realizar secuestros y retenciones múltiples» (p. 27), documentada por primera vez por la prensa con ese apelativo en 1998. Sin embargo, se cree que la práctica y denominación comienza con el grupo guerrillero M-19 quienes llaman a las víctimas de secuestro «pescados». La organización Medios para la Paz denomina esta práctica como un colombianismo en el que se realizan retenes ilegales para secuestrar población civil que transita en forma fortuita por el lugar.

muchos de los hechos de violencia perpetrados cargan de responsabilidad a entes gubernamentales, que —por acción o por omisión— terminaron en abandono, en medio del conflicto, del Estado hacia la sociedad civil, lo cual generó una situación humanitaria sin precedentes (Maya, Muñeton y Horbath, 2018; Mesa de Derechos Humanos, 2008).

Como respuesta a la supervivencia comunitaria y de grupo, se generaron en el Oriente diferentes movimientos y organizaciones sociales, de víctimas, de desarrollo o productivas, quienes, desde finales de la década de los años ochenta hasta comienzos de 2000, mantuvieron a una parte de la comunidad unida en torno a no perder la confianza en sí mismos y mitigar los efectos del conflicto (Jaramillo, Villa y Sánchez, 2004).

Entre los años 1982 y 1984, como parte de la resistencia civil pacífica que ayudó a paliar y mitigar el conflicto generado por la inundación de El Peñol para la construcción de la represa, se creó el Movimiento Cívico de Oriente (CNMH, 2018; Verdad abierta, 2018). Con todo, se presentó un auge de organizaciones sectoriales, como la Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño en el año de 1994 (AMOR, 2013).

En el mismo periodo, se crea la comisión denominada Corporación Vida, Justicia y Paz en 1998, liderada por la Pastoral Social (CVJP, 2018) y la Corporación Programa Desarrollo para la Paz (Prodepaz, 2019), la mesa de derechos humanos y la propuesta de conformación de la Asamblea Provincial Constituyente del Oriente Antioqueño para la promoción de la democracia participativa (APCOA, 2008).

Posteriormente, se crearon diferentes organizaciones productivas, sociales, de víctimas, ambientales, de mujeres, educativas, empresariales, que fungieron como espacios de articulación para poder, de manera organizada y formal, acceder a las ayudas del Estado y de la cooperación internacional, apoyos que, en el momento del conflicto y como parte de la estrategia para la superación de este, se estaban otorgando. De acuerdo con la Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño (CCOA), en 2010 se pasó de tener 19 191 unidades empresariales registradas, a 39 201 para el año 2019, de las cuales el 2,74 % son organizaciones de la sociedad civil registradas como entidades sin ánimo de lucro —ESAL— (CCOA, 2019; 2011).

Estas organizaciones han influido en la defensa y unión de la comunidad en torno a sus derechos, a la unificación de criterios y necesidades sentidas, y a la realización de actividades por el bien común. Su trabajo parte desde el sentido de pertenencia de las personas, lo cual mejora la actitud y cooperación entre los pobladores y sienta un precedente dentro y fuera de la comunidad en cuanto al poder que tienen las comunidades si trabajan unidas.

El rol y el impacto que han tenido las organizaciones en la consolidación y posicionamiento de la región, ha sido liderado en buena parte por la Iglesia católica junto a la misma comunidad, lo cual ha facilitado la creación de los espacios de diálogo con los grupos al margen de la Ley, para mitigar las consecuencias del conflicto sobre la población civil (Jaramillo, Villa y Sánchez, 2004).

A partir de las alternativas tanto sociales, económicas como políticas que se dieron desde la comunidad, se empezaron a crear y dinamizar organizaciones civiles, sociales, de derechos humanos, económicas, entre otras, que se originan desde la base, para la identificación y resolución de los problemas de los habitantes, aspectos que las han convertido en alternativas de vida en medio del conflicto, que, con el tiempo, en vez de disminuir se recrudecía en algunas zonas del país (García y Sarmiento, 2002). Por lo anterior, el conflicto se convirtió en una alternativa de vida para las personas, en cuanto se generaron mecanismos de supervivencia y se despertó la creatividad para la solución de problemas entre otras estrategias de resiliencia surgidas desde la población para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

De acuerdo con Hoobs (citado por Cortés, 2010), según la teoría del estado de naturaleza como parte del contrato social, el hombre no tiene por disposición natural inclinación alguna hacia la cooperación social, ni hacia la solidaridad, ni existe algo que permita suponer que le interesa el bien común. Desde este argumento, el hombre en el estado de su naturaleza es un ser orientado por sus pasiones, afectos, sentimientos e intereses individuales, lo cual puede ser contradictorio a lo planteado por Durkheim (1893) sobre la solidaridad, la cual se presenta de dos formas: la mecánica, consistente en la similitud de los individuos que mantiene unidos a los integrantes; y la orgánica, en la cual los individuos difieren, pero mantienen consenso, unidad y colectividad.

Sobre lo anterior, cabe preguntarse si fundamentar la relación entre los componentes del capital social y la realidad de las relaciones entre las personas es, de alguna u otra manera, un motivo para que las personas se junten, organicen y cooperen, no solo ante la adversidad, sino ante otras circunstancias en las que se vean obligados a hacerlo.

Sobre estas cuestiones, se han realizado diferentes investigaciones que apuntan a entender los temas de forma separada: capital social, desarrollo, conflicto y construcción de relaciones interpersonales, cuya explicación depende en gran parte de la disciplina que lo analiza.

En efecto, respecto al tema de interés en la región de estudio, se encuentran estudios y ejercicios de memoria y reconstrucción de hechos sobre el impacto del conflicto en municipios de San Carlos (CNMH, 2011), Granada (CNMH, 2016), sobre narrativas y organizaciones (Atehortúa, 2018; 2019),

entre otros análisis que parten más desde lo organizacional y periodístico, muy relacionados a la documentación del conflicto.

Por delegación de Prodepaz, en el 2012 se realizó un ejercicio investigativo de Caracterización del relacionamiento de las redes y mesas del Proceso Estratégico Regional (PER), en el cual se analizaron las organizaciones vinculadas, el cual planteó el relacionamiento organizacional en torno a los procesos de la región para la planeación, el desarrollo y la construcción del territorio (Arias, 2012).

Otros estudios se han enfocado más a la descripción de la experiencia, sistematización o investigación detallada de los laboratorios de paz y los programas de desarrollo y paz que los han apalancado, los cuales se han centrado más en el Laboratorio de Paz I de la región del Magdalena Medio que en propiedad en el Oriente antioqueño.

Estas acciones han permitido entender cómo el trabajo articulado, participativo, organizado, dinamizado y apoyado por el Gobierno o la cooperación internacional, permiten generar procesos de desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida digna de las personas en sus territorios.

Con respecto al capital social, el término no es un concepto que pueda considerarse joven o de reciente aparición en la literatura. Es una construcción teórica fundamentada a lo largo del tiempo, que data del siglo XIX con los planteamientos del capital, presentado desde grupos y movimientos sociales, progresistas y liberales para plantear aspectos de equidad, justicia y solidaridad en las relaciones sociales.

El capital social tomó fuerza a finales del siglo XX y comienzos del XXI, con los planteamientos, no solo de la economía, sino también desde disciplinas como las ciencias sociales, la sociología, la política; incluso ha tomado fuerza desde su relación con lo ambiental y psicológico, con una fuerte influencia de la economía y sus indicadores (Bolívar y Elizalde, 2011).

Si bien para el siglo XIX el término *capital social* no fue tan mencionado como un conjunto de palabras, sus elementos constitutivos sí empezaron a configurar una aproximación al concepto. Sobre esto, Durkheim (1893) planteó la vida grupal como un antídoto para la destrucción y la anomia. Además, propuso la solidaridad social como el conjunto de normas, creencias y valores que integran a los hombres en una comunidad (como se citó en Puga, Peschard y Castro, 2007). Así, estos autores presentaron la solidaridad social en dos formas: la mecánica y la orgánica; la primera consiste en la similitud de los individuos, en la cual se encuentran pocas diferencias entre sí; en la segunda, los individuos difieren, pero mantienen consenso, unidad y colectividad.

Posteriormente, el concepto reaparece con lo planteado por Hanifan (1916), ligado a la buena voluntad, al compañerismo, la simpatía mutua y las

relaciones sociales que se dan entre un grupo de personas y familias que conforman una unidad social.

Igualmente, se encuentran los conceptos de acción social y cohesión grupal de Weber (Solís y Limas, 2013; Lutz, 2010), la relación del capital social con el uso y apropiación del espacio, desde la planeación y la identidad de un territorio, fundamentales para la vida social de las personas, sus relaciones y su cotidianidad, todo lo cual radica en la confianza (Jacobs, 1961), así como definiciones que se refieren a los aspectos contextuales y su influencia en el individuo, como el concepto de Loury (1976), quien propone la influencia que tiene el contexto en el que se encuentra el sujeto para lograr algo.

Definiciones de capital social se han generado principalmente desde lo económico, pese a que se ha considerado un concepto en constante construcción (Kliksberg, 1999), en las cuales se capitalizan los recursos sociales aplicados o dispuestos para lograr ciertos fines (Durston, 2000), los cuales sirven como fuente o como medio para obtener beneficios, por lo que el capital reside en las relaciones sociales (Banco Mundial, 2001).

Dentro de los teóricos clásicos del capital social se encuentra Pierre Bourdieu (1985), quien lo establece como «el agregado de recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, el cual proporciona respaldo a cada uno de sus miembros» (p. 51). De hecho, Bourdieu propone como origen del capital social la familia, la escuela, la comunidad o un grupo, considerando que no solo se origina, sino que se aplica a través de los intercambios materiales y simbólicos, por lo que el tamaño de la red que posea un individuo depende de la cantidad de conexiones que efectivamente pueda movilizar el sujeto.

Desde este planteamiento, las relaciones no son un producto casual, sino que «surgen de una serie de estrategias individuales o colectivas, conscientes o inconscientes, en las que se generan sentimientos de gratitud, respeto o amistad. A su vez, conlleva a [sic] los derechos de los sujetos, lo cual requiere un ejercicio incesable de sociabilidad para mantenerlo o, incluso, destruirlo» (p. 61).

Por su parte, Coleman (1988;1990) define el capital social como la diversidad de entidades con elementos comunes, donde las estructuras sociales facilitan ciertas acciones sociales, sean personas u organizaciones, por lo que este, más que definirse en términos funcionales, se vincula con el valor que tiene para las personas sus relaciones sociales como recursos para conseguir sus intereses y facilitar ciertas acciones.

Los planteamientos de Putnam, Leonardi y Nanetti (1993) sobre el capital social han llevado a sentar las bases para el compromiso social y cívico.

En el primero, se consideran las asociaciones, especialmente las que se dan de forma voluntaria, como el origen de las normas que predisponen a la confianza, la reciprocidad y la solidaridad. El compromiso cívico, es presentado por estos autores como la solidaridad y la confianza de las personas en los asuntos públicos, desde la participación asociativa y electoral, donde la confianza es la base más sólida para el capital social (Peñay Sánchez, 2018).

En cuanto las relaciones y los lazos estructurales del capital social, Granovetter (1973) analiza los vínculos interpersonales generados en una relación social; define la fuerza de un vínculo como «una (probablemente lineal) combinación del tiempo, la intensidad emocional, intimidad (confianza mutua) y los servicios recíprocos que caracterizan a dicho vínculo» (p. 2).

Respecto a los componentes del capital social, Niklas Luhmann asume la confianza como un elemento importante de este, que sirve como lubricante para las relaciones sociales; la define como el mecanismo que reduce la complejidad y aumenta la tolerancia a la incertidumbre. Posteriormente, la califica como el antídoto que alivia las tensiones en las organizaciones, en tanto una apuesta hecha en el presente y proyectada hacia el futuro, y que se fundamenta en el pasado (Luhmann, 1979; 1996).

Desde lo organizacional, la confianza ha sido analizada por Fukuyama (1995; 2002), quien la define como «una norma informal instanciada que promueve la cooperación entre dos o más individuos» y «cualquier instancia en la que las personas cooperen para fines comunes sobre la base de normas y valores informales compartidos» (Fukuyama, 2002, p. 23).

Este planteamiento de la confianza como un elemento importante, e incluso fundante del capital social, es complementado por Pierre Étienne Vanpouille (citado por Onghena, 2003), quien propone:

La construcción de la confianza depende de situaciones fácilmente interpretables y, por lo tanto, de la posibilidad de comunicación (...) Los soportes de la confianza se encuentran principalmente en las oportunidades de una comunicación efectiva, en la posibilidad de lograr un acuerdo definitivo y en la posibilidad de activar el medio de coerción (p. 16).

Según lo anterior, como elemento fundante de las relaciones interpersonales, la confianza sirve como medio y como fin mismo del capital social, considerando que, en gran medida, las relaciones se crean con un interés y se mantienen por la experiencia de las personas; es decir, que la historia de la relación determina el futuro de esta.

Metodología

Se trabaja una metodología de investigación de tipo mixto para utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación (cuantitativa y cualitativa). En el abordaje, su combinación procura minimizar las debilidades potenciales de cada una, a partir de la complementación como forma de triangulación, lo cual aporta claridad y credibilidad al análisis de la información. Se establece una preponderancia cuantitativa, lo cual, desde la recolección y análisis de información de forma objetiva, permite conocer la singularidad de cada una de las organizaciones analizadas a partir de la visión propia de sus integrantes y sus vivencias (Hernández Sampieri, 2014).

Para el proceso investigativo se ha elegido un diseño mixto, el cual contempla un diseño de tipo descriptivo, el cual consiste en la recolección de información sobre la descripción de los participantes, de las organizaciones, los recursos internos y externos que mantienen y generan la confianza en las personas miembros de las organizaciones. Esto se complementa con la realización de análisis de contenido.

En cuanto al alcance espacial, se limita a la región del Oriente antioqueño, en procura de la participación de los diferentes tipos de organizaciones presentes en la región (sociales, productivas, ambientales, víctimas y/o vulnerables, mujeres, jóvenes, de derechos humanos, etcétera), incluso en diferentes niveles (primer, segundo y tercer nivel organizacional).

El tipo de muestra empleado para la investigación corresponde a un muestro de tipo no probabilístico por conveniencia. Las organizaciones fueron intencionalmente seleccionadas en función de su accesibilidad, interés, voluntad y disponibilidad. Para la selección de las organizaciones y las personas se seguirán los siguientes criterios.

Para las organizaciones: constitución o existencia dentro del periodo de tiempo de 1995 en adelante; reconocimiento legal y/o social en la región; antecedentes de interacciones en procesos en la región y manejo de recursos de cooperación nacional o internacional.

Para las personas: ser miembro de una organización de la región del Oriente antioqueño, ser mayor de edad (más de 18 años); desempeñarse como representante legal, directivo, líder o miembro reconocido de una organización o con representación en la región del Oriente antioqueño.

Los instrumentos empleados son una encuesta, definida como una técnica rigurosa y sistemática de indagación y recolección de información

sobre la problemática y objetivos de investigación para recoger y analizar información de una población o muestra específica que permite explorar, describir, predecir y explicar las características de esta (López y Fachelli, 2015).

Para el diseño de la encuesta se construyeron 60 ítems que permitieran recolectar la información de acuerdo con lo establecido en los objetivos de la investigación, planteados de forma clara, corta y sencilla, con un estilo de redacción en primera persona para facilitar la lectura, comprensión y disposición de los participantes (Casas, Repullo y Donado, 2003).

Para el diseño de los ítems relacionados con el capital social y recursos internos y externos, se tomó como referencia el *Manual para la autoevaluación del capital social de en las organizaciones*, escrito por Mujika, Ayerbe, Elola y Navarro (2010), con el objetivo de recolectar la información necesaria para analizar las dimensiones relacional, estructural y cognitiva del capital social propuestas por Nahapiet y Ghoshal (1998). Esta investigación no pretende desentrañar las relaciones sociales de las organizaciones, sino indagar cómo se forma y mantiene el capital social, por lo cual se considera el análisis de la red desde lo planteado por Granovetter (1973).

La recolección de información se complementa con una entrevista, definida como instrumento de indagación y recolección de datos en la investigación científica, realizada desde un encuentro con las personas seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el entrevistador y con los objetivos de la investigación. Se preparó, previamente, un guion orientador; por tanto, en este caso la entrevista tiene un uso exploratorio y complementario a la información recolectada a través de la encuesta (Vallejos, Agudo, Mañas, Arribas, Camarejo y Ortí, 2017).

Además, se realizó un grupo focal como técnica de recolección de información cualitativa. Se asumió, acorde a Silveira, Colomé, Heck, Nunes y Viero (2015), como un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pudieran ser confirmadas o contestadas por otros participantes.

Para el procesamiento de la información proveniente de las entrevistas y el grupo focal se empleó el software Maxqda (Verbi Software, 2015) para facilitar el análisis de contenido a través de la organización de los datos siguiendo las mismas categorías de análisis establecidas para la encuesta. Una vez procesados y analizados los datos se procedió a desarrollar las inferencias, comentarios y conclusiones en la discusión.

Resultados

En esta primera etapa se analizaron 31 organizaciones, en las cuales se aplicaron entrevistas semiestructuradas y el cuestionario para la recolección de información, basados en lineamientos nacionales para caracterización de la población del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2018) y las dimensiones relacional, estructural y cognitiva del capital social propuestas por (Mujika, Ayerbe, Ayerbe, Elola y Navarro, 2010).

Como se muestra en la *Tabla 1*, las categorías definidas teóricamente permiten analizar el capital desde las tres dimensiones planteadas por Nahapiet y Ghoshal (1998):

Tabla 1. *Categorías*

Dimensión	Categoría
Relacional	Naturaleza y calidad de los contactos entre los miembros. Cúmulo de interacciones. Confianza, reciprocidad e intensidad emocional entre la organización y entre organizaciones.
Cognitiva	Contexto común de la organización. Adopción de metas colectivas. Subordinación de intereses personales a las organizaciones. Transferencia de conocimiento e ideas al interior y al exterior de la organización. Asociabilidad.
Estructural	Conexión entre las personas de la organización. Acceso al capital social de otros miembros. Roles y redes entre los miembros de la organización. Acceso a la información y conocimiento. Ayuda y asistencia a otros miembros de la organización.

Los dos instrumentos fueron aplicados a líderes, representantes legales o personas que —por su trayectoria y conocimiento de la organización— podían aportar significativamente al conocimiento de esta. Así, el 68 % de la muestra corresponde a mujeres y el 32 % a hombres; su mayoría entre 31 y

40 años de edad (32 %), seguido del rango de 51 a 60 años (29 %), mientras el 39 % de la muestra está distribuida en otros grupos de edades. El 65 % reportan no pertenecer a ningún grupo poblacional específico, el 20 % son reconocidos como población víctima, el 3 % población indígena y el 12 % considera ser población vulnerable.

Con relación al nivel educativo, el 67 % tienen formación universitaria y posgradual, el 12 % formación técnica o tecnológica, el 9 % educación secundaria, el 9 % educación primaria y el 3 % reporta no poseer ningún tipo de estudio. En su mayoría, pertenecen a un estrato socioeconómico medio, el 35 % son empleados formales, el 25 % trabajan por cuenta propia, el 12 % reporta ser agricultor, el 25 % se vincula con actividades de emprendimiento, estudiantes, jubilados y el 3 % se encuentra desempleado.

Para la categoría relacional, se identifica que las personas mantienen más de tres vínculos con organizaciones (61 %), es decir, que son miembros activos en otro tipo de organización a la principal, en la cual desempeñan diferentes actividades que consideran son valoradas positivamente por las directivas o los demás miembros de la organización. El tiempo de permanencia de más de 10 años se cumple en un 51 %, mientras el 49 % restante evidencian una permanencia o filiación a la organización inferior a dicho tiempo. Esto les ha permitido mantener constantes intercambios con diferentes niveles, manejar una buena reputación, tanto en el ámbito organizativo como fuera de este, lo cual se percibe como un beneficio obtenido.

En los casos analizados, el hacer parte de una organización no se originó por la necesidad de vinculación, sino por la necesidad de paliar las consecuencias del conflicto o una situación específica que motivó el ingreso (obtener comida, seguridad, acceso a beneficios, trabajo, servir o atender a quienes estaban siendo afectados), por lo que el capital social generado en las primeras fases de la vinculación de los miembros de una red se puede definir más como una necesidad, cuyo vínculo se va potenciando a medida que se van obteniendo beneficios.

En gran parte, esto se debe a que las personas, al obtener beneficios grupales, sienten que la filiación y vinculación a un grupo les es más beneficioso que las acciones individuales. Ligado a esto, se encuentra que los integrantes de un grupo van modificando la forma en que establecen sus vínculos, al reforzarlos a partir del conocimiento mutuo, el reconocimiento, el trato obtenido, el cumplimiento de normas y reglas, especialmente aquellas que se hacen verbalmente, lo cual juega un papel fundamental para la creación de vínculos confiables.

A medida que se obtienen beneficios se van consolidando los relacionamientos, lo cual genera, incluso, otro tipo de vinculaciones, descritos como más cercanos a lo familiar que a lo propiamente empresarial o institucional. Lo anterior favorece la vinculación, la identificación con la misión, visión u objetivos de la organización; facilita el trabajo en equipo, la articulación, la solución de conflictos, pese a que cuando se presentan consideran que manejarlos puede ser más difícil precisamente por la vinculación emocional existente, la cual en algunos casos puede llegar incluso a la ruptura de las relaciones y debilitar el vínculo.

Para la categoría relacional es evidente que, para que se pueda hablar de capital social, se deben considerar los vínculos que tenga la persona, los cuales surgen de su naturaleza individual y no colectiva, porque, si la persona no mantiene relacionamiento con otros, podría interpretarse como un pobre capital social; pero, si los mantiene, aun de mala calidad, se podría llegar a la misma valoración negativa del capital social.

En esta categoría se encuentran relatos explicativos como el de la persona S22M (comunicación personal, 12 de marzo, 2020), quien reporta:

(...) [M]uchas mujeres llegaron al comienzo por lo que les podían dar, unas eran muy calladas, muy tímidas, sumisas, otras muy echadas para adelante, eso había de todo, pero la misma organización y el trabajo llevó a que las que estaban pegadas, pues se fueran y las que querían trabajar, debían mejorar hasta para sí mismas, eso a veces ve uno otras mujeres diferentes a como llegaron, a muchas les ha servido esta experiencia, porque se vinculan y mejoran, esto es un aprendizaje hasta para la vida.

Este tipo de relatos determina la necesidad que tienen las personas de relacionarse con otros. En un escenario ideal, se busca que sea de la mejor manera y con beneficios para las partes; sin embargo, la actualidad muestra relacionamientos de mala calidad que generan grandes beneficios, que pueden considerarse capital social, explicado por Putnam con las mafias italianas (Farías, 2010), por Fukuyama (1999) con movimientos como el Ku Klux Klan o casos como las pandillas centroamericanas, dentro de las cuales existen todos los elementos: confianza, normas, cooperación, reciprocidad, solidaridad; todos combinados generan resultados desde la acción colectiva (para bien o para mal), no precisamente van dirigidos a la virtud cívica planteada por Putnam.

Considerando lo teóricamente planteado para el capital social, se evidencia que las relaciones sociales no se construyen simplemente con el hecho de

compartir algo y el «juntarse», visto esto desde el acto mismo de la proximidad física o afinidad. Es también un hecho que parte de una vinculación emocional propia de las relaciones, que incluso biológicamente determina a las personas a saber con quién se vincula; en esto se evidencian aspectos de la personalidad que juegan un papel importante para la sociabilidad del individuo (Riesco, 2016; Digman, 1990). Al respecto, Portes (1998) menciona el contagio conductual y las interacciones de nivel cruzado entre la cohesión social, las cuales dependen en gran medida de las características individuales.

Esta característica permite a los seres humanos poner ciertos requisitos que se deben cumplir para elegir con quién se van a relacionar, ya sea para entablar una relación, que puede ir más allá de lo social, hasta una conducta de cortejo para la búsqueda de pareja y apareamiento, hasta una relación laboral, social o vínculos concretos.

Los recursos personales dispuestos para generar capital social dependen en gran medida de lo que el individuo exhibe; rasgos de personalidad como la extraversión y la apertura permiten la creación del capital social, mientras que rasgos como la extraversión, la amabilidad y la estabilidad emocional permiten mantenerlo (Tulin, Lancee, y Volker, 2018).

Con respecto a la categoría estructural, las relaciones sociales específicamente leídas desde el capital social, dependen en gran medida del grupo o de la perspectiva que se analice; pueden convertirse en beneficios o perjuicios, los cuales pueden ser grupales e individuales, considerando que el relacionamiento es necesario para la generación de condiciones personales, los lazos sociales hacen más productivas la vida de las personas (Hanifan, 1916), favorecen el desarrollo de la personalidad, facilitan el aprendizaje de los individuos a través del aprendizaje observacional y la imitación como elementos del aprendizaje social (Arriaga, Ortega, Meza, Huichan, Juaréz, Rodríguez y Cruz, 2006).

Según Orjuela (2012) se habla de un lado oscuro del capital social consistente en su uso para la neutralización de las acciones de control de los ciudadanos mediante la amenaza de suspensión de la asistencia desarrollada a partir de la implementación de capital social. Si los mecanismos de control ciudadano sobrepasan los límites que permiten los operadores políticos, el capital social pudiera limitar el ejercicio del control social o, como se generó en determinados casos, mediante la coacción o amenazas a la seguridad.

A raíz de lo anterior, se considera importante entender, pese a las circunstancias o contexto, cuáles son los recursos psicosociales para la generación de capital social de los que disponen las personas y cómo este capital se mantiene. Planteando, además, que las organizaciones tienen un papel fundamental en el desarrollo local y en la reconstrucción de tejido social como aporte a la

construcción de paz como beneficios grupales y que traen consigo beneficios individuales, sustentado por ejemplo en el siguiente relato:

(...) [H]emos aprendido la defensa de la vida en primer lugar, defensa del territorio, la lucha por los derechos (...) y que no sea que a la gente todo se lo hagan, sino que ellos mismos aprendan a defender ese derecho, es que a usted le den un pescado usted se lo coma y ese pescado se perdió, mientras que a usted le enseñan a pescar usted va a ir diario por ese pescadito y nadie tiene que dárselo, por ejemplo esa sería una de las grandes ventajas de trabajar temas (...) la memoria para nosotros es un vehículo que nos ha llevado a todo lo que necesitamos (...) (S14M, comunicación personal, 26 de enero, 2020).

El conflicto armado, sea donde sea, deja huellas muy marcadas en la vida de las personas, a quienes los procesos de memoria y reconstrucción en parte de su vida material les ayuda a seguir, pero la lesión más fuerte se da en la confianza, vista como elemento constitutivo del capital social. Por tanto, las relaciones que se tejen, los vínculos y la fuerza que tenga cada persona como un nodo, pasan a ser elementos no tan necesarios para constituir una relación, mientras que la reciprocidad y los intereses, motivaciones o necesidades se convierten en los elementos que mantienen y refuerzan el capital social.

Se debe considerar que, así como se presentaron conflictos que afectaron a las comunidades, también las mismas comunidades encontraron alternativas de solución a los mismos, partiendo del hecho que son ellos mismos quienes conocen las necesidades y problemas que se presentan, además de los recursos con los que cuentan para tal fin (McDonald, 2017).

Esto permite de alguna manera plantear que, a partir de la participación de las personas, por ejemplo, para la superación del conflicto, se pueden construir iniciativas desde los territorios y localidades que les permitan crear sistemas para el manejo de los conflictos y la solución de estos de forma que consigan paz y estabilidad para sí mismos y sus comunidades, sin tener que depender de mecanismos coercitivos o violentos para resolver la violencia (Barnes, 2005), que facilitan también la construcción de sus propios procesos de desarrollo. Desde el carácter social y cultural los seres humanos son quienes deciden sobre sus destinos, relaciones, convivencia, comunidad y desarrollo, lo cual genera y mantiene el capital social de sus organizaciones y comunidades (Múnera, 2016).

Conclusiones

Los recursos psicosociales que generan capital social se presentan desde recursos internos como rasgos de personalidad, sociabilidad y vínculos previos de los individuos que hacen parte del desarrollo cognitivo, social y moral de las personas, los cuales, a lo largo de la vida, son complementados y reforzados por recursos externos como la confianza, el trato y calidad de las relaciones, la reciprocidad, el cumplimiento de las normas tácitas y explícitas y los beneficios obtenidos.

Es también importante para el mantenimiento de capital social positivo y aportante, que la región trabaje en su propia concepción y desarrollo, partiendo de la mejora no solo de su infraestructura, sino también de las relaciones entre las personas que conduzca a un equilibrio social, económico, político y ambiental orientado a la superación de las desigualdades entre los municipios y las subregiones (Marulanda y Martínez, 2018).

Describir y analizar las relaciones interpersonales depende en gran medida de las motivaciones, intereses, contexto o necesidad que motiva al individuo a establecerlas. Dicho esto, se encuentra en estos casos que la vinculación y relacionamiento con una entidad u organización no siempre está ligada al interés de ser miembro, también la necesidad de garantizar la supervivencia, dignidad o la consecución de algo.

Además, considerando la historia del conflicto y los cambios estructurales que se han dado con el tiempo, es una necesidad que la atención psicológica pase a ser prioridad en el cuidado personal: es común encontrar en las entrevistas realizadas que para la persona no importa la calidad de la relación que genera o mantiene, desde que esta le provea lo necesario para la supervivencia. Por lo que, bajo este argumento, se pueden encontrar otro tipo de patologías y de problemáticas como la violencia de pareja o de convivencia social que, en vez de propender el equilibrio y la sana convivencia de sus miembros, favorece y mantiene otro tipo de violencias.

El aporte que puede hacer la psicología clínica y la psicología social es significativo para el trabajo con las personas de las comunidades, de manera que la salud mental de las personas sea el primer eslabón de la salud mental de la sociedad.

Referencias

- ACNUR. (2018). *Agencia de la ONU para los Refugiados*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2018/12/5c243ef94/hay-mas-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-colombia-que-numero-de-habitantes.html>.
- AMOR. (1 de mayo de 2013). *Asociación Regional de Mujeres*. Recuperado el 18 de agosto de 2019, de: <http://amoroa.blogspot.com/>.
- APCOA. (2008). *Asamblea Provincial Constituyente del Oriente Antioqueño*. Recuperado de: <http://asambleaprovincial.blogspot.com/>.
- Arias, M. (2012). *Caracterización de relacionamiento de las redes y mesas del Proceso Estratégico Regional – PER*. Rionegro: Corporación Programa Desarrollo para la Paz, Antioquia. Recuperado de: 10.13140/2.1.1943.0721
- Arias, M. (2013). *Reseña histórica Proceso Estratégico regional de Oriente antioqueño PER*. Rionegro: Corporación Programa Desarrollo para la Paz - PRODEPAZ. Recuperado de PRODEPAZ: 10.13140/2.1.4040.2241
- Arriaga, J.; Ortega, M.; Meza, G.; Huichan, F.; Juárez, E.; Rodríguez, A. y Cruz, S. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional e imitación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(1), 87-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v38n1/v38n1a06.pdf>.
- Atehortúa, J. (2018): *El conflicto en el Oriente antioqueño: Una mirada desde los movimientos, las asociaciones y los vehículos de memoria de las víctimas*. Desarrollo y Territorio III: Comunidad, Familia y Educación. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <http://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/273/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Atehortúa, J. (2019). Narrativas y testimonios de víctimas del conflicto armado en el Oriente antioqueño: escenarios de transformaciones políticas en medio del horror y la resistencia. En *Reconstrucción de subjetividades e identidades en contextos de guerra y posguerra* (pp. 81-107). Manizales: Fondo Editorial, Universidad de Manizales. Recuperado de https://ascofapsi.org.co/pdf/Libros/LIBRO_%20RECONSTRUCCION_DE_SUBJETIVIDADES.pdf
- Banco Mundial. (2001). *Departamento de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica - Región de Latinoamérica y el Caribe*. Washington D. C. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/982731468201587870/Niveles-y-determinantes-del-capital-social-de-Argentina>.

- Barnes, C. (2005). *Weaving the Web: Civil-Society Roles in Working with Conflict and Building Peace*. (T. V., eds.). Londres: Lynne Rienner Publishers.
- Bolívar, G. y Elizalde, A. (2011, 19 de agosto). Capital y capital social. *Polis: Revista Latinoamericana* (10). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/1901>.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of capital social. *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241-258.
- Casas, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Revista Atención Primaria*, 31(8), 2003, 527-538. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>.
- Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño [CCOA]. (2017). *Informe ACER*. Rionegro: CCOA.
- CCOA. (2011). *Análisis comparativo Empresarial y Regional ACER*. Recuperado de: https://www.ccoa.org.co/Portals/0/documentos/crecimiento/sintesis_acer_diciembre_2011-042406-1.pdf?ver=2017-08-14-103321-690
- CCOA. (2018). *Concepto Económico del Oriente antioqueño*. Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño, Dirección de Competitividad y Desarrollo Empresarial. Rionegro: CCOA. Recuperado de: <https://www.ccoa.org.co/Portals/0/Biblioteca%20virtual/Publicaciones%20regionales/2018/Concepto%20econ%C3%B3mico%202018.pdf?ver=2019-02-01-105326-537>.
- CCOA. (2019). *Análisis comparativo empresarial regional ACER*. Recuperado de: <https://www.ccoa.org.co/camara-y-region/crecimiento-regional>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Taurus.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia*. Bogotá, CNMH; Colciencias; Corporación Región. Recuperado de: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/granada-guerra-resistencia-reconstruccion.pdf>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *El resurgir del Movimiento Cívico del Oriente antioqueño*. Recuperado de: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/el-resurgir-del-movimiento-civico-del-oriente-antioqueno/>.
- Coleman, J. (1988). Social Capital and the Creation of Human Capital. *American Journal of sociology* (94).
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. (E. Cambridge, Ed.) Harvard University Press.
- Cornare. (2015). *Corporación Autónoma Regional de las Cuencas del Río Negro y Nare*. Plan de Crecimiento Verde y Desarrollo Compatible con el Clima

- para el Oriente antioqueño. El Santuario. Recuperado de: https://www.minambiente.gov.co/images/cambioclimatico/pdf/aproximacion__al_territorio/PLAN-CRECIMIENTO-VERDE-Y-DESARROLLO-COMPATIBLE-CON-EL-CLIMA.pdf.
- Cortés, F. (2010). El contrato social en Hobbes: ¿Absolutista o liberal? *Estudios Políticos*, 13-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429065002.pdf>.
- CVJP. (2018). *Corporación Vida, Justicia y Paz*. Historia. Recuperado de: <http://vidajusticiaypaz.org/corporacion/>
- Dane. (2019a). *Informe Técnico Censo Poblacional*. Bogotá: Departamento Nacional de Estadística.
- Dane. (2019b). *Proyecciones de población*. Bogotá: Departamento Nacional de Estadística. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>.
- Digman, J. (1990). Personality structure: emergence of the five - factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440. Recuperado de: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>.
- Departamento Nacional de Planeación DNP. (2018). *Guía de caracterización de ciudadanos*. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/Guia%20de%20Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Ciudadanos.pdf>.
- Durkheim, E. (1893). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones LEA.
- Durston, E. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? Santiago de Chile: Naciones Unidas; Cepal. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/1/S0007574_es.pdf.
- Farías, A. (2010): Para hacer que la democracia funcione [Reseña]. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 1(1), 117-126. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3608020.pdf>.
- Fukuyama, F. (1995). Social Capital and the Global Economy. *Foreign Affairs*, 74(5), 89-103. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/20047302?seq=1>.
- Fukuyama, F. (1999). *La gran ruptura*. Madrid: Atlántida.
- Fukuyama, F. (2002). Capital social y desarrollo: la próxima agenda. *Revista SAIS*, 1(22), 23-37. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2326>.
- García, A. y Sarmiento, A. (2002). *Fundación CEPPA*. Obtenido de Fundación Ideas para la Paz - PNUD. Recuperado de: http://www.ceppacr.org/4_programas_regionales_desarrollo_paz.pdf.

- Gobernación de Antioquia (2016). Departamento Administrativo de Planeación. *Anuario Estadístico de Antioquia*. Recuperado de: <http://www.antioquiadatos.gov.co/index.php/1-3-1-division-del-departamento-de-antioquia-por-subregion-zonas-y-municipios>.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. 78. Recuperado de: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_MGranovetter_LAfuerzaDE.pdf.
- Hanifan, L. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (67), 130-138. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/1013498?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Popular de Capacitación (IPC). (2018). *Observatorio de Derechos Humanos y Paz*. Recuperado de: <https://kavilando.org/images/stories/documentos/Informe-DH-2018-IPC-Resumen.pdf>.
- Jacobs, J. (1961). *La vida y muerte de las grandes ciudades*. Madrid: Capitán Swing.
- Jaramillo, A.; Villa, M. y Sánchez, L. (2004). *Miedo y desplazamiento*. Medellín: Pregón. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/corporacion-region/20180109035927/miedo.pdf>.
- Kliksberg, B. (1999). Capital social y cultura, claves esenciales del Desarrollo. *Revista de la CEPAL*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12190/1/069085102_es.pdf.
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cualitativa* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf.
- Loury, G. (1976). A dynamic theory of racial income differences. *CMS - EMS The center for mathematical studies in economics and management sciences* (225). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/5202038_A_Dynamic_Theo.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. Nueva York: Wiley.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos.
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. *Argumentos*, 64(23), 199-218. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009.
- Marulanda, D. y Martínez, J. (2018). Actualidad socioeconómica del Oriente antioqueño y su proyección de crecimiento articulado con el papel de

- la Universidad de Antioquia seccional Oriente Antioqueño. *Science of human Action*, 2, 2(3), 359-390. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/SHA/manager/setup/%20%20%20http://dx.doi.org/10.21501/issn.2500-669X>.
- Maya, M.; Muñeton, G. y Horbath, J. (2018). Conflicto armado y pobreza en Antioquia. *Apuntes del CENES*, 37(5), 213-246. doi: <https://doi.org/10.19053/01203053.v37.n65.2018.5460>.
- McDonald, G. (2017). *Peacebuilding from Below: Alternative perspectives on Colombia's peace process*. Londres: Catholic Institute for International Relations.
- Mesa de Derechos Humanos. (2008). Informe sobre la situación de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en el Oriente antioqueño, 2007. *El Ágora USB*, 8(2), 295-338. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1537>.
- Mujika, A.; Ayerbe, M.; Ayerbe, O.; Elola, A. y Navarro, I. (2010). *Manual de indicadores de capital social para organizaciones*. San Sebastián (España): Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad; Fundación Deusto. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/orkestra/orkestra21.pdf>.
- Múnera, M. (2016). Resignificar el desarrollo en la era del postdesarrollo: propuesta hacia un 'trans-desarrollo'. En C. Arango (Ed.), *Desarrollo y territorio: perspectivas, abordajes, experiencias*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <http://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/277/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Muñoz, J. y Botero, M. (2018). Metropolización del Oriente Antioqueño: más allá de la disputa por esquemas asociativos. En E. M. A. González (Ed.), *Lectura territorial del Oriente cercano antioqueño*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Nahapiet, J. y Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital and organizational advantage. *Academy of Management Review*, 2(23), 242-266. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/259373>.
- Ongheña, Y. (2003). Introducción: ¿Por qué la confianza? *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* (61-62). Recuperado de: https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/afers/61_62/61_62ongheña.
- Orjuela, M. (2012). Capital social y clientelismo: otra limitación para el control social. *Polis Revista latinoamericana* (29). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/1943#quotation>.
- Portes, A. (1998): Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

- Peña, J. y Sánchez, J. (2018). Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España. *Papers, Revista de Sociología*, 103(2). Recuperado de: DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.5565/REV/PAPERS.2382](http://dx.doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2382).
- Prodepaz. (2018). *Corporación Programa Desarrollo para la Paz*. Contexto. Recuperado de: <https://www.programadesarrolloparalapaz.org/contexto/historia/>.
- Prodepaz. (2019). *Corporación Programa Desarrollo para la Paz*. El programa en el Oriente, Nordeste y Magdalena Medio antioqueño. Recuperado de: <https://www.programadesarrolloparalapaz.org/contexto/historia/>.
- Puga, M.; Peschard, J. y Castro, T. (2007). *Hacia la sociología*. México: Pearson Educación.
- Putnam, R.; Leonardi, R. y Nanetti, R. (1993). *Making, democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Red Nacional de Información. (1 de octubre de 2019). *Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas*. Unidad de Víctimas. Recuperado de: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Hogares?vvg=1>.
- Riesco, M. (2016). *Desarrollo social y personalidad: Una perspectiva interdisciplinar*. Repositorio Universitario Institucional de Recursos Abiertos. Recuperado de: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8067/Desarrollo_social_y_personalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Rubio, M (2003). Del rapto a la pesca milagrosa: Breve historia del secuestro en Colombia. *Documentos CEDE 002262*, Universidad de los Andes - CEDE. Recuperado de: <https://ideas.repec.org/p/col/000089/002262.html>.
- Silveira, D.; Colomé, C.; Heck, T.; Nunes, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2). DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.4321/S1132-12962015000100016](http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016).
- Solís, F. y Limas, M. (2013). Capital social y desarrollo: origen, definiciones y dimensiones de análisis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 43(1), 187-212. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927874008>.
- Tulin, M., Lancee, B. y Volker, B. (2018). Personalidad y Capital Social. *Social Psychology Quarterly*, 82(4), 295-318. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0190272518804533](https://doi.org/10.1177/0190272518804533).
- Vallejos, A.; Agudo, Y., Mañas, B.; Arribas, J.; Camarejo, L. y Ortí, M. (2017). *Investigación Social mediante encuestas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Verbi Software. (2015). MAXQDA. (2020). Recuperado de: <https://es.maxqda.com/software-analisis-datos-cualitativos?gclid=CjwKCAiA3uDw->

BRBFEiwA1Vsajl6a9tX9im5lqoB3CHdQnWzYWtHZh1I4KoWvK-fUQrrSG-sM6iAwHiRoCU-MQAvD_B.

- Verdad Abierta (28 de mayo de 2018). *Verdad abierta*. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/movimiento-civico-del-oriente-antioque-no-una-persecucion-sera-resarcida/>.
- Verdad Abierta (20 de junio de 2011). *Verdad Abierta*. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/la-batalla-entre-paras-y-guerrilla-por-la-auto-pista-medellin-bogota/>.
- Vintimilla, J. (2003). Ausencia del Estado, violencia, derecho y justicia comunitaria. El caso de las juntas campesinas. *Iuris Dictio*, 4(7), 62-70. Recuperado de: <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/iurisdictio/article/view/597>.
- Yepes, C. (2019, 17 de julio). Oriente y Urabá, polos de crecimiento económico en Antioquia. *El Colombiano*. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/negocios/oriente-y-uraba-polos-de-crecimiento-economico-en-antioquia-BC11206575>.

Las representaciones sociales del proceso de reintegración de las FARC-EP: experiencias desde el municipio de Alejandría, Antioquia

Martha Lucía Gómez-González
Erika Tatiana Jiménez
Sandra Milena Ramírez

Resumen

Se presenta un estudio que aborda las representaciones sociales de la reintegración de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en la comunidad del municipio de Alejandría, a partir de tres actores de la sociedad civil: víctimas directas del conflicto armado, profesionales de diversos sectores y personas que no fueron víctimas directas, ello con el fin de establecer las posibles convergencias y divergencias de dichas representaciones sociales entre los tres grupos identificados sobre el proceso de reintegración de este grupo armado. Tras la revisión teórica, a través de un enfoque cualitativo descriptivo y de un diseño explicativo, se aplicó la técnica de la asociación libre de palabras o alguna de sus variaciones, cuyo instrumento de recolección de datos fue el cuestionario. Se analizó la estructura de la *representación social* de acuerdo a la teoría planteada por Abric (1994) y la estructura de las representaciones en el núcleo central y núcleo periférico. El instrumento se realizó siguiendo el Modelo de los Esquemas Cognitivos de Base de Guimelli y Rouquette. El núcleo central estuvo constituido por dos contenidos de la representación social acerca del proceso de reintegración de excombatientes: uno relacionado con la palabra *paz*, y otro con la palabra *miedo*. Los resultados del núcleo periférico mostraron amplia variabilidad.

Representaciones sociales, Farc, reintegración, núcleo central, núcleo periférico, población civil.

Palabras clave

El presente capítulo

Proyecto de trabajo de grado para optar por el título de psicólogas. Inscrito ante el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDI) de la Universidad Católica de Oriente, grupo de investigación Gibpsicos, en la línea «Desarrollo y territorio».

Martha Lucía Gómez-González

Doctora en Psicología. Docente e investigadora. Coordinadora de investigación formativa, programa Psicología, Universidad Católica de Oriente.



ORCID: 0000-0002-2932-3431.

Correo electrónico: mlgomez@uco.edu.co.

Erika Tatiana Jiménez Sandra Milena Ramírez

Egresadas de Psicología, Universidad Católica de Oriente.

Introducción

Las personas o ciudadanos del común responden a la reintegración de las Farc de distinta manera. Una vía para acercarse a la comprensión de estas relaciones entre la reintegración y su manera de pensar es el estudio de las *representaciones sociales*. Se espera tener una orientación frente a la forma cómo la comunidad receptora del municipio de Alejandría percibe a los ex-combatientes, y sus construcciones como colectivo acerca de esta realidad.

En este sentido, se puede entender que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones constituyen un *corpus* organizado de conocimientos y se constituyen en una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen intangibles la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979).

Dicho de otra forma, las representaciones sociales son el conocimiento del sentido común, lo cual tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, lo cual se origina en el intercambio de comunicación del grupo social; por esta razón, las representaciones pueden influir en la conducta de las personas.

En ese sentido, vale preguntar cómo esas representaciones se configuran, intercambian y agitan en relación con fenómenos como la guerra. Esto es relevante en Colombia, país que ha sido escenario de conflictos armados producto de la confrontación con varios grupos guerrilleros por más de cinco décadas. Entre ellos se identifica a las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), quienes iniciaron su incursión armada el día 24 de mayo de 1964, fecha de inicio de la «Operación Marquetalia» en la que un grupo de campesinos reaccionaron contra la agresión oficial y se constituyeron en guerrilla móvil (Benítez, 2008).

Desde entonces, las Farc y el Estado protagonizaron una lucha armada en el país, cuya disputa territorial estuvo caracterizada por escenarios de vio-

lencia, ataques terroristas, secuestros, desplazamiento forzado y polarización social; hechos en los que se ha visto afectada la población civil.

Para darle una solución al conflicto armado, el Estado promovió las mesas de negociación. Entre ellas se encuentra la del proceso de paz, que finalizó con el grupo de las Farc, en cabeza de su jefe máximo Rodrigo Londoño —alias Timochenko— y Juan Manuel Santos por parte del Estado (entonces presidente, junto a su comitiva de paz), acuerdo que dio como resultado final la firma de los acuerdos de paz, el 24 de agosto de 2016.

En el tercer punto del acuerdo de paz se lee: «Reincorporación de las FARC-EP a la vida civil —en lo económico, lo social y lo político— de acuerdo con sus intereses» (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016); y es en este aspecto donde se acuerda la reincorporación de los excombatientes de las Farc a la vida civil.

Por esta razón, el Gobierno creó una estrategia de resocialización y de reintegración a la vida civil de las personas desmovilizadas de los grupos armados organizados al margen de la Ley, con la misión de promover la paz, conservar la convivencia y ofrecer seguridad al pueblo colombiano. Además de ofrecer a los desmovilizados que accedan voluntariamente al programa con distintos beneficios y garantías de protección como remuneración económica para su sostenimiento, salud, educación, oferta laboral a través de la dinamización de diversos proyectos y programas a nivel nacional (Ríos-Sarmiento, 2016). Cabe señalar que estas personas que se vinculan a los programas de reintegración social de manera voluntaria, están en la obligación de asumir el compromiso de tener un buen comportamiento en su vida civil; significa convertirse en un ciudadano de bien para no volver a repetir la misma acción.

Ante este escenario, algunos de los excombatientes de las FARC-EP siguieron el camino de la desmovilización colectiva e individual y la reintegración a la vida civil, motivados por diferentes factores como es el hecho de no querer seguir la guerra, sumado a otros como los riesgos contra la integridad personal, la falta de sustento económico por parte de la organización subversiva y las negociaciones con el Gobierno nacional. Según informe del documento 3931 del Consejo Nacional de Política Económica y Social del Departamento Nacional de Planeación —Conpes— (2018) han ingresado al programa de reintegración 51 120 personas; así mismo, se ha logrado que 20 490 personas culminen de manera exitosa este proceso, aunque de los demás se desconocen exactamente las causas de por qué no lo terminan.

Con todo, este hecho histórico de la reintegración de los excombatientes de las FARC-EP ha ocupado un lugar en la cotidianidad de los colombianos. Un estudio realizado por Bravo (2016) encontró como situación agravante el temor

latente en la población colombiana hacia la reincidencia de estas personas en lo que compete a actos delictivos, violencia o alguna otra forma de delinquir.

Los procesos de reinserción y reintegración están dentro de los objetivos que ha establecido el Gobierno para la recuperación del tejido social; mas, según lo corroboran tanto las experiencias nacionales como internacionales, aunque estos guardan la apariencia de ser un asunto sencillo son, en realidad, muy complejos y determinantes para la superación de conflictos armados, contextos de violencia y ambientes de inseguridad. Pero, así mismo, se advierte que puede resultar valiosa su contribución en perspectivas como la normalización institucional, la consolidación de la democracia, la equidad social y el retorno a ambientes de garantías políticas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010).

De hecho, la reintegración es un proceso que se espera lograr durante los seis años siguientes a la fecha de la firma de los acuerdos de paz (24 de agosto de 2016), que las personas que han pertenecido a los grupos armados organizados al margen de la ley —como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y las Autodefensas Unidas de Colombia, AUC— desarrollen habilidades y competencias ciudadanas, en espacios de reconciliación, que aporten a la construcción de su proyecto de vida en legalidad y se reintegren a la vida social y económica (Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas [ACR], 2016).

La Política de Reintegración Social significa un reto no solo para un Gobierno, sino también para una sociedad, la cual debe estar dispuesta y abierta a la tolerancia, al diálogo, a la reconciliación; este proceso implica abrir caminos, facilitar espacios para que los desmovilizados no vuelvan a incurrir en las mismas conductas.

Es entonces en ese marco que nos preguntamos por las representaciones sociales asociadas a la reinserción.

Antecedentes

Un proceso de paz describe los esfuerzos de las partes interesadas en lograr una solución duradera a largos conflictos. Muchos países han realizado procesos de paz, como África, donde a lo largo del año 2017 se identificaron 20 procesos y negociaciones de paz, lo que supone prácticamente la mitad (46 %) de los 43 procesos de paz señalados a nivel mundial en 2017 (Escola

de Cultura de Pau, 2018). De estos procesos, 20 en total, 12 se dieron en contextos de conflicto armado, mientras que los restantes 8 tuvieron lugar en el marco de escenarios de tensión y crisis sociopolítica.

Un análisis de los diferentes contextos refleja algunas tendencias relativas a los procesos y negociaciones en el continente africano (Escola de Cultura de Pau, 2018). El proceso de paz en África se considera como un milagro, ya que es uno de los continentes más desiguales del mundo, donde la mayoría de los ricos sigue siendo parte de la minoría blanca y la mayoría de las personas negras no tienen vivienda digna, agua potable, ni suficiente comida o educación (Arango, Henao y Arango, 2017).

Guatemala es un país que también ha vivido una guerra por muchos años y también han llegado a unos acuerdos de paz. La mayoría de la población es indígena maya, población que ha sido discriminada, explotada y olvidada; en sus territorios ocurrieron la mayoría de las masacres, con un saldo de 200 000 muertos y 50 000 desaparecidos. Estas dos particularidades marcaron los ejes del proceso de paz, de tal forma que el Acuerdo de Derechos Humanos fue de inmediato cumplimiento, con el fin de detener la represión estatal. En Guatemala, la visión de la paz, no solo era el fin de la guerra, sino la oportunidad de transformar profundamente las causas estructurales que originaron el conflicto armado. La firma de los 12 acuerdos, tras un período de casi 10 años de negociaciones, donde interactuaron una variedad de actores internos y externos, enfrentó incidentes graves, como el golpe de Estado de Serrano Elías en 1992, que paralizó la negociación y el cese de funciones de la Comisión Nacional de Reconciliación (CNR) y que puso en peligro el proceso de paz (Peace Swiss, 2016).

El 29 de diciembre de 1996 se firmó en Guatemala el Acuerdo de la Paz Firme y Duradera entre la URNG, el Gobierno y Ejército de Guatemala. Este Acuerdo es el punto de partida para el inicio de la implementación de los Acuerdos de Paz, pensados y negociados durante más de 10 años y que constituyen rutas y bases necesarias para construir un país diferente, moderno, donde los derechos humanos, el reconocimiento a los pueblos indígenas, el desarrollo social y económico y la reforma del Estado, fueran las bases del nuevo Estado democrático guatemalteco. Con este Acuerdo, se abrió una nueva etapa que puso a prueba las verdaderas intenciones de los grupos de poder respecto a la paz y a la transformación que de ellas se derivan; también, fue una prueba la correlación de fuerzas organizadas y movilizadas para implementar la agenda de paz (Peace Swiss, 2016).

En Colombia también se han promovido las mesas de negociación donde el propósito ha sido el fin negociado del conflicto y la reinserción de

excombatientes a la vida civil. Esta reinserción ha tenido varios protagonistas en las distintas negociaciones. Se destacan los procesos de reinserción del EPL, del M-19 en la década de los años noventa del siglo pasado y la reinserción de los bloques paramilitares desde el 2003 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Respecto al grupo de las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (Farc) el Estado colombiano mantuvo diálogos permanentes desde el 28 de agosto de 2012, lo cual dio como resultado el acuerdo firmado el 26 de septiembre del año 2016, nombrado «Acuerdo final de la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera» (Cancillería, 2016). Dentro de esos acuerdos, en el tercer punto se lee:

Acuerdo General para la terminación del conflicto definido por el Gobierno Nacional y las Farc, se incluye el tema de la dejación de las armas y la reincorporación civil, política, social y económica de los guerrilleros, y el proceso de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR) (p. 95).

Así, desde hace algunos años la reintegración de excombatientes ha sido un tema que circula en la vida pública nacional y la población civil, que se relaciona con la reintegración a través de los medios de comunicación y de diversas manifestaciones de este proceso en la vida cotidiana.

Como ciencia, la psicología no se ha quedado atrás en lo relacionado con el tema, y aun desde antes ha buscado la manera para responder a las necesidades derivadas del proceso del posconflicto; es así como en el año 2003, la *Revista Colombiana de Psiquiatría* publicó el estudio del psiquiatra Carlos Gómez Restrepo, titulado «El postconflicto en Colombia, un reto para la psiquiatría» en el que se hacía un llamado a los profesionales de la salud mental para tomar medidas de prevención e intervención en las secuelas dejadas por el conflicto armado en Colombia. En ese trabajo, Gómez (2003) concluye:

Deseamos participar e intervenir activamente en el proceso de paz, tenemos que planear y construir tareas en áreas como la psiquiatría comunitaria y social que, como sabemos, tienen mucho que aportar en beneficio de las personas involucradas en el conflicto, así como en la construcción y mantenimiento de la paz (p. 132).

En este sentido, González (2017) en el Foro del Oriente «Diálogo de Saberes y Oportunidades de Región», realizado por la Universidad de Antioquia,

expresa que esta región se ha destacado por un alto sentido de pertenencia, que en sí misma ha vivido de manera intensa los efectos del conflicto y ha participado a través de los miembros de la comunidad y autoridades locales en el proceso de solución. Menciona la autora que bien se podrían recuperar estas experiencias valiosas de las comunidades, en tanto permiten mostrar los giros socioculturales e históricos del territorio.

En efecto, se trata de recuperar las lecciones aprendidas y potenciar el papel que han cumplido —y deberían cumplir— las comunidades, a partir de sus prácticas sociales, productivas, políticas, culturales, administrativas, a través de las cuales se transforma el territorio y se sientan las bases de una paz duradera (González, 2017).

En la misma lógica de aporte a la paz desde la psicología, se han publicado investigaciones donde se nos permite conocer la manera de relacionarse de personas que fueron combatientes de algún grupo armado, y comprender los modos de interacción con otras personas desde historias diferentes. Así, Suárez, Patiño y Aguirre (2013) elaboraron un estudio que tuvo por propósito principal realizar un acercamiento a la dimensión estructurada de las representaciones sociales del enemigo construidas por sujetos desmovilizados de la AUC, vinculados al programa paz y reconciliación, luego de cinco años de desvinculación. Para lograr su objetivo, utilizaron el método de asociación libre con palabra inducida a 399 personas, que estuvieran en un rango de edad de 20 a 40 años, que pertenecieran al programa paz y reconciliación de la ciudad de Medellín. En esta investigación se concluye que es necesario mencionar quiénes son aquellos a los cuales se les considera enemigos. Suárez, Patiño y Aguirre (2013) identifican que los desmovilizados definen entre sí a un conjunto heterogéneo de actores sociales como enemigos.

De acuerdo con los autores, las palabras impregnan habitualmente nuestras actividades, nuestra forma de hablar y de movernos, y también los objetos que tenemos y cómo los usamos. En este sentido, se reconoce que las palabras expresadas no representan un «hecho objetivo», que revela una realidad dada; ellas expresan las ideas, emociones, acciones y actitudes construidas en un contexto histórico cultural por una población específica que ha compartido la experiencia de participación en un grupo armado ilegal (Suárez, Patiño y Aguirre, 2013).

En ese sentido, es claro cómo la manera en que se relacionan los excombatientes con los civiles, no es suficiente a la hora de hablar de reintegración: ya que los civiles también viven el proceso de reintegración, los excombatientes, al convertirse en un grupo armado, se distanciaron de la sociedad colombiana; ahora, al reintegrarse, en la población civil también surgen maneras

propias de sentir, comunicar y vivir este suceso. Por tal razón, la investigación de Rubio y Herrera (2016) buscó describir las representaciones sociales de un grupo de estudiantes del área de la salud frente a los excombatientes de grupos armados al margen de la ley en Colombia y frente a los procesos de reintegración.

Los participantes fueron estudiantes de psicología y enfermería, y para la recolección de información se empleó la técnica de la asociación libre y entrevista semi-estructurada. Con los instrumentos describieron las dimensiones de las representaciones sociales, en otras palabras, «lo que se sabe (información), lo que se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)» (Araya, 2002, p. 41).

Los autores concluyen que hay prevalencia de prejuicios hacia los excombatientes, que se pudo identificar una posible influencia de los medios de comunicación en el nivel y calidad de la información sobre estos objetos de representación, y que se identificó una tendencia a la ambigüedad hacia el proceso de reintegración.

En esta línea, pero abordando a otro tipo de población, Olaya (2015) llevó a cabo un estudio con el fin de conocer las representaciones sociales frente al conflicto armado, donde se abordaron principalmente las representaciones sociales frente al conflicto armado en Colombia en jóvenes universitarios. Se partió del pensamiento complejo y el construccionismo social como bases para comprender la forma en que los participantes están interpretando su realidad, logrando el objetivo de comprender estas representaciones por medio de tres categorías de análisis propuestas desde la teoría de las representaciones sociales: información, actitud y campo representacional. A partir de esto buscaron entender la importancia de cómo interpretan la realidad, de la cual hacen parte al ser ciudadanos colombianos.

A partir de los resultados planteados y de los objetivos propuestos, se concluye que las representaciones sociales de los jóvenes universitarios frente al conflicto armado en Colombia son comprendidas en diferentes aspectos; en primer lugar, se plantea que la información que tienen respecto a este es variada: en algunos jóvenes es muy amplia y en otros es muy poca y pobre; en segundo lugar, que la cantidad y calidad de la información que tienen al respecto depende de sus intereses y sus vivencias personales relacionadas con el conflicto armado (Olaya, 2015).

De acuerdo con esto, el conflicto armado es representado por los jóvenes universitarios como una respuesta a las múltiples problemáticas sociales, en donde evidencian las desigualdades, la inequidad social, una lucha de intereses por el poder, todo lo cual causa una serie de manifestaciones violentas

que se evidencian en las problemáticas sociales y señalan como principales actores de este conflicto al surgimiento de las guerrillas, los paramilitares y el ejército nacional.

Igualmente, se encontró relación entre lo que dicen algunos autores y lo que representan los participantes respecto a la información que tienen de este conflicto armado en Colombia. Referente a los componentes de este conflicto, frente al posconflicto y diálogos de paz, se encontró que los jóvenes no tienen mucha información sobre estos temas, lo que contrasta con la disponibilidad de fuentes de información sobre esto. Se concluye que la información que representan referente a las consecuencias de este conflicto surge del contacto con medios de comunicación, como la televisión y la prensa, así mismo indican que las consecuencias son nefastas, evidenciando el subdesarrollo del país (Olaya, 2015).

Según los antecedentes anteriores, podemos argumentar que, para lograr una paz *estable y duradera*, como lo promulga la Cancillería de Colombia (2016), es necesario no solo la desmovilización de los combatientes, sino la aceptación e incorporación a la vida civil, y no solo por parte de los excombatientes, también de la sociedad civil de manera integral. Estos estudios revisados revelan que el círculo de relaciones interpersonales de excombatientes suele ser «reducido», y principalmente conformado por la familia, amistades de infancia y otros; además que, así como un excombatiente asume «un conjunto heterogéneo de actores sociales como enemigos», de la misma manera se deja casi explícita la manera cómo la población civil puede estar viendo la reintegración, a lo mejor en el mismo sentido, y la manera cómo se representa dicho tema socialmente. Todo esto supone un reto para la reintegración.

El problema

Los exintegrantes de las FARC-EP se encuentran en un proceso de reincorporación a la vida civil que modifica necesariamente sus estilos de vida, lo que implica un cambio en las rutinas y costumbres que vivieron en el marco del conflicto armado durante muchos años, y abren paso a nuevas formas de socialización, favorecidas por el proceso de paz y a los acuerdos logrados, como es el derecho a la reintegración.

En el tiempo que lleva la reintegración de los exintegrantes de las FARC-EP a la vida civil en Colombia —en la que participan hombres y mujeres, jóvenes y adultos que fueron combatientes en este conflicto armado— se han

identificado avances en este proceso, pero también se visualizan algunas tensiones en su relacionamiento con las comunidades y la institucionalidad, especialmente en aquellos territorios que vivieron la violencia por largo tiempo y donde hoy se desarrolla el proceso de reincorporación (Departamento Nacional de Planeación-Conpes- 3931, 2018).

Se encuentra que, para la contraparte, civiles y/o ciudadanos del común, este proceso de reintegración no ha sido fácil de afrontar, dado que muchos de ellos fueron víctimas del conflicto por manos de los excombatientes de las FARC-EP, quienes fueron en el pasado sus victimarios. Es probable que alberguen sentimientos de odio, temor o de desconfianza frente a estas personas. Hay estudios que arrojan que la comunidad receptora considera que la llegada de los excombatientes a las zonas de reintegración evoca dificultades y alteraciones (Herrera y Rubio, 2016). La reubicación de las personas desmovilizadas genera múltiples fenómenos sociales relacionados con la imagen desfavorable que puede conducir a conductas de discriminación, exclusión y estigmatización (Amar, Abelo, Madariaga y Ávila, 2011).

Como lo expresaron Farfán y Alzate (2011), la reintegración a la vida civil de las personas del conflicto armado también depende en gran parte de la recuperación social y económica de las comunidades receptoras; es decir, está vinculada tanto a la curación individual como a procesos más amplios de transformación de identidad, justicia y reintegración comunal. Esta problemática crea la necesidad de establecer mecanismos para promover la participación y el diálogo entre los diferentes sectores de la sociedad para contribuir a la reconstrucción del tejido social (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2017).

El municipio de Alejandría es uno de los entes territoriales que ha asumido la corresponsabilidad frente a la política de reintegración. En consecuencia, residen personas desmovilizadas de las Farc que optaron por reintegrarse a la vida civil amparada por el programa de reintegración que les ofrece el Estado a través de la Agencia Colombiana de Reintegración, por lo que se ven inmersas en los programas oficiales para obtener oportunidades laborales y educativas e integración familiar (Alcaldía de Alejandría, 2016).

Por parte de la población civil, estas personas buscan recibir un trato digno como ciudadanos que llevan una vida en la legalidad, y anhelan recuperar su imagen y la confianza ante la sociedad. Además, debido a que el conflicto armado ha afectado a los municipios se observa que hay una importante concentración de víctimas en las zonas urbanas y rurales (Betancur, 2020). En este proceso de vida en común y reconstrucción del tejido social, será necesario analizar sus representaciones sociales, lo que ayudará a entender las

construcciones individuales y colectivas de la comunidad sobre este proceso, toda vez que también preocupan las acciones que puedan llevar a cabo los habitantes de la comunidad frente al grupo de desmovilizados una vez reubicados en este municipio.

Estas representaciones sociales que el individuo crea o construye en relación con las experiencias del proceso de reinserción, y las consecuencias que estas traen a su vida, pueden generar dificultades para la adaptación y reajuste de ambas partes, que requieren estrategias de acompañamiento psicosocial que les facilite el proceso de adaptación en diferentes contextos o escenarios. Esto se constituye en un paso esencial para lograr una definitiva y real reincorporación social.

Es así que, a través de la identificación de las construcciones que tienen los ciudadanos acerca de los desmovilizados, a partir de su realidad social hecha de significados compartidos y de manera intersubjetiva, se logrará contextualizar y proporcionar información a acerca del nivel de aceptación de las comunidades receptoras que los acogen, configurada por varios tipos de ciudadanos que de uno u otro modo han estado conectados con esta realidad, aquellos que fueron víctimas de los hechos de violencia por los grupos armados como las Farc, los miembros de las instituciones formales o estatales, municipales o de salud que habitan o habitaron en el municipio, y que han hecho parte también de los procesos de recepción y acompañamiento a víctimas, y las personas que han nacido luego de estos hechos directos de los grupos armados, que actualmente transitan la niñez y adolescencia.

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los seres humanos hacen intangibles la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979).

Ahora bien, es importante resaltar que las Farc es un grupo. Como tal, aplica lo que de estos afirma Myers (2013):

Dos o más individuos que, durante un periodo mayor a unos pocos minutos, interactúan, se influyen mutuamente y se perciben entre sí como nosotros. Tiene propósitos afines, como estudiar y hacer amigos. Deben interactuar con los demás para facilitar el logro de sus metas, como el trabajo en equipo para obtener una calificación, se otorgan abierta o encubiertamente los diversos puestos o posiciones jerárquicas, como las del jefe de grupo, los seguidores, el

secretario de conflictos, etcétera, se espera que todos los miembros contribuyan a la solución de los conflictos del grupo, que sean fieles al mismo y que observen una actitud de respeto recíproco para una mejor convivencia (p. 98).

El otro grupo corresponde a la población colombiana, el cual se considera una nación. Por tanto, y partiendo de la teoría expuesta anteriormente, cuando los dos grupos (Farc-Nación) se fusionan, se crea un nuevo conocimiento, pensamientos, actitudes en una doble vía; es decir, reintegrados y la población civil donde los que van a ser reintegrados conforman un nuevo colectivo, lo cual se intentará describir en este trabajo.

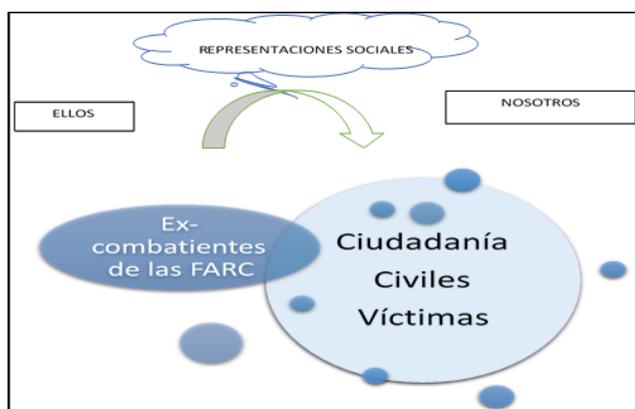


Figura 1. Estructura de la formulación del problema.

Fuente: Elaboración propia

Basados en esta construcción y problematización, se formula la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las representaciones sociales que tiene la comunidad de Alejandría sobre la reintegración de las Farc, identificadas desde tres subgrupos, víctimas directas del conflicto armado, profesionales de diversos sectores y personas que no fueron víctimas directas?*

Desde ahí se propone la siguiente ruta de objetivos. Objetivo general: analizar las representaciones sociales que tiene la comunidad de Alejandría sobre la reintegración de las Farc, identificadas desde tres subgrupos, víctimas directas del conflicto armado, profesionales de diversos sectores, y personas que no fueron víctimas directas.

En ese marco, planteamos así los objetivos específicos: 1) Identificar las representaciones sociales de las víctimas directas del conflicto armado del municipio de Alejandría sobre la reintegración de las Farc. 2) Describir las rep-

representaciones sociales de los profesionales de diversos sectores del municipio de Alejandría sobre la reintegración de las Farc. 3) Reconocer las representaciones sociales de personas que no fueron víctimas directas del municipio de Alejandría sobre la reintegración de las Farc. 4) Establecer convergencias y divergencias en las representaciones sociales entre los tres grupos identificados sobre la reintegración de las Farc.

Marco referencial

En los últimos años, en Colombia se han implementado una serie de políticas públicas con el fin de reducir y superar los daños que ha producido el conflicto armado. Entre ellas, se encuentra la Ley de Víctimas, los procesos de restitución de tierras, los proyectos de justicia transicional, la construcción de un marco jurídico para la paz y el programa Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR), entre otras (Mejía, 2014).

Este conjunto de políticas públicas comprende tres aspectos importantes. En primer lugar, el *desarme*: proceso en el cual se espera que los excombatientes entreguen sus armas y se debilite la unidad armada. En segundo lugar, la *desmovilización*: consiste en dar por terminadas las estructuras armadas, generando un proceso en el que los actores regresan a sus hogares con posibilidades de reinserción; y, por último, la etapa de *reintegración*: consiste en el acompañamiento que realiza el Estado a través de diferentes instituciones para promover una exitosa reincorporación a la vida civil (Mejía, 2014).

La diferencia entre los procesos de *reinserción* y de *reincorporación*, consiste en que el primero es un apoyo a los integrantes de los grupos armados en el proceso de desmovilización, el Gobierno otorga recursos para el cubrimiento de sus necesidades básicas; la *reintegración* en cambio, consiste en ayudar a los excombatientes a que vuelvan a la vida civil, por ejemplo, ayudándoles a conseguir un empleo (Herrera y Rubio, 2016).

De acuerdo con el Instituto de Estudios Geoestratégicos y Asuntos Políticos (2013), la reintegración puede definirse como:

(...) el proceso mediante el cual los excombatientes adquieren estatus civil y obtienen un empleo e ingreso sostenibles. La reintegración es esencialmente un proceso económico y social con un cronograma de tiempo abierto, llevándose a cabo principalmente en comunidades a nivel local. Es parte del desarrollo general de un país y una responsabilidad nacional, además de a menudo requerir asistencia externa a largo plazo (p. 14).

En los estudios planteados sobre la reintegración se establecen diferentes tipologías, una de estas es la *reintegración social*, que tiene como propósito que el desmovilizado retorne a la vida civil, no repita actos violentos ni reincida en la ilegalidad (Herrera y Rubio, 2016). El otro tipo es la *reintegración comunitaria*, donde se propone a la comunidad receptora iniciar procesos de convivencia y reconciliación, en las que pueden intervenir actores estatales, miembros de la sociedad civil y víctimas, desmovilizados, entre otros.

Por otra parte, la ACR (2016) considera que existen dos enfoques del proceso de reintegración. El primero se concentra en el individuo y la comunidad en la que este se encuentra y es caracterizado por la utilización de herramientas orientadas a fortalecer el proyecto de vida y el de su grupo familiar, incluyendo la promoción y el desarrollo de capacidades y actitudes académicas y ciudadanas para la interacción que se requiere para vivir en sociedad de manera adaptativa. El segundo enfoque hace referencia a una estrategia para generar espacios de interacción entre las comunidades receptoras y los Excombatientes, promoviendo así su reintegración a la vida civil, con cultura ciudadana, reconciliación y retoma de la actividad socioeconómica de las comunidades afectadas (Herrera y Rubio, 2016).

Por otro lado, el Departamento Nacional de Planeación (2008), en el documento Conpes 3554 clasifica a los reintegrados en ocho categorías: a) personas mayores de 26 años, b) jóvenes entre 18 y 25 años, c) niños-niñas menores de 18 años, d) personas con alguna discapacidad física o mental, e) familia, conformada por esposos e hijos menores de 18 años y —en caso de que se encuentren estudiando— hasta los 25 años, f) familias donde los padres vivan en el mismo techo y estos no estén en condiciones de sostenerse a sí mismos. Esta política pública establece que los beneficiarios de los programas, los reintegrados, deben cumplir y seguir normas, con base a protocolos planteados, con el fin de un adecuado proceso de reintegración a la sociedad, tomando como variables la cultura, etnia, género y geografía.

Partiendo de los planteamientos anteriores, se quiere conocer cómo perciben la reintegración de las Farc aquellas personas que fueron víctimas directas del conflicto armado, profesionales de diversos sectores, y personas que no fueron víctimas directas. Una manera de hacerlo es a través del conocimiento de las representaciones sociales. Como se mencionó, se pretende construir una realidad común que vive la comunidad receptora a partir de las experiencias con las personas excombatientes (vivencias que no han sido precisamente agradables) para darle sentido al proceso de reintegración.

La reincorporación a la vida civil será un proceso de carácter integral y sostenible, que considerará los intereses de la comunidad de las Farc en pro-

ceso de reintegración, que pretende un fortalecimiento del tejido social en los territorios, a la convivencia y la reconciliación entre la Farc y los civiles.

A partir de las experiencias que han tenido surgidas en el contexto de este proceso de reintegración, la comunidad reporta vivencias desagradables; esas experiencias se constituyen entonces como representaciones sociales. Serge Moscovici formuló el concepto de *representaciones sociales* (RS) en 1961 y expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio. Para este autor, las raíces del concepto de representaciones sociales descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. En este sentido, la noción de representación social de Moscovici se diferencia de la de representaciones colectivas de Durkheim en que las primeras son más cambiantes y dinámicas y obedecen a los consensos intergrupales (fenómenos sociales específicos); mientras las segundas obedecen a consensos intergrupales (Navarro y Restrepo, 2013).

Así mismo, Jodelet (1996) entiende las representaciones sociales como un saber surgido desde el sentido común, lo cual permite contenidos que manifiestan la operación de procesos y funciones con carácter social; y Farr (1996, citado por Mora, 2012) señala que estas aparecen cuando los individuos debaten temas de interés común o cuando existe el eco de los conocimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación.

Un postulado básico de la teoría de las representaciones sociales es que estas se estructuran de acuerdo con un doble sistema: un núcleo central y un sistema periférico (Abric, 1994; 2001). El sistema central estaría ligado a la memoria del grupo, define la homogeneidad intragrupal, es rígido y resistente al cambio y poco sensible al contexto inmediato, mientras que el sistema periférico está ligado a la historia individual, favorece la heterogeneidad del grupo, admite contradicciones, es cambiante y evoluciona, siendo sensible al contexto inmediato (Ruiz y Coy, 2004).

Según Abric (1994), el contenido y la organización son los que les dan coherencia y sentido a las representaciones sociales. Así, el estudio de las representaciones sociales, implica establecer sus elementos constitutivos, así como la organización y las relaciones entre estos elementos. La principal consideración en estos estudios es que las representaciones sociales funcionan como un conjunto de elementos organizados alrededor de un núcleo central. Esta consideración continúa en la línea de lo expresado por Moscovici, al resaltar el proceso de objetivación como parte importante en la construcción de las representaciones sociales, a través del cual las personas y grupos privilegian cierta información y relaciones, lo cual le «da forma al núcleo figurativo de las representaciones» (Navarro y Londoño, 2010, p. 345). En este sentido,

[Moscovici] retoma la consideración de que las representaciones sociales tienen una organización interna, y que esta organización está condicionada por la jerarquía establecida en las relaciones entre los elementos que componen la representación social. Reconociendo [así] dos sistemas: un sistema o núcleo centrales que determina la organización y el significado de las representaciones sociales. Y un sistema periférico que se relaciona al contexto inmediato de la representación social. Este sistema periférico [...] predispone el actuar de las personas [y] posibilita la adaptación de la representación social a cada persona dentro de su grupo (Navarro y Londoño, 2010, p. 345-355).

A manera de conclusión, podemos resaltar que las representaciones sociales tienen las siguientes características: a) tienen estructura, son un conjunto organizado; b) son producidas socialmente por «un proceso de comunicación por las personas de un mismo grupo social», mediado además por medios de comunicación; es decir: las representaciones sociales deben estar compartidas por las personas de un mismo grupo; c) son útiles en cuanto se comprenden como un sistema de interpretación y comprensión del mundo social, y predisponen las interacciones con respecto de un objeto social por parte de los miembros de un grupo.

Con lo anterior, se puede argumentar que las representaciones sociales cumplen la función de *construir*, *organizar* y *comunicar* la información o conocimiento que tengan los grupos sociales respecto al tema estudiado. En el caso de este trabajo, se trata entonces de descubrir y analizar el conocimiento que tiene la comunidad civil colombiana respecto la reintegración de los desmovilizados de las Farc.

Metodología

Según el propósito y la naturaleza del objeto del estudio, la investigación se abordó bajo un enfoque cualitativo de corte descriptivo. Se contó con la participación de 90 habitantes del municipio de Alejandría, divididos en tres grupos de 30 personas: víctimas directas del conflicto armado, profesionales de diversas áreas y personas no víctimas del conflicto armado.

El instrumento utilizado fue desarrollado por Ruiz y Coy (2004), con base en la teoría de Abric (1993, 1994), y la propuesta metodológica de *esquemas cognitivos de base* (Guimelly y Rouquette, 1992 citados por Ruiz y Coy, 2004) y que se basa en el «uso de los indicadores más tradicionales de frecuencia e importancia» (p. 7). Siguiendo el modelo de los autores, se adaptó el cues-

cionario de tal modo que, en la primera página, se solicitó a las personas participantes de la investigación que escribieran cinco palabras con relación al término inductor, que en el formato original constaba de 10 palabras (Ruiz y Coy, 2004). Este cambio se hizo de acuerdo con la evaluación de las características sociodemográficas de la muestra, que en una gran proporción no gozaban de estudios completos y, por tanto, podría representar un esfuerzo cognitivo excesivo, como sugerencia de la evaluación por pares del instrumento. Para esta investigación los términos inductores empleados fueron las palabras *Farc* y *reintegración*.

Posteriormente, en la segunda hoja del instrumento, se solicitó a los participantes ordenar las palabras en una columna de acuerdo con la importancia que le atribuían respecto al término inductor, lo cual —en la propuesta de Ruiz y Coy (2004)— permite obtener un promedio de importancia de cada palabra como uno de los indicadores de *saliencia*; es decir, aquello que opera desde el punto de vista cognitivo para mostrar la relevancia de esa palabra al ubicarse como constitutiva del núcleo central o periférico (Abric, 1994). En este sentido, el orden de importancia comprendía de 1 a 5, siendo 1 la palabra que corresponde a mayor importancia y así en orden descendente.

El desarrollo del estudio se hizo en el municipio de Alejandría (Antioquia), afectado por la violencia que se ha vivido en Colombia; las invitaciones a las víctimas directas del conflicto armado se les hizo de manera abierta, a través de la parroquia del municipio y con la estrategia de bola de nieve. A los profesionales se les invitó de manera personal con una carta, y las personas no víctimas se contactaron a través de la institución educativa del municipio.

En todos los casos, se les entregó el consentimiento informado con la información sobre el propósito del estudio, los mecanismos de confidencialidad de la información y de la identidad de los participantes, se informó acerca de la libertad de participar de acuerdo con su criterio, o de retirarse si el proceso les generaba malestar. En algunos casos se negaron a participar basados en el miedo, por los antecedentes de violencia en el municipio en años anteriores. Adicionalmente, para el caso de los participantes no víctimas, por ser menores de edad, se solicitó la autorización y consentimiento de sus padres o tutores legales para poder participar en el estudio.

La aplicación de los instrumentos con las personas víctimas directas, se hizo en las viviendas de los participantes; con el grupo de los profesionales se hizo la aplicación en la alcaldía del municipio, para los funcionarios, en el colegio para el caso de los docentes, y en el hospital para el personal de salud; y la aplicación con el grupo de no víctimas se llevó a cabo en la institución educativa de manera grupal.

Resultados

El análisis de la información recolectada se hizo desde los postulados básicos de la teoría de las representaciones sociales de Abric (1993) según la estructura de doble sistema: núcleo central y sistema periférico.

La técnica con la que se ha estudiado de forma explícita la estructura de la representación social ha sido mediante la asociación libre de palabras o alguna de sus variaciones (Abric, 1993). De acuerdo con ello, los elementos del nodo central son aquellos que cumplen dos o más criterios de *saliencia*; por ejemplo, frecuencia alta, rango bajo y/o importancia alta (Abric, 1993; Verges, 1994).

La manera de recolección de la información está basada en la metodología de esquema cognitivo de base Guimelli y Rouquette (1992), basado en un instrumento de asociación libre por palabra inducida. Se utilizan entonces las estrategias del modelo de Abric (1993) por su estructura cognoscitivista, lo cual permite el manejo cuantitativo de la información recolectada. Así, la sistematización se llevó a cabo de acuerdo con las técnicas de número total de palabras, orden de importancia, lo inverso, frecuencias, e índice de variabilidad.

El inicio del análisis se realizó en una base de datos de Excel, donde se transcribió cada una de las palabras reportadas por las personas participantes en la investigación divididas en cada grupo, al mismo tiempo se le asignó el número de importancia que le dieron a las mismas.

En el grupo uno, conformado por las personas víctimas directas del conflicto armado, se obtuvieron 150 palabras por el término inductor *Farc*, y 150 palabras por el término inductor *reintegración*; cada persona asignó el orden de importancia de 1 a 5 a las palabras escritas, por lo cual en el cada puesto de importancia quedaron asignadas 30 palabras por cada término inductor.

En el grupo dos, conformado por técnicos, tecnólogos y profesionales de diversas áreas (enfermería, medicina, trabajo social, orientadores escolares, docentes, entre otros) y que en la actualidad residen en el municipio, se obtuvieron 150 palabras por el término inductor *Farc*, y 150 por el término inductor *reintegración*; cada persona asignó el orden de importancia de 1 a 5 a las palabras escritas, por lo cual, en el cada puesto de importancia quedaron asignadas 30 palabras por cada término inductor.

En el grupo tres, conformado por personas que no fueran víctimas directas del conflicto armado, se tomó como muestra principal los jóvenes nacidos del año 2004 en adelante, debido a que, desde los datos históricos, las Farc no cometieron actos delictivos de ese año en adelante en el municipio. Con este grupo se obtuvieron 140 palabras por el término inductor *Farc*, y 140 por el

término inductor *reintegración*; cada persona asignó el orden de importancia de 1 a 5 a las palabras escritas, por lo cual en cada puesto de importancia quedaron asignadas 28 palabras por cada término inductor.

Se recolectaron 880 palabras en total de los tres grupos, 440 por el primer término inductor *Farc* y 440 por el segundo término inductor *reintegración*; en cada puesto de importancia se ubicaron un total 88 palabras.

Se realizó una segunda hoja de cálculo donde se hizo una depuración de palabras; se unificaron sinónimos, singulares y plurales, siguiendo la propuesta procedimental de Ruiz y Coy (2004). Además, se realizó el análisis del puesto en la frecuencia de palabras, lo que permitió hacer un análisis de la variabilidad de vocabulario como se observa en la *tabla 1*.

Tabla 1. Puesto de importancia y variabilidad. Palabra inductora FARC

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Total palabras	Total palabras diferentes	% variabilidad	Total palabras	Total palabras diferentes	% variabilidad	Total palabras	Total palabras diferentes	% variabilidad
Puesto 1	30	26	86,67	28	19	67,86	32	16	50
Puesto 2	32	25	78,13	30	22	73,33	29	17	58,62
Puesto 3	30	23	76,67	29	20	68,97	29	21	72,41
Puesto 4	29	25	86,21	22	16	72,73	38	25	65,79
Puesto 5	28	25	89,29	26	21	80,77	31	19	61,29

Como se observa en la *tabla 1*, con el término inductor *Farc*, los grupos 1 y 2 tuvieron mayor número de palabras en el puesto 2, y el grupo 3 en el puesto 4. Los grupos 1 y 3 tuvieron mayor porcentaje de variabilidad de las palabras ubicadas en el puesto 5, mientras que el grupo 2 lo tuvo en el puesto 4.

Con el término inductor *reintegración* (*tabla 2*), el grupo 1 tuvo el mayor número de palabras en el puesto 3, el grupo 2 lo tuvo en el puesto 2 y el grupo 3 tuvo mayor número de palabras en el puesto 4. El mayor porcentaje de variabilidad lo tuvieron los grupos 2 y 3.

Tabla 2. Puesto de importancia y variabilidad. Palabra inductora REINTEGRACIÓN

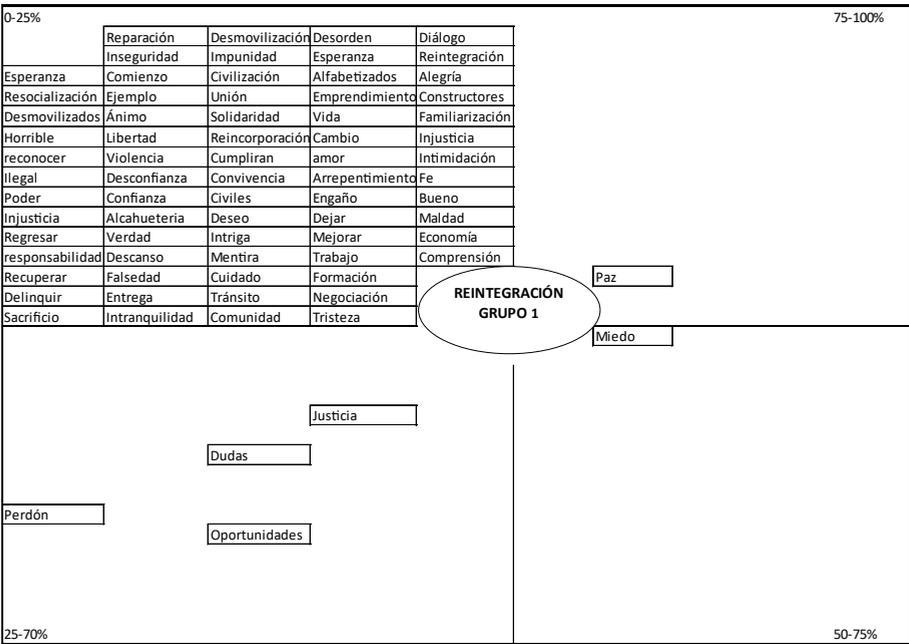
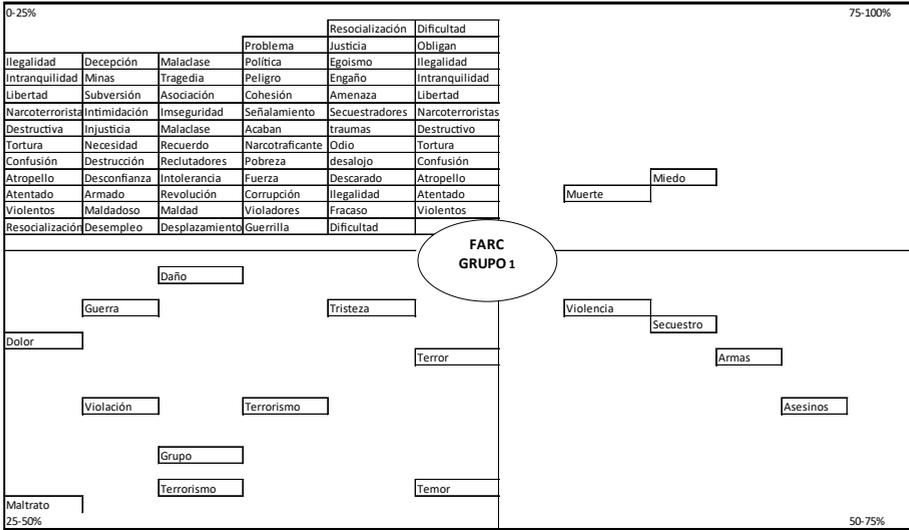
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Total palabras	Total palabras diferentes	% Variabilidad	Total palabras	Total palabras diferentes	% Variabilidad	Total palabras	Total palabras diferentes	% Variabilidad
Puesto 1	27	16	59,26	28	19	67,86	30	18	60
Puesto 2	27	18	66,67	30	24	80	28	24	85,71
Puesto 3	29	24	82,76	31	25	80,65	30	25	83,33
Puesto 4	26	22	84,62	29	22	75,86	31	25	80,65
Puesto 5	28	21	75	28	24	85,71	28	21	75

Al terminar el análisis de la consignación de las palabras escritas en los antes mencionados se escribieron 431 palabras y por el término inductor Reintegración 430 palabras, para un total de palabras para el análisis posterior de 861.

Posterior al análisis de orden de frecuencia y variabilidad de vocabulario, se utilizó la técnica expuesta por Valdez (2002), con la que se pretendió que la jerarquía asignada por los participantes se le otorgara en sentido inverso, es decir, la palabra más relevante para el participante que correspondía al número uno, se le daba el valor de cinco, y así en orden descendiente. Este análisis permitió reconocer el nivel y peso real de importancia que tiene cada palabra.

A cada palabra se le otorgó la frecuencia de aparición (Fa), que se había llevado a cabo en el ejercicio anterior, y se multiplicó por el puesto asignado. Al finalizar, se sumó el valor de las frecuencias, y su total corresponde al valor M. El valor M, por su parte, corresponde al «peso semántico, valor que ordena y da jerarquía a la red» (Mireles, 2015, p. 157), es decir, la palabra con mayor frecuencia y menor variabilidad.

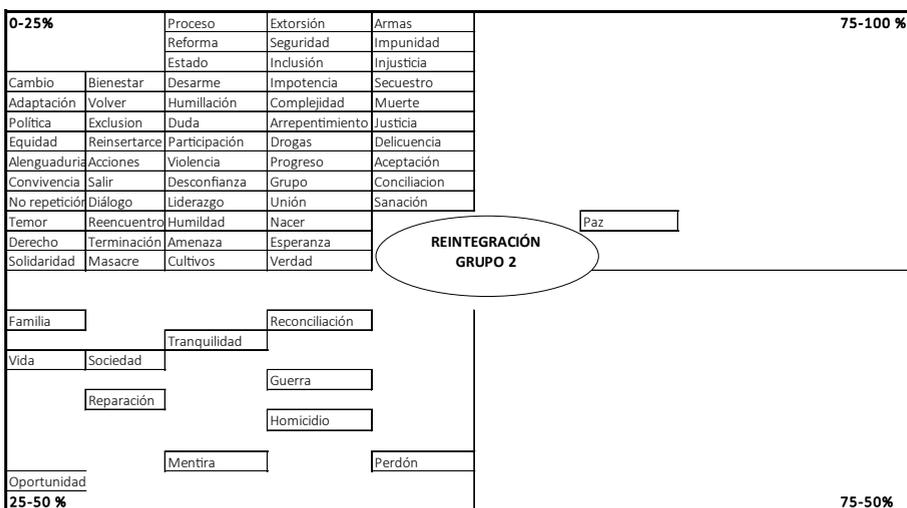
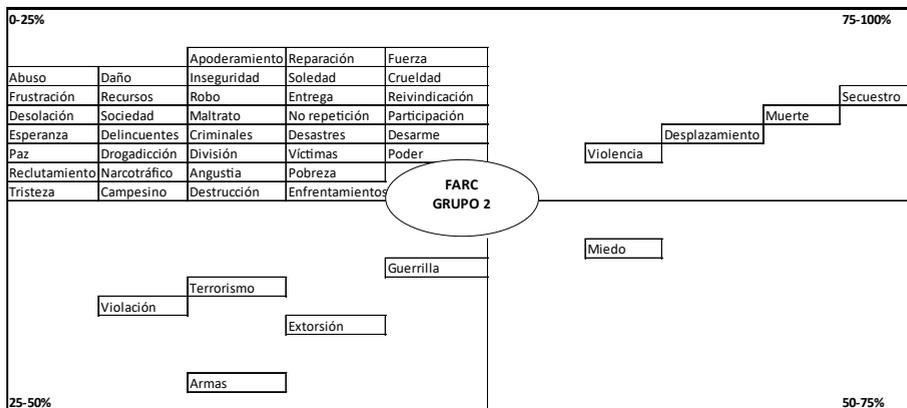
Después de obtenido el mayor valor en M, se buscó darle un valor en porcentaje a cada una de las palabras; así, la palabra con mayor valor M correspondía al 100 %, y de ahí en adelante, en regla de tres simple, se obtuvo el valor de porcentaje de cada una de las palabras; después de realizado este ejercicio, se dividieron las palabras por cuartiles de 25 %, es decir, los porcentajes de valor M, entre 100- 75 %, 75-50 %, 50-25 % 25-0; se diseñó un esquema como un recurso gráfico para mostrar los componentes de la representación encontrada, su estructura y organización, lo cual contribuye a establecer convergencias y divergencias en las representaciones sociales entre los tres grupos identificados sobre la reintegración de las Farc.



Figuras 2 y 3. Distribución de la representación social del grupo víctima directas del conflicto armado, término inductor FARC y REINTEGRACIÓN– Grupo 1

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las figuras 2 y 3, el núcleo central del grupo 1, giró alrededor de las palabras *secuestro*, *armas* y *asesinos* para el inductor *Farc*; para el inductor *reintegración*, fue la palabra *miedo*.



Figuras 4 y 5. Distribución de la representación social del grupo víctima directas del conflicto armado, término inductor FARC y REINTEGRACIÓN– Grupo 2

Fuente: Elaboración propia

En el grupo 2, el núcleo central para la palabra inductora *Farc* fue *miedo* y para la palabra inductora *reintegración*, *paz*. Ver las figuras 4 y 5.

Finalmente, como se observa en las figuras 6 y 7, para el grupo 3, el núcleo central para la palabra inductora *Farc* giró alrededor de las palabras *miedo* y *conflicto*, y para la palabra inductora *reintegración* es la palabra *paz*.

miembros de un grupo (Abric, 1994); basados en los resultados se puede argumentar, desde su postura, que los resultados obtenidos en torno al término inductor *Farc* y con base en la teoría de Abric (1994), según las palabras evocadas por los participantes, no se evidencian aspectos positivos, más bien expresiones que son desalentadores para el proceso de reintegración.

Se identificó a nivel general preocupación por parte de la sociedad civil frente a la convivencia con los excombatientes, que puede ser un indicador de baja confianza frente al proceso. En los tres grupos se observan tres palabras que sobresalen, y que muestran una representación social centrada en *miedo*, *muerte*, *violencia* frente a las Farc como grupo. Esto puede indicar que, aunque el grupo de las personas no víctimas de la violencia no vivieron en los tiempos históricos del actuar violento de las Farc, se crearon las representaciones sociales por el contexto en que han estado (familia, medios de comunicación, sociedad), lo que ha llevado a los menores a tener representaciones como las mencionadas anteriormente (Ávila y Madariaga, 2010).

Así mismo, la manera como se representa la sociedad civil en general al grupo de las Farc, son ideas y preocupaciones legítimas dada la historia vivida por la comunidad y compartida por los más jóvenes, que, aunque no lo vivieron directamente, sí reciben permanentemente información, el dolor y el sufrimiento que aún experimentan los adultos.

Por otro lado, dentro de los tres grupos, el grupo de las personas víctimas directas del conflicto armado, difieren en su núcleo central de los demás grupos con el término *asesinos*, que se podría comprender desde las experiencias vividas, muerte de familiares y las emociones que acompañaron y siguen acompañando estos eventos, que no han sido elaboradas; y no lo han sido porque la comunidad no ha tenido acompañamiento psicológico, de manera tal que les permita elaborarlas (Rubio y Herrera, 2016).

El grupo de los profesionales, difieren en su núcleo central de los demás grupos con el término central *desplazamiento*, que se podría explicar por ser uno de los fenómenos más visibles de las comunidades que han sufrido la violencia, y porque estos han sido los procesos que han requerido más acompañamiento, recursos, movilización de profesionales e incluso creación de entidades para atender a la comunidad desplazada (Escobar y Rojas, 2016).

El grupo de las personas no víctimas, difieren en su núcleo central de los demás grupos con los términos *guerra* y *conflicto*, lo que pone en evidencia la dualidad de la interpretación de lo vivido por el municipio frente el término *Farc*, pues la familia y comunidades se lo han transmitido como una guerra, mientras que profesionales y medios de comunicación lo han interpretado como conflicto (Macías *et al.*, 2018).

Para el término inductor *reintegración* los tres grupos convergen en el núcleo central con el término *paz* y se convierte en un término esperanzador que muestra cómo los tres grupos, en su manera de ver y pensar esa realidad, ven posible superar lo que vivieron (Rubio y Herrera, 2016).

Dentro de los tres grupos, el grupo de las personas víctimas directas del conflicto armado, difieren en su núcleo central de los demás grupos, siendo más evidente el término *miedo*, que se puede comprender desde lo que implicó la vivencia de la violencia en su municipio y que no ha sido abordado en un proceso profesional; la reintegración implica volver a tener cerca las personas que les hicieron tanto daño, sin la garantía de que no lo vuelvan hacer (Ávila y Madariaga, 2010; Suárez, Patiño y Aguirre, 2013).

Como nota de campo, se pudo evidenciar en las personas que en algún momento de su vida fueron afectados directamente (víctimas directas) se sintieron temerosas al responder al instrumento, los profesionales se sintieron seguros y calmados al contestar y con el último grupo se pudo observar que, aunque no vivieron en esos tiempos de guerra, la información que ellos tienen ha sido transmitida y conocida por sus abuelos, sus padres o los medios de comunicación.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos en el estudio, se pudo deducir que las personas participantes, aunque han realizado un proceso de reconstrucción personal frente a lo que fue el conflicto y el sufrimiento experimentado, se ve la necesidad de que el Estado promueva la reparación con oportunidades para que las comunidades puedan rehacer sus proyectos de vida. Se comprende que la reparación es un aporte a la tramitación de sus duelos, se pudo observar que el conflicto armado dejó sentimientos de mucho dolor, que podrían ser un obstáculo para que la comunidad no tenga tanta confianza frente al proceso de reintegración y todo lo que ello implica.

Finalmente, en el proceso de reconstrucción es necesario comprender que muchas familias y comunidades cargan con las secuelas físicas y psicológicas que les dejó el conflicto armado. Son huellas de dolor, miedo, desconfianza; huellas que han quebrantado los proyectos de vida individuales y colectivos. Sin embargo, a pesar de que muchos han permanecido en el dolor, otras personas han resistido y persistido ante la guerra, resignificando su dolor, elaborándolo y transformándolo en sentimientos y actitudes optimistas, una idea sutil de esperanza en un futuro mejor.

Referencias

- Abric, J.-C.; Vacherot, G. (1976). Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu. *Bulletin de Psychologie*, (29), 735-746.
- Abric, J.-C. (1993). Méthodologie de recueil des représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). París: PUF.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. En: J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Abric, J.-C. y Campos, P. H. F. (1996). Les éducateurs et leur représentation sociale de l'enfant de rue au Brésil. En J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Erés (pp. 137-149). Disponible en: <https://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention--9782865864423.htm#>.
- Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR). (2016). *Reseña histórica institucional*. Bogotá: Sistema Integrado de Gestión para la Reintegración (Siger). Recuperado de: <http://www.reincorporacion.gov.co/es/agencia>.
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2017). *Herramienta para la caracterización de la población FARC-EP en proceso de reincorporación: Censo Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Alcaldía de Alejandría (Antioquia). (2016). *Plan de desarrollo Municipal 2016-2019 Municipio de Alejandría-Antioquia*. «Un cambio con oportunidades para todos». Recuperado de: <https://perfildealcaldes.socya.org.co/wp-content/uploads/2016/09/Plan-de-Desarrollo-Alejandr%C3%ADa-2016-2019.pdf>
- Amar, J.; Abelo, R.; Madariaga, O. y Ávila, J. (2011). Relaciones entre redes personales y calidad de vida en individuos desmovilizados del conflicto armado colombiano. *Universitas Psychologica*, 10(2), 335-369. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/862/1078>.
- Arango, P.; Henao, R. y Arango, C. (2017). Paz en el mundo de la vida: Experiencias significativas de socialización, estrategias ciudadanas y medios de comunicación en procesos de paz. En C. Arango (ed.). *Desarrollo y territorio: humanidad-es para la paz* (pp. 73-100). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de: <http://www.efamiliarycocomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>.
- Ávila, J. y Madariaga, C. (2010). Redes personales y dimensiones de apoyo en individuos desmovilizados del conflicto armado. *Revista Psicología desde El Caribe*, 1(25), 179-201. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21315106009.pdf>.
- Benítez, O. (2008). Las Farc y su status político. *Revista Electrónica Cordobesa de Derecho Internacional Público*, 1(12), 1-6.
- Bravo, P. (24 de abril de 2016). *Proceso de paz en Colombia, los rostros de la reconciliación*. Recuperado de: <https://goo.gl/n64VAj>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Hacia el fin del conflicto: experiencias de desarme, desmovilización y paso de excombatientes a la vida civil en Colombia*. Resumen. Bogotá: CNMH. Recuperado de: <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/hacia-el-fin-del-conflicto.pdf>.
- Betancur, J. G. (2020). *Alejandría: Historias de dolor y esperanza*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <https://centrodememoria-historica.gov.co/tag/alejandria/>.
- Cancillería de Colombia (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *La reintegración: logros en medio de rearmes y dificultades no resueltas*. Bogotá: Área DDR.
- Departamento Nacional de Planeación. (2008). *Conpes 3554: Política Nacional de Reintegración Social Económica para personas y grupos armados ilegales*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/derechos/Conpes3554.pdf>.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Conpes 3931: Política Nacional para la Reincorporación Social y Económica de los exintegrantes de las FARC-EP. Documento 3931*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Escobar Cepeda, J. y Rojas Forero, S. A. (2016). *Inserción laboral de las jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en el mercado laboral de la ciudad de Bogotá*. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/405>.

- Escola de Cultura de Pau (2018). *Negociaciones de paz 2018. Análisis de tendencias y escenarios*. Icaria. Recuperado de: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/negociaciones18e_0.pdf.
- Farfán, M. y Alzate, C. (2011). *Factores motivacionales de la población en proceso de reintegración social para su ingreso y permanencia en el sistema educativo. Área metropolitana de Risaralda*. Investigación para optar el título de magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Manizales.
- Gómez, C. (2003). El postconflicto: un reto para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2), 1-3.
- González, A. (2017). Del conflicto armado a la construcción de iniciativas para la paz territorial. *Foro del Oriente: «Diálogo de Saberes y Oportunidades de Región»*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/d838607a-35a0-4117-aef5-af6919d42b1d/Del+conflicto+a+la+paz+territorial.pdf?MOD=AJPERES>.
- Guimelli, C. y Rouquette, M. L. (1992). Analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 196-202.
- Herrera, L. y Rubio, L. (2016). *Excombatientes y procesos de reintegración: representaciones sociales de un grupo estudiantes del área de la salud*. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Bogotá: Programa de Psicología, Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.
- Instituto de Estudios Geoestratégicos y Asuntos Políticos. (2013). *Desarme, Desmovilización y Reintegración, DDR: una introducción para Colombia Cuaderno de Análisis*, 1(13). Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Jodelet, D. (1996). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. *Exclusion Sociale, Insertion et Prevention. Saint-Agne, France: Érès*, 97-111.
- Macías Pulgarín, K., Mendoza, P. A., León Osorio, C., Riveros Munévar, F., Vera, A., Bernal, A. P. y Reyes, L. (2018). Actitudes hacia desmovilizados del conflicto armado en Colombia por parte de civiles y militares en uso de buen retiro, residentes en Bogotá. *Psicogente*, 21(39), 116-126. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17081/PSICO.21.39.2826](https://doi.org/10.17081/PSICO.21.39.2826).
- Mejía, L. F. (2014). *La reintegración social y económica de los grupos armados ilegales en Colombia: reflexiones a partir de la trayectoria de nueve excombatientes*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/5034>.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis*, 8(16), 149-166.

- Mora. (2012). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 3(2). Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>.
- Moscovici, S. (1979). *Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Navarro, C. y Londoño, O. (2010). Representaciones sociales de habitantes de calle. *Universitas Psychologica*, 9(2), 345-355. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n2/v9n2a04.pdf>.
- Navarro, O. y Restrepo, D. A. (2013). Editorial: Representaciones sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-iv. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a01.pdf>.
- Negociación de Paz, África. (2017). *Negociaciones de paz en África*. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/negociaciones/18/africae.pdf>.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá. Recuperado de: https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/N01.pdf
- Olaya, L. (2015). *Representaciones sociales frente al conflicto armado de jóvenes universitarios frente al conflicto armado colombiano*. [Tesis de grado] Universidad Santo Tomás. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3163/Olayacortesnataly.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Peace Swiss (2016). *Proceso de Paz de Guatemala*. Obtenido de: www.swisspeace.ch/fileadmin/user_upload/pdf/Mediation/Estudio_de_caso_sobre_Proceso_de_paz_en_Guatemala.pdf.
- Ríos-Sarmiento, H. (2016). *Representaciones sociales de hombres y mujeres en proceso de reintegración*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rubio Olarte, I. L. y Herrera Marín, L. E. (2016). Excombatientes y proceso de reintegración: Representaciones sociales de un grupo de estudiantes del área de la salud. *Pensamiento psicológico*, 16(2), 1-75.
- Ruiz, J. y Coy, A. (2004). Esquema cognitivo de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 5-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79801202.pdf>.
- Suárez, L. A.; Patiño, D. y Aguirre, D. C. (2013). Las representaciones sociales del enemigo: la organización de un campo en tensión. *CES Psicología*, 159-179. Recuperado de: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2566>.

- Tovar Guerra, C.; Galindo Villarreal, L. F. y Guzmán Rodríguez, L. (2008). Desmovilización y convivencia local: el punto de vista de las comunidades receptoras. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(2), 305-317. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15332/s1794-9998.2008.0002.07](https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.07).
- Valdez, J. L. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vergés, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Lausana: Delachaux et Niestlé.

La sistematización de experiencias en el marco de la educación ambiental. Un caso de estudio

John Henry Castaño-Valencia

Resumen

La sistematización de experiencias se convierte en un abordaje de investigación que permite construir conocimiento a partir de la praxis y las formas de hacer que se registran en comunidades, organizaciones y proyectos sociales. En su esencia, la propuesta de la sistematización procura resaltar en las formas de hacer empíricas como conocimiento embebido en personas, organizaciones y comunidades, rudimentos de conocimiento cuya gestión podría generar modelos de intervención replicables y escalables. Esto último, característica fundamental de la innovación social, es lo que facilita la sistematización: extraer del ámbito de lo latente, lo tácito, aquello que los sujetos sociables conocen: reconocerlo para sistematizarlo, sistematizarlo para convertirlo en conocimiento disponible. Así, el propósito de este trabajo es mostrar cómo se realizó el proceso de sistematización de las experiencias de educación ambiental desarrolladas en el marco de un proyecto denominado Preda (Programa de Educación Ambiental), liderado por la Universidad Católica de Oriente y la empresa Isagén. Los resultados evidencian el poder de la sistematización como vía de aproximación a la educación ambiental, y traza derroteros para próximos ejercicios del mismo tenor.

Educación ambiental, sistematización de experiencias, desarrollo territorial, Oriente antioqueño. **Palabras clave**

El presente capítulo

Producto derivado del proyecto de investigación «Sistematización de las experiencias vividas en el Programa de Educación Ambiental (Preda)», desarrollado con apoyo del Cicep, Universidad Católica de Oriente.

John Henry Castaño-Valencia

Magíster en Gerencia del Desarrollo Social, Universidad Eafit (Medellín, Colombia); estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia); especialista en Psicología Educativa, Universidad Católica de Oriente. Psicólogo, Universidad Católica de Oriente. Docente coordinador del Programa de Trabajo Social, Universidad Católica de Oriente. Adscrito al grupo de investigación Gibpsicos.



ORCID: 0000-0001-6187-4172.

Correo electrónico: jhcastano@uco.edu.co

Introducción

Este trabajo surge de un interrogante: ¿cuáles son los aprendizajes que aparecen en la sistematización de la experiencia de formación de los líderes socioambientales del Programa de Educación Ambiental (Preda) en el período 2009-2019? Así, en el marco de una investigación desde el abordaje de la sistematización de experiencias, como lo propone Jara (1989), se pretende ilustrar las fases que definieron los momentos clave de la sistematización, los hallazgos propios en cada una para, al finalizar, entablar una reflexión sobre el aporte de este tipo de investigación en el marco de la investigación en ciencias sociales, particularmente en lo referido al desarrollo territorial.

Se asume la sistematización de experiencias como estrategia de reconstrucción e interpretación de las vivencias más significativas de los *líderes socio-ambientales* del Programa, ejercicio que tiene como fin de descubrir las lógicas y significados de este proceso, aspecto clave en los ejercicios de sistematización.

De suerte que el recorrido propuesto contempla tres puntos clave: el sentido comprensivo de la experiencia (en clave de tensiones y contradicciones emergidas desde y dentro de ella), factores que incidieron en el proceso formativo de los líderes, y las motivaciones de los directivos, potenciación y aprendizajes de la experiencia. La ruta de trabajo, tanto en sus lineamientos específicos como en la orientación general, siguen las pautas de Jara (1989) y Jara, Messina, Ghiso y Acevedo (2012), en términos de propiciar la *reconstrucción* de la experiencia, su *interpretación* y la *potenciación* de los aprendizajes suscitados por la misma.

En ese orden de ideas, se presenta una sistematización de experiencia, en la que se pueden avizorar horizontes de intervención en territorios con riquezas ambientales, bajo la premisa de la educación ambiental, mediada por la propia comunidad, como una importante plataforma para la gestión de la formación y la capacitación de líderes formadores.

Metodología

Se siguen los planteamientos de Jara (1989) para la investigación social abordada como sistematización de experiencia. Por tanto, es un estudio cualitativo que busca resaltar, en un proceso de diez años, cuáles han sido los impactos, los aprendizajes y los relatos que las comunidades han construido en el marco de sus vivencias de la educación ambiental. Talleres, entrevistas y revisiones documentales fueron los instrumentos aplicados, y los parámetros de análisis de la información siguen los planteamientos más relevantes en torno al análisis del relato.

Debido a que cada una de las fases tiene su propio componente metodológico, será al interior de la descripción de cada una de ellas donde se expongan con claridad los criterios, los referentes y los autores estudiados para efectuar cada uno de los procedimientos.

Sistematización de la experiencia

Primera fase: sentido comprensivo de la experiencia. En el año 2009, la Universidad Católica de Oriente (uco) firma un convenio interinstitucional con la empresa Isagén S. A. E. S. P.¹ para la ejecución de una de las líneas operativas del Plan de Manejo Ambiental de dicha empresa. Esta línea se enfocaba en el proceso de capacitación de los pobladores (campesinos) habitantes del área de influencia de las centrales hidroeléctricas de la empresa en el Oriente antioqueño. Al momento de iniciar el convenio en el año 2009, la uco reunió un equipo de expertos para iniciar la ejecución del plan de capacitación a los pobladores del área de influencia. Este proceso se llamó Programa de Educación Ambiental.

Hacia el año 2010, bajo el convenio suscrito, se plantea continuar con dicho proceso de capacitación, pero en una perspectiva de procesos a mediano y largo plazo; es decir, generar formación de tal manera que la comunidad del área de influencia recibiera recursos humanos y técnicos y, desde ellos, establecer actividades para generar capacidades instaladas (Schydlofsky, 1974; Arango, González y Calderón, 2020). En esa decisión había una convicción de fondo: evitar el intervencionismo y el asistencialismo, prácticas

1 En adelante, Isagén.

que pueden recaer en la implantación de novedades externas en los territorios, pero les impiden, a su vez, integrar estas mejoras en su cotidianidad (Grassi, 2003).

Se planteó entonces la formación de líderes socioambientales para propiciar el empoderamiento de las comunidades por su territorio, una forma de descubrir su potencial, generar mayor y mejor participación comunitaria, esta estrategia buscaba incentivar vías de solución óptimas a los conflictos comunitarios y familiares. Dicho proceso formativo de líderes ha permanecido a lo largo de estos años en los convenios suscritos entre las dos instituciones, hecho que llama la atención, pues evidencia el impacto y pertinencia de este proyecto. Desde ahí surge la pregunta orientadora de este trabajo. Para responder esta pregunta es necesario desarrollar la interpretación de las vivencias más significativas de los líderes socioambientales del Preda.

Con un alto componente humano y social, el diseño, ejecución y evaluación positiva de este proyecto implica el reconocimiento de las calidades y las cualidades de quienes participan. Por esa razón, se optó por un enfoque cualitativo que atiende la ruta de sistematización de experiencias propuesta por Óscar Jara (2018) y el análisis lingüístico textual propuesto por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002). Este análisis comprensivo consiste en la aplicación de reglas a la experiencia del metarrelato, para ello se valen de: los datos, las interpretaciones y la interacción.

Es necesario mencionar que la comprensión e interpretación de las experiencias dan respuesta a la reconstrucción de la experiencia de formación, específicamente en el ámbito ambiental. Por tal, nos enfocaremos en la potenciación y el aprendizaje de la experiencia a la luz de los metarrelatos construidos como estrategia narrativa y de organización para el lector.

Al momento de conceptualizar la acción del verbo relatar, el relato tiende a manifestar un punto de vista en lo organizacional e incluso en lo personal, Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) describen que el relato:

[T]iende a reflejar una posición organizacional o personal y busca informar a los lectores [...] En síntesis, los detalles descriptivos escogidos por quien cuenta una historia suelen ser consciente o inconscientemente selectivos, y se basan en lo que éste vio o escuchó o piensa que es importante (p. 28).

Este instrumento permite la reconstrucción de las experiencias desde cuatro temas, estos son: a) situación inicial; b) proceso de intervención; c) situación final; y, d) lecciones aprendidas. Cada uno de estos temas contiene

dos preguntas que responden los grupos conformados por los líderes socioambientales. De esta manera es cómo se conocerá la potenciación y el aprendizaje de las experiencias vividas en el Programa. Para comprender los cuatro momentos se retoma a Marín Flórez (2012), quien orienta el cómo formular una serie de preguntas que conducen al sentido comprensivo e interpretativo de dicha sistematización. Para ello se recopiló información entregada por los líderes de las comunidades, por medio de talleres focales. Se convocaron tres grupos de distintas características: el primero, con líderes que aún hacen parte del Preda; el segundo, con líderes que en la actualidad no son parte activa de los procesos del Programa; finalmente, el tercero, con líderes que integran el equipo del área administrativa del Programa.

Segunda fase: tensiones y contradicciones emergidas de la experiencia. Al momento de explorar el proceso formativo de los líderes socioambientales se encontró tensión entre los grupos. Reiteradamente, la capacitación a los líderes y a las comunidades se ha disminuido o incluso suspendido. En ello aparecen dos situaciones, *lo ideal* y *lo real*. En la primera, líderes como directivos del Preda buscan agregar calidad en la formación, con herramientas que proporcionen sentido al proceso de las comunidades del área de influencia directa; en la segunda, se trata de la realización de capacitaciones focalizadas en las comunidades y en las instalaciones de la uco. Sin embargo, los líderes consideran que se ha quedado corto el proceso, en especial por no darle continuidad.

Así mismo, la actitud de las personas que hacen parte de los territorios del área de influencia no es de alta participación en los procesos formativos; aducen que el tiempo y los compromisos laborales no les permite participar, además la participación de la comunidad en otros proyectos y programas municipales y departamentales. Adicional a lo anterior, se evidenció que los procesos de formación aplicados por el Preda en la formación de líderes no siempre generaban los cambios o los impactos esperados a corto plazo. Se entiende mejor esto cuando los grupos entrevistados contrastaban lo aprendido recientemente con capacitaciones anteriores, comparación que les permitió identificar que los cambios y las inversiones realizadas por el Preda son más notorias a medida que avanzan los convenios.

El espíritu de las comunidades de continuar en los procesos de formación del Preda se ha reducido, una de las razones es la no continuidad del proceso de formación de líderes; otra razón es que, si bien la formación tiene varios componentes prácticos y es del agrado de los líderes, lo teórico —siendo importante—, no es atractivo para ellos, generando el agotamiento prematuro en los procesos formativos.

Tercera fase: factores que incidieron en el proceso formativo de los líderes y las motivaciones de los directivos. El equipo humano de trabajo del Preda es quien se encarga de la formación de los líderes socioambientales. Los líderes del área de influencia directa de las centrales hidroeléctricas de Isagén relatan su satisfacción sobre el proceso formativo, manifiestan que les ha permitido adquirir destrezas y habilidades importantes para compartir con sus comunidades. Estos elementos que emergen de los relatos de los líderes nos permitieron extender puentes hacia el ejercicio de *potenciación y aprendizajes* de la experiencia, logrando con ello la interpretación de las vivencias más significativas de los líderes.

Cuarta fase: potenciación y aprendizajes de la experiencia. Es necesario clarificar que la potenciación y los aprendizajes buscan dar relieve a aquellos matices que, en lo vivido por sus protagonistas, pudieran llevar al proceso a un nuevo nivel. Por ello, conviene precisar su propósito, en tanto trata de ver cómo el análisis permitirá la generación de nuevos aprendizajes: inquietudes abiertas, más que conclusiones definitivas; mirar cómo la dinámica propia de la experiencia invita a diseñar nuevos rumbos para las próximas experiencias (Marín Flórez, 2012).

En ese orden de ideas, los puntos que derivan de esta sistematización de experiencia llevan a la interpretación y al análisis de lo que expresamente se puede objetivar (potenciar), y de aquello que se deja ver claramente.

Por tal razón, esta cuarta fase será el núcleo del capítulo, desarrollada en cuatro momentos, así: momento uno: Reconstrucción de la experiencia; momento dos: Vivencias de líderes en la comunidad; momento tres: Interpretación de la experiencia; y momento cuatro: Potenciación de la experiencia. Cada uno de estos momentos contiene amplitud de subtemas que se desarrollarán con el rigor necesario, de manera que la potenciación y aprendizajes de la experiencia logren evidenciar las vivencias más significativas de los líderes del Programa.

Momento uno: Reconstrucción de la experiencia

Se realizará una descripción ordenada de lo sucedido en el proceso de formación de los líderes socioambientales. Simultáneamente, se describirán en el metarrelato los aprendizajes y en esencia la potenciación por parte de estos, si bien esto se ampliará con mayor detalle en el *momento tres*.

Es decir, en esta construcción se involucran los actores que intentan dilucidar el sentido o el significado que el proceso ha tenido para ellos; es un proceso de reelaboración del sentido de las vivencias de los actores, configurado a partir de sus relatos e historias de vida, que se reconocen en el proceso mediante las entrevistas realizadas.

Así que la experiencia se reconstruye a partir de los instrumentos utilizados, permiten en primera instancia, dimensionar qué, específicamente, sistematizar de la experiencia: a) reconstruir, analizar críticamente y potenciar/aprender de la experiencia; b) identificar el concepto de formación y/o capacitación de los líderes socioambientales en el periodo de tiempo estimado; c) las estrategias, metodologías, recursos, medios y sujetos en la misión de formarlos.

Para ello, se realizaron tres talleres focales donde participaron habitantes del área de influencia directa y que de una o de otra forma han hecho parte del Programa. El primer taller se realizó con líderes activos en el Preda, el segundo con no activos, y el tercero con líderes socioambientales directivos. En cada uno de estos talleres se realizó un conversatorio dirigido por el investigador, donde se describieron los avances que hasta el momento llevaba el proceso de sistematización (principalmente metodología, conceptualizaciones y el objeto —eje— de la sistematización).

La centralidad del conversatorio se ubicaba en la formación de líderes en su vereda, utilizando las siguientes preguntas (ver siguiente tabla).

Tabla 1. Cuestionario de preguntas

Tema	Preguntas
Preguntas iniciales	1) ¿Cómo fue invitado a participar de las actividades formativas del Preda?
	2) ¿Qué lo motivó a ser líder socioambiental?
Preguntas de intervención	3) ¿Desde que usted empezó a ser líder socioambiental, qué actividades recuerda que se realizaron?
	4) ¿Cuáles han sido las actividades que ha hecho el Preda en su comunidad?
Preguntas finales	5) ¿De qué le ha servido ser líder del Preda?
	6) ¿Ha logrado ver un cambio en su comunidad desde que comenzó el Preda?
Preguntas de lecciones aprendidas	7) ¿Qué no cambiaría del Preda?
	8) ¿Si volviera a comenzar de nuevo en el Preda, qué cosas haría de una manera diferente?

Se transcribieron y ordenaron los conversatorios, y a partir de ello se construyen los metarrelatos. Este metarrelato hace parte del *Momento dos: Vivencias como líder en la comunidad*: recoge las diferentes voces de los actores participantes en la experiencia y de agentes externos que en su momento se involucraron y fueron clave para conocer más las experiencias vividas en el Preda por parte de los líderes. Estas voces vienen tomando la palabra desde los talleres, conversaciones, encuentros, entrevistas, entre otros.

Momento dos: Vivencias del líder en la comunidad

Este momento aborda: a) situación inicial, contextualizando cómo llegó el Programa a cada una de las comunidades del área de influencia directa de las centrales hidroeléctricas de la Isagén. Intenta un mapeo general del territorio con los municipios que son beneficiarios del Programa. Posteriormente compartirá: b) la situación inicial que lleva a los habitantes del territorio a ser líderes socioambientales; c) el proceso de intervención o desarrollo del Preda en cada una de las comunidades que hacen parte de la influencia; y, d) lecciones aprendidas de los líderes a partir del acompañamiento del equipo de trabajo del Preda. Esta parte permitió reconocer lo que se expone a continuación.

Situación inicial: cómo nace el Preda en mi comunidad

El Preda tiene su inicio en primer momento cuando Isagén envía a las veredas personas para explicar los recursos naturales que se tienen en las comunidades. Allí exponen la importancia del cuidado de los animales y las plantas y de la necesidad de trabajar en equipo con el propósito de proteger el medio ambiente. En reuniones realizadas con los profesionales de Isagén, se presentó la propuesta de una entidad ambiental que desarrollará las capacitaciones sobre estos temas. Es así como se conoce que el Plan de Manejo Ambiental de Isagén tiene unas líneas de acción y que serán desarrolladas en las comunidades del área de influencia directa; la entidad que inició este proceso fue la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), empresa que estuvo en el proceso de acompañamiento desde el año 2004 hasta 2008. Luego, en 2009, la uco toma el proceso que venía desarrollando el CEAM, y es allí cuando los entrevistados reconocen que el Preda inició realmente.

La uco hace visita casa a casa de cada uno de los habitantes de las veredas a participar del proceso de educación ambiental; motiva a participar en

la convocatoria para ser dinamizadores del Programa, pues para la propuesta era de vital importancia que los dinamizadores vivieran o permanecieran la mayor parte del tiempo en los municipios del área de influencia, ya que el conocer el entorno permitía un mayor acercamiento a las comunidades y sus realidades. Mientras se realizaba la selección de estos, el equipo de expertos delegado por la decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación realizaba la construcción de la propuesta, que se presentaría en licitación pública a Isagén para la ejecución del Programa en el año 2009. Pasada la licitación, y tras conocer que la uco no había sido elegida, el equipo de profesionales revisa el resultado de esta y encuentra error por parte de los jurados evaluadores, pues no se valoraron algunos aspectos ya presentados por la uco, por lo que se apela a la decisión. Como resultado, la licitación dio como ganador a la uco, y esta fue entonces elegida para la ejecución del Programa de Educación Ambiental (para entonces no se denominaba con las siglas Preda).

Elegidos los dinamizadores municipales y firmado el convenio entre las dos instituciones (Isagén y uco), se inició la primera etapa de ejecución del convenio en el año 2009. En dicha ejecución se realizó principalmente un rastreo de campo para conocer las necesidades, potencialidades y debilidades de las comunidades y del entorno natural que los rodea. Entonces, los dinamizadores municipales convocaban a las comunidades a participar de los procesos de capacitación (talleres) y se realizaba el levantamiento de una línea base de cada comunidad, es decir, de cada vereda del área de influencia directa de las centrales hidroeléctricas de Isagén en el Oriente antioqueño. Finalizando el año 2009, el equipo del Programa presentó resultados de su ejecución a las entidades del convenio.

Posteriormente, Isagén abrió de nuevo licitación pública para la ejecución del Programa en el año 2010. En esta oportunidad la uco salió elegida de nuevo, y le dio continuidad al proceso ya encaminado desde el año anterior. En este nuevo convenio se convocó a las personas de las veredas del área de influencia directa a un proceso de formación sobre liderazgo comunitario. Allí participan varios grupos poblacionales, entre ellos, niños, jóvenes, adultos, padres de familia, docentes de los centros educativos rurales (CER), entre otros. El equipo de trabajo del Programa fue el mismo del año 2009; sin embargo, a mediados del año 2010 hubo un cambio de coordinador general del Programa, que generó interés por parte de los integrantes del equipo de trabajo.

El Programa de Educación Ambiental se desarrolló en seis municipios que tributan de manera directa a las centrales hidroeléctricas de Isagén en el Oriente antioqueño (ver siguiente tabla).

Tabla 2. Municipios del área de influencia directa

Municipio	Habitantes	Extensión
Granada ¹	20.112	195 km ²
San Carlos ²	16.247	702 km ²
San Rafael ³	7891	362 km ²
Alejandro ⁴	4657	125,7 km ²
San Roque ⁵	16.789	441 km ²
Santo Domingo ⁶	12.394	271 km ²

Situación inicial: motivaciones para ser líder socioambiental

El inicio de la propuesta del Programa de Educación Ambiental fue interesante en el momento en el que la Universidad inició su ejecución, dado que con ella se presentaron expectativas de formar desde posiciones más críticas o más de orden académico. Esto llevó a generar en las comunidades una mayor atención con relación a lo novedoso que presentara el Programa. Es importante mencionar que el Programa empieza a nombrarse con el nombre de Preda, cuando el coordinador general que ingresa en el año 2010 considera que «Programa de Educación Ambiental» es muy extenso y de poca recordación. A partir de acciones como esta se buscó que las comunidades del área de influencia directa tuvieran una mayor apropiación del proceso que desarrollaba la uco, y es allí, en uno de los encuentros de líderes en la Universidad, cuando se presentó la propuesta de continuar con el nombre de Preda.

Con los dinamizadores que ya venían trabajando desde los años 2009 y 2010, el Programa afianzaba su proceso a través de talleres formativos. Sin embargo, fue en la ejecución de un siguiente convenio Isagén-UCO, en esa ocasión por dos años (2011 y 2012) cuando se realizó la convocatoria para un proceso formativo de líderes ambientales comunitarios. Esta convocatoria

1 Alcaldía de Granada (2020).

2 Alcaldía Municipal de San Carlos (2020).

3 Alcaldía Municipal de San Rafael (2020).

4 Alcaldía de Alejandro (2020).

5 Comfenalco (2020b).

se hizo de manera abierta y extensa: se invitaron a todos quienes desearan participar. Para ello se establecieron unas condiciones por parte del equipo de directores del Preda: compromiso de asistencia a los encuentros en cada vereda, cumplir con los procesos formativos orientados por dinamizadores y expertos y cumplir con un mínimo de horas de asistencia para recibir la certificación al final del ciclo formativo. Esto aumentó la motivación a participar en varios habitantes de las veredas del área de influencia directa.

Intervención y/o desarrollo: qué ha hecho el Preda en su comunidad

Es sumamente difícil hacer un balance del contexto político y de orden público de un país con dinámicas históricas tan complejas como Colombia. Sin embargo, intentando una aproximación a este contexto y su incidencia en el territorio del Oriente, basta decir que entre los años 2000 y 2009 se percibía un clima de seguridad aparente por el accionar del aparato militar armado contra toda forma de subversión, si bien para otros esta era estrategia de repliegue de una de las guerrillas. Dicha confusión generaba tensión en cuanto a la desmovilización de bloques de autodefensas que contribuyeron al clima de violencia en el país.

En el Oriente antioqueño se vivía un clima de tensión, dado que los municipios de la zona se encontraban aislados por mandos y fuerzas armadas no gubernamentales, que azotaban a las comunidades y poblaciones de las veredas y de las cabeceras municipales. Por mencionar solo dos municipios del área de influencia directa del Preda, Granada y San Carlos, padecieron la incursión violenta de la guerrilla y de los paramilitares, esto en particular por la creación de las zonas de embalses y centrales hidroeléctricas desde los años ochenta del siglo pasado. Desde entonces, una de sus principales tácticas fue el desplazamiento masivo de sus habitantes. En el municipio de San Carlos se desplazaron 20 000 habitantes, (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011), mientras que, en el municipio de Granada, se habla de unas 3319 denuncias hasta junio de 2016.

Sin duda, esta dinámica masiva de desplazamiento acusa todo tipo de detonantes en lo social.

El desplazado es un forastero que llega a una comunidad y a un entorno que no es el suyo, y a menudo durante una temporalidad indeterminada. Como es de suponer, la conciencia de esta circunstancia actúa de manera agobiante sobre su capacidad proyectiva. Pudiera decirse que la identidad social del desplazado en el nuevo escenario es construida a partir de la pérdida. Él es de alguna manera un actor desposeído de

su historia y carece por lo tanto de un campo de orientación para su acción (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011, p. 23).

En el esfuerzo por dilucidar las dinámicas sociopolíticas de aquel entonces y procurando ser honesto con la realidad que acompañaba a los municipios del Oriente antioqueño, es importante anotar un punto más de por qué la zona Embalses generó y genera tanto interés por estas fuerzas:

San Carlos es un municipio ubicado en un territorio estratégico del Departamento de Antioquia; se encuentra sobre la zona de embalses en el oriente antioqueño, en donde se genera un 33 % de la energía del país. La construcción de este complejo hidroeléctrico, junto con la autopista Medellín-Bogotá y el aeropuerto José María Córdoba, entre otros, hacen parte de un proyecto modernizador clave para el desarrollo del país, el cual tuvo lugar sin que la región y sus habitantes hubiesen sido consultados o resultaran beneficiados por dicho proyecto. Por el contrario, en la memoria de los sancarlitanos sus riquezas los convirtieron en sujetos despojados por el Estado, quien los obligó a vender sus predios y desplegó una presencia militar importante dirigida a proteger las inversiones y no al territorio y a su población. La riqueza de San Carlos también despertó el interés de los grupos armados. Por un lado, de grupos insurgentes que, en el marco su proyecto de expansión a nivel nacional, encontraron en el tema energético un eje para sus denuncias sobre la estructura económica y en el sabotaje a la infraestructura hidroeléctrica una forma de presión y de lucha contra estatal. Por otro lado, de grupos paramilitares que volcaron sus ojos hacia San Carlos como territorio en disputa. De este modo, la violencia en la memoria de los habitantes de la región se presenta como correlato del desarrollo, al cual atribuyen en parte el origen de la cadena de actos de horror y de barbarie que han vivido por décadas. La relación desarrollo y violencia es uno de los asuntos que plantea este caso y que deja importantes lecciones en términos de los dramáticos costos sociales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011, p. 23).

Es por todas estas razones de violencia que el Preda, con su equipo de profesionales y dinamizadores, encontró la oportunidad de potenciar el desarrollo social de los territorios. Es allí, al momento de hacer la convocatoria para la participación de la comunidad del área de influencia directa en los procesos formativos del Programa, cuando se realizaron actividades que ayudaron a la reconstrucción del tejido social y, en especial, en el fortalecimiento del capital social.

En efecto, algunas de las actividades que se desarrollaron estaban destinadas al proceso de convivencia, particularmente en algunas comunidades, se encontraba muy golpeado por la ola de violencia vivida en la zona. Otra de las actividades que desarrolló el Preda fue el fortalecimiento de las zonas verdes, el cuidado y la protección de la flora y la fauna del territorio. Para ello, con expertos y dinamizadores se profundizaba en los elementos naturales que allí habitan, qué tipo de indicador están mostrando, cuál es el hábitat natural de las especies, y por qué se propagan o se extinguen; así mismo, la formación y capacitación en procesos comunitarios, entre ellos las huertas comunitarias y huertas familiares, la formulación de proyectos productivos, que sirvieron de soporte para los procesos de participación local con las entidades públicas y privadas que atienden a los pobladores de las zonas de influencia de las centrales hidroeléctricas de Isagén.

Lecciones aprendidas: ¿qué enseñanza y/o aprendizajes deja el Preda en usted y su comunidad?

El Programa ha permitido durante estos diez años de ejecución en el territorio incentivar la participación de las comunidades del área de influencia de las centrales hidroeléctricas de Isagén Oriente. Esta participación se ha logrado gracias a que ha sido un programa constante y permanente, que ha generado confianza en cada uno de los habitantes de las zonas. Así mismo, la asistencia permanente que tienen los expertos y dinamizadores a las comunidades y el relacionamiento con cada uno de los habitantes, se suma a la capacidad de gestión que desempeñan para conseguir recursos con las entidades que gobiernan el territorio, tales como alcaldías, concejos municipales, entidades de administración ambiental y organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Los habitantes de las zonas de influencia, que constantemente se movilizan por la zona, describen que los procesos sociales y el rescate del capital social apoyados por el Preda, son elementos clave en el crecimiento de algunos productos de emprendimiento, es de resaltar que el Preda tiene entre su equipo de trabajo, personal capacitado y experto para el acompañamiento en estos procesos.

¿Qué aportan uco e Isagén?

Por su parte, corresponde a la uco, a través de su política de gestión directiva, liderar las principales responsabilidades en este rubro, actividad que la Institución sustenta ya desde su Plan de Desarrollo 2017-2022.

De igual manera, Isagén suscribe su propio compromiso

Cree que las prácticas de sostenibilidad son claves para asegurar la creación de valor a largo plazo de forma responsable con los grupos de interés. Su objetivo es construir relaciones basadas en la ética, el respeto y la confianza [...] La ética es hacer las cosas correctamente y de buena fe, ser coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace, y privilegiar el bien común sobre el particular, estas actitudes se traducen en buenos resultados que contribuyen a su vez a la sostenibilidad de la Empresa y de la sociedad. En este sentido, implementan instrumentos que permiten promover y evaluar su cumplimiento y tomar acciones en caso de que sea incumplida [...] Además, valoran una debida gestión para el respeto de los derechos humanos en el desarrollo de las actividades empresariales. hacen énfasis en la identificación, prevención y mitigación de riesgos mediante herramientas que les permite gestionar asuntos relacionados con el respeto de estos derechos (Isagén, 2019).

Lo anterior brinda garantía, confianza y respaldo para la continuidad respecto a los procesos que ha encaminado el Preda en sus territorios, se considera entonces oportuno retomar algunos procesos que se han suspendido y que resultan clave para continuar con los procesos sociales en las comunidades. Por ejemplo, la formación en liderazgo, proceso que a la fecha lleva algún tiempo suspendido, aunque se considera que es de alto valor para la comunidad. Es oportuno permitir la participación de nuevas personas, con el fin de actualizar nuevos temas en el mismo proceso formativo, para así continuar con la formación de líderes de aquellos que ya han participado y desean continuar.

Momento tres: **Interpretación de la experiencia**

Este momento estará compuesto por cuatro núcleos temáticos, organizados así: a) capacitación y/o formación desde lo teórico y lo cotidiano; b) entrecruces de voces y de experiencias; capacitación y/o formación; c) estrategias, metodologías y medios desde lo teórico y lo cotidiano; y, d) entrecruces de voces y de experiencias; estrategias, metodologías y medios.

Después de la etapa de reconstrucción de la historia de la experiencia, la sistematización busca trascender de lo (meramente) descriptivo: sondear explicaciones coherentes a lo vivido por parte de los líderes socioambiental. Por tanto, se desarrollará una etapa de interpretación de la experiencia.

Los encuentros en los talleres grupales con los líderes y los metarrelatos contruidos son el insumo para abordar la interpretación de la experiencia. Para ello, la lectura que se realiza se secuencia por temas, según lo expuestos en la *tabla 1*, en búsqueda de fragmentos relevantes e importantes en lo dicho por los líderes.

Al momento de realizar la sistematización de la experiencia se propuso como eje identificar el concepto de capacitación y/o formación; además, las estrategias, metodologías y medios para formar a los líderes. Con dicho eje se realizó una lectura extensiva e intensiva para posteriormente hacer entrecruces de voces de los participantes, que dan cuenta de sus conceptualizaciones sobre cada uno de los conceptos definidos en el eje de la sistematización.

Este trabajo surge de un interrogante: ¿cuáles son los aprendizajes que aparecen en la sistematización de la experiencia de formación de los líderes socioambientales del Programa de Educación Ambiental (Preda) en el período 2009-2019? Así, en el marco de una investigación desde el abordaje de la sistematización de experiencias, como lo propone Jara (1989), se pretende ilustrar las fases que definieron los momentos clave de la sistematización, los hallazgos propios en cada una para, al finalizar, entablar una reflexión sobre el aporte de este tipo de investigación en el marco de la investigación en ciencias sociales, particularmente en lo referido al desarrollo territorial.

Se asume la sistematización de experiencias como estrategia de reconstrucción e interpretación de las vivencias más significativas de los *líderes socio-ambientales* del Programa, ejercicio que tiene como fin de descubrir las lógicas y significados de este proceso, aspecto clave en los ejercicios de sistematización.

De suerte que el recorrido propuesto contempla tres puntos clave: el sentido comprensivo de la experiencia (en clave de tensiones y contradicciones emergidas desde y dentro de ella), factores que incidieron en el proceso formativo de los líderes, y las motivaciones de los directivos, potenciación y aprendizajes de la experiencia. La ruta de trabajo, tanto en sus lineamientos específicos como en la orientación general, siguen las pautas de Jara (1989) y Jara, Messina, Ghiso y Acevedo (2012), en términos de propiciar la *reconstrucción* de la experiencia, su *interpretación* y la *potenciación* de los aprendizajes suscitados por la misma.

En ese orden de ideas, se presenta una sistematización de experiencia, en la que se pueden avizorar horizontes de intervención en territorios con riquezas ambientales, bajo la premisa de la educación ambiental, mediada por la propia comunidad, como una importante plataforma para la gestión de la formación y la capacitación de líderes formadores.

Núcleo temático 1: Capacitación y/o formación desde lo teórico y lo cotidiano

Para especificar el concepto de capacitación, primero tomamos la definición más básica, sustraída del diccionario RAE, que apela a la acción y el efecto de formar o formarse. Por su puesto, en las sesiones se ampliaba la definición, tomando como referencia el concepto de educación enfatiza el acceder y adquirir conocimientos y aprendizajes para solucionar problemas que le permitan vivir en sociedad.

Así mismo, se amplió la conceptualización del término *formación*, establecida por el Ministerio de Educación Nacional (2002):

Debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones (p. 9).

Continuando con este proceso de conceptualización, es necesario atribuir que la capacitación actúa como un incremento de aptitudes y conocimientos que son pertinentes a propósito de las labores diarias. En ese sentido, otro autor al que recurrimos para la conceptualización es Abraham Pain (1996), quien define el concepto de capacitación como:

Un proceso, porque está formada por una serie de etapas que facilita al colaborador de una organización el desarrollo de conocimientos, mejora sus habilidades y comportamientos, para desempeñar el puesto de trabajo encomendando, facilitándole las oportunidades de crecimiento dentro de la empresa. La capacitación lo que busca principalmente es que no solo el colaborador de una empresa se empape de conocimientos, sino, que también se aprecie en la transformación de su actitud para que pueda ser más eficiente en el puesto de trabajo que está desempeñando (p. 47).

De acuerdo con lo anterior, debemos reiterar que: primero, formación contiene el concepto de capacitación; segundo, la capacitación es un aporte continuo a la formación de alto nivel para los líderes, expertos y dinamizadores.

Núcleo temático 2: entrecruces de voces y de experiencias en capacitación y/o formación

A continuación, se realizará el entrecruce de las diferentes voces de los actores participantes en la sistematización de las experiencias vividas en el Programa sobre las vivencias de este núcleo temático.

- Los líderes reconocen que el proceso de capacitación ha sido un aporte importante para su crecimiento personal; en ellos se refleja la madurez en lo aprendido durante el acompañamiento del equipo Preda.
- Antes de llegar el Preda a sus comunidades, otras instituciones o entidades estaban realizando actividades de capacitación en temas diversos, entendían que el término capacitación solo es pasajero, dado que solo se realizaba en pocas ocasiones y de manera muy esporádica por los integrantes de tales instituciones.
- Algunos líderes asumen las capacitaciones como un medio para recibir información y con ello poder transmitirla a otras personas de su comunidad, además aprenden como técnica y como modo de replicar a otros.
- Los líderes reconocen que los medios usados por el Preda para las capacitaciones fueron los adecuados, dado que combinan lo teórico con lo práctico y le dan mayor tiempo de trabajo al último.
- Desde el inicio del Preda se generó un compromiso con las comunidades: capacitarlas sobre temas que fueran necesarios para sus territorios; esto se ha cumplido durante estos años. Sin embargo, lamentan que hay algunos temas que no se siguieron orientando y que ha disminuido el número de veces que los han capacitado.

Núcleo temático 3: estrategias, metodologías y medios desde lo teórico y lo cotidiano

Durante este capítulo se ha esbozado la forma como tiene estructurado el Preda su plan de capacitación en las comunidades. Además, se han dado elementos para identificar qué ha generado el Programa en términos de estrategias de participación y formación para las comunidades. Para ello, es necesario conceptualizar en gran medida el concepto de estrategia sin dejar de lado metodología y medios.

Hay gran cantidad de conceptualizaciones que se podrían referenciar sobre el término *estrategia*; ahora bien, lo que se busca en este núcleo

temático es principalmente conceptualizar en el contexto de la experiencia que dinamiza el Preda, por lo que se recurrió a las voces principalmente de los directivos, pues se asume que son ellos quienes orientan los procesos formativos en las comunidades.

Tomando como referencia la base teórica que ofrece Jara en el proceso de una sistematización,

los desafíos metodológicos —aunque impliquen por supuesto la búsqueda de herramientas técnicas— deben ser asumidos desde la definición de criterios y principios metodológicos que permitan estructurar toda una estrategia de trabajo: planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultado una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió. (Jara, 2018, p. 134).

Lo anterior apoya a la ruta de trabajo del Preda, en especial cuando lo resalta en su proceso de capacitación como una estrategia de trabajo que pasa por la planeación, el diseño y posterior ejecución de un proceso ordenado y que a su vez este sea coherente. Sin embargo, el Preda también plantea que la estrategia se traduce en dos momentos: el primero es el de *participación*, donde la comunidad asiste a las actividades que el Preda invita; ejemplo de ello son los encuentros comunitarios que se realizan cada dos meses en una de las veredas del territorio. El segundo momento que propone como estrategia el Preda es la *capacitación*, por su naturaleza en la presente sistematización, se centra en los líderes socioambientales. Este proceso de capacitación surge a partir de la necesidad sentida y exteriorizada por la comunidad, que al momento de compartir con ellos procesos formativos, manifestaban que hay actividades que no conocían o es necesario ampliar. Esto llevó a que el Preda formulara una propuesta de capacitación donde se invita a las personas a asistir a encuentros en distintas zonas.

En lo metodológico, los líderes directivos expresaron que las didácticas empleadas en el Preda son adecuadas acorde a las temáticas y los propósitos del Programa. En concordancia, Jara señala:

La metodología con la que trabajamos tiene dos dimensiones: una, las herramientas, las técnicas y los procedimientos que utilizamos (el cómo hacemos las cosas) y la otra dimensión, más importante, la orientación estratégica que articula nuestro trabajo. En esta segunda dimensión intervienen varios factores: -La perspectiva de integralidad con la que trabajamos, tomando en cuenta los elementos

económicos, sociales, políticos, culturales, personales, familiares, etc., favoreciendo la construcción de identidades propias. La articulación entre lo local, lo regional y lo nacional. -La definición y proyección de los plazos (corto, mediano, largo) buscando ir acumulando impactos a lo largo del proceso, que vayan dejando un saldo transformador. -Los criterios con los que se escoge qué hacer y cómo hacerlo, de tal manera que cada acción fortalezca las capacidades de la gente: capacidad organizativa, la capacidad de propuesta, de negociación, la autonomía, la participación. -Impulsar en cada momento del proceso el acceso a la toma de decisiones, favoreciendo la participación activa y propositiva de las personas, para incidir en cambios. -Las articulaciones y alianzas con otros actores y espacios. Formar parte o impulsar redes de acciones conjuntas para tener un impacto mayor y mayores recursos y aprendizajes (Jara, 2018, pp. 190-191).

Núcleo temático 4: Entrecruces de voces y de experiencias. Estrategias, metodologías y medios

A continuación se realizará el entrecruce de las diferentes voces de los actores participantes en la sistematización de las experiencias vividas en el Programa.

- Los líderes reconocen que la estrategia usada por el Preda con relación a diferenciar entre *capacitación* y *participación* es apropiada, pero debe ser mejor explicada en los espacios de encuentro, dado que se presta para confusiones.
- Los líderes y el equipo de trabajo Preda mencionan que es un ejercicio interesante el tener estas dos modalidades como estrategia, dado que facilita establecer, al momento de la planeación, qué tanta profundidad y rigor deben determinar para cada actividad, sin dejar de lado el compromiso permanente en cada una de ellas.
- Para algunos líderes, las estrategias que se utilizan por parte del Preda son las adecuadas, porque permiten que lo comunitario sea lo más importante al momento de la intervención por parte de ellos o del equipo de profesionales.
- En sí mismo, cuando el Preda capacita a los líderes, brinda herramientas oportunas y eficaces para cada uno de ellos, lo que se convierte en elementos estratégicos para la consecución de recursos para las comunidades.
- Los líderes expresan que las estrategias del Preda no pueden desaparecer; por el contrario, deben continuar y fortalecerse mucho más, tanto desde lo técnico como desde lo operativo.

- Los líderes manifiestan que la estrategia de formación o capacitación para ellos y las nuevas generaciones no debe desaparecer, debe retomarse y dar continuidad a este proceso.

Momento cuatro: Potenciación de la experiencia

La potenciación es una dimensión del modelo de sistematización que se ha ido construyendo lo largo del todo el proceso de la investigación; los actores que hasta ahora han sido protagonistas del Preda se han presentado desde la construcción de la experiencia y la interpretación de la misma. Este momento es de trascendencia ya que, accede en su conjunto a extraer y potenciar otros aspectos que fueron emergiendo durante el proceso de la sistematización y que no se encuentran advertidos o han pasado desapercibidos en el diseño de la investigación.

En ese sentido, la lectura y relectura de los datos compilados permiten reconocer oportunidades significativas de reconocimiento y potenciación de la experiencia.

- Para los líderes socioambientales, el Preda se ha constituido en una oportunidad importante, esto porque se han dado a conocer con sus debilidades y potencialidades a otras personas, han puesto en conocimiento sus saberes previos, es decir, sus prácticas cotidianas. Esto evidencia un nivel de desarrollo en sus competencias comunicativas necesarias para ellos, sus familias y el entorno comunitario.
- Los líderes socioambientales se sienten aceptados por su comunidad y consideran que con el conocimiento adquirido podrían continuar en el proceso de capacitación, pues en este adquieren más habilidades, que facilita que su comunidad se integre y se haga más significativo para todos lo aprendido. Se sienten valorados, perciben que se les permite pensar, crear, hacer, proponer ideas innovadoras y contribuir al desarrollo de sus comunidades.
- En el proceso de capacitación los líderes manifiestan cambios significativos en su autoestima, consideran que ahora expresan con mayor tranquilidad el afecto hacia otro, tienen una mayor capacidad de expresar sus pensamientos y sentimientos, además de exponer con claridad los diferentes puntos de vista. Desde aspectos biopsicosociales, esto permite ver cómo se reconocen como personas humanas integrales, personajes críticos y reflexivos que valoran las diferencias en sus comunidades.

- El aprendizaje adquirido en los módulos de formación en los encuentros formativos de líderes lo valoran como elemento central de la propuesta, dado que con ello se les permitió el aprender nuevos elementos técnicos, que refuerzan sus presaberes y, al mismo tiempo, les abre la oportunidad de compartirlo con otras personas de sus comunidades.
- En el Preda se han facilitado oportunidades a los líderes para su crecimiento desde lo técnico y/o práctico, han generado mayor receptividad en los líderes del proceso de acompañamiento que el Programa tiene con su equipo de trabajo.
- El encuentro permanente con líderes de otras comunidades les ha permitido el diálogo de saberes, el comprender la importancia de conocer qué hace el otro y cómo cada uno puede contribuir en su mejora desde la alteridad.
- El recibir la certificación como líderes socioambientales les abre las puertas a otros procesos, tanto en su comunidad como en su municipio; incluso en la Universidad (uco), pero a la vez se convierte en un reto dado que deben velar porque el proceso pueda continuar para ellos y para otros habitantes de la zona de influencia directa de las centrales hidroeléctricas.
- Los líderes socioambientales que hoy hacen parte del equipo del Preda manifiestan una transformación significativa en sus procesos prácticos, se sienten más reconocidos por su comunidad, además ellos mismos reconocen sus capacidades y potencialidades, que generan mayor apropiación en el Preda.
- El líder socioambiental que hace parte del equipo Preda se siente con mayor compromiso para generar cambios comunitarios, llevando de manera permanente a generar procesos de innovación en las estrategias que aplica para transmitir la información a los niños, jóvenes y adultos de las comunidades que intervienen el Programa.
- El proceso formativo que reciben los líderes socioambientales durante estos años hace que los temas que son recurrentes (recursos naturales, fauna, flora, mariposas, bioindicadores, recurso hídrico, salud mental, comunicación asertiva, recurso humano, plántulas, semillas, huertas, soberanía alimentaria, entre muchos otros) se constituyan en un lenguaje común y de fácil recordación.
- La relación que se ha constituido entre el Preda y las comunidades ha sido un cambio de paradigma para todos, esto porque se entendía que las visitas de los «proyectos» intentaban únicamente sustraer información de la comunidad, sin un proceso saludable de devolución. No obstante, con el Preda y el compromiso de las dos instituciones, esto se ha cambiado, y ha permitido a las comunidades exigirles a otras instituciones la continuidad en el proceso que realizan.

- En la mayoría de las comunidades veredales de la zona de influencia se nota la consolidación de los procesos propuestos por el Preda, como el respeto por el otro y el trabajo en equipo, factores que incentiva que se involucren, tanto líderes como familia y comunidad en general.
- Es notorio el incremento de personas que participan de las actividades del Preda, cada líder asume el compromiso de convocar, pero la comunidad es la que acepta o no; sin embargo, la persistencia y la responsabilidad con la que el Preda y las instituciones han asumido su compromiso con cada vereda, hace que las personas asistan y participen activamente.
- Las actividades planeadas por el Preda para la participación e integración de las familias ha sido el listón donde se eleva la bandera, dado que se convierte en una oportunidad para que todos los grupos poblacionales participen: jóvenes, niños, adultos, madres y padres, personas vulnerables, personas en condiciones socioeconómicas precarias, entre otros.
- El dar continuidad por diez años seguidos al Preda es el indiscutible factor a favor que tiene todo el proceso que se ha desarrollado; adicionalmente, la continuidad del equipo de trabajo brinda mayor confianza a las comunidades que son atendidas. Esto se suma al compromiso que demuestra Isagén en cada uno de sus acompañamientos.

Referencias

- Alcaldía de Alejandría (2020). Nuestro municipio. Recuperado de: <http://www.alejandria-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Alcaldía de Granada (2020). Unidos por una Granada mejor. Recuperado de: <http://www.granada-antioquia.gov.co/nuestro-municipio/informacion-general/geografia>.
- Alcaldía Municipal de San Carlos (2020). San Carlos somos todos. Recuperado de: <http://www.sancarlos-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>.
- Alcaldía Municipal de San Rafael (2020). Nuestro municipio. Recuperado de: <http://www.sanrafael-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>.
- Arango, C.; González, D. y Calderón, E. (2020). Innovación social: una mirada desde la comunicación. En C. Arango. *Desarrollo y territorio: innovación social*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente (en preparación).
- Centro de Nacional de Memoria Histórica (2011). *San Carlos: memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: El Centro.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. Bogotá: El Centro.
- Comfenalco (2020a). Santo Domingo: con amor y experiencia haremos la diferencia. Recuperado de: <https://infolocal.comfenalcoantioquia.com/index.php/santo-domingo>.
- Comfenalco (2020b). San Roque: por el valor de la palabra. Recuperado de: <https://infolocal.comfenalcoantioquia.com/index.php/san-roque>.
- Grassi, E. (2003). El asistencialismo en el estado neoliberal: La experiencia argentina de la década del 90. *El@ tina: Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 1(4).
- Isagén (2019). Debida diligencia: en ISA vivimos los derechos humanos. Medellín: Isagén.
- Jara, Ó. (1989). *Aprender desde la práctica: reflexiones y experiencias de Educación Popular en Centroamérica*. ALFORJA, Programa Regional Coordinado de Educación Popular.
- Jara, Ó. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Cinde, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Jara, Ó.; Messina, G.; Ghiso, A. y Acevedo, M. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Marín Flórez, L. B. (2012). Sistematización de prácticas sociales (presentación). Manuscrito publicado informalmente.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 «Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente»*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Pain, A. (1993). *Cómo evaluar las acciones de capacitación: Guía práctica para la reflexión y la acción*. Buenos Aires: Gránica.
- Schydrowsky, D. M. (1974). Influencia del mercado financiero sobre la utilización de capacidad instalada. *Desarrollo Económico*, 269-288.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>.
- Universidad Católica de Oriente. (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2022: uco para todos*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.

Segunda Parte

**INVESTIGACIÓN
PSICOLÓGICA CLÍNICA
Y DE LA SALUD**

Diabetes, implicaciones y adherencia terapéutica

Yunis Paola Ramírez Peña
Luis Carlos Baleta Medrano

Resumen

La diabetes *mellitus* es una alteración metabólica, asociada a una dificultad con la producción de insulina, hormona producida por el páncreas, que ayuda a metabolizar el azúcar en la sangre. La deficiencia o la escasa producción de insulina está asociada a un tipo de diabetes; en el tipo 1 hay ausencia de insulina; en el tipo 2 la producción está disminuida. La etiología de esta enfermedad crónica se relaciona con factores genéticos, inactividad física y sobrepeso. La nefropatía, retinopatía, neuropatía, impotencia sexual, amputaciones, daños en los nervios, la gingivitis, periodontitis son algunas de las alteraciones que puede llegar a producir esta enfermedad si las personas no asumen el tratamiento de manera sistemática, rigurosa y constante. Los factores emocionales ligados a la diabetes indican que se pueden constituir en desencadenantes de la enfermedad; el estrés está asociado a la precipitación de la diabetes por su relación con los malos hábitos y la no adherencia al tratamiento, lo mismo ocurre con la depresión y la ansiedad. Dichos estados emocionales son muy comunes en las personas diabéticas, por el contrario, cuando se promueven emociones positivas como el optimismo; la esperanza o la resiliencia, les ayudan rápidamente a asimilar su nueva condición de salud y a mantener bienestar. El tratamiento para esta enfermedad es multifactorial: el control médico, tomar el medicamento, la dieta baja en alimentos grasos y carbohidratos, la actividad física regular, la educación diabetológica, el apoyo familiar y social, se convierten en todo el conjunto de condiciones que favorecen al enfermo diabético para tener una calidad de vida satisfactoria y evitar las complicaciones que pueden llevar a la muerte.

Diabetes, depresión, estrés, ansiedad, apoyo social. **Palabras clave**

El presente capítulo

Esta revisión es producto del proyecto «Diabetes, implicaciones y su impacto en la psicología de los pacientes», tesis de grado de maestría en Psicología de la Universidad de Baja California (México).

Yunis Paola Ramírez Peña

Psicóloga, magíster en Psicología Clínica Infantojuvenil. Coordinadora Consultorio Psicológico, Corporación Universitaria del Caribe —cecar—.



ORCID: 0000-0003-1344-7963.

CORREO ELECTRÓNICO: yunis.ramirez@cecar.edu.co.

Luis Carlos Baleta Medrano

Microbiólogo, doctorante en Humanidades. Director Autoevaluación y Acreditación Institucional, Corporación Universitaria del Caribe —cecar—.



ORCID: 0000-0001-7578-1380.

CORREO ELECTRÓNICO: luis.baletam@cecar.edu.co.

Introducción

La psicología de la salud, dentro de su marco de intervención para promover y prevenir la enfermedad y el impacto que esta trae consigo, tiene un interés por minimizar las posibilidades de desarrollo, las consecuencias y el deterioro de las enfermedades crónicas, dolencias que suelen aparecer en el sujeto por diversas condiciones biológicas o ambientales, pero que tienen un impacto importante en la vida de quien la padece y en la red social inmediata a la que pertenece. La diabetes es una enfermedad que ha venido creciendo de manera progresiva en los últimos años, asociada a la producción de insulina, hormona que produce el páncreas, el cual se desequilibra o se suprime en el funcionamiento biológico de la persona que la padece, lo que trae consecuencias determinantes en el sujeto por la dificultad de metabolización del azúcar en sangre.

En este capítulo se aborda el tema con una mirada amplia de esta enfermedad, sus consecuencias, su relación con los aspectos psicológicos, su tratamiento y la importancia de la psicoeducación de todos los involucrados con quienes la padecen. Esta enfermedad generalmente no permite que la persona logre reconocer su padecimiento: los síntomas pueden explicarse por otras razones y no detectar las manifestaciones de cansancio, pérdida de peso sin explicación, sed, orina con frecuencia o heridas que no sanan; en muchas ocasiones la falta de reconocimiento de los síntomas lleva al sujeto a detectar la enfermedad cuando se han producido daños que pueden ser irreversibles en los ojos, insuficiencia renal, problemas del corazón, en la piel o las encías. Dentro de los daños que se generan a partir del aumento del azúcar en la sangre, están los problemas cardíacos y del sistema circulatorio: se puede decir que con la aparición de una viene la otra. La diabetes puede causar derrames cerebrales, nefropatía, retinopatía, neuropatía, impotencia sexual, problemas en los pies (que pueden terminar en amputaciones), gingivitis, periodontitis y daño en los nervios, daños que, en muchos casos, se vuelven irreversibles.

El tratamiento es efectivo en la medida en que la persona toma su medicamento de forma rigurosa y sistemática, hace ejercicio constante y regular,

su dieta es balanceada y gestiona apropiadamente las emociones y estrés (Colombia. Ministerio de Salud, 2016). Los controles médicos también garantizan la posibilidad de una calidad de vida satisfactoria el mayor tiempo posible. Los programas de salud deben promover programas integrales de intervención, donde la familia y la red de amigos se convierten en una red psicológica importante para sobrellevar los efectos de la enfermedad, el acompañamiento médico, la dieta y las rutinas de ejercicio. Es útil el apoyo psicológico para enfrentar los efectos y la asunción de todos los cambios que trae consigo el sufrimiento de una enfermedad crónica.

La diabetes

La diabetes es una enfermedad crónica muy común en los últimos tiempos, asociada a una alteración del azúcar en la sangre. Cuando el páncreas no produce o produce de manera disminuida una sustancia denominada insulina, el funcionamiento del cuerpo se altera y la persona desarrolla diabetes: la hipoglucemia (el azúcar en sangre de manera persistente y excesiva) trae secuelas importantes en la salud de manera general, especialmente en el sistema circulatorio, la vista y los riñones. Al respecto, National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Disease (NIH, 2013) describe el fenómeno explicando la utilidad de la azúcar en la sangre del cuerpo humano, que es utilizada como una fuente de energía. La glucosa proviene de distintos alimentos, músculos y el hígado, la sangre transporta el azúcar a las células, mientras la hormona de la insulina es liberada por el páncreas para ayudar con la metabolización de la glucosa. Esta hormona ayuda a los alimentos a entrar en las células del cuerpo, pero, si no hay suficiente producción o no se produce, no entra en las células y se queda en la sangre, condición biológica asociada a la prediabetes o diabetes (dependiendo de la cantidad de azúcar que esté transitando). Así, DeFronzo (2004) conceptualizaba la diabetes de la siguiente manera:

La diabetes *mellitus* es una alteración metabólica de etiología múltiple caracterizada por hiperglucemia crónica con alteraciones en el metabolismo de los hidratos de carbono, los lípidos y las proteínas, con una secuencia de defectos en la secreción o la acción de la insulina o una combinación de ambas (p. 979).

Sin discusión, el exceso de azúcar en la sangre, producto de un mal funcionamiento de la insulina, causa alteraciones en los niveles de glucosa en

sangre; desde una cantidad superior a la permitida (prediabetes), pero inferior a los altos niveles de azúcar manejados en el caso de una diabetes, donde se tienen niveles superiores de glucosa en sangre. En este sentido, Escribano y San Roque (2014) indicaban que dentro de los parámetros para identificar el nivel de azúcar se practica un examen de glicemia plasmática en ayunas, el cual permite reconocer el nivel de glucosa parametrizado por la Asociación Estadounidense de Diabetes, donde se establece que entre 70 a 100 mg/dl es una *glicemia normal*, entre 100 y 125 mg/dl indican un alto riesgo de diabetes o prediabetes, y de 126 a 200 mg/dl se consideran altos niveles de azúcar en sangre, que ya indican un riesgo para la salud de las personas, razón por la que son diagnosticados con diabetes.

De acuerdo al comportamiento fisiológico del individuo con diabetes, se pueden presentar dos tipos de consecuencias con respecto a la capacidad de producción de la hormona insulina. Según Ryden, Standl, Bartnik, Van den Berghe y De Boer (2007), se puede clasificar en:

La diabetes de tipo 1 (DM1) se debe a la ausencia prácticamente completa de producción pancreática de insulina endógena, mientras que en la diabetes de tipo 2 (DM2) el aumento de glucosa en sangre se debe a una combinación de factores como la predisposición genética, una dieta poco saludable. La inactividad física y el aumento de peso con distribución central, que producen complejos procesos fisiopatológicos (p. 4e).

En términos de prevalencia la Organización Mundial de la Salud (2017) reportó datos sobre el incremento de casos de diabetes en los últimos años: de 108 millones en 1980 a 422 millones en 2014; la prevalencia global de diabetes entre adultos mayores de 18 años ha aumentado del 4,7 % en 1980 al 8,5 % en 2014. También, que 1,6 millones de muertes, en 2015, fueron causadas directamente por la diabetes, y que 2,2 millones atribuibles a niveles altos de glucosa en sangre en 2012. En efecto, la diabetes es identificada como una de las causas más importante de ceguera, insuficiencia renal, ataques cardíacos, apoplejía y amputación de miembros inferiores. Se estima que para 2030 sea la séptima causa de muerte en el mundo.

La diabetes Mellitus es un problema global en crecimiento, lo que se traduce un incremento en los costos de salud. Cuando la patología no logra el control adecuado repercute en la calidad de vida de los pacientes, pudiendo producir una mayor discapacidad en la población (Hevia, 2016, p. 1).

Como enfermedad crónica, la diabetes se ha constituido en un problema de salud, importante no solo por los costos que representa a los estados en su sistema de salud, sino también por las vidas que cobra por año en el mundo. Su crecimiento en prevalencia y el impacto del deterioro causado en las personas que la padecen en términos físicos, psicológicos y sociales, malgastan los sistemas de salud e influyen directamente en la calidad de vida del enfermo y sus familias. Es necesario que la población en general pueda identificar los síntomas y atender las causas para disminuir el impacto que trae consigo el no trato de esta enfermedad. El reconocimiento de los principales síntomas de la diabetes puede ser una forma para prevenir las repercusiones de esta dolencia.

Así, Escribano y San Roque (2014) afirman que dentro de los principales síntomas están el sentir mucha sed, orinar con frecuencia, tener mucha hambre o sentir cansancio, bajar de peso sin habérselo propuesto, heridas que sanan lentamente, piel seca, picazón, pérdida de sensibilidad de los pies (u hormigueos) y visión borrosa. Atender las condiciones de riesgo también debe ser objeto de intervención en todos los programas de prevención primaria o secundaria de la enfermedad. En este sentido, el Ministerio de Salud de Costa Rica (s. f.), hace mención de las condiciones de riesgo para padecer la enfermedad; entre ellas cabe destacar que en la familia existan parientes que tengan o hayan padecido diabetes, el exceso de peso (aumentando el riesgo si en la familia hay personas diabéticas), tener más de cuarenta años, tener predisposición para tener diabetes (entre las que se pueden destacar algunas operaciones quirúrgicas, consumo de ciertas drogas, enfermedades en el hígado o páncreas), embarazos con problemas, sedentarismo (sobre todo después de los cincuenta años de edad) y los cambios hormonales durante la menopausia.

Complicaciones biológicas

La diabetes es una enfermedad directamente relacionada con un mal funcionamiento de la insulina, hormona que ayuda a regular el azúcar en sangre, su falta de producción o la ausencia de ella afecta al organismo en todas las dimensiones de su vida y puede llegar a dañar órganos de vital importancia. En este sentido, con el tiempo, la diabetes puede causar problemas de salud. Las complicaciones más comunes están asociadas a la vista (retinopatía), los riñones (nefropatía), el sistema nervioso (neuropatía) y el sistema circulatorio. Los dientes y las encías también pueden verse afectados (Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC], 2010).

Entre los daños causados por la enfermedad, se mencionan a continuación de acuerdo al órgano afectado.

Corazón. Se cree que una de las complicaciones más comunes en los enfermos con diabetes son los problemas del corazón y los vasos sanguíneos. En este sentido, el NIH (2013) afirmaba que esta enfermedad puede causar ataques al corazón y derrames cerebrales, mala circulación en las piernas y los pies. Recomiendan generar condiciones de autocuidado permanente para que la enfermedad no traiga complicaciones coronarias, por lo que sugiere hacer pruebas de colesterol (por lo menos una vez al año), tomar la presión arterial regularmente y examinar la circulación en las piernas, los pies y el cuello.

Es importante asumir una posición definitiva frente a la prevención del deterioro cardiaco, a pesar de la asociación entre una enfermedad y otra, si se asume la realidad del riesgo del exceso de azúcar en sangre, es mucho más fácil. De esta manera, Ryden *et al.* (2006) afirman que la diabetes y las enfermedades cardiovasculares aparecen con frecuencia como las dos caras de una misma moneda: la diabetes *mellitus* ha sido considerada como equivalente de enfermedad coronaria y de forma inversa. Se ha llegado a asociar la magnitud del riesgo de cardiopatía isquémica asociada con historia de DM2.

Esta es una conclusión a la que han llegado distintos estudios confirmando la relación estrecha entre estas dos enfermedades. Al respecto, Gil, Zorrilla, Ortiz, Martínez, Donoso, Nogales, de la Calle, Medrano y Cuadrado (2010) afirman la relación entre presión arterial, glucemia basal alterada, hipercolesterolemia, sobrepesos en grado II, obesidad abdominal, el consumo de tabaco, el sedentarismo en tiempo libre y diabetes; los riesgos cardiovasculares tienen una alta prevalencia, por lo cual los autores afirman que estos se asocian la obesidad como uno de los factores de riesgo más frecuentes.

Es importante aclarar que padecer de diabetes no es igual a sufrir daño coronario, pueden ser vistos como la cara de una misma moneda, pero si el sujeto logra hacer control del peso, del azúcar y de su presión arterial, es muy posible que la afección cardiaca no llegue.

Los riñones. No se puede afirmar que existe una relación directa entre las personas que sufren de diabetes y las dificultades renales; sin embargo, sí es claro que el exceso de glucosa en sangre, producto de ausencia de tratamiento o de un tratamiento intermitente, termina enfermando los riñones y, en el peor de los casos, lleva al paciente a necesitar un trasplante de riñón cuando este deja de cumplir su función vital: el deterioro es progresivo y, finalmente, con los años, termina causando nefropatía, pérdida de la capacidad de eliminar los desechos y equilibrar los fluidos.

Al respecto, Rubin (2007) explica que la nefropatía causa falla renal, dado que los glomérulos son estructuras de los riñones que purifican la sangre, en casos de diabetes los riñones se agrandan y funcionan anormalmente, lo cual produce índice de filtración glomerular incrementada, lo que evita el filtrado normal de la sangre. No todos los pacientes diabéticos sufren daño renal, está asociado a condiciones raciales, y antecedentes familiares, es importante realizar un examen de microalbuminuria para determinar albúmina, el nivel de esta proteína aumentada en orina por el daño. Al respecto, el NIH (2013) recomienda acudir inmediatamente al médico ante una infección en la vejiga o los riñones, estar atento a cualquier signo como orina turbia o sanguinolenta, dolor o sensación de ardor al orinar, necesidad de orinar con frecuencia o la sensación de urgencia, dolor de espalda, escalofríos y fiebre. Realizarse una vez al año pruebas de orina para medir la proteína microalbúmina y la cantidad de creatinina. Es importante controlar la presión arterial, revisar la dieta, no fumar y mantener el azúcar en sangre lo más parecido a lo normal.

Los ojos, los dientes, pies y otros. Controlar la diabetes y evitar las complicaciones que se presentan es una tarea indispensable para evitar situaciones de salud que malgasten la calidad de vida de las personas que sufren la enfermedad y su núcleo más próximo, el desconocimiento y la falta de un estilo de vida que se ajuste a la condición de salud deja que la enfermedad traiga consecuencias nocivas, el aumento permanente de glucosa en sangre no solo tiene implicaciones a nivel renal o coronario, sino en otras partes del cuerpo como su sistema circulatorio, los dientes, los ojos, el sistema nervioso, los pies, entre otros órganos. Son múltiples las afectaciones que pueden surgir a partir del poco control de la diabetes.

El CDC (2010) describe todas las complicaciones que surgen por el aumento de glucosa: las enfermedades de la vista pueden causar retinopatía, así mismo asocia los problemas circulatorios como la principal causa de enfermedades y muertes; esta dificultad puede afectar que llegue sangre al cerebro, el sistema nervioso puede llegar a padecer neuropatía, por lo cual el dolor, el ardor, el hormigueo o calambres y la pérdida de sensibilidad en alguna de las extremidades pueden ser signos o síntomas del daño en los nervios. La impotencia sexual, los problemas con las encías y los dientes producto del exceso de azúcar causa gingivitis y periodontitis. La mitad de las amputaciones —que se originan por las dolencias en los pies— pueden prevenirse.

Los problemas en los pies pueden generar ampollas, irritaciones o úlceras, heridas que demoran en sanar; las encías se achican y se exponen las raíces de los dientes y las infecciones dentales pueden aumentar el nivel de azúcar en sangre.

El control médico y la adhesión al tratamiento cuando se está enfermo de diabetes se convierte en una forma de evitar las complicaciones, los controles periódicos de la vista, los pies, los dientes y el sistema circulatorio son una buena forma de prevenirlo. De allí la insistencia de generar conciencia y asumir el propio proceso de conocimiento de cómo funciona la enfermedad, su curso, efectos y posibilidades de tener una vida tranquila y satisfactoria a pesar de todo el padecimiento.

Factores psicológicos asociados a la diabetes

Comprender que se padece de una enfermedad crónica se vuelve una tarea difícil para aquellas personas que descubren que están enfermas de manera permanente, por todos los cambios y transformaciones que trae consigo su nuevo estado de salud. La persona tendrá que asumir cuidados distintos al resto de la población que no la sufre, tendrá que someterse a controles periódicos, asistencia médica, al uso de medicamentos y, posiblemente, dejar hábitos que usualmente disfrutaban y asumir rutinas que no estaban dentro de su comportamiento habitual.

Toda esta nueva condición desencadena estados emocionales permanentes de depresión, tristeza y sufrimiento. Una de las tareas más difíciles que enfrenta el individuo cuando se descubre enfermo, es la autoaceptación por comprender su nuevo estado de salud, autoeducarse y asumirlo con tranquilidad y apoyo. El desprecio, la angustia, el miedo, la tristeza, la infelicidad, la apatía, la revuelta o la vergüenza son sentimientos que se expresan, ya que derivan de las emociones que están subyacentes (Damasio, 2010). Estas emociones son muy comunes en las personas que sufren enfermedades crónicas: las personas no comprenden su nueva condición biológica, sus estados emocionales pueden desencadenar estados depresivos, ansiosos y altos niveles de estrés.

El proceso de aceptación es fundamental para la asunción del nuevo estilo de vida que implica transformaciones, pequeñas o determinantes, dependiendo del estilo de vida que se tenía antes de la enfermedad. Bilbao, Beniel, Pérez, Montoya, Alcon y Prado (2013) afirman que el grado en que los pacientes se ajusten al proceso de enfermedad influirá en el grado de responsabilidad que adquieren respecto al manejo de esta y del dominio de las distintas destrezas que ello implica. Se considera como respuesta adaptativa a una enfermedad el grado de adecuación psicosocial de la conducta, estado emocional y valoración del paciente en relación a la misma.

Igualmente, dentro de los factores psicológicos asociados a la diabetes se encuentra el estrés. Al respecto, Jess (2001) afirma que, para la diabetes, el estrés actúa como factor etiológico e influyente en la regulación del azúcar en la sangre: ante situaciones de estrés, las personas diabéticas presentan una probabilidad mayor de aumentar sus niveles de azúcar. Adicionalmente, afirma la importancia de la comprensión y la aceptación de la enfermedad en su ayuda para el tratamiento.

Según Sánchez, Hipólito, Mugartegui y Yáñez (2016), como resultado de sus investigaciones acerca de las consecuencias de seguir un tratamiento, surge también la mejora de la efectividad de los tratamientos farmacológicos. Sánchez *et al.* encontraron una asociación entre la falta de adherencia al tratamiento con el estrés en una muestra de 101 pacientes, en la cual se evidenció con descontrol metabólico en un 65 % de personas, un 27 % tuvo algún grado de depresión, por lo que el 87 % de estos pacientes no fueron adherentes al tratamiento, creando un círculo vicioso entre estrés, depresión y mala adherencia al tratamiento, con el consecuente descontrol metabólico ya evidenciado.

La depresión, es un estado emocional que resta energía vital al sujeto, no le permite acudir a los recursos personales para resolver y adaptarse a la condición de enfermo crónico. La depresión es un trastorno psicológico que, al igual que la diabetes, va en aumento, por lo cual es común encontrar estos padecimientos en la misma persona. Al respecto, se afirma que:

Las alteraciones en el metabolismo de las aminas biógenas (serotonina y noradrenalina), del eje hipotálamo-pituitaria-adrenal (al aumentar el cortisol) y de agentes tróficos, como el factor de crecimiento derivado del cerebro, a través del glucógeno sintasa cinasa-3, constituyen algunas de las anormalidades documentadas en modelos animales o en pacientes con diabetes que podrían explicar la asociación entre la depresión y la diabetes (Doria, Martes, Villalba, Fuentes y Pérez, 2014, p. 34).

Adicionalmente, Castillo, Barrera, Pérez y Álvarez (2010) consideran de manera breve los factores psicoemocionales que pudieran subyacer a la relación entre depresión y la diabetes, haciendo también un paréntesis en los efectos de la terapia antidepresiva en el control glucometabólico.

Otros estudios asocian también la ansiedad y la depresión en pacientes diabéticos. Los pacientes con ansiedad y depresión cumplen con menor frecuencia las recomendaciones relacionadas a la actividad física y la dieta; ello contribuye a una peor calidad de vida (American Diabetes Association, 2010).

Esta misma indicación se encontró en el estudio de Constantino, Boccanegra, León y Díaz (2014), quienes encontraron en su investigación la frecuencia de depresión y ansiedad en los pacientes diabéticos tipo 2, pero no se encontraron asociación entre depresión y ansiedad, y el control glicémico. Sugieren el desarrollo de programas de diabetes, la intervención de un profesional de la psicología y tener una visión más global del paciente con diabetes, ya que es afectado por varias comorbilidades tanto físicas como mentales, lo que influye en la adherencia al tratamiento y a la efectividad del mismo.

Las emociones positivas también juegan un papel muy importante dentro del desarrollo de la enfermedad, ya que ellas se constituyen en soportes para enfrentarla mejor y mantener una vida satisfactoria a pesar de los cambios de vida que hay que asumir y de las dolencias que se enfrentan cuando el individuo se ha deteriorado a causa de la enfermedad. Así como el estrés o la depresión actúan como elementos precipitantes, las emociones positivas permiten la adhesión al tratamiento y la asunción positiva de la dolencia. En este sentido, Rondón (2011) afirma que la felicidad, la satisfacción y el bienestar coadyuvan con la adhesión al tratamiento diabetológico. Las actitudes fatalistas y la falta de confianza se asocian con mal control de la diabetes, mientras el optimismo, la resiliencia y la espiritualidad se relacionan de manera positiva con la diabetes.

Tratamiento

A lo largo del texto se han descrito los elementos que componen esta enfermedad, su carácter crónico y permanente, sus síntomas, implicaciones, repercusiones biológicas y su relación con lo psicológico. En este apartado el interés está en describir el tratamiento que debe recibir una persona que sufre diabetes, las distintas intervenciones que se deben movilizar desde el paciente como el principal protagonista del proceso y las intervenciones desde el contexto como soporte social que ayuda a la calidad de vida del mismo.

Se ha mencionado cómo los hábitos de fumar, una dieta alta en calorías y el sedentarismo, la falta de apoyo externo en su familia y en su red social y la condición emocional —como la depresión, la ansiedad y las implicaciones del estrés— pueden actuar como un obstáculo para la adherencia terapéutica, que es la mejor manera de garantizar una calidad de vida y evitar complicaciones biopsicosociales que pueden llegar incluso a la muerte.

Según, Farmer (1992) afirma que la adherencia al tratamiento o cumplimiento terapéutico se define como el contexto en el cual el comporta-

miento de la persona coincide con las recomendaciones relacionadas con la salud, debido a lo cual incluye la capacidad del paciente para asistir a citas programadas, tomar los medicamentos tal y como se le indican, realizar los cambios en el estilo de vida recomendados y completar los estudios de laboratorio o pruebas solicitadas.

La adherencia terapéutica está asociada a toda una asunción por patrones de conducta relacionados a la conservación de la salud, que van desde asistir a las citas médicas, hacerse los controles, eliminar patrones de vida inadecuados y asistencia psicológica si la requiere. En este sentido, Orozco, Mata, Artola, Conthe, Mediavilla, y Miranda, (2016) concluyeron que la falta de adherencia en los pacientes con DM2 dificulta lograr el control terapéutico. La formación específica y disponer de los recursos necesarios son esenciales para minimizar el impacto de la falta de adherencia terapéutica. Así mismo, sugiere que los profesionales de salud deben conocer el fenómeno de la falta de adherencia, detectarlo, averiguar sus causas, e intervenirlas eficazmente. Las intervenciones que mejoran la adherencia incluyen trabajar los aspectos motivacionales del paciente, aumentar la educación para la salud, simplificar tratamientos y fomentar el papel activo de los distintos profesionales sanitarios.

De la adherencia depende que las consecuencias de la enfermedad se retrasen al máximo. Esto se puede lograr desde el control que se ejerza en el mismo paciente. La falta de adherencia se sitúa entre el 30 % y 51 % en los pacientes con DM tipo 2 (DM2) que toman antidiabéticos orales (López-Simarro, Brotons, Moral, Cols-Sagarra, Selva y Aguado-Jodar, 2012).

Tratamiento médico

El tratamiento médico que se escoja va a depender del tipo de diabetes que se padece y los controles médicos que se sugieren, de acuerdo al nivel de azúcar que maneja la persona y la funcionalidad del páncreas para producir insulina. En términos generales, el tratamiento oral e inyectable es la principal opción para el tratamiento de la diabetes. Dentro del tratamiento oral se puede encontrar la metformina, sulfonilureas, glinidas, glitazonas, inhibidores de alfa-glucosidasas y los fármacos activos sobre las incretinas.

Al respecto de la medicación, Hormigo (2014) afirma que la metformina es un fármaco de elección para pacientes con DM. Señala que, para el tratamiento de la hiperglucemia, tanto obesos como no, reduce el riesgo de infarto de miocardio en un 39 % y el de muertes relacionadas con la diabetes en un 42 %. La insulina está indicada para su uso cuando existe sospecha de un déficit grave de insulina: diabetes tipo 1, en diabetes autoinmune latente del

adulto LADA, pancreatitis crónica, entre otras. Se identifica una insulinación definitiva y transitoria producto de una descompensación hiperglucémica o cetósica aguda en el contexto. El tratamiento médico ha de estar regulado por las características particulares del paciente y su necesidad biológica.

La actividad física es un hábito indiscutiblemente favorecedor de la salud de las personas debido a todos los beneficios que trae consigo, los cuales disminuyen significativamente las posibilidades de sufrir enfermedades crónicas, o en caso de sufrirlas, recibir todos los beneficios psicológicos y biológicos que produce el ejercicio.

Realizar solo 30 minutos de actividad física a la semana reduce el riesgo de DM2 en un 7 % los beneficios de realizar una mayor cantidad de actividad física podrían llegar a reducir en 47 % el riesgo de desarrollarla. Estos resultados tienen implicaciones en términos de salud pública, son muy relevantes, considerando que un modesto aumento en los niveles de actividad física de la población podía reducir el riesgo de esta patología, como la carga económica al disminuir las complicaciones asociadas a la calidad de vida de las personas que padecen esta enfermedad (Petermann, Díaz, Garrido, Leiva, Martínez, Salas, Poblete y Celis. 2017, p. 99).

La actividad física es beneficiosa porque ayuda a mantener el peso adecuado, ayuda a que la insulina funcione para bajar la glucosa en sangre, es buena para el corazón y los pulmones (NIH, 2013). Al respecto, Petermann *et al.* (2017) afirman que, dado el alto riesgo de desarrollar DM2 que presentan los individuos con antecedentes familiares de esta enfermedad, y el efecto de la actividad física en la disminución de dicho riesgo, es esencial incrementar los niveles de actividad física en la población que presenta mayor susceptibilidad a DM2.

La educación y la diabetes

La educación frente a la enfermedad, al igual que todos los factores, juega un papel importante para sobrellevar la dolencia. La dieta, la actividad física y la medicación, son la triada del tratamiento. Para lograrlo se necesita que el paciente tenga adherencia terapéutica; y para ello se necesita muchos más que la auto-aceptación de la enfermedad: se necesita que el paciente la conozca, identifique las distintas opciones de tratamiento, reconozca la importancia de los cambios de vida, y aprenda a llevar su día a día y, principal-

mente, conocer el impacto que tiene si no se le atiende de manera inmediata, sistemática y rigurosa.

Al respecto Hevia (2016) sostiene que la educación continuada es una herramienta fundamental para la población con factores de riesgo. Desde el momento del diagnóstico, se necesitan programas educativos innovadores que favorezcan estrategias de autocuidado de la diabetes, lo que permitirá al individuo y su familia un cambio de conducta favorable para lograr un estilo de vida saludable

La educación debe llevar al individuo a una vida plena, apoyada emocionalmente por amigos y familia. La comunidad es el escenario de acceso a la atención médica, tratamiento, apoyo, comprensión por parte de la escuela y trabajo. La educación puede permitir no solo la comprensión de la diabetes, sino también la aceptación y la asunción de la enfermedad. Son importantes las intervenciones educativas integrales, que incluyen aspectos nutricionales, psicológicos, médicos, farmacológicos, y contar con una estrategia culturalmente competente de acuerdo con las características de la población (López, Arminda y López, 2015).

La educación debe ser integral y estar orientada a todo tipo de espacios y procesos. Al respecto, Hevia (2016) afirma que los programas de educación deben contemplar lo individual desde el diagnóstico, el control y seguimiento, manejo de grupos pequeños en los que se puede incluir el grupo social y la familia, pues los espacios grupales ayudan a compartir las mismas experiencias frente a la enfermedad.

Los programas se orientan a la valoración, deben incluir las necesidades del paciente, reconocer su contexto y recursos, la planificación (establecimiento de objetivos y formas de alcanzarlos), la implementación y la evaluación. En este proceso se tendrán en cuenta parámetros biomédicos y psicosociales.

Familia y apoyo social

La familia y la red social que rodea al sujeto jugará un papel muy importante dentro del proceso de aceptación e incorporación de un estilo de vida saludable. No se puede perder de vista que esta enfermedad biológica multicausal tiene una relación con lo psicológico; son los profesionales clínicos quienes deberán indicar caminos viables para el acompañamiento desde lo individual y lo colectivo.

La familia y la red de apoyo se convierten en un sostén importante de apoyo, aunque en algún momento también pueden ser los reforzadores de ambiente y hábitos no sanos. Lo importante es hacer de la red inmediata del paciente una fortaleza en el proceso de asunción de la dolencia. Al respecto,

Oblitas (2010) afirma que, la influencia y presión social puede afectarse cuando el paciente se aísla producto de sentirse distinto, la red inmediata también sirve de apoyo para la adaptación a un estilo de vida centrado en la salud, pero puede ser complejo, en los escenarios sociales se comparten hábitos no saludables como fumar, consumir alcohol, comer en exceso, entre otros.

Las tensiones y la preocupación son situaciones que enfrenta el grupo primario del paciente. La familia del paciente con diabetes tipo 1 y tipo 2, experimenta emociones como miedo y temor producto de la incertidumbre de no saber cómo afrontar la enfermedad de su familiar (Ochoa, Cardoso y Reyes, 2016).

Las familias o los grupos inmediatos a los que pertenece el paciente experimentan múltiples emociones complejas que se pueden convertir en un obstáculo por el diagnóstico de la enfermedad: Pese a esta realidad, la familia y la red social inmediata debe sobreponerse a cualquier vivencia y ayudar al paciente frente a su propia aceptación y asunción de la diabetes, si es necesario solicitar ayuda de un profesional para que juntos puedan asumir la enfermedad, orientados en minimizar los riesgos y sostener la calidad de vida.

Independientemente de todo el proceso de adaptación frente al diagnóstico y aprender a sobrellevar la enfermedad, el apoyo social se torna un sostén psicológico vital para sobrellevar esta dolencia. En este sentido González (2011) afirma que:

El apoyo que ofrece la familia es el principal recurso de promoción de salud y prevención de la enfermedad y sus daños, así como el más eficaz que siente y percibe el individuo frente a todos los cambios y contingencias a lo largo del ciclo vital en el contexto social (pp. 105-106)

Es la familia, como primera red inmediata junto a los amigos, quienes ayudarán a enfrentar la enfermedad y a favorecer el fortalecimiento de conductas saludables. El tratamiento de un enfermo de diabetes se decide en el plano personal, grupal, en la psicoeducación y en el cambio de todos sus hábitos de vida. Es importante reconocer los obstáculos en cada caso particular y generar estrategias para hacer que la enfermedad sea llevadera para el paciente y todos los asociados a ellos.

Conclusiones

La autoaceptación es uno de los aspectos más complejos que enfrenta el enfermo cuando tiene conocimiento de su enfermedad, las emociones negativas se constituyen en un obstáculo para este proceso, es normal que

sientan emociones asociadas a la culpa, la vergüenza, la tristeza, la desesperanza, la confusión, entre otras, mientras asimila su nuevo estado de salud hacen parte de un proceso normal de aceptación, pero ellas se convierten en una limitante en la adherencia terapéutica cuando estas emociones se vuelven permanentes y recurrentes, cuando no hacen parte de un proceso normal, sino parte de su estado psicológico común, al punto que ayudan a que la enfermedad deteriore la vida del sujeto por la falta de atención médica y la práctica saludable de vida. Las emociones negativas se convierten en causantes y en otras ocasiones ayudan a mantener los hábitos no saludables, la aceptación ocurre cuando incorporan conductas de cuidado personal.

La depresión, la ansiedad y el estrés son estados emocionales que se asocian directamente con el padecimiento de la diabetes, las emociones de tristeza, angustia, e inquietud son recurrentes según los resultados de investigaciones que afirman la presencia de estos estados psicológicos. El estrés está asociado a la génesis de la enfermedad y es un precipitante de síntomas y deterioro, si una persona está estresada con mayor dificultad podrá asumir con positivismo el tratamiento médico, estilos de vida saludable, hacer ejercicio o comer adecuadamente. El estrés no solo te expone en el desarrollo de enfermedades de manera general si no que no permite que el sujeto pueda experimentar emociones positivas y una vida satisfactoria.

Las emociones positivas, contrariamente a las negativas, ayudan con la autoaceptación y la adherencia terapéutica, el entusiasmo, la resiliencia, el positivismo, la esperanza y la alegría son emociones que le ayudan al sujeto a sobrellevar las implicaciones de la enfermedad y tomar las medidas necesarias para garantizar la calidad de vida, a través del control médico, tomar los medicamentos indicados, en los tiempos sugeridos, la dieta balanceada y la regularidad de ejercicio. Si se experimentan emociones agradables será más fácil que el sujeto asuma con optimismo su nueva condición de vida y se minimicen las posibilidades de daños renales, circulatorios, ceguera, problemas dentales y amputaciones.

El tratamiento para la diabetes es multifactorial, en él están inmersos varios factores que permitirán la calidad de vida del paciente, tales como: lo emocional, el apoyo familiar y social, la educación del paciente frente a su propia enfermedad, la asunción de hábitos saludables como una dieta baja en grasas y carbohidratos, la actividad física, los controles médicos y su medicación confluyen para el bienestar del paciente, la importancia de la adherencia terapéutica actuará claramente sobre los riesgos de la diabetes, impidiendo que se desarrollen más síntomas.

Referencias

- American Diabetes Association (2010). Executive summary: standards of medical care in diabetes. *Diabetes Care*. Recuperado de: http://care.diabetesjournals.org/content/33/Supplement_1/S4.
- Bilbao, A; Beniel, D., Pérez, M., Montoya, I., Alcon, J. y Prado, V. (2013). El autoconcepto y la adaptación a la enfermedad en pacientes diabéticos pediátricos. *Clínica y Salud*, 25(1), 57-65. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/cl2014a5>.
- Castillo, J.; Barrera, D.; Pérez, J. y Álvarez, F. (2010). Depresión y diabetes: de la epidemiología a la neurobiología. *Revista Neurología*, (51), 347-359. Recuperado de: <https://www.psyciencia.com/wp-content/uploads/2015/04/depresion-y-diabetes-epidemiologia.pdf>.
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (2010). *Controle su diabetes: Guía para el cuidado de su salud* (3.ª ed.). Atlanta. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/DIABETES/pubs/pdf/controle.pdf>.
- Colombia. Ministerio de Salud. (2016). *Guía de práctica clínica para el diagnóstico, tratamiento y seguimiento de la diabetes mellitus tipo 2 en la población mayor de 18 años*.
- Constantino, A.; Bocanegra, M.; León, F. y Díaz, C. (2014). Frecuencia de depresión y ansiedad en pacientes con diabetes tipo 2 atendidos en un hospital general de Chiclayo. *Revista Médica Herediana*, 25(4), 196-203. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v25n4/a03v25n4.pdf>.
- Costa Rica. Ministerio de Salud. (s. f.). *Diabetes Mellitus: prevención y detección*. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.binasss.sa.cr/poblacion/diabetes1.pdf>.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind*. Nueva York: Vintage Books.
- DeFronzo, R. (2004). Pathogenesis of type 2 diabetes mellitus. *The Medical Clinics of North America*, 88, 787-835.
- Doria, L.; Martes, M.; Villalba, P.; Fuentes, P. y Pérez, A. (2014). Riesgo de depresión en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 según tiempo de evolución. Centro Diabetológico Aragua, Venezuela. 2011. *Revista Comunidad y Salud*, 12(2), 33-38. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/cs/v12n2/art06.pdf>.
- Escribano, J. y San Roque, C. (2014). Guía de respuestas en diabetes. *Semergen: Revista Andaluza de Atención Primaria*, (número extraordinario). Recuperado de: <http://www.semergenandalucia.org/docs/libroDiabetes.pdf>

- Farmer, K. C. (1992) Methods for measuring and monitoring medication regimen adherence in clinical trials and clinical practice. *Clinical Therapeutics*, 21(6), 1074–1073. doi: [https://doi.org/10.1016/s0149-2918\(99\)80026-5](https://doi.org/10.1016/s0149-2918(99)80026-5).
- Gil, E.; Zorrilla, B.; Ortiz, H.; Martínez, M.; Donoso, E.; Nogales, P.; De la Calle, H.; Medrano, M. y Cuadrado, I. (2010). Prevalencia de diabetes mellitus y factores de riesgo cardiovascular en la población adulta de la comunidad de Madrid: estudio Predimerc. *Revista Gaceta Sanitaria*, 24(3), 233–240. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/gsv24n3/original9.pdf>.
- González, P. (2011). El apoyo familiar en la adherencia al tratamiento nutricional del paciente con diabetes mellitus tipo 2 (DM2). *Revista Waxapa*, 2(5), 102-107. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/waxapa/wax-2011/wax115e.pdf>.
- Hevia, P. (2016). Educación en diabetes. *Revista Médica Clínica Condes*, 27(2), 271-276. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-educacin-en-diabetes-S0716864016300165>.
- Hormigo, A. (2014). ¿Con qué fármaco iniciar el tratamiento en la diabetes? Guía de respuesta en diabetes. *Semergen: Revista Andaluza de Atención Primaria*, (número extraordinario). Recuperado de: <http://www.semergenandalucia.org/docs/libroDiabetes.pdf>.
- Jess, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Magallanes.
- López-Simarro F.; Brotons C.; Moral I.; Cols-Sagarra C.; Selva A. y Aguado-Jodar, A. (2012). Inercia y cumplimiento terapéutico en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 en atención primaria. Barcelona: Med. Clin.
- López, E.; Arminda, A. y López, C. (2015). Intervención educativa sobre el nivel de conocimientos en pacientes con diabetes y baja o nula escolaridad. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 11-16. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx/node/471>.
- National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Disease (NIH). (2013). *Guía para persona con diabetes tipo 1 y tipo 2*. Estados Unidos.
- Ochoa, M.; Cardoso, M. y Reyes, V. (2016). Emociones de la familia ante el diagnóstico de diabetes mellitus tipo 1 en el infante. *Enfermería Universitaria*, 13(1), 40-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358744857006>.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud*. (3.ª ed.). México: Cengage Learning.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Diabetes*. Recuperado de: <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/diabetes>

- Orozco, D.; Mata, M.; Artola, S.; Conthe, P.; Mediavilla, J. y Miranda, C. (2016). Adherence of Type 2 Diabetes Mellitus approach: Current situation and possible solutions. *Atención Primaria*, 48(6), 406-420. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.APRIM.2015.09.001](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.09.001).
- Petermann, F.; Díaz, X.; Garrido, A.; Leiva, A.; Martínez M.; Salas, C.; Poblete, F. y Celis, C. (2017). Asociación entre diabetes mellitus tipo 2 y actividad física en personas con antecedentes familiares de diabetes. *Revista Gaceta Sanitaria*, 32(3), 230-235. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.GAC-ETA.2017.09.008](https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.09.008).
- Rondón, J. (2011). Variables psicosociales implicadas en el mantenimiento y control de la diabetes *mellitus*: aspectos conceptuales, investigaciones, y hallazgos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(2), 126-162.
- Ryden, L.; Standl, E.; Bartnik, M.; Van den Berghe, G.; De Boer, M. *et al.* (2007). Guías de prácticas clínicas sobre diabetes, prediabetes y enfermedad cardiovascular. *Revista Española de Cardiología*, 60(5). Recuperado de: <http://www.revespcardiol.org/es/guias-practica-clinica-sobre-diabetes/articulo/13106365/>.
- Rubin, A. L. (2007). *Diabetes para dummies* (2.ª ed.). Indianápolis: Wiley. Recuperado de: <http://diabetesmadrid.org/wp-content/uploads/2015/07/Diabetes-para-Dummies-%C2%B7-Diabetes-Madrid.pdf>.
- Sánchez, J., Hipólito, A., Mugártegui, S. y Yáñez, R. (2016). Estrés y depresión asociados a la no adherencia al tratamiento en pacientes con diabetes *mellitus* tipo 2. *Atención Familiar*, 23(2), 43-47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.af.2016.03.003>.
- Salas, C.; Peterman, F.; Martínez, M.; Leiva, A.; Díaz, X.; Garrido, A.; Poblete, F. y Celis, C. (2017). Poco es mejor que nada: Practicar actividad física de manera regular podría reducir a la mita el riesgo de desarrollar diabetes *mellitus*. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(1), 98-100 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2017.11.009>.

Experiencia de grupos operativos con practicantes de psicología clínica adscritos al consultorio psicológico de la Universidad Católica de Oriente

Juan Ricardo Gallo Vélez
Juan David Arbeláez Osorio

Resumen

El inicio de la práctica profesional en psicología, particularmente en el campo clínico, se constituye para los estudiantes en un escenario generador de nuevos retos y responsabilidades que traen consigo la presencia de temores y ansiedades relacionados con la transición de la teoría a la praxis; situaciones que pueden conducir a la aparición de dificultades personales en los practicantes que pueden afectar su propia subjetividad o provocar alteraciones en su dinámica intersubjetiva, lo cual pone en riesgo el desarrollo de su práctica profesional. Es por esto que surge la propuesta de implementar una experiencia grupal que posibilite la circulación de la palabra en torno a todo aquello que la práctica evoque y se constituya para los practicantes en un espacio extra-académico, al interior del cual puedan generarse ejercicios dialécticos que apunten a la reflexión grupal y deriven en la construcción individual. Las temáticas abordadas por los practicantes aluden a aspectos relacionados con las asesorías de práctica, las actividades extramurales, la experiencia clínica y sus ansiedades relacionadas, los elementos éticos, entre otras. Este trabajo presenta aspectos relevantes de esta experiencia, desarrollada ininterrumpidamente desde el año 2015, la cual, a pesar de las complejidades inherentes al trabajo grupal, se considera relevante como insumo de la formación profesional, la investigación y la extensión de los programas de Psicología en el país.

Grupo operativo, practicantes de psicología, esquema conceptual referencial operativo, tarea, construcción grupal.

Palabras clave

El presente capítulo

Derivado del proyecto de investigación «Relación entre la alianza terapéutica y cambio en psicoterapia con pacientes adictos a sustancias psicoactivas», inscrito ante Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDI) de la Universidad Católica de Oriente (código 201736) y de la aplicación con psicólogos practicantes del campo clínico adscritos al Consultorio Psicológico de la Universidad Católica de Oriente, en Rionegro (Antioquia), desde 2015 hasta el primer semestre de 2020.

Juan Ricardo Gallo Vélez

Psicólogo; magíster en Ciencias Sociales, Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Docente en Psicología, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia) y Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia); asesor de prácticas psicológicas en el campo clínico; integrante del grupo de investigación Gibpsicos.



ORCID 0000-0001-9910-4261
Correo electrónico: jgallo@uco.edu.co.

Juan David Arbeláez Osorio

Psicólogo; magíster en Psicología. Docente de tiempo completo en Psicología, y asesor de prácticas psicológicas en el campo clínico, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Integrante del grupo de investigación Gibpsicos.



ORCID: 0000-0002-3932-4980.
CORREO ELECTRÓNICO: jarbelaez@uco.edu.co.

Introducción

La formación universitaria implica para los estudiantes afrontar una serie de situaciones antes desconocidas para ellos y que en muchos casos los confronta con su propia subjetividad. Con el término formación no solo se hace referencia al conjunto de competencias que pueden desarrollarse como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecido por las instituciones de educación superior en sus cursos regulares, seminarios y demás actividades curriculares, sino al desarrollo de «habilidades que forman parte de la manera de ser, de pensar y de sentir, es decir, de la personalidad total de los profesionales» (Foladori, 2009, p. 162).

Uno de los eventos que con mayor regularidad se torna generador de ansiedad y temores es el relacionado con el inicio de la práctica profesional, aspecto que origina una serie de cuestionamientos al momento de enfrentar la brecha entre la teoría adquirida durante el proceso de formación y la aplicación de dicho conocimiento en una agencia de prácticas. En el campo de la psicología —y quizá con mayor afectación en el campo de la clínica— tal situación no resulta ajena, pues el pasaje de estudiante a psicólogo practicante impone una serie de nuevos retos y responsabilidades inherentes al ejercicio psicológico, lo cual puede llevar a que se presenten dificultades y posibles interferencias en el desarrollo de la labor a implementar. Al respecto, Foladori (2009) manifiesta:

El grupo de reflexión conducido con la técnica operativa de grupo ha resultado ser un medio apropiado para facilitar la incorporación de los estudiantes de psicología a la práctica de psicología clínica: realización de primeras entrevistas y sesiones de psicoterapia, sobre todo para evitar que una experiencia tan significativamente afectiva como la relatada se pueda inscribir en su psiquismo como traumática (p. 167).

Los estudiantes en práctica cuentan con espacios de clases teóricas y asesorías individuales; sin embargo, no disponen curricularmente de un espacio apropiado para abordar lo que ocurre en su propio mundo interno como

derivado o acompañante del ejercicio de su práctica profesional. Aunado a lo anterior, y como resultado de la experiencia docente y del rol de asesores de práctica clínica, se evidencia en cada semestre académico la aparición de una serie de situaciones complejas en las dinámicas personales e intersubjetivas de los estudiantes, que coinciden causalmente con el inicio de la práctica profesional; asuntos tales como detonación o alteración emocional, disminución en el rendimiento académico, presencia de dificultades al interior de las agencias de práctica, interrupción o aplazamiento de la práctica profesional, entre otros, se constituyen en un problema coyuntural que sugiere la puesta en escena de estrategias de intervención que permitan atender a dicha dificultad.

En tal sentido, surgió la propuesta de implementar grupos operativos dirigidos a practicantes de psicología clínica, desde los cuales se pueda generar reflexión sobre el quehacer profesional y lograr así que se constituyan en un espacio para el análisis de las vivencias subjetivas asociadas a la práctica clínica.

Al revisar la literatura relacionada con dicha propuesta, se evidencia que en América Latina se han implementado diferentes experiencias grupales que han intentado abordar las problemáticas asociadas a la formación en el campo de la salud mental. Desde su invención en la Argentina a mediados del siglo pasado, los grupos operativos han sido aplicados en el ámbito de los hospitales psiquiátricos (Hospicio de Las Mercedes), en trabajos interdisciplinarios como la famosa experiencia de la ciudad del Rosario, en la pedagogía universitaria (Bleger, 1961; Foladori, 2009) y en la resolución de conflictos sociales. En la Universidad de Chile, Foladori (2009) ha insistido en la necesidad del trabajo grupal con los estudiantes de psicología que inician la práctica clínica para evitar indeseables manifestaciones psicopatológicas en los estudiantes; según el autor, la aplicación de trabajo grupal en la formación universitaria (apoyado en Etchegoyen, 1959), se inicia con el mismo creador de los grupos operativos, Enrique Pichón-Rivière, en la formación de los psiquiatras. La propuesta fue tomando fuerza en algunas facultades de medicina de Latinoamérica. Fue José Bleger quien impulsó ese tipo de trabajo en Uruguay y en otros países, con una experiencia que tenía el cometido de:

Supervisar la puesta en marcha del nuevo plan de estudios de medicina que contaba en primer año con un espacio de grupos operativos, donde los estudiantes dialogaron acerca de qué era el estudio de la medicina y su relación con el cuerpo (Foladori, 2009, p. 162).

Otras experiencias y aplicaciones han tenido los grupos operativos. Un excelente testimonio de la relación entre formación de psicólogos, in-

vestigación y grupos operativos es el recogido por Bernal, Carmona, Mejía y Adamson (2004), quienes dialogan en torno a la conceptualización que se puede hacer desde Lacan sobre los grupos operativos. También, en la ciudad de Medellín, en un barrio y una época reconocidos por sus altos índices de violencia y tráfico de drogas, se desarrolló en la década de los noventa un trabajo del departamento de psicoanálisis de la Universidad de Antioquia con bandas armadas, donde con la modalidad de trabajo grupal, se implementó una estrategia de paz entre bandas en conflicto (Ángel, Fernández, Jaramillo y Zapata, 1996). Así mismo, en el sector productivo y organizacional se han implementado exitosamente los grupos operativos y ha habido algunas investigaciones y publicaciones. A este respecto, Bernal *et al.* (2004) dicen:

Leonardo Schvarstein, un discípulo de Pichón, que es actualmente uno de los autores más reconocidos en América Latina en el campo de la psicología organizacional, reconoce que en su práctica nunca usa el grupo operativo en su forma pura, pero que en todas sus intervenciones está trabajando con la didáctica de emergentes y otras herramientas de la técnica de los grupos operativos y que en general se vale del ECRO de Pichón para leer los fenómenos latentes de la actividad grupal. Este comentario pretende adelantarse a la inquietud que, con toda razón, se hacen muchos sobre las posibilidades prácticas de exportar el modelo del grupo operativo, en su versión más genuina, a todos los escenarios de intervención del psicólogo social (p. 18).

Por su parte, Etchegoyen (1959, citado por Foladori, 2009) realizó grupos didácticos en la Universidad de Cuyo basado en un modelo pensado para estudiantes de medicina propuesto por Grinberg, Langer y Rodrigué (1985), el cual parte del supuesto de que, si el médico percibe sus propios conflictos y reconoce distorsiones en su conducta, la actitud frente al paciente cambiará.

En la Universidad de la República en Uruguay, Bleger (1984) fue invitado como supervisor de los grupos operativos adscritos al plan de estudios de la Facultad de Medicina, en los cuales se generan conversaciones en torno al estudio de medicina y su relación con el cuerpo. En México se implementaron grupos psicoanalíticos con modalidad terapéutica-didáctica al interior de las maestrías de Psicología Clínica. En Chile se llevaron a cabo experiencias de psicoterapia grupal aplicada a estudiantes de psiquiatría (Ganzarain, Davanzo, Flores y Drobny, 1959); dicha experiencia arrojó como resultado altos índices de dificultades psiquiátricas en los estudiantes de psiquiatría, lo que ratifica la importancia de la realización de este tipo de intervenciones grupales para

apoyar la formación de los estudiantes, así como las dificultades psicológicas presentadas (Foladori, 2009).

La implementación de los grupos operativos con estudiantes practicantes de psicología no es una novedad. De hecho, parece haberse convertido en una necesidad trabajar con ellos en grupo todo aquello que les despierta la práctica clínica. Basados en el interés por ayudar a los estudiantes de Psicología, en varias universidades de Chile se consolidaron grupos operativos que posibilitan la reflexión en torno al quehacer profesional. En particular, al interior de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile se abrieron grupos psicoterapéuticos conducidos con técnicas psicoanalíticas; uno de ellos, mediante la modalidad de grupo de esclarecimiento, focalizó su interés en las ansiedades y temores que se despiertan en los practicantes de psicología en los primeros encuentros con pacientes (Foladori, 2009).

De esta forma, y de acuerdo con Sarreta y Veloz (1989), el trabajo en grupos posibilita la contención de ansiedades que deben ser tenidas en consideración durante el proceso de formación profesional y práctica psicoterapéutica, mediante la expresión y toma de conciencia de situaciones psíquicas que pueden obstaculizar el desarrollo del ejercicio profesional inicial (Foladori, 2009).

La modalidad de trabajo grupal conocida como grupo operativo ha sido aplicada en diferentes ámbitos de la vida social y también en diferentes países, siendo reconocida como la precursora de otras modalidades de intervención grupal. Bleger (1984), refiriéndose a esta modalidad de trabajo grupal, agrega:

El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique J. Pichón-Rivière, es un conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando como equipo; la estructura de equipo solo se logra mientras se opera ya que gran parte del trabajo del grupo operativo consiste en el adiestramiento para operar como equipo (p. 57).

De acuerdo con Pichón-Rivière (1985, citado en Bernal *et al.*, 2004), la técnica del grupo operativo consiste en dos aspectos fundamentales: «el aspecto manifiesto, explícito y el aspecto implícito o latente, en este sentido nos acercamos a la técnica analítica que es en realidad hacer consciente lo inconsciente, o sea hacer explícito lo implícito» (p. 11).

Uno de los elementos centrales del grupo operativo es la tarea, la cual se define como «centro articulador y organizador del acontecer grupal» (Pichón-Rivière, 1985). Dicha tarea se enfoca en aspectos manifiestos y la-

tentes: lo manifiesto apunta a los propósitos expresos del grupo; lo latente, en cambio, hace referencia a aquella en la que, según Bernal *et al.* (2004), «se juegan los procesos afectivos y se ponen en juego los goces y los síntomas individuales de los integrantes, es el campo de las rivalidades imaginarias, de los juegos de seducción, de los odios secretos y de las pasiones incon-fesables» (p. 16).

La dimensión latente del grupo pone en evidencia algo que es común a todos los integrantes del grupo y que puede ser nombrado por alguno de los participantes; según Bernal *et al.* (2004), «al integrante del grupo que cumple esta labor Pichón lo llama "el portavoz" y al contenido de lo que nombra se le denomina "lo emergente". El portavoz logra ponerle palabras a lo que otros también han percibido» (p. 17).

Otro aspecto importante postulado por el creador de los grupos operativos es el concepto del ECRO: esquema conceptual referencial operativo; este puede entenderse como un elemento de la teoría del vínculo social que da relevancia al poder terapéutico de los grupos. De acuerdo con Mejía (2002), el ECRO implica que:

Cada sujeto construye un esquema referencial desde el cual interpreta la realidad, esquema que no es conceptual sino ideativo, pues el concepto supone un constructo que da cuenta de un rasgo que se repite en un conjunto de fenómenos sociales, siendo estos compartidos por una comunidad científica, y por tanto monosémicos. Al contrario, una idea es singular y polisémica. Lo anterior supone que Pichón construyó un conjunto de conceptos que le dan origen a un cuerpo teórico el cual se constituye en referente para interpretar distintos fenómenos sociales (p. 1).

Como característica central del ECRO, aparece su operatividad, es decir, su aplicabilidad práctica a la realidad social; dado que cada sujeto tiene en su mente un conjunto de conocimientos y actitudes, no siempre conscientes, que guían sus acciones, esto lo llevaría a estados de inercia y repetición que lo conducirán a presentar una resistencia al cambio para no desestructurar lo ya establecido. De ahí que, según Mejía (2002), «uno de los puntos centrales en el trabajo con la técnica de los grupos operativos sea identificar y debilitar las resistencias al cambio» (p. 1).

La diferencia fundamental con otros grupos de trabajo tradicionales radica en la función del coordinador: «Se espera que el coordinador de un grupo operativo escape a las tentaciones de gobernar como un amo, educar

como un maestro, o colocarse en el lugar del ideal del grupo como el líder de una masa artificial» (Bernal *et al.*, 2004, p. 8). De acuerdo con Pichón-Rivière (1985), la tarea del coordinador en el grupo operativo consiste en «promover un cambio (en un sentido grupal) operativo (cambio de una situación a otra), en el que lo explícito que tomamos como manifiesto se interpreta hasta que aparezca algo nuevo, un nuevo descubrimiento o un nuevo aspecto de la enfermedad» (p. 235).

El observador es otro de los componentes importantes del grupo operativo; este, según Bauleo (1969), «tiene como trabajo fundamental el de organizar los elementos emergentes grupales, para poderlos devolver al grupo o para luego elaborarlos con el coordinador y reestructurar la perspectiva que ambos tenían del grupo y así comenzar la reunión siguiente» (p. 1). La observación es una tarea esencialmente investigativa, mientras que la coordinación se centra en el operar grupal. Ambas son complementarias, no se puede privilegiar ninguna ya que no existe contradicción entre ambas, sino complementariedad.

Pichón-Rivière (1985) diferencia su grupo operativo de otro tipo de dispositivo, como los grupos centrados en el grupo o los grupos centrados en el individuo, generando una crítica a este tipo de grupos, ya que centran su análisis en el grupo como totalidad y dejan de lado el factor individual, aspecto importante en la dinámica del grupo operativo (Bernal *et al.*, 2004).

En este trabajo se toma por *grupo operativo* una técnica de funcionamiento grupal relativamente elemental y sencilla que busca que en un grupo se creen soluciones concretas y operativas a problemas que todo grupo tiene. Al definir los grupos operativos como técnica elemental y sencilla, estamos aludiendo a que la regla básica del funcionamiento es que la palabra circule, que todos los miembros del grupo deben hablar. Esta es la primera regla básica de funcionamiento. No se trata pues de talleres grupales con regias, reglas y complicadas normas de funcionamiento, tampoco se trata de ejercicios o de «dinámicas» que buscan la participación corporal de los miembros¹. No son reglas complicadas de funcionamiento que exijan un entrenamiento de los participantes; lo elemental es la palabra, la palabra de cada uno y el respeto por la palabra pronunciada. Y lo sencillo es hablar. Es pues un dispositivo de palabra instalado en un grupo que se ha constituido por una u otra razón y que se encuentra reunido en un espacio o lugar y un tiempo definido.

¹ Sin despreciar este otro tipo de talleres donde el cuerpo opera como el elemento central. En los grupos operativos es la palabra el elemento central

En consonancia con lo planteado por Bleger (1984), «el grupo operativo tiende a lograr un vínculo óptimo que enriquezca la personalidad y la tarea y rectifique pautas estereotipadas y distorsionadas» (p. 65). Así mismo, como lo refiere el propio autor, «el grupo operativo que logra constituirse en equipo que aprende ha logrado implícitamente una cierta rectificación de vínculos estereotipados y, por lo tanto, un cierto grado de efecto terapéutico» (p. 65).

Metodología

El trabajo grupal se ha encaminado desde el principio a posibilitar un espacio en el cual los practicantes puedan manifestar lo que para ellos significa el hecho de ejercer el rol profesional, temática no susceptible de ser abordada en otros espacios de la academia; así mismo, aspectos tales como la formación a nivel profesional y humana, la ética profesional, las relaciones interpersonales, la psicología clínica, serían posibles temáticas emergentes² al interior de la dinámica grupal. Puede ser predecible, hasta cierto punto, saber de qué se puede hablar en estos grupos. Tratándose de estudiantes-practicantes de psicología, es de esperar que ellos hablen de aquello que los convoca. Son temas que, en la medida en que todos los participantes están inmersos en ellos, se puede esperar que en algún momento emerjan.

Los temas posibles serían:

1. La formación que han recibido. Se refiere no solo a la teoría básica sino también a la formación en clínica. Los modelos, las escuelas u orientaciones teóricas, incluso la formación humana recibida, no solo en la Universidad, sino también en los colegios de procedencia, e incluso en la familia.
2. La experiencia clínica. Se trata no solo de la experiencia en el consultorio, sino de la experiencia clínica de cada uno como paciente. No es que se tenga que hablar de ello, sino que se espera que se hable de ello. Se trata de la experiencia como practicantes de clínica, y eso incluye el hablar de casos clínicos, sin que los grupos sean una sesión clínica o un staff, pero sí un buen lugar para platicar de la evaluación, del diagnóstico y del tratamiento.
3. Miedos, ansiedades y todo aquello que la práctica evoca.
4. La experiencia extramural. Se trata de las actividades que los practicantes hacen por fuera del consultorio psicológico, pero hacen parte de las

² Cabe aclarar que el enunciar la aparición de posibles temáticas esperables alude acá al hecho de que los participantes del grupo comparten asuntos comunes: el ser estudiantes de psicología, practicantes del campo clínico e integrantes del Consultorio Psicológico.

actividades programadas por el Centro de Atención y se conocen como brigadas o visitas a lugares rurales, en compañía de otras áreas de la universidad (trabajo con la Diócesis).

5. Relaciones interpersonales. A menudo aparece como una demanda de «conocernos mejor» o de «mejorar la confianza entre nosotros mismos». Otras veces, aparecen como rivalidades silenciadas, odios y envidias desplazados. Pero también aparecen como el narcisismo que se cuida ante el grupo, el miedo a que los demás desautorizan lo que se dice. Este tema es uno de los más difíciles de sondear y de hablar.

6. Consultorio, historias clínicas, informes y logística. Es también un tema recurrente y que tiene una ganancia práctica concreta cuando se hablan. Pues los neófitos pueden recibir instrucción de los que tienen experiencia en el consultorio. Pero también pueden resultar propuestas concretas ante ciertos problemas u obstáculos.

7. Ética. Tiene que ver con la manera cómo cada quien orienta su clínica, pero también con el hecho de que lo ético es que cada quien tenga o asuma su propio proceso terapéutico.

Procedimiento

Dos profesionales de psicología coordinan la experiencia, uno funciona como el coordinador o director, que no solo hace explícita las normas básicas de funcionamiento, sino que él es quien vela y garantiza que se cumplan y el trabajo prospere en la dirección del grupo operativo. El otro se conoce como el observador, es aquel que parece estar al margen de la discusión, pero es quien realmente está captando la dinámica interna del grupo. El primero se encarga de coordinar la palabra, de incitar al diálogo; retoma palabras dichas y las relanza, escucha y da la palabra, está pendiente del funcionamiento del grupo, de preguntar. Es, como su nombre lo indica, el encargado de coordinar y dirigir la reunión.

El hecho de que el coordinador esté pendiente de la operación del grupo hace que a menudo no pueda atender a otros fenómenos que emergen y parecen pasar desapercibidos. El observador está atento a la dinámica subyacente, es el «convitado de piedra» o el «testigo silencioso» que aparece ante el grupo como un fantasma que no habla, pero que lo escucha todo. Referente al observador, Pichón-Rivière (1985) plantea: «por lo general no participante, cuya función consiste en recoger todo el material, expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el objeto de realimentar al coordinador, en un reajuste de las técnicas de conducción» (p. 44).

La literatura especializada insiste en la necesidad de que esta experiencia grupal sea coordinada por dos personas, mientras el coordinador está inmerso en la dinámica grupal, distribuyendo la palabra, regulando el tiempo, el observador está atento a los temas que se evaden, a los comentarios y a los dichos que parecen no tener sentido; incluso debe estar atento y pendiente del coordinador cuando se desvía de las normas de funcionamiento, cuando las olvida u omite algún detalle. En algunas dinámicas grupales, el observador se convierte en un perseguidor, el grupo se vuelve paranoide (Bleger, 1984), se centra en él, proyecta en él una serie de imaginarios que sirven para evitar que las agresiones se vayan hacia el trabajo grupal y el trabajo se estanque, se detenga. En este sentido el observador favorece la dinámica grupal, a pesar de que para el grupo puede resultar incómodo.

El primer encuentro del grupo es en la segunda semana del semestre académico. Se conforma con todos aquellos que están haciendo la práctica clínica en el consultorio, y oscila entre 12 y 24 participantes, dependiendo el número de practicantes de cada semestre. Abarca estudiantes de los tres niveles de práctica y participan también los que hicieron su práctica anterior en el consultorio, asistieron al grupo operativo anterior y continúan con la práctica el presente semestre. Se exhorta a los practicantes a la constancia y se manifiesta el deber de que cada uno asista a la reunión. La reunión es de una hora semanal y se cierra al finalizar el semestre académico, de tal manera que son entre 12 y 14 encuentros semestrales por grupo. En la última reunión se evalúa el trabajo, siempre con la misma consigna de que todos deben hablar.

Luego de cada sesión grupal, los dos coordinadores se reúnen y hablan de lo que pasó, de lo que se dijo, de lo que no se dijo, tratando de entender la dinámica grupal. Esta hora de trabajo enriquece el funcionamiento y entrega pautas para la sesión siguiente. «¿Dónde se dejó? ¿Con qué se sigue? ¿Qué fue lo que pasó hoy?». Como parte de este diálogo entre los coordinadores se tiene la exigencia intelectual de entregar un informe del funcionamiento de la experiencia.

Este informe, el cual se entrega a Decanatura, Coordinación de Programa y Consultorio, tiene también la función de reelaborar la experiencia, (re)pensarla, de cuestionar al respecto. En ese informe, que desde luego se asume como parte de la experiencia grupal, se comentan aquellos tópicos de particular importancia y que, de alguna manera, puede ser atendido por la administración para implementar algunas cuestiones que permiten superar *impasses*. La razón que justifica este procedimiento la tiene la naturaleza misma del grupo operativo, ya que, como tal, tiene el objetivo de operar sobre un fragmento de la realidad, siendo propositivo en lo que respecta a los fines prácticos y concretos.

Aquello que los identifica como grupo es ser estudiantes-practicantes de psicología de niveles superiores que hacen su práctica clínica en el consultorio popular de la uco. Esta identidad grupal no necesariamente hace grupo: para ser grupo, deben estar reunidos, y para ser un grupo operativo deben estar reunidos y operar como equipo: «gran parte del trabajo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo» (Bleger, 1984, p. 44). Cada grupo operativo se conforma en un primer encuentro al inicio de cada semestre, con la promesa de realizar un encuentro semanal de una hora durante todo el semestre. En este sentido el grupo es homogéneo, ya que a todas las reuniones asisten los mismos que asistieron a la primera, donde se expresaron las expectativas y se formula la modalidad de trabajo.

Al implementar la modalidad del grupo operativo se pretende funcionar como tal, es decir, que el grupo formado y constituido lleve a cabo una tarea que le permita operar sobre un fragmento de la realidad, que el grupo tenga un fin práctico, que sirva de algo para sus miembros, pero también por los cambios subjetivos que produce. Pero si el dispositivo es sencillo, el funcionamiento no lo es, pues, en efecto, el grupo puede no tener claro cuál es la tarea. Por ello, se plantea que la tarea bien podría estar implícita o explícita, y en el caso de estar implícita es tarea del equipo coordinador hacerla explícita (Bernal *et al.*, 2004). De allí la analogía permanente que se hace entre el grupo operativo y el fin práctico de la terapia psicoanalítica, como se señaló antes: hacer consciente lo inconsciente. Pero no solo es la emergencia de la tarea lo que no hace sencillo la cuestión, el grupo mismo, la dinámica y la inercia grupal también dificultan el funcionamiento.

Resultados

El grupo se reúne semanalmente en las instalaciones del Consultorio Psicológico con los practicantes de los niveles octavo, noveno y décimo, que hacen su práctica allí. En la última sesión de cada experiencia grupal se hace una evaluación del trabajo realizado y pese a que a veces se avanza con dificultad, la experiencia ha sido bien recibida y evaluada por los asistentes.

Para aquellos que inician su práctica clínica, la experiencia grupal apacigua las ansiedades, al poner en común las dificultades individuales perciben que los otros atraviesan por lo mismo, lo que permite que no estén tan alejados en su quehacer. Así, se superan las distancias entre los practicantes que pertenecen a distintos niveles de formación. Con respecto a estas ansiedades

es significativo el hecho de que el grupo ha contribuido a canalizarlas y a servir de sostén al practicante.

Al comenzar a implementar la experiencia grupal, en el primer encuentro realizado semestre tras semestre, los estudiantes en práctica clínica presentan una serie de expectativas relacionadas con el funcionamiento grupal, en las cuales se evidencian, además de un interés marcado en la conformación del grupo, una serie de posibles temáticas susceptibles de ser abordadas para posibilitar la dinámica grupal; de esta forma, la idea de contar con un espacio para hablar de asuntos relacionados con la práctica clínica ha sido bien acogida por los practicantes al considerarla necesaria como parte del proceso de formación profesional.

Es frecuente encontrar en las sesiones iniciales del grupo frases que expresan los afectos que los envuelven: «miedo a diagnosticar», «miedo a intervenir», «susto de no hacer un proceso adecuado o hacerlo mal», «hay que soltar el susto», «sentir el miedo», pero el miedo se neutraliza si se entiende que «equivocarnos es aprender». Así mismo, cuando se encuentran expresiones como «nuestros temores dan cuenta de nuestra responsabilidad»; es claro que también lo dicho en la reunión da cuenta de las exigencias asumidas: «Dar lo mejor», «ya no solo es observar (como en la asignatura de autoformación), sino que el asunto es más serio», «me dejan atender el caso... pero ¿cuál es el límite?»; «Hasta dónde hemos llegado en la formación para avanzar con los casos». Es tener la «conciencia de mis límites». «¿Capacidad o responsabilidad?». También son recurrentes temáticas en torno a los límites de la escuela y los límites de la intervención, pero también los límites de la frustración para el psicólogo.

Esta situación de interés y expectativas iniciales favorables ha estado presente a lo largo de la ejecución de la experiencia de grupos operativos, por lo que las reuniones inaugurales de cada semestre parecieran dejar en claro para los practicantes lo inherente a la dinámica grupal y a las reglas de funcionamiento. Sin embargo, con el transcurrir de los encuentros la cuestión se va complejizando, generando cambios evidentes en el funcionamiento grupal.

A este respecto, cabe anotar una dificultad u obstáculo que se ha presentado frecuentemente en el funcionamiento de estos grupos implementados con los practicantes de psicología. Se trata del silencio como un fantasma incómodo que se presenta eventualmente y ante el cual el grupo queda detenido en una inercia escalonada. ¿Cómo es posible esto? ¿Por qué, a pesar de que los temas no se han agotado, a pesar de que todavía hay mucho de qué hablar, mucho por discutir, por qué el grupo se queda callado?

Este obstáculo presentado en el funcionamiento grupal, en vez de anunciar el fracaso del dispositivo técnico (la circulación de la palabra), enuncia lo complejo de las dinámicas grupales. Es aquí donde la conceptualización del creador del grupo operativo fortalece la conducción del grupo. Si existe un grupo es porque tienen algo en común, no solo la eventual tarea, sino aquello que los une, aquello que les da identidad. Para formularlo en los términos de Pichón-Rivière (1985), es un esquema conceptual (ideología, representaciones sociales) que tiene cada miembro del grupo y que hace referencia a aquello que a cada uno convoca y que además pretende ser operativo o práctico, es el ECRO. O sea: cada miembro del grupo tiene una idea, o muchas ideas, sobre la naturaleza y función del quehacer. Se trata entonces de que ese ECRO se haga explícito, se haga consciente, equivale a hacer explícita la tarea del grupo. Pero, entonces, ¿qué es lo que lo hace «inconsciente»? ¿Por qué la dificultad para hablar de ello?

Resulta enigmático este problema, pues el grupo ha sido convocado para hablar de todo aquello que les resulta problemático o angustiante; igualmente es cuestionable desde el punto de vista técnico lo que acontece y se silencia en los encuentros, ya que de acuerdo con Bauleo (1969), la tarea es el elemento nuclear del grupo operativo, elemento que posibilita su funcionar: «solo por la tarea, a través de la tarea, y con la tarea, el grupo es grupo» (p. 12).

Es significativo para la experiencia grupal que, aunque el trabajo se abre como una posibilidad de verbalizar situaciones relacionadas con la práctica clínica (objetivo que es nombrado reiterativamente en casi todas las reuniones), los practicantes muestran dificultades para hablar de ello, se presentan silencios prolongados que los llevan a sentir cierto aturdimiento debido al silencio. En alguno de los encuentros uno de los integrantes hizo referencia a dicho fenómeno a través de la expresión «el silencio aturde», manifestando que también «el deber ser aturde», como queriendo indicar lo idealizado del trabajo del psicólogo. El permanecer callados fue interpretado también, por ellos mismos, como una falta de confianza recíproca; sin embargo, no se descartan desencuentros personales anteriores entre ellos (rivalidad, agresividad, celos, etcétera). Este punto ha sido una de las grandes dificultades en el funcionamiento grupal, reconocido en el grupo como una característica inherente al psicólogo de mostrarse frente al colega y de tener en cuenta la postura del otro.

Además del ECRO, Pichón-Rivière también deja una conceptualización sobre la dinámica grupal que nos permite comprender el funcionamiento grupal. El concepto del emergente, del portavoz, del chivo emisario, (Pichón-Rivière, 1995), ayuda además a comprender lo que pasa en el grupo. Se trata en efecto

de un asunto importante y para el cual la exigencia del trabajo grupal habla de la necesidad de que haya un observador de estos fenómenos, que algunas veces pueden pasar desapercibidos para quien dirige la experiencia. Sobre este observador se proyectan algunos temores que en el grupo operan y que, a pesar de que eso recae sobre él, no es él quien los genera, sino más bien que sobre él se asientan: esto permite a su vez que la agresividad y la frustración —al recaer sobre el observador— dejen el camino con menos obstáculos para que el coordinador haga cumplir las normas de funcionamiento.

Si bien es cierto que quienes dirigen la experiencia son docentes de la universidad, y lo común es encontrar que hayan sido profesores de los que allí están, no es en calidad de docentes o de profesores, sino de cómo realizan su papel los psicólogos. Esto muchas veces resulta ser bien significativo, porque lo usual es que los estudiantes, a pesar de que las normas de funcionamiento se hacen claras y explícitas, esperan que los «profesores» resuelvan ciertas dudas, y digan la «última palabra».

Desde el principio se hace saber que la presencia de cada uno de los participantes es importante y, debido a que las reuniones se hacen semanalmente, se espera que si en algún momento alguien falta a alguna reunión se disculpe ante el grupo por algún medio. Lo que dinamiza el grupo es la circulación de la palabra, todos hablan, uno por uno. El tema y la tarea han de surgir del mismo grupo, a pesar de que se tiene cierto anticipo de los temas que pueden emerger.

También es el compromiso que cada uno ha asumido en el grupo, y el hecho de que el funcionamiento grupal cuenta con la participación de cada uno. Se trata de diluir el anonimato y que sea el grupo mismo quien genere la temática y realice aportes con relación a ella.

Lo más significativo del trabajo grupal es condensado en frases que resumen o simbolizan el esfuerzo del grupo. De tal manera que la construcción de una frase permite sintetizar ese trabajo grupal. Son frases dichas en las sesiones que sintetizan o reflejan un sentimiento colectivo y que, al ser resaladas, dinamizan el grupo. En ocasiones, una frase se convierte en el motor de una sesión e, incluso, de varias sesiones. A veces, una frase ha enganchado el trabajo de más de la mitad de las sesiones: «escuchar, sentir y no saber qué decir» es una de esas frases que manifiesta la posición del practicante frente a la clínica, unas veces evocando risas en el grupo, otras evocando silencio y otras propiciando el decir y la elaboración sobre el estar haciendo clínica.

Al iniciar la práctica en el consultorio, el psicólogo practicante se «enfrenta» con la realidad del paciente sufriente; ante ese enfrentamiento con la realidad del otro, el psicólogo practicante sabe dimensionar lo que escucha e igual lo siente, pero no sabe qué decir. Ese no saber *qué decir*, más que igno-

rancia o actitud novata, da cuenta del profundo respeto que siente frente al otro (al paciente). Ese complejo mundo de palabras escuchadas, de sentimientos encontrados, se sintetiza en la frase «escuchar, sentir y no saber qué decir». Frase que representa el estado psíquico inicial de los psicólogos practicantes.

Además de lo técnico y de la contención de las ansiedades, es relevante mencionar la construcción que surgió sobre el quehacer del psicólogo, al plantearse este interrogante: «¿Desde dónde se interviene, desde el deseo del terapeuta o desde la necesidad del paciente?», cuestionamiento de alto valor ético que emergió como un producto grupal.

En la experiencia grupal es recurrente que algunos practicantes hablan de algunos de sus casos y reciban de parte del grupo alguna claridad sobre el abordaje y la comprensión del caso; con este ejercicio no se pretende sustituir la asesoría individual, sino posibilitar que el caso se visualice desde diferentes ángulos a partir de la construcción grupal, no solo en cuanto al manejo técnico, sino también a la expresión de las ansiedades generadas en el manejo del caso.

Un tema que aparece recurrentemente en varias sesiones es acerca de cómo manejar el hecho de que hay pacientes que son compañeros de la universidad, lo que llamaron «el doble rol: terapeuta-estudiante»; interesante cuestionamiento porque genera reflexiones no solo en torno a la actitud como terapeuta sino como estudiante universitario. Asunto que toca necesariamente los límites y la ética. Esto llevó también a plantear el uso de las redes sociales y la conexión con el profesionalismo, en la medida en que, según refieren «en las redes sociales se desgarran la privacidad», debido a que algunos pacientes tenían acceso a los perfiles de los psicólogos practicantes. Otro tema abordado es acerca del uso de las técnicas de intervención y de cómo su uso automatizado limita el acto psicoterapéutico.

Así mismo, hace aparición la temática de las asesorías y los asesores de los practicantes, donde surgen reflexiones grupales que apuntan a plantear la importancia del asesor y más cuando se inicia la práctica. El asesor es visto por los practicantes, no como el director ni el que dice cómo debe hacerse; desde esa mirada, la asesoría se constituye en un espacio de construcción; aparecen al interior del grupo frases como «el asesor llega a evaluar lo que hiciste, no es quien dice haz esto, sino quien evalúa lo que ya hiciste y realiza preguntas en torno a lo que se podría hacer».

En términos generales, las asesorías de práctica son bien evaluadas por parte de los practicantes; sin embargo, en algunos casos aparecen sentimientos de frustración ante el silencio del asesor frente a algunas circunstancias particulares, situación que promueve el análisis y la reflexión grupal. Así mismo, los practicantes plantean que el Reglamento dice que el estudiante

pierde la asignatura de la práctica profesional con la inasistencia a tres sesiones, lo que los lleva a preguntarse ¿qué pasa con las ausencias del asesor? En torno a esto, uno de los portavoces del grupo se pronunció en la siguiente forma: «Equivocarnos es aprender, en la primera práctica estamos en la condición de niños, para aprender a caminar hay que caerse, pero hay que dar alternativas para que el niño aprenda, el niño requiere protección, por ello la asesoría debe ser puntual».

En uno de los encuentros se discutió un caso sobre el «estrago materno». Se trata de una practicante que desde una mirada «lacaniana» trata de comprender lo que ha pasado en un caso al que ella asiste, pero que cuya posición cognitiva no había esclarecido. Es ella misma quien lo nombra con los significantes lacanianos: la posición: la teoría, el consultorio, el paciente, el lugar cómodo del paciente. Sobre este caso, la posición del terapeuta practicante es que si no hubiese leído algo de Lacan no podría tenerlo claro, pero entonces ¿habrá que remitir a un dinámico?, ¿acaso hay pacientes dinámicos, cognitivos y humanistas?, ¿se puede decir lo que en consulta no hacemos?

Otro de los temas planteados en el grupo fue sobre la remisión de pacientes como una preocupación del practicante por el futuro de los casos: «¿Qué pasa con el vínculo del paciente al hacer la remisión?». Ante este cuestionamiento surgen en el grupo posturas como estas: «No remitir de inmediato, darse tiempo para comprender»; «Remitir puede ser evadir la responsabilidad, entonces, ¿cuándo hacerla?». «La remisión no siempre es pertinente, la ética dice proteger el caso». El grupo aportó sobre el problema planteado y ayudó a calmar ansiedades al invitar a pensar antes de actuar.

En otro momento grupal, se discute sobre el carácter obligatorio que tiene el ejercicio de la clínica en la formación del psicólogo de la uco, donde aparecen reflexiones como estas: «¿Acaso el asunto de la clínica no es un asunto del deseo?»; «Lo individual es la base de la clínica y esta es la base de toda la psicología, sea educativa, organizacional o cualquier otra y es también comprensible que la clínica sea obligatoria, pues la psicología parte del autoconocimiento».

En el grupo se cuestionó la ética de aquellos que no sienten el deseo, pues lo hacen por obligación. Pero cuando se hace por obligación no se hace lo adecuado, pero por fortuna «los profesores hacen un buen papel al enseñar a amar lo que se hace». Dicha temática a su vez evoca verbalizaciones tales como: «La clínica nos sensibiliza y de la obligación nace la responsabilidad. Pero, pese a todo ello, ¿qué nos hace pensar que el deseo es garantía del bien ético? ¿Por qué en la Universidad el proceso personal no es obligatorio?». Algunos se anticipan a decir: «Yo no lo tengo».

Es común en los practicantes el valorar la importancia del proceso terapéutico personal para el ejercicio de la clínica, no solo en lo que se refiere a la vida íntima del estudiante, sino al manejo de las ansiedades en el quehacer profesional. Este común sentir sirve de control para aquellos que no tienen aún ese proceso personal.

Las temáticas surgidas en el grupo no solo hacen relación a la atención de casos individuales en el consultorio, sino que aluden a las actividades de apoyo que brindan en otras instituciones (lo extramural), lo que lleva a preguntar por el rol del psicólogo y a cuestionar por lo adecuado de su papel en las experiencias comunitarias, en especial con relación a la continuidad de las actividades desarrolladas en dichas instituciones. Se ha criticado la falta de continuidad en algunos procesos institucionales de extensión y de proyección social, al igual que se critica su carácter asistencialista, es decir, la asistencia por la asistencia, sin que de parte del usuario haya una demanda específica sobre lo que se necesita. Muy significativa es la percepción por parte de los practicantes sobre la relación antagónica entre lo extramural y el rol clínico, pues pareciera que el trabajo extramural tergiversa el rol del psicólogo: rol asignado y rol asumido, tema que ha sido recurrente en los encuentros. En lo referente al trabajo clínico del consultorio, la relación rol asignado/rol asumido no era de carácter contradictorio, sino complementario.

Con respecto al trabajo que se llama extramural, se quejan de un trabajo que se les solicitó realizar con los migrantes venezolanos. Algunos practicantes que estuvieron dando el «apoyo a los venezolanos» lo consideran como un trabajo inútil, pues la psicoterapia no es lo que demandan: demandan vivienda, alimentación, pero nada que ver con la psicología, además no puede haber psicoterapia por su condición de ilegalidad. Surge pues la pregunta: «¿Entonces qué hacemos allí?». Esto da cuenta no solo de la falta de claridad en estas brigadas, sino también de la falta de claridad con las políticas públicas para los refugiados venezolanos. Pero la reflexión no se queda allí: el grupo planteó interrogantes en torno a otros trabajos extramurales y brigadas, refiriéndose a ellas como actividades donde falta claridad, mayor planeación y la necesidad de que la demanda de atención provenga del usuario y no de instancias intermediarias.

Resulta habitual en el contexto grupal que se aborden asuntos del quehacer cotidiano, tales como el manejo de las historias clínicas en el sistema de la universidad, los espacios y el acondicionamiento de los consultorios, las dificultades logísticas tales como la falta de intimidad en algunos consultorios debido a las interferencias externas (ruidos en los pasillos). Hablar de esto permite que el mismo grupo opere para resolver esas dificultades que

aparecen entorpeciendo o dificultando la práctica; esto posibilitó que varias de las situaciones que fueron nombradas en el grupo y que eran consideradas como obstaculizadoras de la práctica, generadoras de inquietud o aspectos a resolver a nivel logístico, fueron tramitadas por el grupo con las personas e instancias respectivas, lo cual permitió obtener respuestas y alternativas de solución a dichas demandas y generó condiciones más adaptativas al proceso de práctica profesional. De esta forma, se pone en evidencia la importancia de los emergentes grupales, el trabajo realizado mediante la tarea y, ante todo, la operatividad manifiesta del grupo.

Conclusiones

Al realizar la evaluación de la experiencia de grupo operativo con los practicantes, proceso que se realiza al final de cada semestre, se evidencian percepciones y conceptos favorables que apuntan a la importancia del grupo como soporte y elemento de construcción para los practicantes del campo clínico, presentándose verbalizaciones tales como: «Hubo más cohesión social, hubo más trabajo, el grupo no era terapéutico, pero si hubo algo de terapéutico. Hubo respeto y humildad, entre todos buscamos soluciones»; «El estar aquí es ya brindar apoyo»; «Hay más compañerismo, en reuniones y afuera. Pero también hubo algo de los coordinadores que hizo que el trabajo fuera más fructífero»; «Hubo una evolución de ser conocidos a ser colegas y amigos»; «El grupo opera como contención o *holding*».

La evaluación del grupo operativo por parte de los docentes encargados se realiza en dos momentos: inmediatamente después de terminado cada encuentro grupal y al final de cada semestre académico (momento en el cual se hace el consolidado de lo trabajado en los diferentes encuentros). De esta evaluación se concluye que a pesar de las vicisitudes que se han encontrado durante el desarrollo de los grupos operativos, es una experiencia que merece seguir siendo replicada, ya que se ha convertido en un espacio extraacadémico posibilitador de la reflexión en torno al quehacer del psicólogo clínico en proceso de formación, lo cual va de la mano con la autoformación como elemento central y diferenciador de los profesionales de psicología de la Universidad Católica de Oriente.

En conexión con lo anterior, por parte de los docentes responsables del grupo se tiene previsto continuar trabajando en la experiencia grupal, buscando contribuir al proceso formativo de los practicantes de psicología en el

campo clínico y propiciando espacios de reflexión al interior de los cuales la palabra emerge como herramienta posibilitadora del vínculo y como baluarte para la construcción personal y profesional de los futuros psicólogos.

Referencias

- Ángel, A.; Fernández, M.; Jaramillo, A. y Zapata, J. (1995). *Combos y cambios; Reflexiones psicoanalíticas en un proceso de paz entre bandas juveniles*. Medellín: Alcaldía de Medellín y Departamento de Psicoanálisis Universidad de Antioquia.
- Bauleo, A. (1969). El grupo operativo. *Cuadernos de Psicología Concreta* (1), 45-52.
- Bernal, H.; Carmona, J.; Mejía, M. y Adamson, G. (2004). *Psicología social y psicoanálisis: Pichón con Lacan. Los grupos operativos a la luz de los cuatro discursos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Bleger, J. (1961). *Grupos operativos en la enseñanza: Temas de psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleger, J. (1984). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Etchegoyen, H. (1959). Psicoterapia de grupo en la enseñanza médica. En L. Grinberg; M. Langer y E. Rodriugué, *El grupo psicológico*. Buenos Aires: Nova.
- Foladori, H. (2009). Temores iniciales de los estudiantes de psicología ante el inicio de las prácticas de la psicología clínica. *Revista Terapia Psicológica*, 27(2), 161-168.
- Ganzarain, R.; Davanzo, H.; Flores, O. y Drobny, E. (1959). Study of Effectiveness of Group Psychotherapy in the Training of Medical Students. *The International Journal of Group Psychotherapy*, 9(4), 475-487.
- Grinberg, L.; Langer, M. y Rodriugué, E. (1985). *El grupo psicológico*. Buenos Aires: Nova.
- Mejía, M. (2002). El ECRo y su concepción del sujeto en Enrique Pichón Rivière. *Poiésis* (5).
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social: Historia de los grupos operativos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saretta, J. y Veloz, R. M. (1989). Importancia del grupo de reflexión para la formación del psicoterapeuta psicoanalítico. *Revista de Psicoterapia, Psicoanálisis y Psiquiatría*, (10), 123-139.

Tercera Parte

**INVESTIGACIÓN
PSICOLÓGICA
EDUCATIVA Y DE FAMILIA**

Retos de la atención familiar en el posconflicto

Wilmar Evelio Gil Valencia
Javier Ros Codoñer

Resumen

El presente capítulo aborda los retos para la atención integral de las familias en regiones en posconflicto. Estos se sustentan en los hallazgos del trabajo cualitativo desarrollado con responsables de servicios de atención familiar en ocho municipios del Oriente antioqueño que vivieron el conflicto armado. Se trabajó con un muestreo no probabilístico, ello fundamentado en el trabajo interdisciplinario de la psicología con la sociología relacional y el comunitarismo. En el proceso se evidenció la necesidad del diálogo moral sobre la familia, su fortalecimiento, la apuesta por su funcionalidad y la eficiencia de los servicios para su atención, especialmente a las familias víctimas del conflicto.

Familia, atención familiar, posconflicto, sociología relacional, comunitarismo.

Palabras clave

El presente capítulo

Derivado del proyecto de investigación «Caracterización de las familias del Oriente antioqueño: Oportunidades», financiado por el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDI) de la Universidad Católica de Oriente (código 201818).

Wilmar Evelio Gil Valencia

Doctor en Ciencias de la Familia y magíster en Ciencias de la Familia, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Especialista de Gerencia de Servicios Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó —FUNLAM— (Medellín, Colombia). Psicólogo, Universidad Pontificia Bolivariana —UPB— (Medellín, Colombia). Docente asociado, coordinador del Programa de Psicología de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia).



ORCID: 0000-0002-1860-9901.
CORREO ELECTRÓNICO: wgil@uco.edu.co.

Javier Ros Codoñer

Doctor en Investigación; magíster en Ciencias de la Familia, Universidad Católica de Valencia (España), Sociólogo. Docente, Instituto Pontificio Juan Pablo II, Facultad de Teología y Facultad de Sociología de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España).



ORCID: 0000-0002-6663-348X.
CORREO ELECTRÓNICO: javier.ros@ucv.es

Introducción

La familia es una relación de capital importancia para la persona humana, de modo que su futuro está ligado directamente con el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, ante las constantes fluctuaciones en su consideración, las políticas que se desarrollan desde el Estado caen en confusiones que —en vez de lograr el cometido de su promoción— generan perjuicios en ocasiones irreparables.

Estas confusiones están relacionadas con varios elementos como la falta de claridad en su propia definición, las diversas perspectivas sobre su atención, la escasa diferenciación entre políticas sociales y atención familiar y la indefinición en los límites entre el Estado y la familia como un verdadero sistema y actor social.

Dichas confusiones se convierten en situaciones que requieren procesos de investigación, tanto desde el ámbito empírico como desde el teórico para dilucidar los diversos caminos que lleven a una atención de la familia acorde a las necesidades de esta, que no son solo materiales, pues van también a lo relacional y a lo afectivo.

Más, para llegar a esclarecer estas cuestiones, se presentan una serie de retos que deben superarse con el fin de buscar la promoción familiar y, con ello, garantizar la viabilidad de lo humano (Donati, 2009). Por lo tanto, el presente capítulo pretende responder a la pregunta: *¿cuáles son los retos para la atención de la familia en el posconflicto?*

Con el fin de indagar esta cuestión, se establecen elementos fundamentales de partida. El primero, es el marco de dos teorías esclarecedoras y complementarias, tanto en el análisis social general como, específicamente, en la lectura sociológica de la familia: por un lado, la sociología relacional; por el otro, el comunitarismo.

Desde estos planteamientos se busca superar una visión individualista para entender al individuo como esencialmente integral, relacional y comunitario, en la medida en que su identidad se configura a partir de la interacción con otros. En este proceso las comunidades de pertenencia superpuestas serán decisivas.

Desde el comunitarismo, el ser humano es «alguien que desde antes de su nacimiento “coexiste” con los otros, y se encuentra inmerso en un campo

de vínculos intersubjetivos de diversa índole» (Ocampo, 2003, p. 3). De hecho, no puede pensarse al ser humano como un ente aislado, como si no estuviera en relación con otros, sin estar en una comunidad, la cual otorga fundamento a la formación de la propia identidad y que, desde ahí, facilita o limita el desarrollo de su libertad.

Desde una visión relacional, se parte de «que lo social es constitutivamente relacional» (Garro, 2017, p. 636); la familia es aquella relación plena de reciprocidad entre los sexos, en la que se imbrican la reciprocidad, la generatividad, el don y la sexualidad, formando una relación sui géneris, que es origen de toda la sociedad (Donati, 2013, p. 31).

Tras plantearse el marco teórico, en un segundo momento se presentará el trabajo de campo desarrollado en la región del Oriente antioqueño¹ en Colombia en los tres años recientes, trabajo que se llevó a cabo con representantes de diversas organizaciones públicas y privadas dedicadas a la planificación y ejecución de procesos de intervención y atención familiar.

Cabe mencionar que la región está experimentando en la actualidad un proceso de transición entre el conflicto armado que duró cinco décadas, hacia la consolidación de condiciones que permitan la paz en el territorio. Este contexto es el que conduce, en gran medida, a pensar en el planteamiento de acciones desde todos los ámbitos orientados a tal fin. Entre estas acciones se encuentran las orientadas a la atención familiar, que parten del supuesto de que «para la consecución de la paz se debe reconocer la familia como núcleo fundamental de la sociedad» (Gobierno de Colombia, 2016, p. 6), tal como se hace en el reciente acuerdo de finalización del conflicto.

La concatenación del trabajo empírico y los planteamientos de las mencionadas escuelas sociológicas se ha concretado en una serie de retos que marcan vías para la atención íntegra la familia. Con ello, la presente investigación facilita la puesta en marcha de la Ley 1361 de 2009 (Congreso de la República de Colombia, 2009) que plantea el diseño de políticas públicas para la familia en Colombia.

Entre estos retos se encuentran el diálogo moral sobre la familia, el fortalecimiento de las familias, la generación de familias funcionales que a través de las comunidades sean capacitadoras de una sociedad de lo humano

¹ La subregión del Oriente antioqueño está ubicada al noroccidente de Colombia y cubre el territorio de 23 municipios, con una población aproximada de 587 512 habitantes. Se constituye como un eje estratégico de comunicación entre el centro y norte del país. Cuenta con una gran cantidad de recursos naturales como bosques, afluentes hídricos importantes y embalses que dan vida a proyectos hidroeléctricos. Además, cuenta con la presencia de grandes industrias proveedoras de bienes y servicios.

(Donati, 2009) en el Oriente antioqueño, el crecimiento en eficiencia de los servicios de atención familiar y el reto de la atención de las familias del posconflicto, entre otros (Arias y Gil, 2018).

Por tanto, este artículo presenta los supuestos teóricos que sustentan el planteamiento de dichas vías de acción para las políticas públicas de familia en el contexto del Oriente antioqueño, la metodología empleada y, finalmente, enuncia y define cada uno de los mencionados retos.

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se optó por una investigación social cualitativa, porque este tipo de estudios están orientados a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico en la cual convergen diversos actores sociales, con una mirada *desde adentro* que permite centrarse en la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (Galeano, 2007, p. 20). Es un proceso hermenéutico que busca interpretar las vivencias del grupo social, en este caso, las familias del territorio concreto del Oriente antioqueño.

Con el fin de llevar a cabo la fundamentación teórica para el análisis pretendido, se ha utilizado la metodología cualitativa del análisis documental de fuentes. Se ha accedido a fuentes primarias con el fin de detectar, seleccionar y analizar la información relevante para el objetivo fijado y, dada la magnitud de la obra del autor considerado, se ha llevado a cabo una revisión selectiva, tanto de libros como de artículos científicos (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013).

Debido a que se quería conocer un contexto específico, se desarrolló un trabajo cualitativo porque este tipo de investigaciones se orientan a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las experiencias y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2012, p. 27).

Para recoger esta información se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron abordar problemas complejos «como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población [que] posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas, lo cual permite tener una visión más amplia de los problemas» (Campoy y Gomes, 2015, p. 276). En este caso, las percepciones de los responsables territoriales de la atención a las familias del Oriente antioqueño. Para ello se realizaron talleres de recolección de información con representantes de entidades estatales, la sociedad civil y personas integrantes de familias.

Además, se realizaron 10 grupos focales con funcionarios de diferentes dependencias, con quienes se indaga sobre las acciones que realizan, las articulaciones con otras instituciones y los planes a futuro de la sociedad civil que desarrollan intervención familiar en los municipios. La información obtenida se recolectó en varios formatos que luego fueron clasificados, lo cual dio como resultado los retos que se tendrán al momento de la intervención.

También se realizaron visitas a diferentes funcionarios de las administraciones municipales en varios de los municipios del Oriente antioqueño, con los representantes de estas entidades se aplicaron entrevistas semiestructuradas para diligenciar un instrumento de caracterización de actores y se les solicitó información sobre la situación de las familias de cada uno de sus municipios.

En total, se recolectó información de 52 organizaciones presentes en el territorio, 31 entidades del sector público y 21 entidades del sector privado. Entre las entidades públicas se encuentran comisarías de familia, hospitales, secretarías de despacho municipales (de inclusión, de familia, de salud, de infancia), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, administraciones municipales, Policía Nacional, entre otras. Entre las privadas, se destacan representantes de las parroquias católicas del territorio, centros de atención de niños y adultos mayores, y organizaciones no gubernamentales (ONG) que promueven el desarrollo en el territorio.

Con ellos se trabajaron varios temas relacionados con los lineamientos para el desarrollo de las políticas públicas de familia, entre los cuales se encuentran las expectativas, los riesgos y retos para la implementación de las políticas, la definición de familia en el contexto de las políticas públicas, las diferentes ideas y propuestas para las líneas de acción de estas en la región del Oriente antioqueño y las percepciones sobre la estructura y dinámica de las familias del territorio.

Con estos insumos se realizó un ejercicio de depuración y a partir de lo obtenido se hizo una propuesta del orden teórico que retoma algunos de los planteamientos de la sociología relacional y del comunitarismo asociados a la familia. De ahí se han concretado unos lineamientos de orden práctico como objetivos básicos para la construcción de políticas públicas para la familia del Oriente antioqueño. Fruto de esta clasificación se identificaron los principales retos que se presentan para el desarrollo de políticas públicas familiares en la región.

Resultados

Hacia una nueva semántica de la familia y de las relaciones familia-Estado

La atención a algún sector de población especial, necesita inevitablemente la definición del sujeto social o individual al que van destinadas. De este modo, la aproximación al concepto de familia es vital importancia dado que su ausencia conlleva graves dificultades para una adecuada implementación de las mencionadas políticas.

Lo específico de la familia, frente a cualquier otra institución social, es la de ser referencia social, simbólica e intencional, que opera vínculos de solidaridad entre los géneros y las generaciones (Donati, 2003). Por tanto, la familia es una relación que conecta dos ejes fundamentales, el sincrónico y el diacrónico (Pérez y Ros, 2003; Pérez, 2006; Ros, 2014).

Por un lado, la relación varón-mujer; por otro, ambos padres con los hijos, como reflejo de la trascendencia de las individualidades que se hallan en su origen y garantía de pervivencia del grupo humano. Tal y como afirma Donati, «la distinción guía de la familia es el ser-deber ser relación de plena reciprocidad entre sexos y generaciones, lo que es su razón de ser social» (Donati, 2008, p. 20).

Llevada a cabo esta aproximación a la especificidad social de la relación familiar, es necesario aplicar el esquema AGIL relacional² con el objeto de evidenciar las cuatro dimensiones básicas de la familia (Donati, 2003). La familia se forma a través de varón y mujer, que se donan recíprocamente, reactivando este don a través de su sexualidad. Es decir, el código simbólico propio de la relación familiar es el del amor, entendido como sexualidad (A), generación (G), reciprocidad (I) y don (L). De modo que el don se constituye en el medio generalizado de intercambio entre familia y sociedad. Es lo que la sociología relacional denomina el genoma familiar (Donati, 2014).

Este genoma familiar es lo que define la relación familiar como tal y permite diferenciarla de otro tipo de relaciones, por lo que este es el punto que

2 Según Parsons (1968), AGIL es el conjunto ordenado de los cuatro prerequisites funcionales de cualquier acción social: adaptación (A), realización de metas (G), integración (I) y latencia o «mantenimiento del modelo» (L). Sin embargo, para la sociología relacional, AGIL debe entender las cuatro funciones o dimensiones como interactivas, de modo que las propias funciones son modos de relación. El espacio de la acción está abierto a todas las combinaciones relacionales posibles, siendo (L) la instancia valorativa que recorre todas las relaciones sociales y que interroga a todas las funciones. La acción es principalmente humana en cuanto contiene una valoración, si es instintiva, no es humana (Donati, 1991, p. 256-257).

se erige decisivo y previo en cuanto a la caracterización de cualquier política pública. Ciertamente que este genoma familiar puede ser expresado de diversas maneras, tal y como la historia y las diversas culturas han ido mostrando. La familia no tiene una forma concreta y absolutamente definida, la familia cambia y se va reconfigurando en nuevas formas familiares siempre dentro del ámbito de su genoma (Gil y Arias, 2013).

Con todo, la familia debe caracterizarse como un grupo-institución social primordial por tres evidencias fundamentales (Donati, 2003). La primera, que en ella el individuo es capaz de vivir plenamente el proceso de personación. La segunda, que en la familia tiene lugar el tránsito de la naturaleza (instintos, atracción, simpatía) a la cultura (concebida como capacidad relacional), sin el cual no se puede dar una sociedad de dimensiones propiamente humanas. La tercera, que la relación familiar es el punto de intersección entre lo público y lo privado, necesario para la diferenciación no anómica o alienante de la realidad.

La familia es esfera de lo privado, pero debe redefinir constantemente su dominio interno con respecto a la sociedad: si se borran los confines familia-sociedad, la vida social se colectiviza y con ello pierde la riqueza de la diferencia; por el contrario, si estos confines son muy acentuados, la familia se privatiza, convirtiéndose en subjetivización, lo que conlleva una progresiva pérdida de valores y normas sociales compartidas.

Al pensar la atención de las familias desde el Estado, se deben tener varias consideraciones. Si bien es cierto que la familia sigue siendo un grupo referencial dentro de los Estados, la relación del binomio Estado-familia se ha venido desarrollando entre tensiones casi siempre originadas por el concepto que asume el primero sobre la familia, lo cual condiciona sus acciones con respecto a esta (Donati, 2001). De este modo, la atención en torno al campo de la familia desde un enfoque relacional, debería ante todo definir un concepto de familia para poder diferenciar otras atenciones como las políticas sociales generales de aquellas que buscan la atención de las familias que serían las políticas públicas específicas para esta y re-dirigirse hacia una puesta de valor del papel social de la familia frente al carácter residual al que ha sido reducida actualmente en la vida social (Donati, 2003), faltando muchas veces la necesaria protección a la misma.

De este modo, en Colombia la Constitución Política de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) establece que la familia se forma desde la unión de un hombre y una mujer (artículo 42). Sin embargo, con el pasar del tiempo, la Corte Constitucional ha ido modificando esta concepción, llegando hasta la modificación del concepto de matrimonio mediante la Sentencia SU214/16 (Colombia.

Corte Constitucional, 2016) y la aprobación de la adopción por parte de parejas del mismo sexo, Sentencia C-683/15 (Colombia. Corte Constitucional, 2016).

Ante esta situación, es imprescindible una nueva ciudadanía de la familia, consistente en títulos de acceso a determinados derechos positivos y relacionales conferidos al núcleo familiar y no lesivos con los individuales, dado que se refieren a los derechos de la familia como relación social de mediación. Se hace necesario que las políticas sociales se dirijan a solucionar los problemas individuales y de las diversas categorías sociales en una visión relacional de los derechos-deberes de cada uno y de todos (Donati, 2013).

Aplicando el esquema relacional a la ciudadanía familiar en su base y, por tanto, a la atención familiar, encontramos que el objetivo de esta «sería la realización de la ciudadanía compleja de la familia: sus medios se articulan en torno al principio de subsidiariedad, las reglas serían de carácter solidario capaces de promover un bienestar plural y se legitimaría el entramado en los derechos humanos familiares» (Donati, 2006, p. 292-293). La traducción práctica de la atención a las familias que inicia desde sus concepciones sobre la familia por parte del Estado, son las políticas familiares. En estas se ve la consideración que los Estados tienen por la familia, es decir, son las directrices sobre las cuales se enmarca la acción pública y, por tanto, constituyen un punto intermedio y vital entre el discurso y la práctica.

Sin embargo, en los territorios concretos, se refleja la confusión sobre el concepto de familia, que afecta por un lado la implementación de la política pública nacional y, por el otro, al diseño de políticas públicas para la familia. Aunque existen lineamientos nacionales, es claro que se vuelven realidad en la vida concreta de los municipios y de las propias familias. Por tanto, sin la participación de estas instancias sociales intermedias en el diagnóstico y en la propia toma de decisiones políticas, no es posible que se genere un auténtico desarrollo (García, 2007; Gil, 2016).

Para esto es necesario aplicar un concepto de subsidiariedad relacional que realmente atienda a las necesidades sociales con dos dimensiones complementarias: una intervención estatal que no sustituya a la familia y que, al tiempo, cree las condiciones para que las familias incrementen sus capacidades (Donati, 2008b) llevando a cabo procesos de empoderamiento familiar (Pérez, 2005).

La perspectiva relacional sobre la familia es capaz de concretar una serie de cambios necesarios en las relaciones generales entre familia y el resto de espacios sociales, esto con el fin de proveer el lugar social que verdaderamente le corresponde (Donati, 1999). Se facilitan acciones de atención a la familia que lleven al crecimiento en cantidad y calidad del tiempo propio de las relaciones familiares, a nuevos intercambios entre familias que reduzcan el

peso de la relación vertical de protección-obediencia con el Estado, a nuevos servicios para la familia que no se limiten a tratar a los individuos como simples individuos, sino que vea y aborde las relaciones familiares y, finalmente, a un sistema de bienestar para la familia con una sociedad civil que ponga en juego un tipo de bienestar que fomente lo humano, con la reducción de las presiones ejercidas por los medios y por el mercado.

La necesidad del diálogo moral sobre la familia. El caso del Oriente antioqueño

Es evidente que, en el ámbito de la atención a la familia, y en el caso de las políticas públicas, «no hay ningún tipo de intervención que sea neutro» (Flaquer, 2000, p. 23), de lo que se deriva la gran variedad de intereses que buscan ser reconocidos y promovidos. A lo largo de la investigación, se pudo evidenciar la diversidad de concepciones de los habitantes del territorio sobre la familia, dado que los representantes de las diversas instituciones existentes en la demarcación estudiada coincidieron en señalar dicha variedad de situaciones relacionales denominadas todas ellas bajo el concepto de familia. Al mismo tiempo se percibe la dificultad para acordar elementos caracterizadores esenciales de la familia, que pueden servir de base para el reconocimiento familiar y la subsiguiente implementación de efectiva atención familiar.

Tras la investigación, se pueden señalar en la región del Oriente antioqueño distintas realidades, algunas ideológicas y otras eminentemente pragmáticas de capital importancia en cuanto a las percepciones sobre la familia y, en consecuencia, sobre las necesidades que deben ser atendidas. Entre estas se encuentran:

- Aquella que busca que se concedan derechos de corte familiar a cualquier unión de intimidad, amparados en los diferentes pronunciamientos que ha realizado la Corte Constitucional que han transformando lo contemplado originalmente en la Constitución³.
- Se evidencia cierta búsqueda de «democracia de las emociones, en que todos los afectos humanos concurren en igualdad unos con otros, no estando permitido al Estado privilegiar los unos sobre los otros a partir de una calificación o valoración de carácter religioso o filosófico» (Del Picó, 2016, p. 7).

3 Por ejemplo, mediante Sentencia C-683/15, aprobó la adopción de menores por parte de parejas del mismo sexo, aduciendo «que en virtud del interés superior del menor (...) también las parejas del mismo sexo (...) conforman una familia» (Colombia. Corte Constitucional, 2015).

- Los variados planteamientos de orden feminista, marxista, pasando por otros liberales, y finalizando con otros de tipo conservador que buscan ser reconocidos, y que en muchas ocasiones tienen visiones contradictorias que se tornan irreconciliables.
- La generación de diferentes modalidades de convivencia tras el conflicto armado. Situaciones con rasgos peculiares que exigen ser reconocidas y tratadas como familia bajo la exigencia de no generar exclusión; especial mención merecen la cantidad de hogares monoparentales o las familias extensas que se configuraron por los procesos de desplazamiento forzado.
- También existe una marcada influencia de la Iglesia católica en todos los escenarios sociales, pero especialmente en la vida familiar. Se reconoce a la Iglesia como una institución que ha posibilitado los procesos resilientes del Oriente antioqueño, por sus respuestas concretas a las necesidades de la población víctima del conflicto cuando acaecieron los diferentes eventos. Igualmente, se le reconoce como referente del orden moral que influye en el actuar familiar. Por ello sigue siendo un ideal para muchos habitantes del territorio la familia fundada sobre la unión sacramental de un hombre y una mujer, con un especial énfasis en la dimensión procreativa.

Es por ello que en el Oriente antioqueño se dan los elementos necesarios para generar un diálogo sobre aquello que esta región considera valioso y necesario para la familia, más si con esta tarea se busca desarrollar de modo eficaz la atención familiar incluyente. El mencionado diálogo debe abordar temas sustanciales, tales como los rasgos constitutivos de la familia óptima para los individuos y la sociedad o los principios y valores que se consideren necesarios para el desarrollo de las familias de la región.

En este punto, el diálogo moral aparece como metodología adecuada para la consecución de los fines mencionados. Se entienden por tal los «procesos en los que los valores de los participantes están comprometidos y en los que, quienes participan ponen sobre la mesa principios morales» (Ruiz y Porto, 2012, p. 45).

En el caso concreto de generación de la atención a la familia en este diálogo moral, se deben abordar los valores que caracterizan a la familia de la región, abriéndose la posibilidad a la expresión de todos los protagonistas. Así, se permite conocer la voz de cada cual, no solo la del fuerte, sino también la del débil, la del frágil, la del excluido, a la vez de la de los que demuestran con su actuar que es posible vivir una vida familiar feliz y saludable (Etzioni, 1999).

Es decir, contar con «todo lo que se considera depositario de valor colectivo agregable al monto de calidad moral de toda la sociedad» (Pérez, 2000, p. 581).

Este diálogo moral se enmarca en un proceso de intercambio, de debate, pero también de conversación, respeto y concertación entendida como el «ponerse de acuerdo sobre una visión compartida de futuro» (Ortegón, 2008, p. 70); en este caso, del futuro familiar que redundará en el futuro regional. Todo este proceso de diálogo social sobre el valor de la familia permite el establecimiento de un marco moral común de referencia para la evaluación de los comportamientos de orden social orientados a la familia.

Al llegar a acuerdos sobre el valor de la familia en la comunidad, estos «son el criterio global que las personas utilizan para realizar elecciones» (Etzioni, 2007, p. 158), por lo que se desprende que su acatamiento no es por coacción, sino fruto de la autonomía al haber sido partícipes activos en dicho proceso dialógico individuos y realidades sociales intermedias (Rodríguez, 2009). Todo ello aprovechando «la reivindicación actual de la familia como el único valor seguro al cual nadie puede ni quiere renunciar» (Roudinesco, 2006, p. 213). En este sentido, en el Oriente antioqueño se tiene la conciencia de promover la familia, pues es un deseo que sigue estando presente en las nuevas generaciones, a pesar de las diversas transformaciones que parecieran demostrar lo contrario (Rodríguez, Herrera, Quiles y Álvarez, 2008).

Sin embargo, en la atención familiar debe haber apuestas claras sobre los criterios fundamentales que puedan considerarse elementos nucleares del ser familia, intentando ir más allá de posturas subjetivas de alto contenido afectivo-emocional. Estas concepciones marcadas por la claridad en lo propio de lo familiar son el marco en el cual entablar el diálogo de construcción conceptual, contando decisivamente con las vivencias y percepciones de las familias concretas.

Los retos para la atención familiar en el Oriente antioqueño

Tras la realización del trabajo empírico desde una fundamentación interdisciplinaria desde lo relacional y comunitarista, cuatro son los retos u objetivos que se pueden individualizar como urgentes y necesarios en la implementación de políticas públicas familiares que sean capaces de articular el territorio del Oriente antioqueño, partiendo de la familia y las comunidades locales.

El reto del empoderamiento de las familias

A lo largo del trabajo de campo se pudo constatar la percepción sobre la vulnerabilidad en las familias de la región, no referida tan solo a de-

pravación socioeconómica, sino que incluye las dificultades para cumplir con sus funciones de manera satisfactoria, para la resolución pacífica problemas cotidianos y para reconstruir relaciones seriamente dañadas a causa del conflicto armado. Así mismo, se pudieron verificar las dificultades de las familias en la gestión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera constructiva, así como los problemas de convivencia derivados del consumo de sustancias psicoactivas. Igualmente, se constató la dificultad de armonizar vida familiar y vida laboral ligadas a las presiones de la sociedad de consumo (Gil y Vallejo, 2016).

Esta vulnerabilidad se convierte en punto de referencia en el diseño de acciones para la atención familiar en el ámbito local. Ello implica la promoción de estrategias que busquen la funcionalidad familiar, la atención prioritaria de las familias necesitadas, la reparación integral de las familias heridas, la promoción de la justicia social, el acceso universal y preferencial a los servicios del Estado a las familias en mayores condiciones de pobreza. En este sentido, hay avances en cuanto a la atención estatal que se ofrece mediante la red Unidos⁴, la estrategia De 0 a Siempre (Ley 1804 de 2016⁵) y demás esfuerzos que son evidentes en la región. También la Iglesia católica y demás religiones y credos generan aportes significativos en este campo, mediante acciones concretas de compensación de las desigualdades de un modelo económico injusto.

Si bien todos estos esfuerzos son valiosos, debe evitarse que se conviertan en meros servicios asistenciales que perpetúan la pobreza y la dependencia, sin promover el empoderamiento y la autonomía personal. Es indispensable que se busque la superación de actitudes de indefensión que perciben las familias a través de procesos que impliquen los siguientes componentes, que emergen en el proceso investigativo:

1. La ayuda asistencial que permita a las familias contar con un soporte mínimo vital en aquellos casos en los cuales la situación de vulnerabilidad sea crítica.
2. El fortalecimiento de la confianza familiar en sus propias capacidades.
3. La generación de dinámicas de confianza en el territorio, encaminadas al desarrollo de acciones de cooperación (capital social, genoma).

4 «Es la estrategia del Estado colombiano para dar una respuesta integral a la multidimensionalidad de la pobreza extrema, en la que participan las entidades del sector público que cuentan con oferta social, entre las que se encuentra el Ministerio de Salud y Protección Social» (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016, párr 1).

5 Congreso de la República de Colombia (2016).

4. La movilización social de las familias para que sean, desde la ayuda del Estado y el mercado, agentes activos de los servicios, protagonistas de su desarrollo y gestoras de acciones que garanticen el cumplimiento de sus derechos en casos de vulneración.

El empoderamiento familiar, antes mencionado, pasa por dar a la familia elementos que le permitan desarrollar la confianza para solucionar sus problemas, sin la injerencia permanente del Estado o de otros actores sociales; es decir, el reconocimiento de su soberanía «de tal manera que sea posible conocer, enfrentar y solucionar problemas derivados de la convivencia en su interior, sin recurrir a formas heterónomas que no siempre constituyen la solución adecuada» (Rubio, 2016, p. 9). Igualmente, es importante la consecución de recursos materiales que abran camino a dicho empoderamiento, lo cual en muchas familias de la región es difícil. Más en un marco de conflicto armado reciente, donde los patrones aprendidos para la gestión de la diferencia y el conflicto tienen que ver con medios violentos e intimidatorios (Gil, Vallejo y Ramírez, 2018).

Este empoderamiento requiere de la subsidiariedad (Donati, 2014b), lo cual implica que el Estado deje de ver y tratar a la familia como mera destinataria de sus transferencias, para reconocerle cierta autonomía en la gestión de su desarrollo. Subsidiariedad no en términos de dejar a la familia sola ante los diferentes retos sociales, sino proporcionando toda una serie de recursos que la encaminan a su fortalecimiento (Donati, 2014b).

El reto de generar familias funcionales para una sociedad de lo humano

Ligado a lo anterior, se da un reto fundamental en el Oriente antioqueño: formar comunidades funcionales y en la medida que se logre esto, contribuir al fortalecimiento del entramado social y, colateralmente, a la consolidación de la paz. Cada individuo del Oriente antioqueño, entre la «pluralidad de comunidades a las que pertenece» (Pérez, 2000, p. 570), «forma parte en especial de la comunidad territorial, compartiendo unos valores, una historia común y una identidad» (Etzioni, 1999, p. 18).

Si bien el modelo de Estado en Colombia no es susceptible de modificaciones significativas⁶ hacia modelos sociales más centrados en la comunidad,

⁶ Cabe mencionar que entre los años 2002 y 2010 se desarrolló en el país el Estado comunitario (Colombia. Departamento Nacional de Planeación, 2014), el cual tuvo como objetivo que los recursos del Estado sirvieran al interés de la comunidad, a través de la variable de equidad. Como medio destacado se buscó la participación de la comunidad ampliamente en la toma, ejecución

es clave que se propicie una mayor participación de esta. Todo ello encaminado a la construcción colectiva de una sociedad de lo humano, donde el centro sea, entre otras estructuras sociales intermedias, la familia. Las buenas comunidades, o comunidades funcionales, se caracterizan porque los individuos son tratados como fines en sí mismos (Etzioni, 2000), se sienten parte de una comunidad a través de lazos afectivos y la certeza de la mutua cooperación. Todo ello basado en relaciones yo-tú, es decir personalizantes; además, transmitiendo una cultura moral compartida en la que se encuentra todo aquello que la comunidad cree virtuoso frente a lo que considera comportamientos inaceptables que se transmiten de generación en generación (Díaz, 2006).

Frente al individualismo, las buenas comunidades proporcionan a la persona su reconocimiento en una red relacional que se erige en generadora de identidad relacional. Sin embargo, al ser el individuo parte de la comunidad, este se dota del compromiso de vivir de acuerdo a la cultura moral que la comunidad ha ido construyendo en el tiempo. El hecho de respetar este orden moral se convierte en el medio para la generación de una sociedad más humana y en garantía para el respeto de la propia autonomía (Etzioni, 1999). Vivir en comunidad hace consciente al individuo de su condición de codependencia con los otros. Con los procesos de individuación propios de las sociedades actuales, el sujeto se vuelve extremadamente vulnerable ya que sin la comunidad «no sabríamos nada, ni siquiera caminar erguidos» (Pérez, 2000, p. 568).

Además, estas comunidades generadas en el diálogo moral son capaces de proporcionar al individuo un lugar en el tiempo y en el espacio colectivos, ofrecen una historia y un futuro, un reconocimiento a quien antecedió y una responsabilidad con el que está por venir, de modo que es esta puesta en activo de la diacronía lo que permite la continuidad de lo humano (Pérez, 2000). Las buenas comunidades personalizan y llenan de contenido la existencia de cada persona, le proporcionan un ambiente afectivo de referencia, le confieren identidad y le dan orientación moral; en otras palabras, predisponen a la felicidad, en tanto sean comunidades virtuosas, potenciando todo aquel patrimonio moral y relacional que se adquiere en la familia.

y supervisión de las decisiones estatales, con el fin de garantizar la transparencia. En esencia, este Estado se basó en tres pilares: la seguridad con alcance democrático, la confianza inversionista con responsabilidad y la cohesión social. Ciertamente este Estado comunitario no sustituyó al concepto de Estado social de derecho definido en la Constitución del 1991, sino que se constituyó como vía operativa para el concepto constitucional de Estado en Colombia. Con tal fin se desarrollaron estrategias como el fortalecimiento de los entes territoriales, la gerencia del Estado y la participación de diversos agentes sociales.

En el trabajo de campo se evidenció como una de las principales dificultades para generar escenarios de paz en el territorio el hecho de construir espacios de confianza, de reconciliación y acogida, en especial a aquellas personas que formaron parte de grupos armados y que ahora comienzan los procesos de retorno al Oriente antioqueño del que eran originarios.

Si bien la comunidad del oriente muestra resiliencia al ser capaz de sobrevivir a tantas dificultades, se dan casos en los cuales las heridas sociales y materiales sufridas generan miedo y, en algunos, resignación, donde los procesos de reconciliación se dan sin un convencimiento profundo del mismo. El reto está en cómo generar confianza, en cómo reintegrar a aquellos que participaron activamente en el conflicto y en cómo generar posibilidades de cooperación entre los miembros de toda la comunidad con miras a la consolidación de la paz (Restrepo, 2002).

Ante este desafío, la familia adquiere un papel preponderante, en tanto que esta es capaz de generar capital primario (Donati, 2008c), fuente de capital social. Este proceso generativo imprescindible para la vida social no es una propiedad de los individuos, sino de las relaciones «en su dimensión de orientaciones recíprocas, responsables de la generación de enlaces fiables, basados sobre el don y sobre la norma de la reciprocidad, y capaces de generar comportamientos de cooperación» (Prandini, 2007, p. 20).

La familia tiene un valor añadido (Donati, 2007) que radica sobre todo en ser «el operador social, primario e infundible que transforma las virtudes personales en virtudes sociales» (Donati, 2005, p. 11), las cuales se forman en las relaciones cotidianas de la familia, donde el don se convierte en la principal virtud de la cual se desprenden las restantes. En la vida familiar, no de modo individual, es como se pueden adquirir el coro de virtudes sociales, que, si bien están en relación con las virtudes individuales, tienen que ver más con la manera como se relacionan los miembros de la familia, en especial los cónyuges. (Donati, 2014b).

En este punto en la atención familiar se debe considerar esta riqueza potencial y ser capaz de empezar a generar estrategias que busquen la promoción de las virtudes sociales *de* y *desde* la familia. Para ello se deben buscar medios que conduzcan dichas virtudes a ser parte del marco moral propio de la comunidad. Medidas tales como el fomento del mutualismo como estrategia de ayuda comunitaria (Díaz, 2006) o «el reconocimiento de la interdependencia, la cual permite vivir en comunidades más humanas» (Ocampo, 2003, p. 4).

Por ello, es imprescindible dotar a cada familia del protagonismo en su propio desarrollo, dándole autonomía, escuchando su voz y alentando a diseñar soluciones para los problemas sociales. Además, buscar que la totalidad de los

miembros de la familia sean capaces de desarrollar servicios de ayuda comunitarios y que así tomen conciencia del carácter dependiente, y por tanto social, de los individuos. Dichos mecanismos llevan a poner en el primer plano de la vida comunitaria, en una medida, la generosidad, la solidaridad y la confianza. En consecuencia, se fomentan vías hacia un marco moral más humano y con mayores consensos en la región. Situaciones como los procesos de sanación y reparación de las víctimas que se desarrollan en varios municipios del Oriente antioqueño, se convierten en una valiosa oportunidad para poner en práctica estas virtudes sociales. En la misma línea se pueden situar la atención a los excombatientes y a sus familias, así como el desarrollo de grupos que permiten la expresión emocional y la promoción de una cultura del encuentro.

Con relación a lo anterior, es importante resaltar el valor que tienen las redes familiares y la confianza generada en las comunidades como determinantes para la salud, no solo social, sino también la salud mental, cuya atención durante el conflicto, y posterior a este, ha girado en torno a la atención de los miembros de la familia de forma individual y como grupo vulnerable, sin considerar que los efectos individuales en la salud mental también son efectos familiares y comunitarios: la atención se suele reducir a simples acciones asistencialistas (Venegas, Gutiérrez y Caicedo, 2017).

A través de estas actuaciones se puede facilitar la consecución de un entramado social, tejido por una comprensión moral altamente compartida por todos los miembros que la conforman, a pesar de las diferencias que puedan existir propias del pluralismo comunitario (Ruiz y Porto, 2012). Una sociedad que sea fuertemente cohesionada pese a las enormes diferencias de las distintas comunidades que la componen (Etzioni, 2000).

Finalmente, queda claro que la comunidad es piedra angular para la generación de valores morales compartidos; en consecuencia, el Estado tiene el deber de proteger, promover y consolidar políticas públicas que no sustituyan a las comunidades en sus funciones. Más bien al contrario: se vuelve imperativo dar autonomía y subsidiar para que se puedan mantener estas líneas de actuación de lo público (Etzioni, 1999, p. 180), proporcionando especial relevancia a la familia, principal comunidad para la generación de una sociedad de lo humano.

El reto de la eficiencia de los servicios de atención familiar

Otro reto es la eficiencia en los servicios del Estado para las familias; si no se avanza en esta dirección, la atención familiar corre el riesgo de convertirse en un cúmulo de actividades desarticuladas y sin continuidad que, en ocasiones, se reduce a la legalización de recursos estatales.

Tras el muestreo empírico que da base a esta investigación, en el Oriente antioqueño se constata que estos servicios se han centrado en el Estado como actor social que suministra los recursos, contrata y mide la efectividad de sus acciones; por tanto, la familia se concibe únicamente como destinataria pasiva. Con ello se minusvalora y burocratizan las relaciones que están en el núcleo de la vida comunitaria (Díaz, 2006) desaprovechando las potencialidades de la familia como elemento social activo de desarrollo.

Mención especial merece que en el trabajo de campo se evidenció la prevalencia de la mujer como ama de casa dentro de los roles femeninos, lo que en cierta medida se relaciona con la desigualdad genérica. Esta constatación hace evidente la necesidad de que la atención para las familias esté coordinada con las acciones de atención a la mujer desde el ámbito público y privado, de tal manera que pueda promoverse una relación de mayor igualdad genérica y una mejor distribución de las tareas del cuidado.

Este planteamiento es clave en cuestiones de equidad social general, dado que si el Estado, por su inoperatividad o por cuestiones ideológicas, desplaza al mercado las tareas de cuidado, se deja a los sectores vulnerables socioeconómicamente sin servicios de este tipo, «en esto consisten muchas privatizaciones, en privar a los más débiles de los servicios que no pueden pagar y que sin embargo son necesarios para vivir dignamente» (Díaz, 2006, p. 4).

La eficiencia de los servicios a la familia está marcada por ítems como la capacidad que tengan para contribuir en la generación de una sociedad más humana, el óptimo aprovechamiento de los recursos, la cobertura con calidad a toda la población, la continuidad de los procesos sociales, el respeto a la dignidad humana, la centralidad de la familia y, sobre todo, la articulación armónica entre el Estado, el mercado y la comunidad (Etzioni, 2000).

Con el estudio detallado de la región del Oriente antioqueño se detecta que queda por definir con claridad la manera en que se articulan estas relaciones entre el Estado, el mercado y la familia, lo que tiene que ver con la ausencia de organizaciones de tipo familiar que puedan contribuir al desarrollo de la región (Gil, 2016).

En el Oriente hay asociaciones de diferentes tipos, pueden ser de mujeres, de acciones comunales, de concejales, de colectivos culturales, de víctimas del conflicto; pero no existen redes asociativas de familias, lo que conlleva necesariamente un déficit en la capacidad de generar acciones colectivas que propendan por sus necesidades. Algunas de las pocas experiencias que existen son las juntas de padres de familia en los colegios. No obstante, hay poca participación de los hombres en este tipo de asociaciones y escasa participación en espacios decisorios, tales como los concejos municipales o el Consejo Mu-

nicipal de Políticas Sociales (COMPOS), espacio en el que se marcan las líneas clave para el desarrollo de programas sociales en cada municipio.

En el rastreo que se hizo en el territorio⁷, se encontraron varios elementos con respecto a los COMPOS. Por una parte, existe una buena representación de entidades públicas y de la sociedad civil, pero no de colectivos familiares; junto con ello, en todos los COMPOS hay mesas de trabajo relacionadas directamente con la familia, bien sea mesas de primera infancia, de infancia y adolescencia, o mesas de familia, lo cual permite mostrar que en estos espacios participan activamente funcionarios, más no familias como tal.

Esta situación muestra que las familias no han asumido su papel como protagonistas de su propio desarrollo; a la vez, que desde el Estado no se han encontrado los medios efectivos para lograr su participación. Por tanto, se deben buscar soluciones en aras de que los servicios orientados a la familia sean eficientes y centrados en una generación real de bienestar para dicha institución, mediante la articulación efectiva entre las familias y el Estado.

Surge la necesidad de empoderar a la familia para que sea pilar de la comunidad, con lo que se abre una vía importante para acceder al deseado equilibrio con el mercado y el Estado. De esta manera, se busca la marginación de relaciones instrumentales para pasar a un papel activo de la familia que —desde su autonomía, combinada con la comunidad— se convierte en la más importante fuente de servicios sociales (Díaz, 2006). Todo este proceso viene marcado por el hecho de que la familia se convierte en centro, destinataria y garante de la calidad de los servicios sociales, con el respaldo del Estado y el aprovechamiento de las fortalezas del mercado.

El reto de la atención de las familias luego de la violencia

Como se expresa en el Acuerdo definitivo firmado entre la República de Colombia y FARC-EP para la terminación del conflicto, «la familia es el núcleo de la sociedad» (Colombia. Ministerio de Relaciones Exteriores, 2016, p. 6). Esta afirmación es una invitación clara a pensar sobre el papel de la familia en la consolidación de la paz y, más aun, a diseñar acciones encaminadas para que esta idea sea una realidad concreta.

La fase de posconflicto que atraviesa el Oriente antioqueño puede ser una situación con escenarios contradictorios para el futuro. Por un lado, efec-

7 Se realizaron 10 encuentros, donde participaron secretarios de salud, de protección social, comisarios de familia y otros funcionarios públicos y privados, y en los que se indaga sobre las diferentes acciones que se desarrollan en los territorios.

tivamente se puede consolidar un ambiente de paz que redunde en prosperidad y desarrollo equitativo para todos. Pero, por otra parte, si no se hacen transformaciones profundas en los modos de vida de las familias, transformaciones relacionadas con la capacidad de solucionar conflictos —mediante una cultura de valores compartidos— puede darse una derivación de la violencia hacia delincuencia organizada, violencia en las familias, inseguridad en el territorio, todo esto con fuertes afectaciones en la salud mental de las familias.

Ciertamente, en la familia se dan los primeros aprendizajes y se dan precisamente aquellos que pueden llegar a ser significativos, por lo que este grupo funciona como núcleo modelador y moldeador del comportamiento de sus miembros; es «el seno de los procesos de socialización del individuo con la sociedad, cumple funciones primordiales para el desarrollo de sus integrantes que van más allá de lo biológico, hasta la generación de valores necesarios para su relación con otras personas» (Sossa, 2011, p. 71).

Por esta razón, no se puede presentar a la familia como la causa única los desórdenes sociales que se aparecen como factores de riesgo para una sociedad: también puede ser un factor protector fundamental para evitar que niños, adolescentes y jóvenes encuentren en la delincuencia caminos para sus itinerarios vitales (Redondo, Luengo, Sobral y Otero, 1988). Cuando la familia logra desarrollar confianza, cooperación y reciprocidad, puede convertirse en fuente importante de capital social (Donati, 2014b) y por la misma razón genera seguridad, bienestar y calidad de vida a sus integrantes (Minuchin, 1977).

De este modo, la familia puede llegar a generar condiciones para que la paz sea estable y duradera. Si en el encuentro intergeneracional que se da en la familia, se logran experimentar estos valores, se puede dar la posibilidad a la prevención de las mencionadas conductas sociales disruptivas. La confianza permite la expresión abierta en los miembros de la familia: sus necesidades, inquietudes, sentimientos e ideas. La cooperación, posibilita el encuentro, la atención del otro, su cuidado, todas las prácticas que hacen sentir al otro importante; finalmente, la reciprocidad —entendida como el débito de existencia mutuo— permite que las personas entiendan y asuman la necesidad del otro como propia, y por tanto, su responsabilidad por atender satisfactoriamente.

Al relacionar estos elementos se consigue que la familia sea efectivamente escuela para vivir en comunidad, porque posibilita el encuentro con el otro desde la diversidad, a la vez que facilita asumir el sentido de lo propio frente a lo extraño. En efecto, «confianza, reciprocidad y cooperación, son elementos constitutivos de las relaciones e instituciones de capital social. Cuanto más elevado es el nivel de confianza en una comunidad, mayor es la probabilidad de que existan eventos de cooperación» (Stein, 2003, p. 21).

La guerra ciertamente afectó la cohesión de las comunidades; por tanto, volvió vulnerables a muchas personas de cara a la posibilidad de ingresar a la delincuencia, construyendo razones para ello, las cuales se basan en la necesidad de vengar el daño recibido, la falta de oportunidades laborales, la dificultad para desaprender comportamientos violentos para la solución de los conflictos y la necesidad de verse reconocidos en medios y formas específicas, no solo desde la misma condición de víctima.

Si se examina con profundidad, todo ello es reflejo de un déficit comunitario, el hecho de que el sujeto individual no haya sido capaz de experimentar positivamente el ser parte integrante de una comunidad, de no sentir responsabilidad por parte de todos y para con todos (Rodríguez y Rodríguez, 2009).

Conclusiones

En el capítulo se mostraron los retos para la atención de las familias desde diferentes perspectivas. Dichos retos surgen del examen de la realidad social de las familias del Oriente antioqueño en el contexto de su situación tras el conflicto armado que han sufrido durante varias décadas, lo cual surge del trabajo de campo en el territorio con diferentes actores encargados de la atención a las familias, llevado a cabo mediante un proceso investigativo en el que la participación activa de las personas ha sido un pilar fundamental.

Se evidencian los retos del diálogo moral sobre la familia, se aprecia la necesidad del empoderamiento de las familias, considerando la generación de familias funcionales que a través de las comunidades capaciten a la sociedad sobre lo humano; allí se constató la urgencia y reclamo en la mejora y eficiencia en los servicios de atención familiar, especialmente a las familias del posconflicto.

Las familias del Oriente antioqueño requieren de procesos de atención que busquen su fortalecimiento; esto es, que promuevan la unidad y la estabilidad familiar, enfocados en posibilitar la solidez en su conformación y un adecuado funcionamiento. Unas familias que posean la capacidad real para centrarse en asumir la norma de la reciprocidad entre los sexos y las generaciones (Donati, 2013) y el cumplimiento de las funciones de equidad generacional, la transmisión cultural, la socialización y el control social (Pérez, 2001; 2001b).

Para reafirmar esa identidad de lo que la comunidad del Oriente antioqueño ha establecido como familia, como se ha descubierto a través de la investigación, debe propiciarse el diálogo moral sobre la familia y sus carac-

terísticas, de manera que todos puedan expresar sus expectativas, pareceres, deseos y pensamientos.

De este modo, se iniciarán procesos de fortalecimiento de la familia y se abrirán vías para la consolidación de una sociedad más humana. Igualmente, a través de estos procesos, los habitantes del territorio se asumirán y se promoverán como uno de sus principales patrimonios, dado que habrán sido protagonistas en su construcción a través de las relaciones familiares y comunitarias de carácter significativo.

A partir de los hallazgos, se sugieren investigaciones relacionadas con la promoción de la movilización familiar para el asociacionismo, en la medida que este es un camino certero para el desarrollo de políticas de protección familiar.

Adicionalmente, se requieren mayores exploraciones sobre el papel de la familia en el posconflicto, en especial en Colombia, toda vez que se le reconoce en el acuerdo con las Farc un papel fundamental. Sin embargo, no están claras las responsabilidades de la familia, ni los planes o programas delineados para esto, tanto desde el orden nacional, como desde el ámbito regional. En esto último, el presente estudio se erige como propuesta sobre la cual se puedan edificar políticas públicas de protección a la familia, un avance que recoge la realidad social actual y proporciona perspectivas para el futuro.

En conclusión, se hace necesaria una atención familiar en la que la familia como unidad básica sea el centro y sea reconocida como espacio societario propiciador de un entramado social cada vez más humano. A través de la investigación llevada a cabo y la consiguiente reflexión, se entiende que la familia no puede ni debe entenderse como sustitutoria de las responsabilidades del Estado en las tareas de generación de bienestar de los ciudadanos, sino como una relación primordial para la sociedad, que, subsidiada por el Estado, se convierte en la principal agencia de salud social (Pérez, 1999). En este sentido, se propone una cultura del familiarismo que promueva la estabilidad familiar, que sitúe a la relación familiar como opción social fundamental, en tanto camino de lo humano (Del Picó, 2006).

Referencias

- Arias, M. y Gil, W. (2018): Las tendencias de las políticas públicas de familia en los territorios colombianos. En C. A. Arango y E. Calderón Sanín, *Desarrollo y territorio: Comunidad, familia y educación* (pp. 231-243). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado

- de: <http://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/273/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>.
- Balcázar, P.; González, N.; Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Comp.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: eos.
- Colombia. Corte Constitucional. (2015). *Sentencia C-683/15*.
- Colombia. Corte Constitucional. (2016). *Sentencia SU214/16*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/su214-16.htm>.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2014). *Hacia un Estado comunitario*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>.
- Colombia. Ministerio de Relaciones Exteriores. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf.
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Red Unidos*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/redunidos.aspx>.
- Congreso de la República de Colombia (2009). *Ley 1361 «Ley de protección integral a la familia»*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm.
- Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 1804 de 2016 «Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones»*. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>.
- Del Picó, J. (2006). *Comunitarismo y familia: algunos elementos para la construcción de una visión comunitaria de la familia en Iberoamérica: Presentación para el Primer Encuentro Iberoamericano de Comunitarismo*. Colombia.
- Díaz, C. (2006) *Comunitarismo y personalismo comunitario*. Recuperado de: <http://www.ulia.org/comunitarismo/documentos/Ponencias%20Comunitarismo%20y%20Personalismo%20Comunitario/Ponencia%20Carlos%20Diaz.pdf>.
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milán: Angelli.

- Donati, P. (1999). Familia e società del benessere: paradossi e contro-paradossi, mito e anti-mito. En P. Donati (comp.), *Famiglia e società del benessere. Sesto Rapporto Csis sulla famiglia in Italia*. San Paolo: Cinisello Balsamo.
- Donati, P. (2001). Nuevas políticas sociales y Estado social relacional. *Revista de investigaciones sociológicas* (108), 9-47.
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: EUNSA.
- Donati, P. (2005). *Le virtù sociali della famiglia*. Conferimento del doctorato honoris causa. Prof. Pierpaolo Donati. Sig. Kiko Argüello de Pontificio Istituto Giovanni Paolo II per Studi su Matrimonio e Famiglia. Citta del Vaticano: Pontificio Istituto Giovanni Paolo II per Studi su Matrimonio e Famiglia.
- Donati, P. (2006). La soggettività sociale della famiglia: perché e come dobbiamo ripensare la politica familiare. *Anthropotes*, (22), 271-295.
- Donati, P. (2007). Riconoscimento como responsabilità della famiglia e verso la famiglia. En P. Donati (comp.), *Riconoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?* San Paolo: Cinisello Balasamo.
- Donati, P. (2008). *Perché "la" famiglia? Le risposte della sociologia relazionale*. Siena: Cantagalli.
- Donati, P. (2008b). The state and the family in a subsidiary society. En M. Archer y P. Donati (comps.), *Pursing the common good: How solidarity can work together*. Roma: Pontificia Academia de las Ciencias Sociales.
- Donati, P. (2008c) *Perché la famiglia? Le risposte della sociología relazionale*. Siena: Cantigalli.
- Donati, P. (2009). *La società dell'umano*. Génova; Milán: Marietti.
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Madrid: BAC.
- Donati, P. (2014). *La familia. El genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Donati, P. (2014b). *La política de la familia: Por un welfare relacional y subsidiario*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Etzioni, A. (2000). *La tercera vía hacia una buena sociedad: Propuestas desde el comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Etzioni, A. (2007). *La dimensión Moral: hacia una buena sociedad*. Madrid: Palabra.
- Flaquer, L. (2000). *La atención familiar en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, M (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.

- García, P. (2007). Atención familiar y formas de subsidiaridad: hacia una ciudadanía de la familia. *Revista Empresa y Humanismo*, 11(1), 109-138.
- Garro, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 633-660.
- Gil, W. y Arias, M. (2013). La pluralidad familiar, a la luz de la sociología relacional. *Ánfora*, 20(35), 173-195. Recuperado de: <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/49/45>.
- Gil, W. (2016). Hacia una armonía en la relación familia y trabajo. En D. S. Gómez, *Hogar y empresa: ¿sí se puede!: Memorias VII Congreso Internacional de la Familia*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Gil, W. y Vallejo, J. (2016). *Quince lecciones sobre familia*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Gil, W.; Vallejo, J. y Ramírez, E. (2018). *Familias del Oriente antioqueño*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de: <http://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/123456789/271/Libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Granica.
- Ocampo, A. (2003). *El sujeto-familiar como fundamento de la solidaridad diacrónica*. Recuperado el 17 de abril de 2016, de: <http://studylib.es/doc/141747/%E2%80%99Cel-sujeto-familiar--fundamento-de-la-solidaridad-diacr%C3%B3n...>
- Ortegón, E. (2008). *Guía sobre el diseño y gestión de la política pública*. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello.
- Parsons, T. (1968). *La acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pérez, J. (1999). *La salud social: de la socioeconomía al comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Pérez, J. (2000). Introducción y presentación. La comunidad: haciendo visible lo invisible. *Arbor*, (165), 565-587.
- Pérez, J. (2001). *10 temas de sociología: Vivir una sociedad familiar y humana*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez, J. (2001b). Family and the politics of community life. En H. B. Tam (comp.), *Progressive Politics in the Global Age*. Londres: Polity Press.
- Pérez, J. (2005). *Repensar la familia*. Madrid: Eiunsa.
- Pérez, J. (2006). *Sociología*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez, J. y Ros, J. (2003). *Sociología de la familia y la sexualidad*. Valencia: Edicep.
- Prandini, R. (2007). Il capitale sociale Familiare in prospetti relazionale como definirlo, misurarlo e sussidiarlo. *Sociologia e Politiche Sociale*, 41-74.
- Redondo, L.; Luengo, M. A.; Sobral, J. y Otero, X. (1988): Un análisis de la rel-

- ación entre el ambiente familiar y delincuencia juvenil. *Revista de Psicología Social*, (3), 165-180. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2903399>.
- Restrepo, L. (2002). La confianza, un enfoque de salud mental para la construcción de la paz en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 31(4), 271-284.
- Rodríguez, M. y Rodríguez, E. (2009). Política económica y política social, como una política pública para combatir la pobreza. *Espacios públicos*, 12(25): 123-150.
- Rodríguez, C.; Herrera, L.; Quiles, O. y Álvarez, J. (2008). El valor de la familia en estudiantes universitarios en España: Análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 13(2), 215-230.
- Rodríguez, R. (2009). *Comunitarismo y estado comunitario en el discurso político de Álvaro Uribe Vélez durante su primer período presidencial 2002-2006*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Ros, J. (2014). *"All'inizio è la relazione". El paradigma relacional de Pierpaolo Donati*. [Tesis de doctorado]. Valencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente mártir.
- Roudinesco, É. (2006). *La familia en desorden*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, J. (2016). *Algunos elementos para la construcción de una visión comunitaria de la familia en Iberoamérica*.
- Ruiz, J. y Porto, L. (2012). Conflicto ético, diálogo e intervención social: la propuesta de «diálogos morales» de Amitai Etzioni. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 43-53.
- Sossa, R. (2011). Desintegración familiar y delincuencia. *Revista de Ciencias Jurídicas*, núm. 124 (63-88) enero-abril 2011. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/issue/view/1376>.
- Stein, R. (2003). *Capital social, desarrollo y políticas públicas en la realidad latinoamericana*. Recuperado de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1567/1/dt-0305.pdf>.
- Venegas, R.; Gutiérrez, A. y Caicedo, M. (2017). Investigaciones y comprensiones del conflicto armado en Colombia: Salud mental y familia. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.UPSY16-3.ICCA](https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY16-3.ICCA).

Líneas invisibles que las familias o los cuidadores cruzan y les convierten en maltratadores de los niños

Cecilia Cardona Vélez

Resumen

Este capítulo profundiza en la noción de *niño* en el contexto del maltrato infantil y sus relaciones con la familia y la legislación colombiana. Hace parte de una investigación que analiza la relación que existe entre los saberes sobre los derechos de los niños y las prácticas educativas en padres de familia de niños entre 4 y 7 años de una institución educativa de la ciudad de Medellín, si bien en este texto se muestra el componente teórico-conceptual de la misma, se trata de una revisión teórica sobre los campos mencionados, reflexionados a la luz de cómo estas hablan de las fronteras entre el cuidado a los menores y las situaciones de maltrato que, como se muestra, constituyen límites difusos ante los cuales las políticas del Estado devienen un intento de contener viejos modos de entender y practicar el cuidado infantil. Los resultados señalan esos límites difusos y advierten posibles causas y consecuencias.

Maltrato infantil, familia, derechos de los niños, cuidado infantil.

Palabras clave

El presente capítulo

Derivado del proyecto de investigación «Prácticas educativas hoy: un asunto del Estado o de la tradición». Adscrito al Grupo de Investigación de Psicología, Salud y Sociedad y a la línea de Infancia, Adolescencia y Juventud de la Maestría en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, Departamento de Psicología de la Universidad CES (Medellín, Colombia).

Cecilia Cardona Vélez

Psicóloga. Coordinadora del Departamento de Desarrollo Humano y Protectora de Infancia y Adolescencia del Colegio Calasanz-Medellín (CCM), Colombia.

CORREO ELECTRÓNICO: ceciv285@hotmail.com.

Introducción

En el contexto de la pregunta por el cuidado infantil, este trabajo procura una reflexión a partir de la producción bibliográfica disponible en relación con las categorías de interés, a saber, *cuidado infantil*, *familias* y *regulación estatal* en la materia. En lo concreto, el trabajo surge de una investigación que analiza la relación que existe entre los saberes sobre los derechos de los niños y las prácticas educativas en padres de familia de niños entre 4 y 7 años de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Para la realización de la investigación, el rastreo de antecedentes arrojó una claridad inicial: cuando se indagó por «derechos de los niños y familias», «historia de la infancia y derechos de los niños», «maltrato infantil y prácticas educativas», «prácticas educativas y familias», se constató que las fuentes encontradas contenían los criterios de búsqueda específicos (*derechos de los niños* y *maltrato infantil*), pero no estaban relacionados con *familias* de manera directa.

Esto suponía un vacío, toda vez que la literatura reportada no reconoce el lugar de la familia en el fenómeno de interés de este trabajo. Por ello fue necesario una reelaboración del material hallado, a fin de darle la contextura de marco referencial para esta investigación.

En efecto, se observa que el maltrato infantil en el ámbito íntimo figura como un fenómeno transversal en la historia de Occidente (Aries, 1987; Del Bosque-Garza, 2003; Loredó, 2004). Como respuesta, en décadas recientes se ha intentado combatirlo, vía legislativa, al tipificarlo como *transgresión* (Astelarra e Izquierdo, 1982). Sin embargo, ante la evidencia de que las legislaciones no logran por completo controlar el maltrato infantil, se hace necesario un análisis para reconocer los profundos raigambres de este en la cultura. Para lograrlo, se plantean los argumentos en dos tiempos: un primer momento, en la línea de la historia; un segundo momento, en lo relacionado con el advenimiento de los derechos de los niños y su impacto en el diseño del Estado, particularmente el colombiano, el cual introduce a la familia en el ámbito público.

Este planteamiento expone la dicotomía que existe entre las prácticas cotidianas de los padres de familia, que pretenden educar a los niños, y los planteos de la legislación colombiana, los cuales reconocen sus derechos

—entre los cuales se incluyen el derecho a tener una familia— y les asigna la responsabilidad a los padres de proporcionar un ambiente libre de cualquier tipo de maltrato¹.

La dicotomía expresada es observada por la investigadora en su rol como protectora de la infancia y la adolescencia², en los medios de comunicación nacionales y locales —que cotidianamente hacen visibles eventos de maltrato infantil (González González, 2017)— así como en las cifras de maltrato divulgadas por entes gubernamentales encargados de la protección y restablecimiento de los derechos de los niños (ICBF, 2013).

Así que la evidencia acopiada en personal, en la opinión pública y entidades encargadas del asunto³ coinciden en el grado de persistencia que mantiene el maltrato infantil, aspecto (como pocos) en el cual entes gubernamentales e investigadores coinciden, no solo en lo elocuente de los datos asociados al fenómeno, sino al hecho alarmante de que sea en el seno de las familias donde este se origina⁴.

Debemos mantener ese contexto para leer, desde allí, la Ley de Infancia y Adolescencia, cuando define el maltrato infantil como:

Toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona (Congreso de la República de Colombia, 2006).

1 Para ampliar la información acerca del rol parental, remitirse al artículo 14 de la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, allí denominado *responsabilidad parental*.

2 El Colegio Calasanz de Medellín (CCM), en el 2008, construyó el Manual de Protección de Infancia y Adolescencia, el cual tiene normas, disposiciones y políticas preventivas (amparados en los derechos de los niños y la Ley de Infancia y Adolescencia) frente al riesgo de maltrato físico, psicológico y abuso sexual. Con el fin de velar por su cumplimiento, nombró un protector de la infancia y adolescencia, al cual se le asignaron funciones específicas; entre ellas, establecer un debido proceso frente a la presunción de maltrato infantil por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa (padres de familia, profesores, personal administrativo o de servicios). No obstante, a pesar de la divulgación del Manual, de manera continua en la comunidad educativa se encuentra que los padres se muestran en unas ocasiones enojados y en otros sorprendidos ante el llamado de la Institución a mantener un ambiente exento de maltrato infantil, condición para garantizar la salud mental y el desarrollo integral de sus niños.

3 La Ley de Infancia y Adolescencia es un desarrollo posterior del artículo 44 de la Constitución Política colombiana de 1991. En este se reconocen los derechos de los niños y se le asigna la responsabilidad de su garantía y protección a tres entes: Estado, familia y sociedad.

4 Siguiendo los señalamientos de Cuadros (2000), la familia es el lugar de mayor ocurrencia de conductas de maltrato infantil.

Esta definición permite al Estado formular a miembros de la sociedad y a las familias como corresponsables⁵ del desarrollo integral de los niños, quienes podrán nombrar situaciones que apunten a este hecho, bien sean generadas por instituciones o personas de la sociedad.

Como parte de la sociedad, las instituciones educativas tienen un rol estratégico: forman a los niños y establecen relaciones permanentes con los padres de familia. Desde este lugar, emerge un ejercicio reflexivo en las maneras de acercamiento a las familias que, de acuerdo al Manual de Protección de la Infancia y la Adolescencia, y, por ende, de la Ley, se consideran maltratantes y, por tanto, infractoras de Ley, toda vez que cruzan líneas invisibles en las interacciones cotidianas que tienen como objetivo educar a sus niños. En este punto, se observa a los padres constantemente franqueando líneas que, sin saberlo, conducen al maltrato.

Estamos pues ante un tema álgido en el que se encuentran viejas tradiciones ante las cuales lo legal, impulsado por el Estado, entra en constante fricción.

Metodología

Con base en el marco situacional descrito, se coligen dos ideas: primero, la falta de estudios que aborden la relación entre familias y maltrato infantil. Segundo, la circunstancia concreta de liderar un proceso de protección infantil en una institución educativa, pero encontrar de manera constante que los padres no comprenden cómo ni cuándo cruzan los límites del maltrato, máxime si tenemos en consideración que muchas de sus acciones se erigen en aras del cuidado hacia los menores.

Desde ahí entonces se diseñó una investigación documental que permitiera reconocer a las familias como un agente clave del fenómeno. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: «derechos de los niños y familias», «historia de la infancia y derechos de los niños», «maltrato infantil y prácticas educativas», «prácticas educativas y familias». Sin embargo, después de una primera búsqueda se constató que las fuentes primarias y secundarias encontradas

⁵ Se ha denominado corresponsabilidad a la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños (as). La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección (Ley de Infancia y Adolescencia, art. 10).

contenían los criterios de búsqueda específicos (*derechos de los niños y maltrato infantil*), pero no estaban relacionados con *familias* de manera directa.

Se procedió entonces a la elaboración de descriptores para organizar y validar la información; se conceptualizaron y caracterizaron, y se hizo la conexión entre ellos. Luego, se llevó a cabo la interpretación de la información a través de fichas de contenido para clasificarla en categorías preliminares y emergentes. Posteriormente, se analizó todo el *corpus* para construir un nuevo marco que requirió de la elaboración de categorías amplias que dieran cuenta de la noción de niño a través de la historia, la emergencia de sus derechos y las prácticas educativas llevadas a cabo por las familias. De esta manera, las categorías se construyeron, así: *familia y noción de niño, desarrollo legal, marco normativo*.

La familia y la noción de niño

Fue a partir del trabajo de los observadores científicos del siglo XIX y la consecuente emergencia de la infancia como un elemento fundamental para el futuro de las sociedades, cuando el maltrato dirigido a niños se hizo visible como fenómeno y se construyó como realidad social. En la actualidad, el maltrato infantil es regulado vía legislativa con la emergencia de los derechos de los niños. En este marco, los niños son nombrados como sujetos de derechos; por tanto, sujetos dignos de protección contra el maltrato infantil en todas sus formas por la familia y/o la sociedad.

Cabe resaltar que lo que hoy entendemos claramente como maltrato está en relación con el lugar que se dio a los niños en la historia. Este lugar estaría asociado íntimamente a las conductas que adoptaron las sociedades con aval de la familia en diferentes periodos históricos, las cuales hoy, sin duda, son consideradas por la mayoría de las comunidades como maltrato infantil. Es en dicha perspectiva que debemos revisar cómo las prácticas de maltrato, si bien se entiende como tales hoy, venían asociadas a unas formas de ver el mundo y proceder en él acordes a otras configuraciones históricas (Gil Calvo, 2001).

Los griegos consideraban que el niño no tenía un estatus jurídico: hacía parte de los bienes del dueño de casa, igual que las mujeres y los animales. Así mismo, allí no existe la clasificación en etapas que registren el desarrollo de las personas antes de llegar a ser un joven apto para la guerra (Sierra, 2005). Por su parte, los romanos acudieron al infanticidio o al abandono de los niños: en realidad, los lazos sanguíneos contaban mucho menos que los vínculos electivos, y cuando un romano se sentía movido a la función de padre, prefería adoptar el hijo de otro o criar el hijo de un esclavo, o acoger a un niño abandonado, antes que ocuparse del hijo por él procreado (Aries, 1987).

En la Edad Media, la familia, se caracterizaba por ser amplia (incluía a muchos parientes). *Niñez* no existía entonces como concepto, no al menos como se entiende hoy, pues no se diferenciaba al niño del adolescente. Estas familias tenían funciones de conservar los bienes patrimoniales, la práctica de un oficio común y, en casos de crisis, la protección del honor (Astelarra e Izquierdo, 1982). La familia no tenía una función afectiva, lo que no significa que el amor faltara siempre; al contrario, suele manifestarse a veces desde los esposales, y en general, después del matrimonio creado y sustentado por la vida común. Sin embargo, el sentimiento entre padres e hijos no se tomaba como indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia (Aries, 1987).

Con respecto a la educación de los hijos, esta se realizaba mediante el aprendizaje no formal, generalmente llevado a cabo fuera del domicilio familiar (Ochaíta y Espinosa, 2004). En esta misma línea, Aries (1987) afirma que la transmisión de valores y conocimientos, y en general la socialización del niño, no estaba garantizada ni controlada por la familia. Al niño se le separaba de sus padres, y se puede decir que la educación durante muchos siglos fue obra del *aprendizaje*, gracias a la convivencia del niño o del joven con los adultos, con quienes aprendía lo necesario ayudando a los mayores a hacerlo. La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante, que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente.

De forma definitiva, a finales del siglo xvii se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres. La escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación, lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena. Esto último es la escolarización, que no dejará de progresar hasta nuestros días (Aries, 1987; Sloterdijk, 2012).

El gran acontecimiento fue el interés por la educación, interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo xv, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos xvi y xvii. El cristianismo impuso el aspecto moral de la religión y reconoció la importancia de la educación. Se constata así su influencia sobre la historia de la escuela y la transformación de la escuela libre en colegio vigilado. Las órdenes religiosas fundadas en esa época, tales como los jesuitas o los oratorianos, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirigió ya a los adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se encargó de los niños y de los jóvenes (Aries, 1987).

En lo sucesivo, se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena (en la escuela, por ejemplo), antes de dejarle ir a vivir con los adultos.

Este nuevo interés por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser entonces únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas (Aries, 1987; Gil Calvo, 2001). De esta manera, se da inicio a la construcción de ideas del niño como un ser inocente y dotado de pecado original redimible (Sierra, 2005).

A partir del siglo xv se comenzó a difundir la idea de que la misión de los maestros, además de transmitir conocimientos, debía inculcar virtudes en sus discípulos: educarlos, en el sentido amplio del término. De esta manera, a partir del siglo xvi, el gobierno de los colegios se rigió por un sistema autoritario y jerárquico que dio lugar a normas disciplinarias cada vez más rígidas. Durante estos dos siglos, el alumnado fue castigado con diferentes multas, siendo muy escaso el castigo físico (Aries, 1987). Ya en el siglo xvii, con el establecimiento de la escuela moderna, las penas pecuniarias se sustituyen por el látigo. Se estableció una disciplina coercitiva y humillante, la cual se aplicaba a todos los escolares con independencia de edad y extracción social. Su objetivo era formar correctamente a los niños en una sociedad autoritaria y absolutista (Illich, 2006). Dentro de la nueva concepción de la infancia como etapa definida y diferente a la edad adulta, se consideró a los niños como seres vulnerables y débiles, por lo cual deberían ser continuamente corregidos, a fin de que su espíritu se fortaleciera y pudieran convertirse en personas dignas. Esta forma de entender y tratar la infancia va a cambiar progresivamente en lo sucesivo (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Más adelante, luego de la Revolución francesa, se introdujo una transformación importante: el niño comienza a ser considerado como futuro ciudadano, concepción que obligó a incluir los temas relativos a la salud y educación infantiles en los planes de Gobierno (Sierra, 2005).

Uno de los pensadores que reconoce la historia como influyente en este viraje en el concepto de niño es Rousseau; su pensamiento produce una revolución en la posición pedagógica hacia el niño y, además, realiza el primer planteamiento acerca de la adolescencia. En el *Emilio o sobre la educación*, dirigido a los padres y a quienes se preocupan por mejorar la educación infantil, aborda la niñez como un asunto que va desde el nacimiento hasta la adolescencia. Estos planteamientos se retoman con un mayor nivel de preocupación a principios del siglo xx (Kaplan, 1991).

Las relaciones familiares se hicieron más afectivas y estrechas en relación a los periodos anteriores. También es Rousseau quien enfatiza que los niños tienen unas características que hace necesario se les proporcionen cuidados y atenciones especiales, tanto de tipo físico como psicológico; así pues, tanto las madres como los padres dedican más tiempo a los cuidados físicos de los niños, pero también a las situaciones de interacción que, como el juego, facilitan el establecimiento de las relaciones afectivas. En este período histórico, se atribuye un papel esencial a la actividad lúdica en el desarrollo infantil, por lo que se anima a los padres a que jueguen con sus hijos, argumentando que ello no implica un menoscabo a su dignidad de adulto.

Estas ideas fueron permeando distintos sectores de la sociedad, hasta cristalizar, finalizando el siglo XIX, en una nueva concepción de la familia y de las relaciones que se deben establecer entre sus miembros; se trató de una idea muy ligada al concepto de infancia como un concepto de la vida, con unas necesidades físicas y psicológicas diferentes a los de otros períodos del desarrollo (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Esta visión del niño enmarcada a finales del siglo XIX y principios del XX se generó en el contexto de la denominada familia burguesa. Esta familia reduce los lazos de parentesco a los cónyuges y sus hijos. Así mismo, implicó la demanda de democracia, entendida como un derecho de los jefes de familia, lo que implicó el papel subordinado de la mujer y los niños frente a una autoridad patriarcal. Al mismo tiempo, la producción de bienes se traslada a las fábricas, mientras que la familia se convierte en el lugar donde se realizan las tareas de reproducción, las de afectividad y las relaciones personales. Esta separación de funciones se convierte en una división del trabajo por sexo: los hombres salen a trabajar a las fábricas y las mujeres permanecen recluidas en el hogar, dedicadas al trabajo doméstico y al cuidado de los niños (Astelarra e Izquierdo, 1982).

En este recorrido por la historia de la noción de niño, se evidencia cómo este avanza de ser inexistente, a ser percibido como objeto de la religión y la ciencia: la primera lo concibió bien como demonio, o ángel, o bien como depositario de pecados; la segunda, como objeto de instrucción y educación. Estas concepciones promovieron en unos casos —o avalaron, en otros— que los niños fueran objeto de maltratos y agresiones por diferentes instituciones de la sociedad.

Se observa también que, con la caída de la hegemonía del cristianismo y la emergencia de la razón como rectora del pensamiento humano, se desata un interés por parte de la ciencia hacia el niño, aportando conocimientos importantísimos frente a su desarrollo. Estos conocimientos han ido de la mano con

desarrollos legales que han pretendido regular las interacciones entre adultos y niños para promover su desarrollo, evitando cualquier tipo de agresión.

Desarrollo legal

En la línea de prevenir las agresiones hacia los niños, en 1875, en Nueva York, se divulgó la primera ley en el mundo para prevenir y castigar el abuso de los niños (Loredo, 2004). A partir de 1946 se empezaron a referenciar diferentes términos concernientes al maltrato infantil como el *síndrome del niño maltratado* de Kempe o el *traumatismo esquelético no reconocido*, y se empezó a reconocer que los golpes, quemaduras, moretones y fracturas (entre otros), no eran causa del descuido de los niños, ni de enfermedades, sino que eran causados por los padres (Velázquez, 2013).

En 1961, Henry Kempe (citado en Gelles, 2001), en el marco de la reunión anual de la Academia Estadounidense de Pediatría, organizó el primer simposio interdisciplinario sobre el síndrome del niño apaleado o golpeado, y en 1962 publicó sobre el tema en *The Journal of the American Medical Association* (Gelles, 2001). Presentó una serie de casos de niños que sufrían este síndrome, con un enfoque pediátrico, psicológico, radiológico y legal; además, incluyó las primeras cifras de incidencia del fenómeno en Estados Unidos.

Con este artículo, se inscribe dicho síndrome en la literatura médica y se inician las medidas legislativas que obligan a los profesionales de la salud a denunciar cualquier sospecha de maltrato a menores. Basada en estos conceptos, la oficina de los niños en Estados Unidos redactó en 1963 un modelo de ley sobre la obligación de reportar los casos de maltrato; ya en 1967 todos los Estados de la Unión Americana habían establecido leyes en esta dirección (Gelles, 2001).

En 1959, las Naciones Unidas realizaron la Declaración de los Derechos Universales del Niño (Velázquez, 2013), la cual convierte a los niños en sujetos de derecho. Esto último indica que los niños también toman el estatuto de sujetos jurídicos o legales, aspecto que ha incidido, con bastante fuerza, en la concepción que se tiene de ellos en la actualidad y en las interacciones entre padres de familia y/o cuidadores con los niños.

Como sujeto de derechos, el niño es el lugar en el cual hoy se encuentran la mayoría de las sociedades modernas. Colombia no es la excepción al acoger en su marco legal los derechos de los niños.

Marco normativo: Constitución Política de Colombia y sus desarrollos

En Colombia, la carta política de 1991 declara los derechos de los niños en el artículo 44:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia (Colombia, 1991/1997).

En Colombia, la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos; cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores (Colombia, 1991/1997).

Si bien en la carta política se nombra la corresponsabilidad entre Estado y sociedad con respecto al cuidado y protección de los niños, en la Ley de Infancia y Adolescencia se asignan funciones específicas a cada uno de los entes; en este orden de ideas, actualmente las funciones de las familias colombianas están reguladas a través de leyes específicas. Es en este momento, el Estado colombiano entra a jugar un papel importante al interior de las familias, en la tentativa de regular las interacciones entre los padres de familia y/o cuidadores y los niños, hecho que cambia radicalmente el sentido de sus interacciones en cuanto se establecen unos derechos y deberes por parte de todos sus miembros.

Es así como el artículo 22 de la Ley 1098 de 2006 reza:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes sólo podrán ser separados de la familia cuando esta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Respecto a este derecho, la Corte Constitucional ha expresado que su satisfacción constituye una necesaria condición de posibilidad para la materialización de varios otros derechos fundamentales protegidos por la Constitución, ya que a través de él se permite que los niños accedan a cuidado, amor, educación.

A su vez, la Ley 1098 nombra en su artículo 18 que los niños tienen derecho a la integridad personal:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario (Congreso de la República de Colombia, 2006).

La misma Ley define claramente el rol de los padres en el artículo 14, el cual es denominado *responsabilidad parental*:

Es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es, además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Como se evidencia, el Estado vuelve a la pareja de procreadores sus socios, en la medida que se les exige la aparición de recursos de tiempo, modo y lugar que aseguren la atención de los niños en unas condiciones específicas. Con esta perspectiva, estamos frente a una familia en la cual todos sus miembros son sujetos de derecho, lo que implica un ideal en las interacciones entre padres de familia o cuidadores y niños en condiciones de igualdad.

Las funciones de los padres de familia o cuidadores se regulan a partir de la misma Ley: se les exige que sean garantes de derechos y aparecen valores sociales desde esta perspectiva que exigen la ausencia de cualquier tipo de maltrato o abuso.

Para los padres de familia, estar en acuerdo con estos valores sociales implica conocer claramente que en las interacciones familiares existen conductas que afectan el desarrollo adecuado de los niños. Dentro de los elementos que los padres de familia deben saber que afectan el desarrollo de los niños, están el maltrato y los abusos de toda índole. Por tanto, son acciones que, como se discute, se han operacionalizado para contribuir a su prevención.

A pesar de la operacionalización del maltrato infantil, está documentado, según Cuadros (2000), que es en el contexto familiar donde las conductas de maltrato ocurren con mayor frecuencia. En este orden de ideas, la familia, dentro de la cual están los padres, al parecer hoy se convierte en un riesgo psicosocial alto para niños. Por tanto, es comprensible que el Estado trate de vigilar y regular sus funciones, generando la corresponsabilidad entre este, la sociedad y la familia.

Esta corresponsabilidad entre los tres entes (Estado, sociedad y familia) remite a la interacción cíclica de los tres sistemas, la cual lleva a la transformación constante de las interacciones entre los padres de familia y los niños. Estas precisiones se tornan imprescindibles para comprender que las interacciones de las familias y sus miembros, entre ellos niños y padres, no se desarrollan en el vacío, sino que se sujetan a los discursos construidos en un momento histórico social.

Con la promulgación de esta Ley, el Estado entra a solucionar las situaciones de maltrato infantil en la familia, en la medida en que comienza a vigilar las interacciones entre padres y niños, de tal suerte que los miembros de las familias pueden convertirse en infractores de la ley. En este contexto, los padres de familia y/o cuidadores pasan sin saberlo líneas invisibles que los convierte en maltratadores de niños, pues prácticas aún generalizadas en diferentes sectores de la sociedad —castigo físico o amenazas, que en otro momento histórico se consensúan como acciones que permiten la educación del niño— en la actualidad son consideradas censurables porque entran a hacer parte de lo que hoy denominamos maltrato infantil.

Referencias

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Astelarra, J. e Izquierdo, M. (1982). Familia y Estado: una relación a examen. *Papers: Revista de Sociología*, (18), 9–17.
- Colombia. (1991/1997). *Constitución Política de Colombia* (10.ª ed.). Bogotá: Panamericana.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 «Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia»*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm#:~:text=El%20presente%20c%C3%B3digo%20tiene%20por,y%20en%20las%20leyes%2C%20as%C3%AD.

- Cuadros, I. (2000). *Manual básico para el diagnóstico y tratamiento del maltrato infantil*. Bogotá: The Children; Asociación Afecto.
- Del Bosque-Garza, J. (2003). Historia de la agresión a los niños. *Gaceta Médica de México*, 139(4), 368-371.
- Gelles, R. (2001). Child Abuse —An Overview. En R. E. Clark, J. F. Clark y C. Adamec, *The encyclopedia of child abuse* (2.ª ed.). Nueva York: Facts on file Library of Health and Living.
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar*. Madrid: Taurus.
- González González, A. (2017). *Los medios de comunicación como mediadores en el conocimiento de la sociedad: Investigación sobre la representación del maltrato infantil en la prensa escrita*. [Tesis. Facultad de educación]. Universidad de Cantabria (España).
- ICBF. (2013). Caracterización del maltrato infantil en Colombia: Una aproximación en cifras. Observatorio del bienestar de la niñez. *Boletín de Coyuntura*, 7. Bogotá. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-37.pdf>.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En *Obras reunidas, I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, L. (1991). *Adolescencia: El adiós de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Loredo, A. (2004). *Maltrato en niños y adolescentes*. México: Editores de Textos Mexicanos.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sierra, L. (2005). ¿Qué sabemos de los niños?: *Estructuración psíquica y problemática social*. Medellín: Corporación especial.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Velázquez, N. (2013). *Maltrato infantil: consecuencias en el desarrollo psicossocial y formas de intervención psicoterapéuticas reporte de síntesis y evaluación*. México: Iberoamericana León.

Propiedades psicométricas de un videojuego para la evaluación de la memoria de trabajo. Apuntes teóricos y metodológicos

Juan Pablo Sánchez Escudero
Ana María Arcila Alzate
Diego Camilo Díaz
Lina Marcela Londoño Osorio

Resumen

La memoria de trabajo es una de las habilidades cognitivas más estudiadas en la bibliografía psicológica dada su relevancia para el funcionamiento cognitivo general y su relación con procesos como el razonamiento y el aprendizaje. Sin embargo, pese a su importancia, la evaluación de esta habilidad en el contexto colombiano solo suele hacerse a través de la consulta especializada, privando a una gran parte de la población de las ventajas de conocer tempranamente el estado del proceso, particularmente ante la sospecha de posibles dificultades del aprendizaje. Considerando esto, se desarrolló el videojuego Curiosity, una aplicación web para la evaluación de la memoria de trabajo en población infantil. Esta investigación tuvo por objetivo el análisis de las propiedades psicométricas de este videojuego. La muestra estuvo compuesta por 101 estudiantes de segundo a quinto grado primaria de una institución semi-rural de Rionegro, Antioquia. Los coeficientes de confiabilidad muestran una consistencia interna aceptable para dos de las tareas (patrones y memoria para sonidos). La estructura factorial resultante muestra cuatro factores que explican 61,9 % de la varianza total y son coherentes con el modelo de Baddeley (2010). Se concluye que el videojuego suple las limitaciones de la evaluación en formato lápiz y papel relacionadas con tiempos y costos de ejecución, siendo necesario realizar estudios adicionales que contribuyan a aclarar la validez de sus resultados en diferentes grupos poblacionales.

Memoria de trabajo, videojuegos, **Palabras clave** propiedades psicométricas.

El presente capítulo

El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación «Validez concurrente de videojuego en la evaluación de la velocidad de procesamiento y memoria de trabajo», financiado por el Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (SIDi) de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia), desarrollado por el Grupo de Investigación Biopsicosocial (Gibpsicos). Proyecto número: 201820.

Juan Pablo Sánchez Escudero

Psicólogo; magister en Psicología con énfasis en Investigación y Salud Mental de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Estudiante del Doctorado en Epidemiología en la misma institución. Docente de tiempo completo de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia), adscrito al grupo de investigación Gibpsicos. Líder del semillero de investigación de Psicología Básica.



ORCID: 0000-0002-4375-2865.
Correo electrónico: jsanchez@uco.edu.co.

Ana María Arcila Alzate

Estudiante de Psicología, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Integrante del semillero de investigación Psicología Básica, adscrito al grupo de investigación Gibpsicos.



ORCID: 0000-0001-8837-6640.
Correo electrónico: ana.arcila4127@uco.net.co.

Diego Camilo Díaz

Estudiante de Psicología, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Integrante del semillero Psicología Básica.



ORCID: 0000-0003-3947-1910.
Correo electrónico: diego.diaz4899@uco.net.co.

Lina Marcela Londoño Osorio

Estudiante de Psicología, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Integrante del semillero Psicología Básica.



ORCID: 0000-0002-6733-0675.
Correo electrónico: lina.londono7044@uco.net.co.

Introducción

La *memoria de trabajo* (MT) puede definirse como la capacidad para mantener temporalmente el acceso a una cantidad determinada de información útil para la solución de tareas cognitivas complejas (Adams, Nguyen y Cowan, 2018; Baddeley, 1996; Lazar, 2017). Originalmente, fue estudiada por la psicología cognitiva debido a sus implicaciones en diferentes actividades cotidianas que requieren la manipulación de la información disponible en la conciencia, como la planificación, la toma de decisiones, el razonamiento o el aprendizaje; sin embargo, en los últimos 30 años el interés por su estudio se ha extendido a áreas tan diversas como las neurociencias cognitivas, educación, psiquiatría y paleoantropología (Baddeley, 2010).

Si bien los diversos modelos teóricos que conceptualizan la MT presentan perspectivas diferentes en cuanto a su naturaleza, estructura y función, coinciden de manera general en algo: siempre que una tarea requiera ejecutar pasos intermedios para su realización, las diferencias individuales en la MT determinarán, en parte, las variaciones de los resultados finales, por lo cual esta surge como una de las variables más relevantes para el estudio del funcionamiento cognitivo en todos los niveles (Shah y Miyake, 1990).

Definición y estructura de la MT

Desde las primeras definiciones de Baddeley (1996), la MT ha sido conceptualizada desde diferentes modelos que ponen mayor o menor énfasis a su relación con la *memoria a largo plazo* (MLP), su estructura y el papel de la experticia en el manejo de la información durante la ejecución de tareas cognitivas.

Dehn (2015) expone tres modelos conceptuales alternativos que complementan los desarrollos teóricos iniciales. El modelo de *atención ejecutiva* de Kane y Engle (2000) describe la MT como la capacidad de control ejecutivo necesario para mantener información de estímulos, metas y contextos en un estado activo y rápidamente accesible a la conciencia, de tal manera que permita inhibir efectivamente los estímulos o respuestas irrelevantes para llegar a la meta (Dehn, 2015). De esta manera, las diferencias individuales en MT reflejan el grado en que se pueden inhibir los distractores, manteniendo la atención activamente enfocada en la información relevante y no tanto en la cantidad de estímulos retenidos (Dehn, 2015).

Por su parte, Daneman y Carpenter (1980) conceptualizan la MT en términos de eficiencia de la información; de esta manera, su aparente capacidad limitada sería consecuencia de un procesamiento ineficiente (Dehn, 2015). Según las autoras, la complejidad de las operaciones mentales se encuentra relacionada positivamente con la cantidad de recursos necesarios para su ejecución, por lo que un procesamiento más eficiente dejará más recursos disponibles para el almacenamiento a corto plazo. Dicho procesamiento estará determinado por la experticia del sujeto, la cual definirá las variaciones en los resultados, manteniéndose relativamente constante la capacidad de almacenamiento entre individuos.

Finalmente, el modelo de *eficiencia en el procesamiento* establecería que la capacidad de almacenamiento y procesamiento permanece relativamente constante durante el desarrollo y las mejoras relacionadas con la edad resultan principalmente del aumento de la eficiencia operativa (Dehn, 2015).

Mientras que los modelos de atención ejecutiva y eficiencia en el procesamiento enfatizan en la capacidad de la MT para el procesamiento de la información en escenarios específicos, el modelo de *procesamiento embebido* de Cowan (2005) y el modelo de *memoria de trabajo de largo plazo* de Ericsson y Kintsch (1995) hace hincapié en la relación entre la MT y la MLP. Para Cowan (2005), por ejemplo, la MT es un sistema inmerso en la MLP que se activa por encima de un cierto umbral determinado por las diferentes demandas del contexto, que a su vez hacen que el sujeto tenga acceso a una cantidad limitada de información en la MLP. Por lo tanto, la MT, regulada por la atención, es capaz de atender solo ciertos estímulos a la vez, lo que incide negativamente en la información recuperada de la MLP, que puede perderse por decaimiento o interferencia (Dehn, 2015).

Por su parte, Ericsson y Kintsch (1995), defienden que la MT es el uso hábil de la información almacenada en la MLP. Así, la MT se encarga del procesamiento de entrada sensorial y la codificación de nueva información en la MLP (Dehn, 2015). Conceptualizar la MT como un proceso a largo plazo obliga a reconsiderar la capacidad de almacenamiento como un elemento definitorio de la misma, al no centrarse en la cantidad de trozos que se pueden mantener en el almacenamiento a corto plazo, sino en cuántas representaciones de la MLP pueden estar en un estado altamente activo en cualquier momento (Dehn, 2015).

A pesar de la riqueza teórica que implican los modelos descritos anteriormente, las diferencias en la conceptualización de la MT contrastan con una aceptación generalizada de su estructura en el nivel de la evaluación, particularmente en el campo de la neuropsicología, donde el modelo de Baddeley

y Hitch (1974) y Baddeley (1996, 2010) es ampliamente reconocido como la principal referencia para la construcción de pruebas psicométricas y tareas de evaluación (Puerta, Dussán, Montoya y Landínez, 2018; Sanz, Gumá, Guevara y Hernández, 2014; Injoque, Barreyro, Calero y Burin, 2012; Pereyra, 2006).

En el modelo original, Baddeley y Hitch (1974) incluyeron tres aspectos fundamentales de la MT: la *agenda visoespacial*, el *bucle fonológico* y el *ejecutivo central*, encargado del control de los otros subsistemas descritos como «esclavos» (Dehn, 2008).

La *agenda visoespacial* es la encargada del almacenamiento de la información visual y espacial como colores, formas, textura, tamaño, posición y secuencias de estímulos visuales, relacionados con el control y la producción del movimiento, así como con tareas que impliquen el procesamiento de información visual en general (Dehn, 2008, 2015). Este subsistema se divide funcionalmente en dos componentes más: el almacén pasivo temporal, que alberga la información relacionada con el estímulo y el componente de ensayo automatizado, que incluye estrategias como manipulación de la imagen o movimientos oculares que evitan el desvanecimiento de la información (Dehn, 2008, 2015).

De forma complementaria, en el nivel neurológico se han descrito dos dimensiones para este componente: la visual y la espacial. El aspecto visual está encargado del almacenamiento de información visual en forma de representaciones visuales estáticas (forma, tamaño y color); mientras que el componente espacial se encarga de guardar la información referida al movimiento, localización y dirección (Dehn, 2015).

El *bucle fonológico*, por su parte, es un componente de capacidad limitada que almacena brevemente información verbal en forma de sonidos; de manera similar a la agenda visoespacial, está dividido en almacenamiento pasivo y ensayo articulatorio subvocal (Dehn, 2015). El número de elementos verbales no conectados que se pueden retener dependerá del tiempo que lleve articularlos; por lo tanto, la capacidad del sistema es susceptible a la longitud de las palabras, la velocidad del habla del individuo, su conocimiento previo y el grado de fragmentación de elementos en unidades más grandes (Dehn, 2015).

El *ejecutivo central*, considerado por los mismos autores como el núcleo de la MT, es el responsable del control y la regulación de los demás subsistemas y, a diferencia de la agenda visoespacial y el bucle fonológico, no se encuentra relacionado directamente con un tipo particular de *input* sensorial; se trata de un sistema más orientado al control ejecutivo (Friso-Van den Bos, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit, 2013). Entre las funciones asociadas

a este subsistema se encuentran la inhibición, el cambio y la actualización, descritas originalmente por Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter y Wager (2000) como funciones ejecutivas propiamente dichas a partir de la investigación sobre la activación de diferentes áreas de la corteza prefrontal.

La *inhibición* hace referencia a la capacidad de suprimir una respuesta dominante ante otra respuesta o ninguna respuesta en absoluto; el *cambio* es la capacidad que se tiene de variar entre grupos de respuestas, mientras que la *actualización* es la capacidad de supervisar y revisar lo que esté activo en la memoria de trabajo (Miyake *et al.*, 2000). A partir de un análisis factorial, Miyake *et al.* (2000) establecen que estas tres funciones ejecutivas son construcciones separables, moderadamente correlacionadas, que contribuyen de manera diferencial en el desempeño de diferentes tareas.

Aunque Baddeley y Hitch (1974) incluyen el *buffer* episódico como un cuarto componente encargado del almacenamiento y enlace de bloques de información proveniente de los demás subsistemas, dicha adición no ha tenido un impacto claro en la evaluación de la MT, en parte gracias a la poca evidencia empírica a su favor Gray, Fox, Green, Alt, Hogan, Petscher y Cowan (2019). En la *figura 1* se presenta un esquema general de la MTV, comúnmente registrado en pruebas y baterías neuropsicológicas.

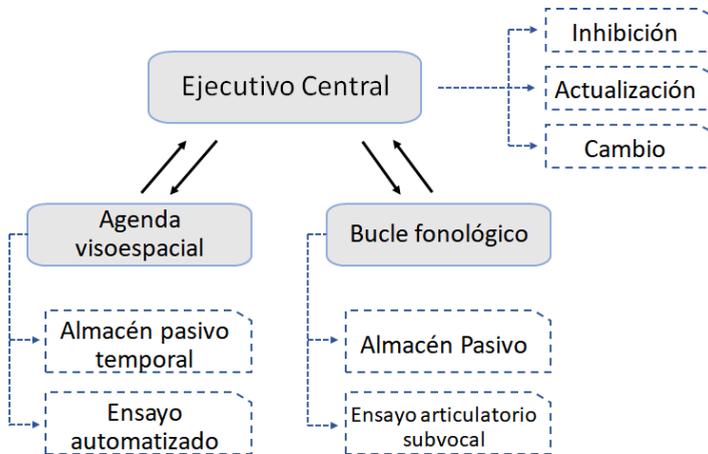


Figura 1. Estructura de la Memoria de Trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Baddeley y Hitch (1974) y Dehn (2008, 2015).

Memoria de trabajo y funcionamiento cognitivo general

La MT puede ser conceptualizada como una habilidad general que influye considerablemente en la actividad cognitiva del sujeto, por lo cual se considera que define el éxito en una amplia gama de tareas diarias. Evidencia de la interacción entre la MT y otros procesos cognitivos como la atención, memoria a largo plazo, el razonamiento o la inteligencia fluida ha sido registrada en la literatura durante las últimas décadas, generalmente mediante el uso de metodologías comparativas y estadísticos de correlación (Dehn, 2015).

Esta relación parece ser bidireccional: un sistema de MT deteriorado puede imponer serias limitaciones sobre otras funciones cognitivas que no logran acceder a la información (Dehn, 2015), pero procesos cognitivos deteriorados, como una pobre capacidad de atención o fallas en el control ejecutivo, impondrán a su vez límites a la MT.

De hecho, el análisis de la relación entre el ejecutivo central y las funciones ejecutivas ha sido una de las líneas más productivas en las últimas dos décadas, lo cual se sustenta en la relevancia de estas funciones para garantizar una conducta eficaz, creativa y que sea aceptada socialmente, mediante la ejecución de planes organizados y la inhibición de conductas impulsivas (McNamara y Scott, 2001; Lezak, 1982). En conjunto, las funciones ejecutivas y la MT permiten orientar y adecuar los recursos atencionales, inhibir respuestas inapropiadas y monitorear la conducta orientada a metas; funciones de gran importancia en procesos como el aprendizaje o la solución de problemas (Argüello, Jácome, Martínez, Pineda y Conde, 2013).

Es ampliamente aceptado también que la MT cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje formal e informal, debido a que permite la manipulación de información, regula la interacción con la memoria a largo plazo mediante los procesos de codificación y almacenamiento temporal, facilita la solución de problemas y, con ello, la adaptación a nuevos escenarios. De igual manera, permite la ejecución de estrategias de estudio efectivas, la inhibición de estímulos distractores y el procesamiento simultáneo de la información (Dehn, 2008; 2015).

Evidencia de lo anterior son las múltiples investigaciones que relacionan la MT con diferentes aspectos del aprendizaje. Por ejemplo, ya Baddeley (1996) relacionaba la agenda visoespacial con la lectura, al permitir la codificación visual de letras y palabras impresas mientras sostiene un marco de referencia que permite al lector retroceder y conservar su lugar en el texto. De hecho, recientemente se han encontrado perfiles de MT diferenciados entre estudiantes con dislexia y sin la patología, que llegan incluso a relacionar el déficit en lec-

tura con alteraciones genéticas que influyen en las áreas cerebrales asociadas con la memoria de trabajo verbal (Gray *et al.*, 2019; Turker, Seither-preisler, Reiterer y Schneider, 2019; Fostick y Revah, 2018; Männel, Meyer, Wilcke, Boltze, Kirsten y Friederici, 2015; Moura, Simões, y Pereira, 2015).

El papel de la MT en el aprendizaje de las matemáticas ha sido registrado con igual énfasis en la literatura: de acuerdo con un meta-análisis realizado por Friso-Van den Bos, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit (2013), existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el rendimiento matemático y cada uno de los componentes de la MTV. Fue la actualización verbal, es decir, la capacidad para sobrescribir información lingüística en función de las demandas de la tarea, el componente que mostró una relación más fuerte con las medidas académicas; por su parte, el cambio y la inhibición fueron los componentes que mostraron una relación más débil.

El análisis de las características de la MT ha tenido también un papel importante en el análisis de los perfiles cognitivos de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno por déficit de atención hiperactividad (Kim y Song, 2020; Mattfeld *et al.*, 2016; Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson y Tannock, 2001), trastornos del espectro autista (Kim y Song, 2020) y discalculia (Menon, 2016; Fias, Menon y Szucs, 2013; Szucs, Devine, Soltesz, Nobes y Gabriel, 2013).

Aunque la evidencia no es concluyente respecto al papel de los diferentes componentes de la MT en cada uno de estos trastornos (Mattfeld, Whitfield-Gabrieli, Biederman, Spencer, Brown, Fried y Gabrieli, 2016), los autores destacan la necesidad de continuar investigando en el campo, controlando tanto aspectos metodológicos como teóricos en aras de permitir una mejor comprensión de los alcances de la MT y su interacción con el aprendizaje escolar (Gray *et al.*, 2019).

La evaluación de la calidad o características de la MT es, por lo tanto, un elemento central en los diferentes campos de acción en los que la cognición sea relevante; por ejemplo, para el educador, es esencial conocer cuáles son las características cognitivas de su estudiante, sus fortalezas y aspectos a mejorar, para seleccionar las mejores metodologías de enseñanza o estimulación (Gray *et al.*, 2019). Para el psicólogo clínico es indispensable la formulación de un diagnóstico adecuado que le permita estimar la evolución de su paciente durante la terapia, entendiendo que una puntuación disminuida en las pruebas psicométricas no es evidencia de la existencia de una patología específica (Kim y Song, 2020; Gray *et al.*, 2019; Mattfeld *et al.*, 2016).

Evaluación de la memoria de trabajo: un desafío local

A pesar de la reconocida importancia que tiene la MT para el estudio del desarrollo cognitivo y académico, su evaluación a escala escolar o poblacional es virtualmente inexistente en el contexto nacional, con las excepciones que supone el desarrollo de investigaciones de pregrado y posgrado en psicología, educación, neuropsicología y áreas afines.

Esta situación es promovida en gran medida por el hecho de que la evaluación neuropsicológica en el país hace parte de servicios especializados y no se encuentra incluida en el plan de beneficios en salud (Acosta, Dorado y Utría, 2014), lo cual supone ya una barrera de acceso para la mayoría de la población, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Además del problema de acceso, la evaluación tradicionalmente realizada a través de pruebas de lápiz y papel posee una serie de características que dificultan el desarrollo de programas de tamizaje cognitivo o evaluación masiva a una escala que sea relevante para la investigación. Por regla general, debe ser llevada a cabo por especialistas en neuropsicología o neurociencias en situaciones controladas, solo disponibles en centros adaptados para tal fin; esto supone un elevado costo económico y la convierte en inaccesible a poblaciones alejadas de los centros urbanos (Valladares, Pérez, Anido y Fernández, 2016; Acosta *et al.*, 2014). Adicionalmente, la evaluación del grado de desarrollo de la habilidad cognitiva suele enfocarse en muestras limitadas de conductas del sujeto, comúnmente respuestas a situaciones artificiales altamente controladas, que pueden ser además percibidas como poco agradables para los mismos, bien sea por su extensión o por el poco interés que suscitan (Valladares *et al.*, 2016; Rosas, Ceric, Aparicio, Arango, Arroyo, Benavente, Escobar..., 2015).

Impulsados por la búsqueda de soluciones a algunas de las limitaciones impuestas por las metodologías tradicionales, desde hace aproximadamente 30 años aparecieron los test computarizados, programas desarrollados para la aplicación, calificación e interpretación de protocolos de evaluación (Russell, 2012). Estos programas han mostrado ventajas frente a la metodología tradicional, como la reducción de los tiempos y costos de aplicación, así como la disminución del tiempo en la entrega de resultados, control preciso de los estímulos en todas las sesiones de evaluación y eliminación de errores de tabulación por efectos de cansancio o confusión (Morrison, Simone, Ng y Hardy, 2015; Russell, 2012).

A pesar de las aparentes ventajas ofrecidas por las aplicaciones de evaluación automatizadas, su uso no se ha hecho extensivo entre los profesionales y especialistas, quienes seleccionan, por defecto, las pruebas de lápiz y papel como la principal metodología de evaluación (Schmand, 2019). Esta

tendencia parece justificarse tanto en la tradición teórica, como en la calidad psicométrica que soportan estos test (Rosas *et al.*, 2015). Por lo general, pruebas como el Trail Making Test (TMT), el test de Stroop o el test de dígitos, cuentan con buenos y conocidos índices de confiabilidad y validez, bases de datos normativas confiables y modelos teóricos bien sustentados por décadas de investigación, mientras que plataformas de evaluación como la *Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery* (CANTAB) tienen un acervo empírico más modesto y no se encuentran disponibles para todos los idiomas ni las poblaciones (Schmand, 2019).

Como respuesta a esta situación, en los últimos diez años la investigación sobre el desarrollo e introducción de métodos alternativos de evaluación neuropsicológica, ha sido testigo del surgimiento de un nuevo campo de investigación centrado en el análisis de las propiedades psicométricas de una nueva generación de aplicaciones, los videojuegos y programas de realidad virtual/aumentada (Valladares *et al.*, 2016). Estos programas suelen diseñarse a la medida para ofrecer un entorno atractivo y motivante, con elementos propios del juego en tareas tradicionalmente utilizadas como protocolos de evaluación neuropsicológica (Chicchi, De Juan, Parra y Alcañiz, 2018; Valladares *et al.*, 2018; Lumsden, Edwards, Lawrence, Coyle y Marcus, 2016).

Debido a sus características, estas aplicaciones poseen las ventajas de las pruebas computarizadas, así como el potencial para el desarrollo de investigaciones instrumentales a gran escala que permiten la evaluación de sus propiedades psicométricas y la formación de bases de datos normativas de alta calidad (Valladares *et al.*, 2016), ejemplos claros son el videojuego serio Sea Hero (Coutrot, Silva, Manley, Cothi, Sami, Bohbot, Wiener, Hölscher, Dalton, Hornberger, Spiers..., 2018) y la aplicación Lumosity (Sternberg, Ballard, Hardy, Katz, Doraiswamy y Scanlon, 2013).

Debido a que la evaluación neuropsicológica de la MTV es una necesidad clara para el seguimiento del rendimiento académico y el desarrollo intelectual de la población, y considerando las limitaciones que presenta el TN tradicional, la utilización de tareas computarizadas en formato de videojuego se plantea como una alternativa viable para la estimación de la calidad de los procesos cognitivos, particularmente en la población infantil, constantemente retada por los desarrollos tecnológicos actuales.

Teniendo en consideración la ausencia de aplicaciones orientadas a la evaluación de la MT en formato de videojuego o similares en el contexto colombiano, durante los años 2017 a 2019 se desarrolló el videojuego Curiosity (Sánchez, García y Duque, 2019) con el objetivo de brindar una plataforma para la evaluación de la MT accesible a la población general. Aunque los re-

sultados del desarrollo permitieron concluir que la aplicación cuenta con una adecuada aceptación entre los usuarios y tiene una buena usabilidad, sus propiedades psicométricas son aún desconocidas.

Conscientes de la importancia de investigar formas de evaluación alternativas que sean compatibles con las necesidades y características del contexto, y que sean además válidas y confiables, se implementó un estudio piloto para el análisis de las propiedades psicométricas de las tareas de evaluación incluidas en el videojuego Curiosity para la evaluación de la memoria de trabajo en niños de 8 a 12 años. Se espera que los resultados de esta investigación sean útiles para promover el desarrollo de aplicaciones de evaluación computarizadas como una metodología útil para responder a las demandas de evaluación y tamizaje en la región.

Metodología

Al estar enfocada en el análisis de las propiedades psicométricas de tareas para la evaluación de la memoria de trabajo en un formato de videojuego, esta investigación se clasifica como un estudio instrumental de enfoque empírico analítico, con un nivel analítico (Montero y León, 2002).

Instrumentos

Para estimar la validez de las tareas incluidas en el videojuego Curiosity se utilizaron las puntuaciones estandarizadas del clúster de MT de la batería psicoeducativa Woodcock-Johnson III (WJ-III), instrumento ampliamente utilizado en el panorama mundial para la evaluación de las habilidades cognitivas específicas y generales en población no clínica. Como medida de referencia complementaria, se incluyó la puntuación total (*total score*) de una versión computarizada del test de Corsi, al considerarse necesario obtener información de la memoria de trabajo visoespacial.

Batería psicoeducativa Woodcock-Johnson III

La batería WJ-III es un sistema de evaluación ampliamente utilizado para la valoración cognitiva y académica; algunas de sus pruebas pueden ser utilizadas en sujetos desde los 24 meses hasta los 95 años de edad (Schrank y Wendling, 2012). La sección de la batería orientada a la evaluación cognitiva contiene un total de 31 test que permiten cuantificar la capacidad intelectual global, así como un conjunto de habilidades cognitivas generales y específicas basadas en el modelo de inteligencia de Carroll, Horn y Cattell (CHC) (Carroll, 1993; Schrank y Wendling, 2012).

De acuerdo con este modelo, las habilidades cognitivas, es decir, aquellas habilidades necesarias para la solución de tareas que impliquen el procesamiento de la información, pueden diferenciarse en términos de su extensión, donde la más general, el factor G de inteligencia, ubicada en el *estrato tres*, el más alto de la taxonomía (Schneider y McGrew, 2012). En el *estrato dos* se ubican ocho habilidades generales que influyen en una amplia variedad de comportamientos en un dominio dado como el razonamiento, la memoria o la velocidad de procesamiento; finalmente, las habilidades específicas o del *estrato uno*, se refieren a un gran número de habilidades que influyen en la ejecución de tareas específicas como la inversión de números o la identificación de patrones (Schrank y Wendling, 2012).

Basada en este marco teórico, la batería WJ-III agrupa los puntajes obtenidos de la aplicación de las pruebas en tres niveles de análisis diferentes: En el primer nivel, cada prueba aporta información sobre habilidades cognitivas específicas. En el segundo nivel, estas puntuaciones son resumidas en medidas de habilidades cognitivas más generales, usualmente mediante un promedio aritmético, el resultado de esta operación recibe el nombre de *clúster*. Finalmente, en el tercer nivel, los diferentes clústeres proveen información sobre la habilidad cognitiva general, comúnmente conocida como factor G (Schneider y McGrew, 2012).

Para esta investigación se seleccionaron las pruebas de números invertidos y memoria de trabajo auditiva que, en conjunto, forman el clúster de memoria de trabajo. La descripción y confiabilidad de los instrumentos se resumen en la *tabla 1*.

Tabla 1. Descripción de pruebas batería WJ-III.

Prueba / Clúster	Descripción	Mediana de confiabilidad R_{11} ¹
Números Invertidos	Mide la habilidad para retener un conjunto de números en la conciencia mientras se realizan operaciones mentales con ellos.	0.87 en todos los grupos de edad
Memoria de Trabajo Auditiva	Mide la habilidad para mantener información en la conciencia inmediata, dividir la información en dos grupos y proveer dos nuevas secuencias ordenadas.	0.8 para todos los grupos de edad
Memoria de Trabajo.	Este clúster es el resultado del promedio de las puntuaciones de las pruebas de números invertidos y memoria de trabajo auditiva. Mide la habilidad para mantener información en la conciencia el tiempo suficiente para operar con ella.	0.91 en todos los grupos de edad.

¹ La mediana de confiabilidad ha sido calculada con el estadístico R_{11} . Todas las medidas aportadas corresponden a las dadas por los autores de la prueba (McGrew, Werder y Woodcock, 2014)

Test de Corsi computarizado

Considerando la estructura clásica de MT propuesta por Baddeley y Hitch (1974), se utilizó una versión computarizada del test de Corsi como medida de criterio, por ser considerada como una de las tareas más ampliamente usadas para evaluar el componente visoespacial de la memoria de trabajo (Brunetti, Del Gatto, y Delogu, 2014). La tarea de evaluación fue ejecutada a través del software PEBL, versión 2.1 (Mueller y Piper, 2014).

PEBL es un software gratuito y de uso libre basado en el lenguaje de programación Psychology Experiment Building Language (PEBL), orientado al desarrollo de experimentos en psicología (Mueller y Piper, 2014). El programa le permite al usuario recolectar y tabular información de manera automática mediante el diseño de experimentos a medida o la ejecución de rutinas preestablecidas; todos los experimentos capturan automáticamente la información y la tabulan en archivos con formato «.csv».

Videojuego Curiosity

Curiosity es un videojuego de acción con mecánica de plataformas diseñado para funcionar como una plataforma virtual de evaluación de MT. El programa contiene una serie de tareas diseñadas a partir de las recomendaciones dadas por Fullerton, Swain y Hoffman (2008) para el diseño de experiencias gamificadas y el análisis de las demandas cognitivas de videojuegos propuestas por Martinovic, Ezeife, Whent, Reed, Burgess, Pomerleau, Yang y Chaturvedi (2014).

Cada una de las tareas incluidas en la versión final del videojuego fue diseñada para operacionalizar uno de los componentes de la MT descritos por Baddeley (2010; 1996), lo que permite recolectar información acerca del desempeño del sujeto —tanto en términos de aciertos y errores, como de tiempo de ejecución— y registrarla automáticamente en un servidor web.

Las tareas de evaluación eran presentadas al final de cada nivel como un desafío necesario para avanzar en el juego; aunque el desempeño durante la tarea no ofrece una ventaja real para el jugador ni altera el desarrollo de la historia del juego, sí le permite acceder a una mayor cantidad de monedas intercambiables por diferentes elementos de personalización (para una descripción detallada de la aplicación ver Sánchez *et al.*, 2019). En la *tabla 2* se presenta una descripción detallada de las tareas, así como los índices de desempeño usados en cada una para el análisis de validez concurrente.

Tabla 2. Descripción de las tareas de evaluación del videojuego Curiosity.

Tarea	Descripción	VARIABLES DE DESEMPEÑO	CRITERIO DE PARADA
Patrones (Agenda visoespacial)	El sujeto debe desbloquear una cerradura recordando una serie patrones que van aumentando en dificultad, los primeros dos patrones se presentan en una cuadrícula de 3x3 y los demás en una de 4x4.	Aciertos	La tarea termina cuando el sujeto comete tres errores consecutivos.
Emparejamiento (Agenda visoespacial)	Se le presenta una cuadrícula de 5x4 en la que deberá encontrar 10 parejas de elementos distribuidos al azar. Tras cada intento los elementos se ocultan automáticamente tras un periodo de 500 milisegundos.	Bonus: Errores/ Número de parejas	La tarea termina cuando el sujeto encuentra todas las parejas.
Memoria para Sonidos (Bucle fonológico).	El sujeto debe escuchar y organizar una secuencia de sonidos de amplitud variable. Los sonidos consisten en grabaciones de instrumentos tradicionales de la región pacífica. La prueba consta de 5 ítems.	Aciertos	La tarea termina cuando el sujeto comete cuatro errores consecutivos.
Memoria para Imágenes (Ejecutivo Central: Actualización)	El sujeto debe señalar un estímulo nuevo en una imagen en la que le presentaban un conjunto de peces. En cada ítem la imagen presentaba dos estímulos nuevos. La tarea se repite tres veces a fin de formar un índice final compuesto por la sumatoria del span en cada uno de los intentos.	Aciertos por cada repetición de la prueba	La tarea se repite tres veces para todos los sujetos, terminando cada vez que se presente un error.
Secuencias invertidas. (Ejecutivo Central).	Se le presenta al sujeto una imagen con 5 "Gemas" que se iluminan una a una creando una secuencia que el sujeto deberá recordar en orden inverso.	Aciertos	La tarea termina cuando el sujeto comete tres errores consecutivos.

En total, el juego incluye cinco tareas de evaluación, dos de ellas con una cantidad determinada de ítems, cuya dificultad ha sido previamente establecida a través del pilotaje con población adulta sana. Las tareas restantes consisten en tareas en las que el nivel de desempeño del sujeto determina su extensión, por lo que no cuentan con un número fijo de ítems o intentos, si bien es necesario alcanzar un criterio de desempeño máximo preestablecido para que la tarea finalice.

Aplicación de instrumentos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en la institución educativa durante la jornada escolar, respetando los horarios de descanso, actividades institucionales y asignaturas por las que los estudiantes manifestaron un alto interés. Los evaluadores fueron estudiantes de psicología de últimos semestres, entrenados en la aplicación de las pruebas y el manejo de contingencias con población infantil.

La aplicación del videojuego se realizó de manera grupal (grupos no mayores a 20 estudiantes) en un espacio adaptado para tal fin y haciendo uso de los equipos disponibles en la institución, gracias al programa de Computadores para Educar del Ministerio de Educación Nacional, lo cual garantizó el correcto funcionamiento del software.

El tiempo promedio de la evaluación con el WJ-III fue de 25 minutos aproximadamente, mientras que el test de Corsi tuvo una duración promedio de 10 minutos. Así, se obtuvo un total de 35 minutos por estudiante. La aplicación del videojuego, por su parte, tuvo una duración aproximada de 20 minutos por cada estudiante.

Población y muestra

Teniendo en consideración que el periodo de desarrollo de la memoria de trabajo suele describirse entre los 8 y 12 años (Dehn, 2015), se seleccionó una muestra aleatoria de estudiantes de segundo a quinto grado de una institución educativa semi-rural del municipio de Rionegro, que manifestó el interés de participar en la investigación.

El tamaño de la muestra fue calculado mediante el software G-Power, versión 3.1.9.2 (Erdfelder, Faul y Buchner, 1996). Se utilizó un modelo de análisis a priori para determinar si la correlación bivariada entre las puntuaciones era significativamente diferente de cero, con un poder estadístico de 0,8 y un nivel de significancia de 0,001; como hipótesis de trabajo (H_1) se fijó una relación de por lo menos 0,7. En la *figura 2* se presenta la simulación del poder estadístico correspondiente a diferentes tamaños de muestra.

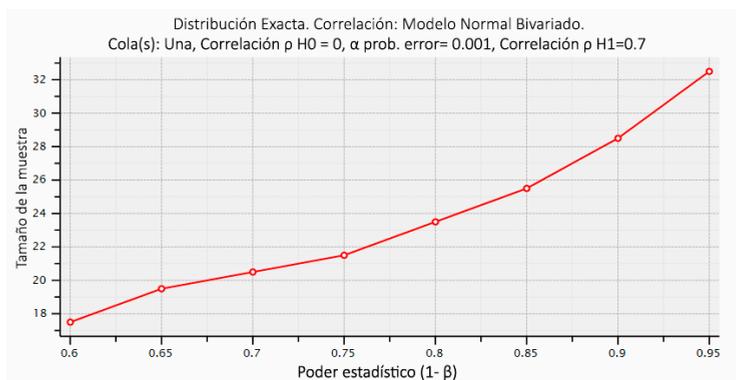


Figura 2. Escenarios de poder estadístico según tamaño de muestra.

Fuente: Elaboración propia en software G-Power versión 3.1.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo polietápico de dos fases: en la primera se realizó un muestreo estratificado fijo por grado, seleccionando grupos de igual tamaño de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto. En la segunda fase se utilizó un muestreo aleatorio simple para la selección de los participantes.

Como criterios de inclusión se aplicaron las siguientes condiciones: que los sujetos tuvieran matrícula legalizada en la institución educativa, que manifestaran su deseo de participar de la investigación mediante la aceptación del consentimiento informado y que presentaran dicho consentimiento firmado por los padres o acudientes. Se excluyeron del estudio aquellos estudiantes que presentaran alteraciones motrices graves que impidieran el uso de computadoras, pérdida completa o parcial no corregida de la vista o diagnóstico confirmado de discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista o trastornos específicos del aprendizaje, esto debido a los efectos directos sobre la comprensión de las tareas a ejecutar durante la evaluación.

Como criterios de eliminación se tuvo en consideración la falta de comprensión de las tareas de evaluación, comportamiento atípico durante la evaluación (alta distractibilidad, rechazo a la situación, activación emocional atípica), retracción del asentimiento informado y un esquema de evaluación incompleto.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software JAMOV versión 1.1.9.0 (Jamovi, 2019) y RStudio versión 3.6.1 (Team RStudio, 2015). La fase de análisis exploratorio tuvo el objetivo de detectar errores sistemáticos de codificación, corregir inconsistencias entre los datos (errores mecanográficos en el nombre de los participantes o el grado), estimar la presencia y corrección de datos atípicos y conocer las características de la distribución de las puntuaciones. Posteriormente, se procedió con la descripción de las variables según su naturaleza y nivel de medición.

La consistencia interna de las tareas de patrones y memoria para sonidos se analizó a través del coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20) y omega (ω) de McDonald. La validez de estructura de estas se examinó mediante un análisis factorial exploratorio, mientras que la validez concurrente de todas las tareas se estimó mediante estadísticos de correlación seleccionados tras la revisión del cumplimiento del supuesto de normalidad con el test de Shapiro-Wilk.

Resultados

Se evaluó un total de 101 estudiantes de segundo a quinto de primaria (51 % mujeres) de una institución educativa semi-rural del municipio de Ri-

onero. Se descartaron tres sujetos debido a que por motivos de incapacidad médica e inasistencia a la institución no presentaron el test de Corsi, lo cual marcaba uno de los criterios de eliminación. La distribución de sexo por edad se muestra en la *figura 3*.

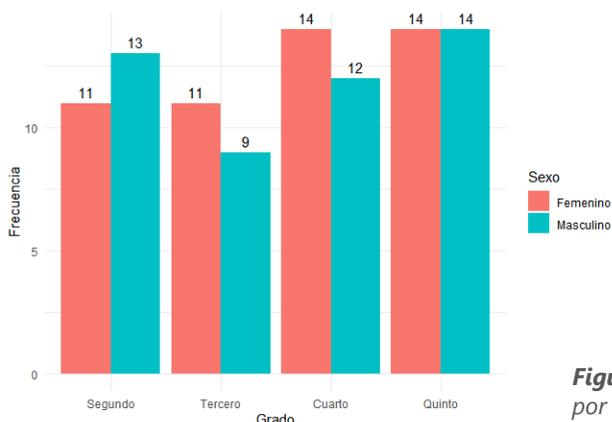


Figura 3. Distribución de género por grado en la población

Como puede apreciarse en la *figura 4*, las medias de edad para cada grado se encontraban dentro de los límites propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para la educación primaria en el país. Sin embargo, en todos los grados se observó la presencia de datos atípicos. Tanto en cuarto como quinto grado, se aprecia una tendencia a la extraedad, con valores de asimetría elevados (Cuarto = ,990; Quinto = 1,133). En todos los grados se comprobó una distribución anormal de la edad, reflejado en el rechazo de la hipótesis nula ($p < ,05$) de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

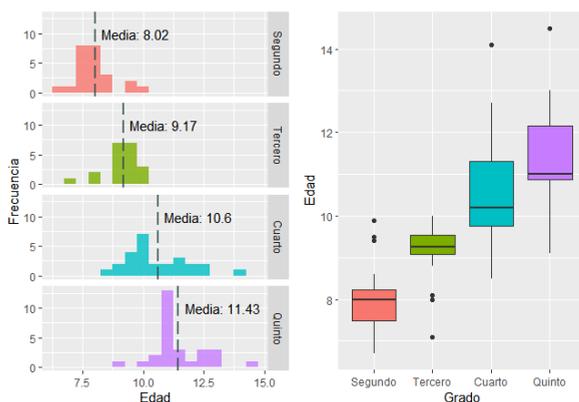


Figura 4. Distribución de edad por grado.

Dado que la presencia de datos atípicos en edad se encuentran relacionadas con variables como ingreso tardío al sistema educativo y repitencia escolar, ambas consideradas como variables confusoras para el estudio del desarrollo cognitivo, se retiraron los estudiantes con edades menores a 7 años y superiores a 13; además, debido a que los análisis de correlación son sensibles a la presencia de datos atípicos, se retiraron también los estudiantes que presentaron datos atípicos en las escalas estandarizadas de MT de la escala Woodcock-Johnson y el *total score* del test de Corsi. Se eliminó un total de 14 sujetos (14,28 %). En la *tabla 3* se presentan las medidas de tendencia central de la variable edad para cada grado tras la eliminación de datos atípicos.

Tabla 3. Descriptivos de edad.

	Edad			
	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Válidos	23	20	18	23
Media	8.130	8.900	10.056	10.870
Moda	8.000	9.000	10.000	11.000
Desviación Estándar	0.344	0.447	0.998	0.757
Asimetría	2.351	-0.549	-0.122	0.228
Curtosis	3.855	2.663	-0.145	-1.140
Shapiro-Wilk	0.402	0.611	0.924	0.809
Valor p de Shapiro-Wilk	< .001	< .001	0.154	< .001
Mínimo	8.000	8.000	8.000	10.000
Máximo	9.000	10.000	12.000	12.000
Percentil 25	8.000	9.000	9.250	10.000
Percentil 50	8.000	9.000	10.000	11.000
Percentil 75	8.000	9.000	11.000	11.000

Análisis de confiabilidad

Se analizó la confiabilidad de las tareas de patrones y memoria para sonidos, al ser las únicas con una estructura que permitía la estimación de los coeficientes de consistencia interna. Como medida principal, se utilizó el coeficiente KR-20, una forma especial del clásico coeficiente alfa (α) de Cronbach para ítems dicotómicos (Finch, Immekus y French, 2016) y el coeficiente

omega (ω) de McDonald, recomendado como medida complementaria ante el desconocimiento del cumplimiento del principio de tau-equivalencia (Dunn, Baguley y Brunsdén, 2013). Se asumieron valores entre 0,7 y 0,9 como indicadores de una adecuada consistencia interna para ambos coeficientes (Ventura y Caycho, 2017; Oviedo y Campo, 2005). Para estimar la variación de la medida inicial de confiabilidad ante la ausencia de alguno de los ítems, se estimaron los coeficientes bajo la opción de exclusión de algún elemento (*tabla 4*).

De acuerdo con los resultados, las tareas analizadas presentaron una confiabilidad aceptable, con valores superiores a 0,7. Para la tarea de patrones se incluyó un total de nueve ítems; se obtuvo un $KR-20 = 0,720$ y $\omega = 0,724$; mientras que en la tarea de memoria para sonidos se incluyó un total de cuatro ítems, con resultado de $KR-20 = 0,774$ y un coeficiente $\omega = 0,807$. En ambos casos, el primer ítem de cada tarea no fue incluido debido a la ausencia de varianza en la respuesta (todos los sujetos acertaron).

La eliminación de ítems adicionales no representó un aumento significativo de los coeficientes de confiabilidad en ninguna de las tareas, como se aprecia en la *tabla 4*. De acuerdo con la información aportada por los mapas de calor (*figura 5*), la relación entre todos los ítems es consistente con lo esperado; únicamente destaca la baja relación de los ítems 7 y 7 de la tarea de patrones, acompañado por una relación media entre ellos y los demás ítems. Esta situación es similar a la presentada por los ítems 9 y 9, en los que se encontró una relación virtualmente perfecta.

Tabla 4. Coeficientes de confiabilidad si se elimina el elemento para cada tarea.

Tarea	Ítem	Si se elimina el elemento	
		ω de McDonald	KR-20
Patrones	Ítem 2	0.736	0.722
	Ítem 3	0.693	0.674
	Ítem 4	0.677	0.618
	Ítem 5	0.680	0.667
	Ítem 6	0.672	0.642
	Ítem 7	0.724	0.719
	Ítem 8	0.724	0.719
	Ítem 9	0.712	0.721
	Ítem 10	0.712	0.721

Memoria para sonidos	Ítem 2	0.844	0.790
	Ítem 3	0.782	0.667
	Ítem 4	0.730	0.683
	Ítem 5	0.764	0.729

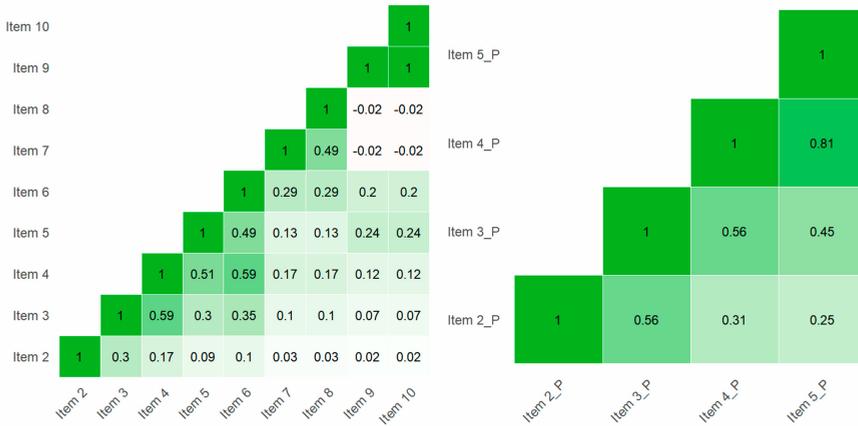


Figura 5. Mapas de calor de las tareas patrones (izquierda) y memoria para sonidos (derecha).

Fuente: Elaboración propia, software JAMOVI versión 1.1.9.0.

Análisis factorial exploratorio

Para el análisis de la estructura factorial de las tareas se replicó el procedimiento descrito por Dombrowski, McGill y Canivez (2017) para la evaluación de la estructura factorial de la batería Woodcock-Johnson IV, con uso del método de ejes principales para la extracción de los factores y del método de rotación oblicua Promax, asumiendo la posible relación entre factores. La adecuación muestral se determinó mediante la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de Kaiser-Mayer-Olkin (κ_{MO}). Para la selección del número de factores a extraer se tuvieron en consideración, tanto los resultados del análisis paralelo como el gráfico de sedimentación presentados en la figura 6.

Los valores del índice κ_{MO} ($\kappa_{MO}=0,5$) y de la prueba de Bartlett ($X^2_{(66)} = inf; p < ,001$) permitieron concluir la viabilidad del análisis factorial exploratorio. De esta manera, se obtuvo una estructura compuesta por cuatro factores que explicaban un 61,9 % de la varianza total. El factor uno agrupó todos los ítems de la tarea de memoria para sonidos, mientras que los otros tres factores agruparon los nueve ítems de la tarea de patrones, sugiriendo

una estructura basada en niveles de dificultad. Esta solución factorial es coherente con la relación entre los ítems 7 y 8 presentada en la *figura 5*, así como la aparentemente perfecta relación entre los ítems 9 y 10. El ítem 2 de la tarea de patrones fue excluido de la *tabla 5* debido a que no presentó cargas superiores al umbral (0,3) en ninguno de los factores.

Tabla 5. Solución factorial de las tareas.

Tarea		Factor			
		1	2	3	4
Memoria para Sonidos	Ítem 4	0.864			
	Ítem 5	0.804			
	Ítem 3	0.724			
	Ítem 2	0.489			
Patrones	Ítem 9		1.01		
	Ítem 10		1.01		
	Ítem 4			0.966	
	Ítem 3			0.671	
	Ítem 6			0.540	
	Ítem 5			0.503	
	Ítem 7				0.820
	Ítem 8				0.548

Nota. Se usó el método de 'Factorización por ejes principales' en combinación con una rotación 'Promax'.

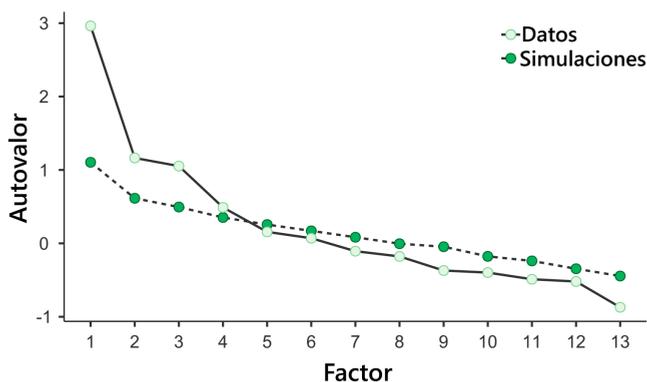


Figura 6. Gráfico de sedimentación con simulaciones de método paralelo.

Validez concurrente

La validez concurrente es una forma de validez de criterio basada en el uso de una medida referencia que sirve como estándar de comparación (Valladares *et al.*, 2016). Generalmente se evalúa a través del análisis de la correlación entre las puntuaciones del test y la medida de referencia (Kline, 2015).

Para el análisis de la relación se calculó el valor z de cada una de las puntuaciones de interés agrupando a los sujetos por edad, considerando el grado de madurez biológica como uno de los principales determinantes para las diferencias individuales. En la *tabla 6* se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk realizada a las puntuaciones estándar del test de Corsi y el clúster de memoria de trabajo de la batería Woodcock-Johnson III. La presencia de valores de significancia estadística menores a 0,05 indica el incumplimiento del supuesto de normalidad, por lo que se usó el coeficiente ρ de Spearman para la estimación de la relación entre las variables.

Tabla 6. Estadísticos de normalidad para las medidas estándar de memoria.

Grado	Prueba	Shapiro-Wilk-Lilliefors		
		Estadístico	gl	Sig.
Segundo	Memoria de Trabajo (Clúster)	0.940	23	0.182
	Inversión de números	0.905	23	0.033
	Memoria de trabajo auditiva	0.906	23	0.034
	Puntuación Total Corsi	0.821	23	0.001
Tercer	Memoria de Trabajo (Clúster)	0.960	20	0.549
	Inversión de números	0.908	20	0.058
	Memoria de trabajo auditiva	0.881	20	0.019
	Puntuación Total Corsi	0.942	20	0.259
Cuarto	Memoria de Trabajo (Clúster)	0.960	18	0.601
	Inversión de números	0.972	18	0.829
	Memoria de trabajo auditiva	0.935	18	0.240
	Puntuación Total Corsi	0.906	18	0.073
Quinto	Memoria de Trabajo (Clúster)	0.931	23	0.118
	Inversión de números	0.945	23	0.234
	Memoria de trabajo auditiva	0.942	23	0.194
	Puntuación Total Corsi	0.835	23	0.001

A fin de sintetizar la presentación de hallazgos, se diseñaron los correlogramas de las puntuaciones obtenidas en cada una de las tareas del videojuego con las medidas estándar de la batería WJ-III y el test de Corsi. En las figuras 7, 8, 9, 10 y 11 se presentan los resultados.

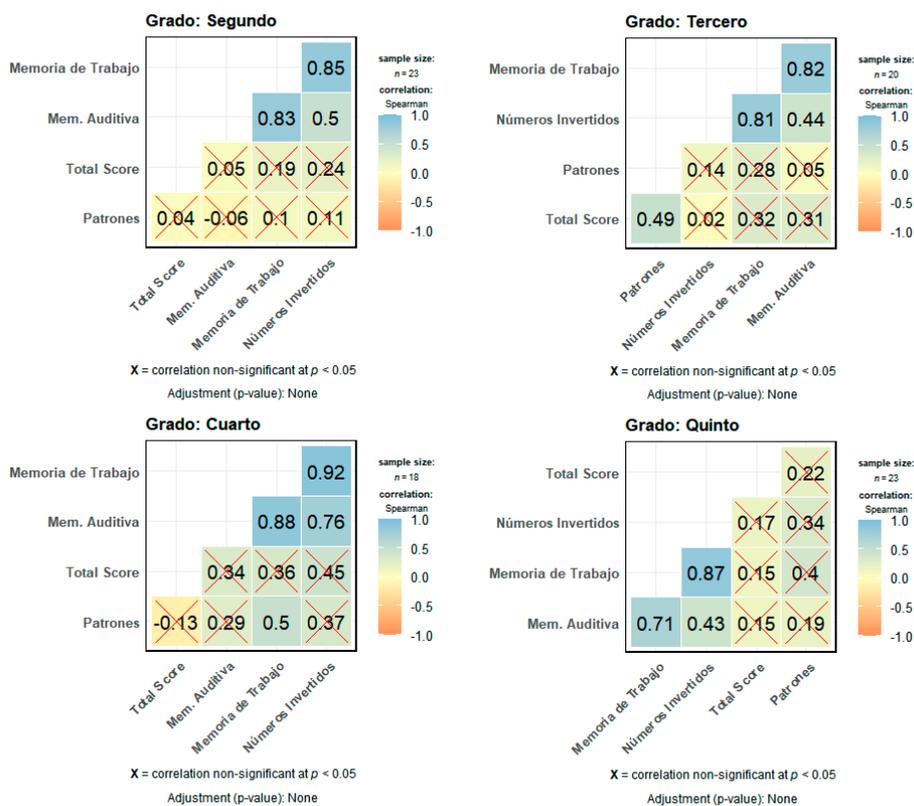


Figura 7. Correlogramas de la prueba de patrones por grado.

La puntuación estándar (puntaje z) de los aciertos en la tarea de patrones mostró relaciones estadísticamente significativas solo en el grado tercero, con el *total score* del test de Corsi ($\rho = .49$; $p < 0,05$). Mientras que en el grado cuarto se encontró una relación moderada con el clúster de memoria de trabajo ($\rho = 0,5$; $p < 0,05$). En los grados quinto y segundo no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones.

Por su parte, el estándar de aciertos de la tarea de memoria para sonidos presentó una relación moderada y estadísticamente significativa en el grado segundo con el *total score* del test de Corsi ($\rho = 0,53$; $p < 0,05$) y en quinto con la prueba de memoria de trabajo auditiva ($\rho = 0,47$; $p < 0,05$). En los demás grados no se presentaron relaciones estadísticamente significativas.

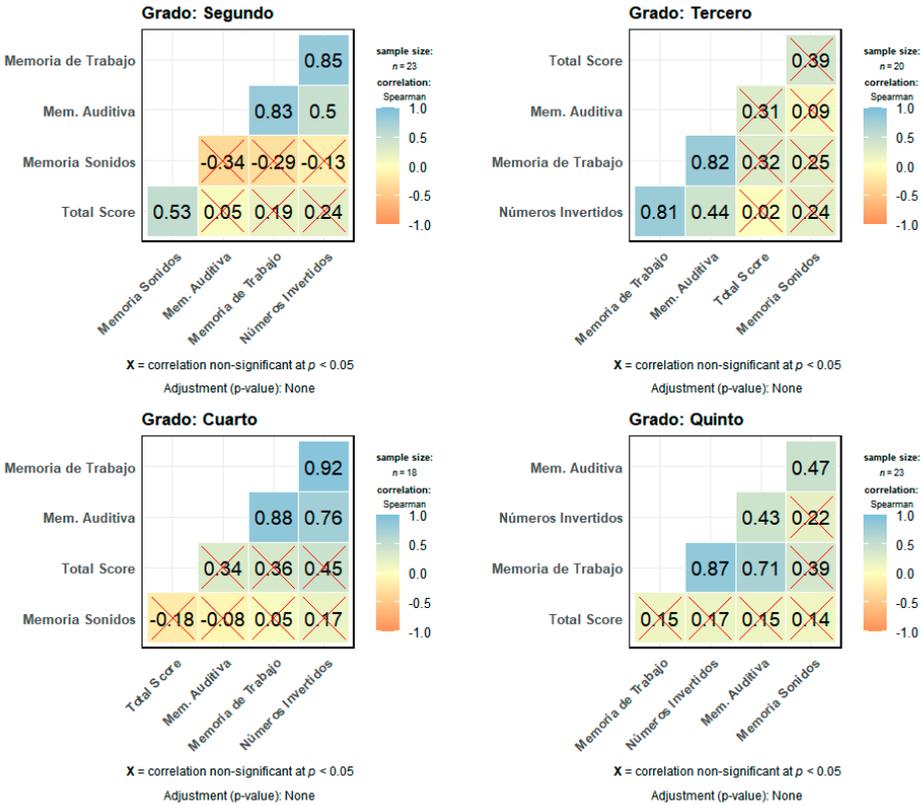


Figura 8. Correlogramas de la prueba de memoria para sonidos.

La puntuación estándar de aciertos de la tarea de secuencias invertidas presentó relaciones estadísticamente significativas y moderadas con el clúster de memoria de trabajo ($\rho = 0,46$; $p < 0,05$) y la prueba de memoria de trabajo auditiva ($\rho = 0,52$; $p < 0,05$) en el grado Tercero. Mientras que en el grado

cuarto presentó relaciones moderadas-altas, positivas y estadísticamente significativas con las pruebas de números invertidos ($\rho = 0,67$; $p < 0,05$), memoria de trabajo auditiva ($\rho = 0,63$; $p < 0,05$) y el clúster de memoria de trabajo ($\rho = 0,77$; $p < 0,05$).

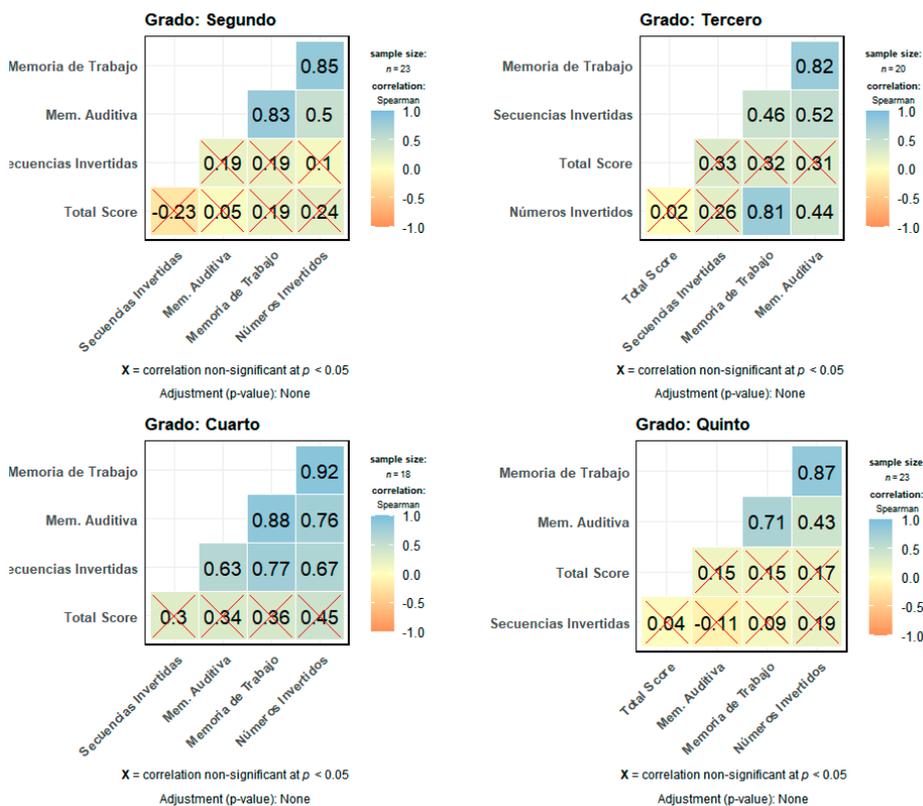


Figura 9. Correlogramas para prueba de secuencias invertidas.

El puntaje estándar del *bonus* de la tarea de emparejamiento presentó una relación estadísticamente significativa, positiva y moderada, con el clúster de memoria de trabajo ($\rho = 0,66$; $p < 0,05$) y la prueba de números invertidos ($\rho = 0,46$; $p < 0,05$) en el grado Quinto. En los demás grados no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones.

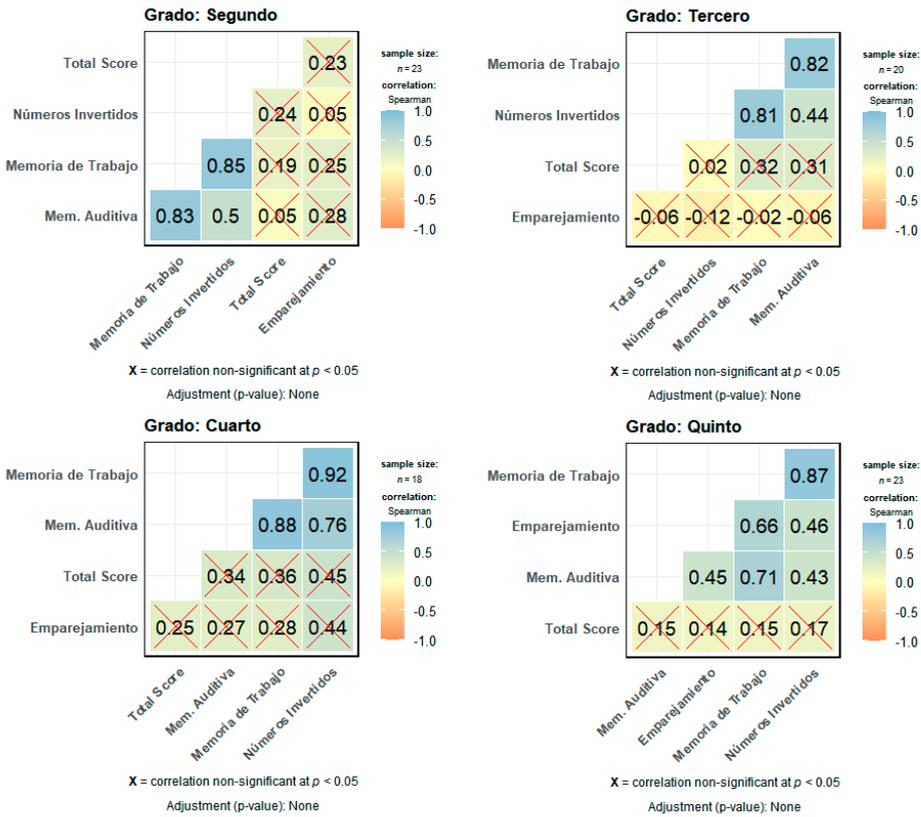


Figura 10. Correlograma para prueba de emparejamiento.

En cuanto al puntaje estándar de aciertos de la tarea de memoria para imágenes, se encontró una relación estadísticamente significativa, moderada y positiva, solo con el *total score* del test de Corsi ($\rho = 0,48$; $p < 0,05$) en el grado Quinto.

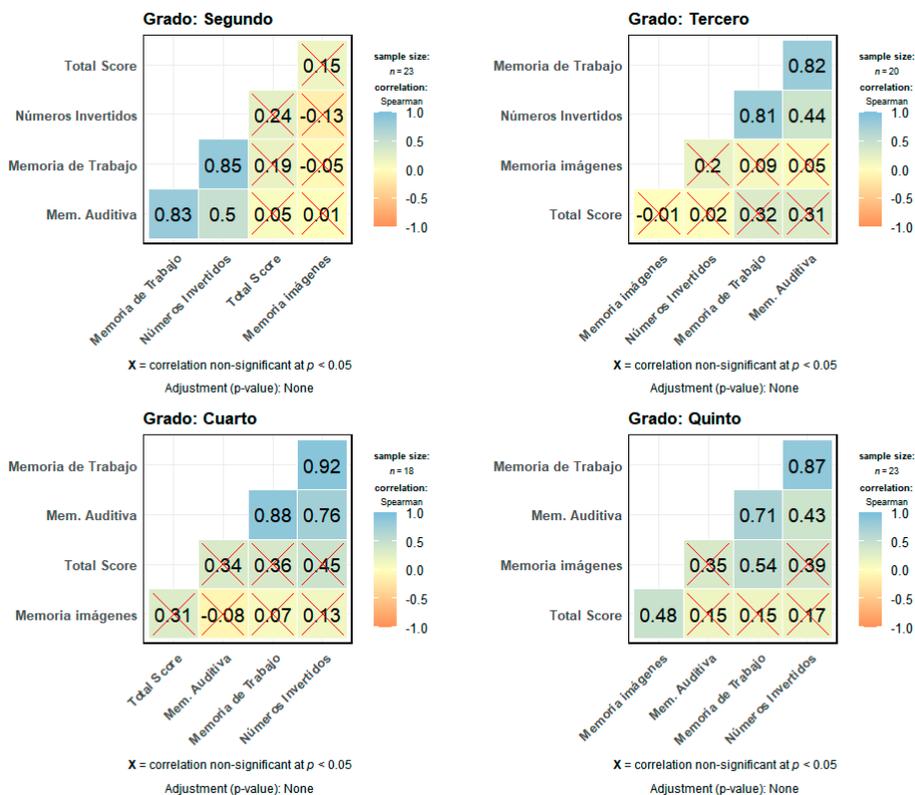


Figura 11. Correlograma para tarea de memoria para imágenes.

Discusión

Durante esta investigación se pudo observar una respuesta favorable al videojuego por parte de los evaluados, quienes mostraron una alta motivación durante la realización de cada una de las tareas presentadas, las cuales asumieron como un reto a superar. Por otro lado, el sistema de captura de datos automático programado en el videojuego redujo a cero los errores de tabulación y disminuyó a segundos la disponibilidad de la información en la base de datos. Además, la aplicación automática de las tareas por parte del software permite controlar los tiempos de presentación de cada uno de los

estímulos, así como de las consignas en los diferentes juegos, lo cual eliminó las posibles variaciones inter-evaluadoras que pudieran generar sesgos en las respuestas de los evaluados.

Estos resultados coinciden con los reportados por diferentes investigaciones en el campo (Chicchi Giglioli *et al.*, 2018; Valladares *et al.*, 2016; Sternberg *et al.*, 2013) que destacan la utilidad de este tipo de programas informáticos para la recolección de datos útiles para la investigación a mediana y gran escala, en tanto ofrece entornos válidos y motivantes para la evaluación cognitiva en diferentes grupos de edad.

Aunque las ventajas de estas herramientas en los aspectos mencionados son claras, el uso de tecnologías de la información y la comunicación como metodología de evaluación supone también reflexionar respecto a las características sociodemográficas y condiciones de acceso a ellas que existen en la población objetivo. La exposición previa a la tecnología parece ser un factor determinante en la velocidad y estrategias utilizadas para enfrentarse a escenarios de evaluación como Curiosity.

Si bien el auge de las herramientas tecnológicas y su uso precoz suele aceptarse como una característica definitoria entre niños y adolescentes, no es poco común encontrar población con baja o nula exposición a estas herramientas, así como con un pobre afianzamiento en el uso de periféricos como el mouse o teclado. Estas características deben ser consideradas tanto por los desarrolladores —para incluir suficientes apoyos didácticos— como por los evaluadores —para brindar el apoyo y monitoreo que requiera el participante—. Los coeficientes de confiabilidad calculados en las tareas de patrones y memoria para sonidos sugieren claramente que cuentan con una adecuada consistencia interna; es decir, los ítems que las componen están correlacionados positivamente. Esto puede apreciarse también en la *figura 5* en la que los mapas de calor revelan la matriz de relación entre los ítems.

Debido a que cada tarea fue diseñada para la operacionalización de un componente de la MT, contar con índices de confiabilidad aceptables es requisito para la adecuada operacionalización del constructo. Sin embargo, es necesario anotar la necesidad de acompañar estas medidas con el análisis de consistencia en el tiempo, que permita evaluar la capacidad de la prueba para mantener resultados similares entre dos aplicaciones llevadas a cabo en momentos diferentes (Valladares *et al.*, 2016; Kline, 2015). Este índice es ideal también para el análisis de la confiabilidad de tareas en las que no se posea una cantidad determinada de ítems.

El análisis factorial exploratorio sugiere una correcta diferenciación de las tareas de patrones y memoria para sonidos, agrupando de manera difer-

enciada sus ítems. Estos resultados aportan evidencia respecto a la adecuada representación del constructo de MT en el videojuego, por lo menos en cuanto al componente visual y fonológico que mostraron relaciones con el clúster de MT de la prueba WJ-III en algunos grados.

La estructura factorial obtenida a partir de los ítems de la prueba de patrones sugiere un esquema basado en niveles de dificultad. Un primer nivel compuesto por los ítems 2 al 6, un segundo nivel compuesto por los ítems 7 y 8, y un último nivel compuesto por los ítems 9 y 10. Sin embargo, se requieren análisis posteriores, idealmente desde la teoría de respuesta al ítem (TRI) (Weiss y Yoes, 1991) que permitan determinar las curvas características de cada uno, así como la cantidad de información que aportan a la medición del constructo (De Ayala y Santiago, 2017; Bond y Fox, 2015).

Respecto a la validez concurrente de las tareas, se evidenció una modificación de los coeficientes de correlación entre los grados escolares. Esta situación puede explicarse de diferentes maneras: la relación entre diferentes tareas cognitivas puede variar durante el desarrollo, como se ha registrado antes en la bibliografía (Cormier, Bulut, McGrew y Singh, 2017; Cormier, Bulut, McGrew y Frison, 2016). También es posible que la situación de evaluación a partir de videojuegos sea sensible al control ejecutivo y la autorregulación que difiere entre los grupos de edad. De esta manera, un estudiante más joven podría tener dificultades para entender la tarea y proceder a resolverla mediante estrategias como ensayo y error, o tener dificultades para inhibir información poco relevante del entorno o el mismo videojuego, aspectos que inciden de manera negativa en los puntajes finales.

Las diferencias entre grupos pueden deberse a un efecto de cohorte (Goldstein y Naglieri, 2011): los estudiantes de diferentes grados pudieran presentar diferentes niveles de exposición al uso de medios tecnológicos o variables asociadas al desempeño cognitivo (inclusión en programas de alimentación escolar o llegada de equipos de cómputo a la institución educativa).

La estructura de la tarea cognitiva incluida en las diferentes pruebas y baterías también debe analizarse a la hora de interpretar las correlaciones entre las mismas. Diferencias en la operacionalización del constructo pueden influir en la interpretación de la relación entre las puntuaciones. Un ejemplo claro es la relación entre la tarea de secuencias invertidas y la prueba de memoria de trabajo auditiva en el grado tercero y cuarto.

Aunque por su nombre la prueba de la batería WJ-II pudiera asimilarse como una medida de bucle fonológico, la estructura de la tarea le exige al sujeto la organización de la información suministrada considerando un criterio específico, lo cual se asemeja más a una tarea de ejecutivo central, compo-

nente operacionalizado por la tarea de secuencias invertidas, lo que explicaría la presencia de coeficientes de correlación entre estas puntuaciones en los grados Tercero y Cuarto.

Conclusiones

Los últimos diez años han mostrado que el uso de videojuegos como una herramienta para la evaluación neuropsicológica permite superar algunas de las limitaciones impuestas por las metodologías tradicionales (Valladares *et al.*, 2016). Sin embargo, las ventajas de la automatización del proceso de evaluación deben ser siempre contextualizadas a fin garantizar la calidad de la información recolectada.

Por ejemplo, aunque el videojuego otorga la posibilidad de desarrollarse de forma individual, las investigaciones que procedan a utilizarlos deberán considerar la necesidad de acompañamiento y orientación durante la actividad, idealmente por una persona con un entrenamiento mínimo (especialmente si se trata de sujetos muy jóvenes o con un bajo nivel de exposición al uso de tecnologías o con barreras de acceso a ella).

Respecto a las propiedades psicométricas, el videojuego Curiosity mostró adecuados índices de consistencia interna en las tareas evaluadas (patrones y memoria para sonidos), así como una estructura factorial coherente con el modelo teórico en el que se basó su construcción. La validez concurrente de las tareas con medidas estándar mostró una estructura poco consistente entre los diferentes grados, por lo cual se hace necesaria la recolección de información adicional, que permita poner a prueba nuevas hipótesis respecto a la capacidad discriminante de las puntuaciones derivadas del videojuego en comparación con las medidas estándar.

Como limitaciones a resaltar se identificó la necesidad de incluir la variable *edad* como un criterio de estratificación, especialmente considerando la alta heterogeneidad de esta en cuanto al grado escolar, lo que puede llegar a una alta prevalencia de extraedad; también es necesario destacar que las características de la muestra evaluada, limitan la validez externa de los hallazgos en tanto no se cuenta con información sobre su representatividad en relación a la población infantil del municipio, departamento o país.

Adicionalmente, vale la pena anotar que esta investigación constituye una primera aproximación al análisis de las propiedades psicométricas de una

herramienta gamificada, por lo tanto, es necesario complementar los resultados con evidencia sobre la dimensionalidad y validez de contenido, así como sobre las características de dificultad y capacidad de discriminación de los ítems.

Al respecto, se sugiere usar modelos basados en la TRI como el modelo mixto, el cual permite abordar situaciones que involucran una mezcla de sub-poblaciones que son cualitativamente diferentes, pero dentro de las cuales se mantiene un modelo de medición basado en una variable latente continua (De Ayala y Santiago, 2017).

Respecto al posterior uso y desarrollo de videojuegos para la evaluación cognitiva, es necesario mencionar que la conceptualización del constructo a evaluar debe guiar el desarrollo del software desde las primeras fases. Seleccionar constructos y tareas con un buen soporte empírico y psicométrico facilita el desarrollo de videojuegos útiles para la evaluación cognitiva. Un concepto pobremente definido impide un adecuado análisis del contenido de la tarea y la estimación de los niveles de dificultad más apropiados.

De igual manera, para facilitar la estimación de los índices de confiabilidad y los análisis de validez, se recomienda definir una cantidad fija de ítems organizados según el nivel de dificultad, haciendo uso de información recolectada durante pilotajes previos a la validación final del instrumento.

Referencias

- Acosta, R.; Dorado, C. y Utría, O. (2014). Inclusión de la neuropsicología como servicio especializado de salud en Colombia. *Psychologia: Avances en la disciplina*, 8(2), 97–106.
- Adams, E. J.; Nguyen, A. T. y Cowan, N. (2018). Theories of working memory: Differences in definition, degree of modularity, role of attention, and purpose. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 340–355. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1044/2018_LSHSS-17-0114](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0114).
- Argüello Vargas, D. K.; Jácome Durán, K. C.; Martínez Garrido, L. M.; Pineda Garzón, G. E. y Conde Cotes, C. A. (2013). Working memory in school-aged children: Exhibition intervals and distractors effects in Memorium computerized test. *Avances: Psicología Latinoamericana*, 31(2), 310–323.
- Baddeley, A. (1996). The fractionation of working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 93(24), 13468–13472. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1073/PNAS.93.24.13468](https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13468).

- Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136–140. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CUB.2009.12.014](https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014).
- Baddeley, A. D. y Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 8(C), 47–89. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1).
- Bond, T. G. y Fox, C. M. (2015). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3.ª ed.). DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Brunetti, R.; Del Gatto, C. y Delogu, F. (2014). eCorsi: Implementation and testing of the Corsi block-tapping task for digital tablets. *Frontiers in Psychology*, 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00939>.
- Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 18(2), 203–206. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/1061-7361\(95\)90041-1](https://doi.org/10.1016/1061-7361(95)90041-1).
- Chicchi Giglioli, I. A.; De Juan Ripoll, C.; Parra, E. y Alcañiz Raya, M. (2018). Expanse: A novel narrative serious game for the behavioral assessment of cognitive abilities. *PLoS ONE*, 13(11), 1–14. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1371/JOURNAL.PONE.0206925](https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0206925).
- Cormier, D.; Bulut, O.; McGrew, K. S. y Frison, J. (2016). The role of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities in predicting writing achievement during the school-age years. *Psychology in the Schools*, 53(8), 787–803. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/PITS.21945](https://doi.org/10.1002/PITS.21945).
- Cormier, D. C.; Bulut, O.; McGrew, K. S. y Singh, D. (2017). Exploring the Relations between Cattell–Horn–Carroll (CHC) Cognitive Abilities and Mathematics Achievement. *Applied Cognitive Psychology*, 31(5), 530–538. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/ACP.3350](https://doi.org/10.1002/ACP.3350).
- Coutrot, A.; Silva, R.; Manley, E.; De Cothi, W.; Sami, S.; Bohbot, V. D.; ... Spiers, H. J. (2018). Global Determinants of Navigation Ability. *Current Biology*, 28(17), 2861–2866.e4. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CUB.2018.06.009](https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.06.009).
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Daneman, M. y Carpenter, P. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(1), 450–466. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.GASSUR.2003.10.009](https://doi.org/10.1016/j.gassur.2003.10.009).
- De Ayala, R. J. y Santiago, S. Y. (2017). An introduction to mixture item response theory models. *Journal of School Psychology*, 60, 25–40. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.JSP.2016.01.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.01.002).
- Dehn, M. J. (2008). *Working Memory and Academic Learning Assessment and Intervention*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Dehn, M. J. (2015). *Essentials of Working Memory Assessment and Intervention* (I). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

- Dombrowski, S. C., McGill, R. J. y Canivez, G. L. (2017). Exploratory and hierarchical factor analysis of the WJ-IV cognitive at school age. *Psychological Assessment*, 29(4), 394–407. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/PAS0000350](https://doi.org/10.1037/PAS0000350).
- Dunn, T. J.; Baguley, T. y Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 1–14. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/BJOP.12046](https://doi.org/10.1111/BJOP.12046).
- Erdfelder, E.; Faul, F. y Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28(1), 1–11. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3758/BF03203630](https://doi.org/10.3758/BF03203630).
- Ericsson, A. y Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0033-295X.102.2.211](https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211).
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. R. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1971* (pp. 207–283). Lincoln (Nebraska, EE. UU.): Nebraska University Press.
- Fias, W.; Menon, V. y Szucs, D. (2013). Multiple components of developmental dyscalculia. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 43–47. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.TINE.2013.06.006](https://doi.org/10.1016/J.TINE.2013.06.006).
- Finch, H. W.; Immekus, J. C. y French, B. F. (2016). *Applied psychometrics using SPSS and AMOS*. Charlotte (Carolina del Norte, EE. UU.): Information Age Publishing.
- Fostick, L. y Revah, H. (2018). Dyslexia as a multi-deficit disorder: Working memory and auditory temporal processing. *Acta Psychologica*, 183(enero), 19–28. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.ACTPSY.2017.12.010](https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2017.12.010).
- Friso-Van den Bos, I.; Van der Ven, S. H. G.; Kroesbergen, E. H. y Van Luit, J. E. H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 29–44. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.EDUREV.2013.05.003](https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2013.05.003).
- Fullerton, T.; Swain, C. y Hoffman, S. S. (2008). *Game design workshop* (2.^a ed.). Burlington (Massachusetts, EE. UU.): Morgan Kaufmann.
- Goldstein, S. y Naglieri, J. (2011). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-0-387-79061-9](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9).
- Gray, S.; Fox, A. B.; Green, S.; Alt, M.; Hogan, T. P.; Petscher, Y. y Cowan, N. (2019). Working Memory Profiles of Children with Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Both. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(junio), 1839–1858. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/HTTPS://DOI.ORG/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0148](https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0148).

- Injoque, I.; Barreyro, J. P.; Calero, A. y Burin, D. I. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 33–45. DOI: [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/PDF/4396/439643203004.PDF](https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643203004.pdf).
- Jamovi. (2019). *The Jamovi project*. Recuperado de: <http://www.jamovi.org>.
- Kane, M. y Engle, R. (2000). Working-Memory Capacity, Proactive Interference, and Divided Attention: Limits on Long-Term Memory Retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 336–358. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1017/CBO9781107415324.004](https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004).
- Kim, H. y Song, D. H. (2020). Comparison of the K-WISC-IV profiles of boys with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 97 (septiembre de 2019), 103539. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.RIDD.2019.103539](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103539).
- Kline, P. (2015). *A Handbook of Test Construction (Psychology Revivals): Introduction to Psychometric Design*. Nueva York: Routledge.
- Lazar, M. (2017). Working memory: How important is white matter? *Neuroscientist*, 23(2), 197–210. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1073858416634298](https://doi.org/10.1177/1073858416634298).
- Lezak, M. D. (1982). Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00207598208247445](https://doi.org/10.1080/00207598208247445).
- Lumsden, J.; Edwards, E. A.; Lawrence, N. S.; Coyle, D. y Marcus, R. (2016). Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy Corresponding Author: *JMIR Serious Games*, 4(2), 1–14. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.2196/GAMES.5888](https://doi.org/10.2196/GAMES.5888).
- Männel, C.; Meyer, L.; Wilcke, A., Boltze, J.; Kirsten, H. y Friederici, A. D. (2015). Working-memory endophenotype and dyslexia-associated genetic variant predict dyslexia phenotype. *Cortex*, 71, 291–305. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CORTEX.2015.06.029](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.06.029).
- Martinovic, D.; Ezeife, C. I.; Whent, R.; Reed, J.; Burgess, G. H.; Pomerleau, C. M.; ... Chaturvedi, R. (2014). "Critic-proofing" of the cognitive aspects of simple games. *Computers & Education*, 72, 132–144.
- Martinussen, R.; Hayden, J.; Hogg-johnson, S. y Tannock, R. (2001). A Meta-Analysis of Working Memory Impairments in Children with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 377–384. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1097/01.CHI.0000153228.72591.73](https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000153228.72591.73).
- Mattfeld, A. T.; Whitfield-Gabrieli, S.; Biederman, J.; Spencer, T.; Brown, A.; Fried, R. y Gabrieli, J. D. E. (2016). Dissociation of working memory impairments and attention-deficit/hyperactivity disorder in the brain. *NeuroImage: Clinical*, 10, 274–282. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.NICL.2015.12.003](https://doi.org/10.1016/j.nicl.2015.12.003).

- McNamara, D. S. y Scott, J. L. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory and Cognition*, 29(1), 10–17. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3758/BF03195736](https://doi.org/10.3758/BF03195736).
- Menon, V. (2016). Working memory in children's math learning and its disruption in dyscalculia. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 125–132. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.COBEHA.2016.05.014](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.014).
- Miyake, A.; Friedman, N. P.; Emerson, M. J.; Witzki, A. H.; Howerter, A. y Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex 'Frontal Lobe' Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 100, 49–100. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1006/COGP.1999.0734](https://doi.org/10.1006/COGP.1999.0734).
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología 1. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503–508.
- Morrison, G. E.; Simone, C. M., Ng, N. F. y Hardy, J. L. (2015). Reliability and validity of the NeuroCognitive Performance Test, a web-based neuropsychological assessment. *Frontiers in Psychology*, 6(noviembre), 1–15. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FPSYG.2015.01652](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01652).
- Moura, O.; Simões, M. R. y Pereira, M. (2015). Working Memory in Portuguese Children With Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(4), 237–248. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/21622965.2014.885389](https://doi.org/10.1080/21622965.2014.885389).
- Mueller, S. T. y Piper, B. J. (2014). The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. *Journal of Neuroscience Methods*, 222, 250–259. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.JNEUMETH.2013.10.024](https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2013.10.024).
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- O'Malley, P (2004). *Risk, uncertainty and government*. Londres: Cavendish Press.
- Oviedo, H. C. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Pereyra Chiola, R. (2006). Batería neuropsicológica exploratoria para niños en español. *Acta Médica*, 6(1), 48–56.
- Puerta, I. C.; Dussán, C.; Montoya, D. M. y Landínez, D. A. (2018). Datos normativos y estandarización de un protocolo de pruebas neuropsicológicas para la evaluación de la memoria en estudiantes universitarios. *Psychologia*, 12(2), 23–35. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.21500/19002386.3260](https://doi.org/10.21500/19002386.3260).
- Rosas, R.; Ceric, F.; Aparicio, A.; Arango, P.; Arroyo, R.; Benavente, C.; Escobar, P.; Olguín, P.; Pizarro, M.; Ramírez, M. P.; Tenorio, M. y Véliz, S. (2015). ¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego? Nue-

- vas fronteras de la evaluación cognitiva. *Psykhé*, 24(1), 1–11. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.7764/PSYKHE.23.2.724](http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.724).
- Russell, E. W. (2012). Introductory Scientific History to Neuropsychological Assessment. *The scientific foundation of neuropsychological assessment. With Applications to Forensic Evaluation*. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/B978-0-12-416029-3.00001-4](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-416029-3.00001-4).
- Sánchez, J. P.; García, N. y Duque, M. (2019). Más allá del lápiz y papel. Aplicación del concepto de gamificación y juego serio en el diseño e implementación de un videojuego para la evaluación de la memoria de trabajo. En C. Arango y M. Arias Cantor (Eds), *Desarrollo y territorio: Innovación social*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sanz, A.; Gumá, E.; Guevara, M. A. y Hernández, M. (2014). MemPavox: Prueba Computarizada para Evaluar la Memoria de Trabajo Visual-Verbal. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 35(1), 81–92. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-95322014000100009.
- Schmand, B. (2019). Why are neuropsychologists so reluctant to embrace modern assessment techniques? *The Clinical Neuropsychologist*, 33(2), 209-219. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/13854046.2018.1523468](https://doi.org/10.1080/13854046.2018.1523468).
- Schneider, J. W. y McGrew, K. S. (2012). The Cattell–Horn–Carroll Model of Intelligence. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (3.ª ed.). Nueva York: Guilford Press. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1093/ARCLIN/ACT011](https://doi.org/10.1093/arclin/act011).
- Schrank, F. y Wendling, B. J. (2012). The Woodcock–Johnson III Normative Update. Tests of Cognitive Abilities and Tests of Achievement. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (eds.), *Contemporary Intellectual Assessment* (3.ª ed.). Nueva York: Guilford Press. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1093/ARCLIN/ACT011](https://doi.org/10.1093/arclin/act011).
- Shah, P. y Miyake, A. (1990). Models of Working Memory: An Introduction. En A. Miyake y P. Shah (eds.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control* (pp. 1-27). Cambridge University Press. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/B978-0-12-236530-0.50021-2](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-236530-0.50021-2).
- Sternberg, D. A.; Ballard, K.; Hardy, J. L.; Katz, B.; Doraiswamy, M. y Scanlon, M. (2013). The largest human cognitive performance dataset reveals insights into the effects of lifestyle factors and aging. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1–10. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FNHUM.2013.00292](https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00292).

- Szucs, D.; Devine, A.; Soltesz, F.; Nobes, A. y Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex*, 49(10), 2674-2688. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CORTEX.2013.06.007](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.06.007).
- Team RStudio. (2015). *RStudio: Integrated Development for R*. Recuperado de: <http://www.rstudio.com>.
- Turker, S.; Seither-Preisler, A.; Reiterer, S. M. y Schneider, P. (2019). Cognitive and Behavioural Weaknesses in Children with Reading Disorder and AD(H)D. *Scientific Reports*, 9, 1–11. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1038/s41598-019-51372-w](https://doi.org/10.1038/s41598-019-51372-w).
- Valladares, S.; Pérez, R.; Anido, L. y Fernández, M. (2016). Trends on the application of serious games to neuropsychological evaluation: A scoping review. *Journal of Biomedical Informatics*, 64, 296–319. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.JBI.2016.10.019](https://doi.org/10.1016/j.jbi.2016.10.019).
- Valladares, S.; Pérez, R.; Anido, L. y Fernández, M. (2018). Episodix: a serious game to detect cognitive impairment in senior adults. A psychometric study. *PeerJ*, 1–27. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.7717/PEERJ.5478](https://doi.org/10.7717/peerj.5478).
- Ventura, J. L. y Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627.
- Weiss, D. J. y Yoes, M. J. (1991). Item Response Theory. En R. K. Hambleton y J. N. Zaal, *Advances in Educational and Psychological Testing: Theory and Applications* (pp 69-95). Springer Science + Business Media.



ISBN: 978-958-5518-60-5 (digital)