



# **Perspectivas de investigación en psicología:**

**impacto social en  
diversidad de contextos II**



Luis Felipe González Gutiérrez

Editor académico





**Perspectivas de  
investigación en psicología:  
impacto social en  
diversidad de contextos II**



**Perspectivas de  
investigación en psicología:  
impacto social en  
diversidad de contextos II**

Luis Felipe González Gutiérrez  
Editor académico



González Gutiérrez, Luis Felipe [y otros diez autores]. Perspectivas de investigación en psicología: impacto social en diversidad de contextos II / Luis Felipe González Gutiérrez [y otros diez autores]; editor académico Luis Felipe González Gutiérrez. Bogotá: Ediciones USTA, 2025.

276 páginas

Incluye referencias bibliográficas e índice de autores y analítico.

EISBN: 978-958-782-685-2

Psicología social 2. Psicología grupal 3. Psicología colectiva I. Universidad Santo Tomás.

CDD 150



© Andrea Mojica, Angie Paola Román Cárdenas, Bernardo Castiblanco Torres, Carlos Alberto Cuevas Ramírez, Claudia Charry Poveda, Diana Janneth Laverde Gallego, Juan Guillermo Manrique López, Luis Felipe González Gutiérrez, Melba Ximena Figueroa Ángel, Ricardo A. Jaramillo-Moreno, autores, 2025

© Universidad Santo Tomás, 2025

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Jhon Fredy Güechá Hernández

Diagramación y montaje de cubierta: Patricia Montaña D.

Hecho el depósito que establece la ley

E-ISBN: 978-958-782-685-2

Primera edición, abril de 2025

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás:

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.*

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

# Contenido

PRÓLOGO	11
Referencia	13
SECCIÓN I. ABORDAJES EN FAMILIA Y CONTEXTOS SOCIOCULTURALES	15
INTRODUCCIÓN	17
Referencia	20
CAPÍTULO I. ESTUDIO FENOMENOLÓGICO DEL CAMBIO EN LOS CONTEXTOS DE PSICOTERAPIA SOBRE LA PAUTA SUICIDA	21
Angie Paola Román Cárdenas Bernardo Castiblanco Torres	
Introducción	21
La intervención del contexto de la pauta suicida: una propuesta desde la generatividad	24
Comprensiones desde la generatividad en el contexto de la psicoterapia frente a la pauta suicida	26
Pregunta de investigación	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos	32
Método	33
Resultados	36
Discusión	54
Conclusiones	58
Referencias	60
CAPÍTULO 2 ERA DIGITAL Y CIBERCULTURA: UNA APERTURA PARA LA REDEFINICIÓN DE PROCESOS PSICOSOCIALES EN LOS SISTEMAS HUMANOS	65
Luis Felipe González-Gutiérrez	
Introducción	65
Objetivo general (fase uno)	68
Objetivos específicos (fase uno)	68

Método	69
Población	71
Resultados	72
Discusión	75
Conclusiones	88
Referencias	92

### CAPÍTULO 3

EL POLIAMOR, LAS RELACIONES ABIERTAS Y LA MONOGAMIA: COMPRENSIONES DESDE LA FLEXIBILIDAD PSICOLÓGICA Y LA APROPIACIÓN DEL CUERPO	101
--	-----

Carlos Alberto Cuevas Ramírez

Aida Milena Cabrera Lozano

Ricardo A. Jaramillo-Moreno

Introducción	101
Método	127
Discusión	133
Conclusión	139
Referencias	140

### CAPÍTULO 4

EL ESTUDIO DE LA FAMILIA EN LOS CAMPOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA SALUD	147
--	-----

Diana Janneth Laverde Gallego

Juan Guillermo Manrique López

Introducción	147
Método	151
Resultados	153
Discusión	162
Conclusiones	164
Referencias	167

### CAPÍTULO 5

RESILIENCIA EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y DE GÉNERO: DE LA NATURALIZACIÓN DEL EJERCICIO VIOLENTO A LA RESISTENCIA, EL CRECIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS FAMILIAS	175
---	-----

Ricardo A. Jaramillo-Moreno	
Carlos Alberto Cuevas Ramírez	
Introducción	175
Método	179
Resultados	181
Discusión	191
Conclusiones	193
Referencias	194
SECCIÓN 2. ABORDAJES EN PSICOLOGÍA Y ESCUELA	199
INTRODUCCIÓN	201
Referencias	203
CAPÍTULO 6	
PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA HOY	205
Claudia Ligia Esperanza Charry Poveda	
Andrea Mojica	
Introducción	205
La participación como categoría de investigación	210
Los niños también participan: lecturas psicológicas de la participación a partir del ciclo vital	213
Hacia un modelo de caracterización de las prácticas de participación política en la escuela	218
Referencias	221
CAPÍTULO 7	
ACTUALIZACIÓN DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN EL MARCO DEL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LA ESCUELA	225
Claudia Ligia Esperanza Charry Poveda	
Melba Ximena Figueroa Ángel	
Introducción	225
Metodología	231
Hallazgos	235
Discusión y conclusiones	250
Referencias	253

CAPÍTULO 8	
REFLEXIONES SOBRE EL TEXTO EN LA INVESTIGACIÓN POLIFÓNICA	257
Luis Felipe González-Gutiérrez	
Del texto en la vida de los seres relacionales	257
Del texto en la investigación en psicología	264
Referencias	268
 SOBRE LOS AUTORES	 271

## PRÓLOGO

**P**ensar en la investigación en ciencias sociales y de la salud reta, sin duda alguna, el creciente auge por mostrar conocimiento socialmente relevante, innovador y que dé cuenta de las complejidades de la vida humana, buscando, a través del conocimiento, generar impacto social y bienestar a las comunidades con las que los investigadores interactúan.

Este reto implica pensar la investigación como un ejercicio estético, o artístico, por decirlo de otra forma, en el que el investigador se convierte también en creador, ya que inventa, innova y construye argumentos para conformar en sus resultados, en la misma experiencia de investigar, el camino que implica ser un agente de transformación. Esto le permite involucrar no solo sus retos personales, sino también los intereses y necesidades de la comunidad o de las personas con las que interactúa, para imaginar un mundo posible en el que las necesidades socioculturales tengan una interpretación viable, con sentido y responsabilidad social, que allende los artículos científicos, las ponencias y la diversidad de productos académicos, generen otros espacios que transformen la sociedad en la que vive.

Dado que este prólogo está orientado a los lectores que desean conocer y apropiarse de los resultados de investigación de nuestros investigadores tomasinos, es menester hacer una reflexión sobre lo que significa la escritura en investigación, dado que es la mejor expresión

para compartir los conocimientos en estas áreas. Es de aclarar que el impacto de la investigación se puede dar en muchos ámbitos comunicativos y que, en las últimas décadas, los resultados han abierto su horizonte a una serie de artefactos sociales como las imágenes, el performance, la poesía, el arte y muchas modalidades que intentan demostrar que el impacto de la investigación se puede ampliar a otros recursos no narrativos. Sin embargo, es interés de este prólogo, al estar enmarcado en un artefacto como el libro, reflexionar sobre el poder de la palabra escrita como un recurso poderoso para la construcción de realidades mediadas por la palabra.

La inspiración es lo otro, la otredad, la alteridad. Es saber que en el acto creativo “yo no soy yo”, soy la recepción de mí, soy la manifestación de mi crear. En la poesía lo desconocido es presencia (no conocimiento). (Robledo, 2013, p. 1)

Solo se puede leer desde una escritura. El escritor cree que todo lo que puede ser pensado puede ser escrito. Sin embargo, al buscar llamar la atención del lector, no le puede ofrecer los hechos en un orden de causa y efecto, el autor debe vincular indirectamente causa y efecto en la escritura. La escritura más interesante es la que no satisface del todo al lector, sino que intenta dejar algún pensamiento, reflexión o enigma para este. La coherencia y la sabiduría se producen —por ausencia— en la mente del lector. La literatura es un decir sin decir, un ocultamiento (Robledo, 2013, p. 2).

La generación de nuevo conocimiento para la Facultad de Psicología se constituye como un eje fundamental en el desarrollo de las actividades académicas de la Universidad Santo Tomás. Este énfasis da cuenta de la importancia por mostrar a la comunidad académica del continente los avances de investigación en diversidad de contextos. Este segundo volumen del libro *Perspectivas de investigación en psicología: impacto social en diversidad de contextos*, permite pensar la variedad de enfoques alrededor del estudio de fenómenos sociales de interés, con el fin de integrar la generación de conocimiento, y la necesidad social de realizar lecturas contextualizadas, aterrizadas a las necesidades de Colombia, con la intención de proyectar los nuevos desarrollos conceptuales y metodológicos para comprender la compleja y atractiva realidad de este país.

En este sentido, el libro se organiza en dos secciones: la primera, “Abordajes en familia y contextos socioculturales”, está integrada por experiencias de investigación centradas en el fenómeno del cambio, específicamente a través de la psicoterapia para el caso de las pautas suicidas (capítulo uno); una reflexión sobre la redefinición de los procesos psicosociales que se estudian en psicología en relación a la era digital (capítulo dos); una lectura sobre el concepto de poliamor, relacionada a la forma como se comprenden las relaciones con la apropiación del cuerpo y la flexibilidad psicológica (capítulo tres); el estudio del concepto de familia en los campos de las ciencias sociales y de la salud (capítulo cuatro); y reflexiones alrededor de la resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar (capítulo cinco).

En la segunda sección, “Abordajes en la escuela”, se describen, a su vez, una serie de importantes contribuciones a las prácticas de participación política en la actualidad de la escuela (capítulo seis); una valiosa actualización del índice de inclusión, descrita en el marco de un enfoque diferencial relacionado a contextos escolares (capítulo siete) y, finalmente, una reflexión sobre el impacto de la escritura dentro de los procesos de investigación vinculados a la experiencia de escribir y al papel fundamental del texto como provocador en la construcción de mundos posibles en la investigación científica (capítulo ocho).

Espero que la experiencia de lectura de estos capítulos permita ampliar el horizonte de sentido de la interpretación de la realidad, a través de diferentes propuestas metodológicas, convocadas a comprender la experiencia humana de nuestra sociedad.

LUIS FELIPE GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ  
Editor académico

## Referencia

Robledo, J. (2013, 20 de septiembre). *Apuntes sobre el acto creador (creación literaria e investigación)* [ponencia]. XII Congreso “La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana”. <http://hdl.handle.net/10554/15139>



**Sección 1:**  
**Abordajes en familia y**  
**contextos socioculturales**



## Introducción

**E**n esta sección se presentan contribuciones importantes para comprender fenómenos sociales relacionados con la familia y otros contextos culturales, que ofrecen una mirada sobre el impacto de las investigaciones en la comunidad colombiana. En este sentido, una de las manifestaciones del discurso científico en la academia es su grado de representatividad, que da sentido, por medio del lenguaje, a las acciones de los investigadores en públicos diversos y a través de diferentes miradas. En este sentido, conviene retomar los argumentos de Hall (2010) frente al concepto de representación, concepto crucial en la manera en que se construye el conocimiento científico y como empieza a tomar forma, para luego transformarse, en un segundo nivel de discurso, dado que una es la experiencia pragmática y otra la experiencia científica, expresada en una toma de posición académica, con el objetivo de generar procesos de comunicación que redunden en nuevas lecturas sobre la realidad. Así, para Hall, la representación es:

la producción de sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje. El vínculo entre los conceptos y el lenguaje es lo que nos capacita para referirnos bien sea al mundo “real” de los objetos, gente o eventos, o bien sea incluso a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios. (Hall, 2010, p. 448)

De acuerdo con lo anterior, la producción de sentido se da gracias a la correspondencia del lenguaje con los mundos de experiencia, los cuales tienen importantes relaciones con el mundo de la práctica y el mundo de los conceptos teóricos. En este sentido, los capítulos que hacen parte de esta primera sección se construyen a partir de experiencias de los investigadores sobre el quehacer de los psicólogos en el campo de la familia y en contextos socioculturales. En el capítulo “Estudio fenomenológico del cambio en los contextos de psicoterapia sobre la pauta suicida” se aborda la pauta suicida a partir de una

postura generativa, en la que se pueden realizar movilizaciones que generen el cambio y, como afirman los autores:

la ruptura de lecturas unicasales, teniendo en cuenta que la intervención con un miembro que presente conductas suicidas normalmente es narrada tanto como por el miembro de la familia que lo padece, como por el núcleo familiar, desde el déficit o la vulnerabilidad, y es entendida como un síntoma, portado por una sola persona a quien hay que tratar.

Este capítulo propone una lectura relacional, que permite generar comprensiones alternativas para la intervención de una pauta suicida severa, con el fin de construir procesos de cambio que impacten los sistemas familiares, a partir de una lectura compleja y recursiva, matizada de experiencias que pueden ser resignificadas para un proceso efectivo de cambio. En el capítulo 2, “Era digital y cibercultura: una apertura para la redefinición de procesos psicosociales en los sistemas humanos”, se describe el impacto de las publicaciones académicas sobre psicología y cibercultura, con el fin de identificar alcances y relaciones entre procesos psicológicos, además de hacer una relectura de estos, en la fase presente del proyecto, para proponer una mirada comprensiva y crítica de las teorías de la identidad digital en el marco de la psicología.

Este capítulo es una apuesta valiosa en dos sentidos. En primer lugar, es una manera de realizar una lectura crítica a conceptos en psicología que han surgido en la modernidad y que deben ser actualizados en la era digital, dadas las implicaciones en fenómenos como las relaciones hombre-máquina, el cyborg, el cyber en general, momentos de confluencia entre conceptos derivados de la modernidad y nuevas lecturas que ofrece la postmodernidad respecto a procesos psicológicos atravesados por la virtualidad. En segundo lugar, permite considerar cómo se está realizando este proceso actualmente, lo que son las bases para la construcción de un cuerpo teórico de corte sistémico y constructorista.

Así como se han generado lecturas alternativas de procesos psicológicos en la postmodernidad en lo relacionado a la cultura digital, la cibercultura y la era digital, en el campo de las relaciones románticas

ha habido cambios significativos. El capítulo “El poliamor, las relaciones abiertas y la monogamia: comprensiones desde la flexibilidad psicológica y la apropiación del cuerpo” logra una mirada muy valiosa sobre las relaciones poliamorosas, que permea lecturas relacionales sobre el concepto de amor y de cuerpo. Para los autores, el objetivo de esta investigación implica:

Comprender las relaciones amorosas desde sus distintas configuraciones (monógamas, abiertas y poliamorosas) para describir el aporte de la flexibilidad psicológica en la constitución de estas, haciendo focalización en la metáfora del cuerpo como territorio y generar una aproximación cultural y social de estas relaciones.

Con esto, este capítulo recorre las premisas sistémicas para leer las relaciones poliamorosas desde la posibilidad de la construcción de narrativas alternativas sobre lo que es cuerpo, amor y poliamor, bajo una perspectiva sistémica y constructorista social.

En otro orden de ideas, el capítulo “El estudio de la familia en los campos de las ciencias sociales y de la salud” ofrece una perspectiva y comprensión de los desarrollos investigativos de años recientes, en el estudio de las familias que se vinculan al Pregrado de Psicología y a la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. Además, se realizan una serie de debates alrededor de estos resultados, los cuales permiten identificar, entre otros aspectos, los patrones de los fenómenos de estudio asociados a estas familias, las tendencias de investigación e información adicional de interés que permitirá a los investigadores y especialistas en el tema encontrar temas de investigación y posibilidades de creación de nuevas lecturas sobre la familia en Bogotá.

Siguiendo con el tema de la familia, en el capítulo “Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género: de la naturalización del ejercicio violento a la resistencia, el crecimiento y la transformación de las familias”, uno de los problemas más relevantes en la constitución y desarrollo de los sistemas familiares es la naturalización de muchas conductas, comportamientos y actitudes. Una de estas pautas interaccionales tiene que ver con la violencia. Este capítulo ofrece una perspectiva crítica, por fuera de las descripciones que anclan a las familias a pautas violentas, ya que estas descripciones generan estrategias

efímeras y salidas rápidas que no solucionan estas problemáticas. En su lugar, propone soluciones a partir de las capacidades de las familias como sujetos activos y resilientes, que interpretan la realidad desde el autocuidado y el respeto.

Esta primera sección es un pretexto para pensar sobre las relaciones interpersonales y familiares desde una perspectiva integradora, crítica de los convencionalismos. Además, muestra las contribuciones de la investigación realizada en la Universidad Santo Tomás a partir de estas reflexiones.

## Referencia

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión.

# CAPÍTULO 1.

## Estudio fenomenológico del cambio en los contextos de psicoterapia sobre la pauta suicida

ANGIE PAOLA ROMÁN CÁRDENAS

BERNARDO CASTIBLANCO TORRES

### Introducción

#### La pauta suicida en cifras en nuestro país

**E**l suicidio es sin duda uno de los fenómenos actuales que requiere mayor atención de los sectores psicosociales, sanitarios, socioeconómicos y políticos. Las cifras mundiales, definen el suicidio como una cuestión de salud pública, siendo, según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2014), la segunda causa de muerte a nivel mundial entre personas de 15 a 29 años, y de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su última infografía (OMS, 2020), más de 800 000 personas mueren anualmente por esta razón.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal, en el primer trimestre de 2020 se reportaron 574 casos de suicidio, lo que corresponde al 11 % de las muertes violentas del país. De estos casos, 472 han sido de hombres (82 %) y 102, de mujeres (18 %), y el mayor porcentaje de muertes corresponde a la población joven (19 a 28 años) y adulta (29 a 59 años). Si bien estas cifras son únicamente del primer trimestre de 2020, a nivel general, la tasa de suicidios entre las mujeres es mayor con respecto a los hombres. El Ministerio de Salud y Protección Social menciona la importancia de considerar la condición de género, ya que “por cada hombre que intenta suicidarse, aproximadamente dos mujeres lo hacen” (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2020, p. 6).

Las anteriores cifras dan cuenta de la importancia de asumir esta realidad, teniendo en cuenta su porcentaje de ocurrencia de suicidios tanto a nivel nacional como mundial, así como de los ciclos vitales personales que se ven afectados. Bogotá, particularmente, es la ciudad con mayores casos reportados a nivel nacional.

Varios son los estudios que han encontrado relación entre el suicidio y la violencia doméstica (Suárez et ál., 2018; López y Sánchez-Loyo, 2015; Espinoza-Gómez et ál., 2010). Incluso, estudios como el de Fernández et ál. (2010) manejan como hipótesis que algunos de los casos consignados como suicidio podrían tratarse de feminicidios, por su alta relación con la violencia de género.

Por otra parte, se reconoce igualmente que la probabilidad de suicidio aumenta con la aparición de problemáticas propias de la sociedad actual, como el acoso escolar, los trastornos alimentarios, el abuso sexual y el maltrato (Vianchá et ál., 2013). De igual manera, se reconocen factores de riesgo y protectores a nivel individual, familiar, comunitario e institucional, que se relacionan con las estrategias que se pueden adelantar para la prevención del suicidio (Corona et ál., 2016). Lo anterior permite reconocer al suicidio como un fenómeno multicausal y complejo, cuyo abordaje va más allá del enfoque biomédico y del factor diagnóstico (Haro et ál., 2020).

La familia es uno de los principales sistemas que convive con esta realidad y es la que permea y transforma los conflictos que se tejen en su interior en relación con este fenómeno; sin embargo, en situaciones de

alta vulnerabilidad, el papel de los profesionales de las ciencias sociales resulta indispensable, toda vez que las familias no siempre responden efectivamente ante esta demanda. Los Servicios de Atención Psicológica (SAP) manejan, primordialmente, un modelo de atención centrado en la intervención clínica, bajo una perspectiva del trabajo en red y del reconocimiento de las múltiples dimensiones de las problemáticas sociales y de su manejo. Una de las problemáticas que se aborda desde estos servicios es la de la pauta o conducta suicida entendida como:

una secuencia de eventos [...] que se dan de manera progresiva, que en muchos casos inician con pensamientos e ideas que se siguen de planes suicidas y culminan en uno o múltiples intentos con aumento progresivo de la letalidad sin llegar a la muerte, hasta el suicidio consumado. (Buitrago, 2011, p. 64)

Dentro de las principales causas relacionadas con esta conducta, según el Ministerio de Salud, se encuentran: “los conflictos de pareja o expareja (41.1 %), los problemas económicos (11.5 %), problemas escolares (6.2 %) y el maltrato físico, psicológico o sexual (5.8 %)” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018, p. 7). La mayoría de estas situaciones están relacionadas con la familia, como el primer vínculo de apoyo, quienes resultan ser indispensables para la movilización hacia miradas menos vulnerables, más generativas (es decir, orientadas hacia el crecimiento del sistema y no a su destrucción) y hacia movimientos que permitan que la familia trabaje en red.

Según Buitrago (2011), los conflictos familiares se asocian con mayor riesgo de intento suicida, lo que muestra una relación directa con una pobre vinculación familiar, tal como lo demuestran González et ál. (1998) en una investigación en donde el 45 % de sus participantes “tuvo el sentimiento, entre 5 y 7 días, de que su familia estaría mejor si estuvieran muertos”; por el contrario, las familias con altos niveles de cohesión y con un estilo de crianza más afectuoso aumentan las conductas pro-sociales de los niños, por lo que hacer intervenciones con el consultante y su núcleo familiar puede resultar una alternativa eficaz de tratamiento como medida de prevención ante este hecho.

## La intervención del contexto de la pauta suicida: una propuesta desde la generatividad

Las intervenciones en la conducta suicida representan un reto para los profesionales de la salud, en cuanto a la movilización de esta intervención de la vulnerabilidad hacia la generatividad y a la ruptura de lecturas unicasales, teniendo en cuenta que la intervención a alguien que presente conductas suicidas normalmente es narrada tanto por la persona que lo padece, como por su núcleo familiar, desde el déficit o la vulnerabilidad, y es entendida como un síntoma, portado por una sola persona a quien hay que tratar. En este sentido, ofrecer una lectura relacional que permita comprender la pauta alrededor del suicidio y se aproxime a un abordaje generativo, resulta ser un gran reto para los procesos investigativos/interventivos en salud mental.

Existen propuestas que dan cuenta de la multidimensionalidad alrededor de la vulnerabilidad; esta no se puede limitar o puede ser determinada a un solo factor, como suele verse. Se ha definido la vulnerabilidad como el proceso multidimensional que confluye en el riesgo o la probabilidad de que un individuo, hogar o comunidad pueda resultar dañado, herido o lesionado.

Un concepto de vulnerabilidad [...] alude a situaciones de debilidad de precariedad en la inserción laboral de fragilidad en los vínculos relacionales; situaciones estas en las que se encuentran, en mayor o menor medida, una diversidad de grupos sociales y no solo los que se definen como pobres según las mediciones usuales. (Perona y Rocchi, 2001, p. 7)

Esto permite complejizar la mirada, ya que cualquier tipo de persona o grupo en cualquier condición vital puede atravesar momentos y situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, propuestas como la de Hernández et ál. (2007) en los lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), permiten pensar en la complejidad de los fenómenos clínicos, redefiniendo la vulnerabilidad como un continuo recursivo con la generatividad, permitiendo reconocer el movimiento alrededor de procesos altamente dolorosos, pero con posibilidad de transformación

de los dilemas clínicos vividos. Un enfoque basado en el continuo de vulnerabilidad-generatividad, como lo plantean los autores, conversa a su vez con los planteamientos de Dora Fried (2004), quien reconoce a los sistemas como generativos, en los que personas, grupos o equipos permiten construir nuevas posibilidades alrededor de las crisis, para innovar y crecer a partir de sus propios recursos (ICBF, 2008).

Desde esta perspectiva no se pretende descalificar el dolor con el que consultan las familias y negar la carga emocional que trae consigo el fenómeno del suicidio. Sin embargo, reconocer la complejidad humana, sistémica y ecológica implica comprender el sufrimiento en la generación de recursos que permitan la adaptación, así como la vulnerabilidad frente a la estabilidad y la calma. Si bien se reconoce que en la complejidad de los fenómenos clínicos emergen nuevas formas de relación y nuevos recursos, no se puede desconocer el sufrimiento alrededor de situaciones constantes que ponen en riesgo el bienestar físico y psicológico de los sujetos y que, al romper los vínculos relacionales y comunitarios, vulneran su identidad en el sistema social, lo que permite pensar en el reconocimiento del otro y en la búsqueda constante del cuidado de los vínculos construidos.

En esta medida, la generatividad ya no hace referencia únicamente a los recursos que emergen en los momentos de crisis, sino al cuidado por el otro en los núcleos primarios de relación y también al exterior, en su relación con sistemas amplios, bien sea desde procesos de reparación comunitaria, como de identidad en la vinculación relacional y en pro de la autonomía social.

El término de generatividad planteado en la presente propuesta investigativa busca analizar el fenómeno de la pauta suicida desde la intervención clínica. Se busca reconocer la generatividad en las situaciones vulnerables de nuestra sociedad, sin verlas como polos opuestos, ni descalificar el sufrimiento en los dilemas clínicos, sino reconociendo una psicología propositiva hacia el cuidado y la apropiación de ambos sistemas en su desarrollo.

La presente propuesta de trabajo está centrada en el reconocimiento de una psicología clínica en relación con los procesos psicosociales de nuestra realidad contemporánea. Reconocer los niveles de convergencia entre la psicología clínica y social comunitaria nos invita

constantemente a cuestionarnos acerca del rol del psicólogo; a tener claridad sobre sus alcances, pero a su vez, a reconocer las limitaciones que retan a la construcción de redes inter y transdisciplinarias para el abordaje de los fenómenos que, en su complejidad, ya no pueden ser vistos desde una óptica aislada o netamente lineal.

## Comprensiones desde la generatividad en el contexto de la psicoterapia frente a la pauta suicida

### Generatividad familiar y social

Para Cigoli y Scabini (2004), la familia es una organización y se define desde su identidad como un pequeño grupo natural con historia y como un sistema que conversa con el contexto sociocultural. Su función es vincular y tener unidas las diferencias originarias del humano. Igualmente, la familia crea vínculos sociales (entre esta y la comunidad); el vínculo (en italiano: *legame*), desde esta perspectiva, es visto como un referente simbólico que liga y une la relación (Cigoli y Scabini, 2004).

Por su parte, para Estupiñán et ál. (2006), la familia es una unidad ecosistémica, que crea solidaridades de destino en el tiempo y en el espacio, por medio de operadores rituales, míticos y epistémicos, que organizan los intercambios con el atravesamiento de procesos filogenéticos, ontogenéticos y culturo-genéticos.

En esta medida, *los procesos vinculares* en las familias se configuran en relación con un sistema de creencias culturales que enmarcan herencias histórico-sociales.

La familia tiene como objetivo llegar a la generatividad, entendida como la capacidad que va más allá de procrear y que implica la capacidad de dar vida a proyectos compartidos, de relevancia para el crecimiento de nuevas generaciones, igualmente en el plano social y cultural. “La familia humaniza, genera lo humano, genera un bien relacional y lo hace a través de una estructura simbólica” (Scabini y Iafrate, 2003, p. 49).

Por su parte, Cigoli y Scabini (2007) establecen una clara distinción entre generatividad familiar y social, reconociendo que:

Ya en el preámbulo de la reflexión sobre el tema de la generatividad y, aún más en su desarrollo, se subraya cómo en esta va incluida, además del deseo de dar origen a una nueva vida y cuidarla (generatividad familiar), también la productividad y creatividad personal y el cuidado-inversión en las generaciones sociales, incentivando el desarrollo y comprometiéndose a transmitir el sustento de valores, que es lo que le da significado y esperanza a la vida (generatividad social). (Cigoli y Scabini, 2007, p. 72)

La generatividad implica el cuidado del otro en pro del desarrollo de las comunidades (Román y Plazas, 2018). Por tal razón, es importante reconocerla en su complejidad familiar y social, pues en su complementariedad, es alimentada desde diferentes procesos ecológicos de los sistemas humanos.

La generatividad se concibe como un constructo relacional pertinente al mundo de los vínculos. Siguiendo a Miermont (1993), se entiende que un vínculo es aquello que une o conecta a una persona con otras, consigo misma o con las cosas. Cigoli (2006) define las diferentes tipologías de la generatividad familiar y de los obstáculos que esta encuentra, las cuales se tienen en cuenta a partir del pasaje generacional de la pareja de cónyuges a sus generaciones futuras de la siguiente manera:

- **Fecunda-transformativa:** caracterizada por la presencia de vínculos fecundos, desde los orígenes familiares de cada uno de los cónyuges, los cuales favorecen el pasaje de valores generativos y la confianza para el crecimiento del sistema familiar.
- **Crítico-generativa:** caracterizada por presentar historias de vida con orígenes diversos, fecunda para un cónyuge y crítica para el otro. La herencia crítica de uno de los cónyuges puede ser alimentada por su pareja, favoreciendo un encuentro fecundo de la pareja y de una paternidad igualmente fecunda. En otros casos, el pacto de la pareja puede ser crítico, pero con la tendencia a la construcción de vínculos parentales fecundos.

- **Crítico-bloqueada:** caracterizada por historias de vida de los cónyuges con orígenes críticos o quebrantados, creando el inicio de un pacto de pareja inestable, que dificulta el pasaje generativo y la herencia fecunda hacia los hijos. Se puede caracterizar por constantes sentimientos de fracaso de la matriz familiar de origen y por la preocupación por la dificultad de construir un encuentro de pareja fecundo.
- **Degenerativa:** caracterizada por la presencia del fracaso y de vínculos quebrantados en los orígenes familiares de los dos cónyuges, seguido por la construcción de un vínculo de pareja y un ejercicio de la paternidad igualmente quebrantados. En este caso se habla de degeneratividad.

La investigación basada en la generatividad ha permitido comprender los niveles de cuidado para el enriquecimiento de los vínculos en los sistemas familiares (Bertoni y Cattaneo, 2017), que posibilitan la comprensión de la construcción de procesos identitarios y del sentido de pertenencia de los sujetos (Bellingreri, 2018). Es por esta razón que resulta importante el reconocimiento de las narrativas que dan sentido a la identidad y permiten comprender las representaciones subjetivas alrededor de la generatividad construida en los sistemas familiares.

De igual manera, resulta importante establecer relaciones entre la generatividad construida en los núcleos primarios, con los procesos de vinculación a las relaciones de cuidado en los sistemas amplios de la ecología familiar. La generatividad social (Barni et ál., 2017) reconoce la importancia de las fuentes personales y familiares en la construcción de valores y, a su vez, se interesa en el estudio de cómo esos procesos se construyen a nivel social comunitario. Esto justifica el aporte de la sociología de la familia (Bramanti et ál., 2017) a la complejidad de esta investigación, lo cual permite reconocer los discursos dominantes en los contextos de trabajo, para poder dar mayor fuerza a procesos de intervención que permitan connotaciones positivas de la construcción de procesos generativos a nivel familiar y social, en una situación como la pauta suicida.

## **Intervención psicológica frente a la pauta suicida**

Existen varios tipos de intervención psicológica frente a la pauta suicida desde los diversos enfoques psicológicos, como la terapia sistémica (Rodríguez, 2010), la intervención en crisis y la terapia cognitivo conductual (Rosselló et ál., 2011), así como desde los sistemas de ayuda proporcionados por los gobiernos, como las líneas de atención telefónica, ambulancias de salud mental, entre otros.

Dentro de las intervenciones clínicas sistémicas es importante reconocer el papel de la familia en el proceso terapéutico respecto al interés, la frecuencia y la continuación del proceso interventivo. Del mismo modo, el rol del terapeuta es primordial ya que tiene que estar atento al lenguaje que se emplea en las intervenciones y a la pauta relacional que mantiene el síntoma, para movilizar a la familia desde otras perspectivas y favorecer procesos de cohesión familiar que permitan la generatividad. El modelo sobre el que se analiza la pauta suicida en esta investigación es el modelo sistémico.

## **Intervención terapéutica desde el modelo sistémico**

La complejidad de los sistemas que se exponen a situaciones adversas y violentas radica en la fluctuación entre resiliencia y fragilidad; en el campo de la intervención clínica, en la resiliencia de los sistemas reside la esperanza y en su fragilidad reside la responsabilidad del profesional en psicología clínica (Sluzki y Greaser, 2000). Es precisamente la responsabilidad social en intervención clínica la que permite establecer conexiones entre los modelos de investigación y la construcción de estrategias de intervención.

El modelo sistémico parte de la premisa fundamental de que las relaciones asociadas a la pauta suicida tienen una fuerte relación con la organización del sistema familiar. Desde esta perspectiva, es importante que el terapeuta esté atento a las pautas relacionales y las dinámicas cristalizadas de la familia, entre las que se pueden encontrar alianzas, coaliciones, culpabilización hacia un miembro, para evitar quedar atrapado en estas dinámicas, sin poder buscar la generatividad.

Según Linares y Campo (2000), la definición del contexto terapéutico inicial en la que se realiza la valoración de hasta donde es factible realizar una psicoterapia y sobre cuáles serían los objetivos terapéuticos facilita que los terapeutas no queden atrapados en el juego de la familia y que, del mismo modo, se posibilite al paciente encontrar soluciones funcionales.

Dentro de la intervención, es importante que el terapeuta intente comprender los procesos simbólicos y las ritualizaciones familiares que están enmarcadas en la pauta suicida, posiblemente respondiendo a un sistema de creencias rígido y pautado por el contexto social y cultural, ya que cuando en las familias “se ven afectadas sus habilidades, competencias, organización y disposición para construir salidas posibles” (Lemus, 2016, p. 209), sus relatos se cristalizan, lo que conforma un punto importante de partida para intervenir.

En el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, los psicólogos pueden abordar los casos desde la perspectiva de los vínculos, la ecología y las redes de apoyo psicosocial. En este capítulo se aborda en particular la perspectiva de los vínculos. Un vínculo es aquello que une o conecta a una persona con otras, consigo misma o con las cosas, asegura una conexión temporo-espacial entre personas físicamente separadas, gracias a los procesos de simbolización que contribuyen a su mantenimiento (Miermont, citado por Estupiñán et ál., 2006). Para Cigoli y Scabini (2004), es un referente simbólico que liga y une la relación. En esta medida, el vínculo se configura no solo al interior de las relaciones familiares, sino que también comprende, desde una perspectiva ecológica, los sistemas amplios y los sistemas socioculturales. Para Hernández et ál. (2007):

Como los vínculos tienen un valor de supervivencia, todas las amenazas al proceso de vinculación del individuo a su entorno, como son los síntomas individuales, los conflictos relacionales y los desastres sociales o naturales, son también una amenaza a la supervivencia. De igual manera, todo estímulo al fortalecimiento de los vínculos es una condición para mejorar la calidad de vida. (Hernández et ál., 2007, p. 71)

Esta reflexión da cuenta de la importancia de trabajar bajo una perspectiva de los vínculos, que permita comprender los elementos que amenazan a la vinculación generativa y a la preservación de la vida de los sujetos y de los sistemas humanos. Respecto al fenómeno del suicidio, como se expuso anteriormente, las pautas relacionales degenerativas y de no cuidado, como en casos de violencia, comprenden una importante relación de la pauta suicida, por lo que el trabajo hacia la regeneración de los vínculos resulta fundamental para el manejo clínico de esta problemática.

Para poder estudiar la configuración de los vínculos, Miermont (1993) propone su estructura desde tres operadores temporo-espaciales:

- El ritual o rito: los rituales son maneras de formalizar la comunicación entre dos o más personas, y el conjunto de rituales obedece a principios generales de organización formal, cuyos signos permiten diferenciar las formas de relación (Hernández y Bravo, 2004, p. 123).
- El mito: el mito garantiza la cohesión y la regulación de los grupos humanos, estructura los sistemas de creencias y organiza la transmisión de informaciones. Así, la actividad mítica tiene un efecto generador de organización y de orden o cosmogénesis, que permite la diferenciación de las unidades sociales y les da un orden a las relaciones entre los hombres y con el universo (Hernández y Bravo, 2004, p. 123).
- La episteme: por una parte, es la disposición que permite a todo ser humano orientarse con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo y, por otra, es el efecto producido por el ambiente sobre esta orientación. La episteme se puede definir también como el estado de los conocimientos de un grupo en un momento dado y como la relación de cada hombre con ese estado (Hernández y Bravo, 2004, p. 124).

La comprensión de la complejidad de estos operadores permite una comprensión de la cualidad de la vinculación, en sus modos de ver el mundo, de comprenderlo (o no comprenderlo) y de las relaciones construidas alrededor de estos. Los sistemas de creencias argumentan o le dan fuerza a los mitos que dan sentido a las pautas relacionales construidas (los rituales que las fundamentan). En esta medida, se

comprende que la psicoterapia es, en sí misma, un ritual complejo, en la que conversan o se confrontan los sistemas de creencias del sistema consultante y el sistema consultado, que buscan ser redefinidos en el sistema terapéutico hacia el cambio generativo y transformador.

Por otro lado, reconocer los recursos de los consultantes y del núcleo familiar es importante para trabajar y fortalecer los vínculos emocionales; de este modo:

es interesante sobre todo rescatar los aspectos de fuerza, decisión y dominio que aparezcan en la biografía de los pacientes, asociándolos a características básicas y positivas de su personalidad como forma de resituar la imagen de aparente debilidad que se observa vinculada a los síntomas. (Linares y Campo 2000, p. 205)

De acuerdo con esto, la pauta suicida puede verse favorecida por el proceso de intervención psicoterapéutica desde la perspectiva sistémica, por lo cual resulta válido identificar el cambio producido en los contextos de psicoterapia como núcleo esencial frente a una pauta suicida, dadas las posibilidades de la psicoterapia familiar sistémica como vehículo de la comprensión y la transformación de los vínculos relacionados con la vulnerabilidad hacia otras perspectivas más generativas.

## **Pregunta de investigación**

¿Cómo se construye el cambio en los contextos de psicoterapia del SAP de la Universidad Santo Tomás?

## **Objetivo general**

Comprender los procesos de cambio que emergen en la intervención clínica en conducta suicida en el SAP de la Universidad Santo Tomás.

## Objetivos específicos

1. Identificar los elementos de vulnerabilidad y generatividad más significativos en los procesos de cambio de los sistemas consultantes.
2. Analizar los elementos de generatividad familiar y social que emergen en el proceso de cambio a partir de la intervención clínica.
3. Interpretar, desde la experiencia subjetiva de los terapeutas, los elementos más significativos para la regeneración de vínculos familiares y sociales.

## Método

### Diseño

Se realizó un análisis fenomenológico (Lindseth y Norberg, 2004) que permite interpretar la experiencia subjetiva de los consultantes, a partir de sus narrativas, desde el motivo de consulta hasta el cierre del proceso interventivo.

Se trabajó con las historias clínicas del SAP de la Universidad Santo Tomás, ya que este es un instrumento importante de registro clínico que permite dar cuenta de los cambios logrados durante el proceso. Los casos participantes fueron elegidos bajo la característica común de que presentaban la conducta suicida (ideación, intento, parasuicidio) en uno de los integrantes del sistema consultante.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el apartado conceptual frente a la generatividad, se tomarán en cuenta los procesos psicoterapéuticos para poder analizar los cambios que se presentan en las narrativas de los consultantes, que dan cuenta del cambio dado por la psicoterapia.

## Contexto

Se trabajó sobre las historias clínicas de los casos atendidos entre 2013 y 2019 en el SAP.

Se tuvieron en cuenta como criterios de inclusión:

- Casos culminados con cierre por cumplimiento de objetivos, con el fin de estudiar el proceso de cambio y de reconfiguración narrativa en relación con el proceso terapéutico, en un promedio de 10 sesiones.
- Historias clínicas diligenciadas en su totalidad, especialmente en la parte de registros narrativos.
- Historias clínicas con firma de consentimientos informados de los consultantes.
- Casos con diagnósticos clínicos que den cuenta de niveles de intervención psicoterapéutica.
- Casos trabajados bajo un modelo de terapia familiar sistémica.
- Indicios de conducta suicida en alguno de los integrantes del sistema consultante.

Se consideraron las siguientes fases de trabajo:

**Fase 1.** Definición de las categorías teóricas y metodológicas.

**Fase 2.** Definición de la muestra para el análisis fenomenológico.

**Fase 3.** Recolección de la información: se realizó un muestreo cualitativo de 15 casos. Se cuenta con los registros de las historias clínicas en el aplicativo SAPIPS (Sistema de registro de historias clínicas del Servicio de Atención Psicológica de la USTA).

**Fase 4.** Análisis de la información: se propone un análisis de discurso (Potter, 1998; Bolívar, 2007), bajo una perspectiva fenomenológica-interpretativa (Lindseth y Norberg, 2004).

El análisis de la información se realizará utilizando el software Atlas.ti, proponiendo las siguientes categorías de estudio o ejes de indagación (tabla 1.1):

Tabla 1.1. Diseño de matriz de análisis de sentido

Eje de indagación	Sub-ejes	Sistema consultante	Terapeuta (sistema consultado)	Sistema terapéutico	Categorías emergentes
Vínculo	Mito				
	Rito				
	Episteme				
Generatividad	Fecunda transformativa				
	Crítico-generativa				
	Crítico-bloqueada				
	Degenerativa				
Proceso de terapéutico	Motivo de consulta				
	Vínculo terapéutico				
	Cambio				

Fuente: elaboración propia.

Se tendrá en cuenta para el análisis el siguiente proceso:

1. Fase inicial (*Naïve Reading*), en la que se realizará una primera lectura general de las narrativas registradas de los participantes durante la intervención clínica.
2. Análisis de los temas emergentes (*Thematic Structural Analysis*), para la identificación de las categorías y narrativas que emergen durante la lectura de segundo nivel.
3. Ejercicio comprensivo (*Comprehensive Understanding*) que permitirá relacionar las categorías del marco teórico con

aquellas emergentes para la construcción de nuevas propuestas teóricas desde el marco de la generatividad familiar y social.

El análisis busca comprender los procesos de cambio que emergen en la intervención clínica, dando cuenta de los procesos psicoterapéuticos y centrando el nivel de análisis de acuerdo con cada objetivo específico; de esta manera se busca comprender las narrativas alrededor de los motivos de consulta de los casos y cómo estas narrativas alimentan posturas de vulnerabilidad o generatividad (objetivo específico 1).

Además, se analizarán las redefiniciones de problema conforme se dieron avances en los procesos interventivos (objetivo específico 2), para hacer un análisis y discusión de los elementos más significativos que emergieron en los discursos alrededor del cambio en los sistemas consultantes (objetivo específico 3).

Se busca dar cuenta de los elementos interventivos (a nivel sistémico y ecológico) que favorecieron el proceso de cambio (analizando los registros narrativos del proceso terapéutico), así como proponer nuevas categorías que puedan emerger de los resultados, para futuras intervenciones clínicas.

#### Fase 5. Discusión de resultados y conclusiones

Este método de investigación permite reconocer las voces de los diferentes actores que participan en el proceso (investigadores incluidos), partiendo del principio de la validación de las subjetividades que entran en juego en el momento de observar una realidad, sin perder la rigurosidad en el método de observación clínica.

## Resultados

Para la comprensión de las 15 historias clínicas se realizó el análisis de los discursos, dividido en dos categorías: la vinculación, analizada desde sus operadores temporo-espaciales (mitos, ritos y epistemes) y la generatividad en la que se analizaron los ejes fecundo-transformativo, crítico-generativo, crítico-bloqueado y degenerativo. Estas categorías teóricas, se triangularon con los tres sistemas de análisis para

comprender el cambio en los contextos de psicoterapia: sistemas consultantes, terapeuta (sistema consultado) y sistema terapéutico.

El análisis consiste en la identificación de las narrativas principales del ejercicio terapéutico, seguido de los comentarios emergentes de cada una de las narrativas, su codificación y la elaboración de categorías emergentes producto de este análisis.

Lo anterior corresponde, igualmente, a la comprensión de la experiencia subjetiva (ejercicio fenomenológico) de los investigadores, quienes presentan en sus interpretaciones componentes auto y heterorreferenciales, que facilitan la comprensión intersubjetiva alrededor de los análisis realizados. Es comprensible que el suicidio se interprete a nivel cultural como una experiencia dolorosa que genera temor en las personas que se encuentran cercanas a este. Este temor puede generar pautas de silencio rígido, lo que se ritualiza en posturas de alejamiento y de enmascaramiento que impiden hablar claramente al respecto. Hablar abiertamente de la pauta suicida implica poner en juego las experiencias de los investigadores y de los psicólogos clínicos, que son invitados a exponer sus prejuicios, ideas, emociones y experiencias profesionales alrededor de este tema. En este sentido, el psicólogo o el terapeuta es un aspecto importante, ya que humaniza los encuentros a partir de los sistemas en los que se encuentran.

Como resultado final del análisis del discurso y categorías, se identificaron las siguientes categorías emergentes (tabla 1.2):

Tabla 1.2. Matriz de análisis categorial: familias de códigos y categorías emergentes trabajadas con Atlas.ti

Ejes	Sub-ejes	Familias de códigos			Categorías emergentes
		Sistema familiar	Sistema consultante	Sistema terapéutico	
Vínculo	Mito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta insuperable.</li> <li>• Ir en contra de otros sistemas es incorrecto.</li> <li>• Crianza no asociada a la conducta suicida.</li> <li>• Condición económica y familiar como explicación a la idea de muerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideación asociada a una pauta severa.</li> <li>• Construcciones sobre el problema desde el terapeuta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silencio en el sistema terapéutico.</li> <li>• El mito del salvador sin movimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El síntoma como mito inamovible.</li> <li>• Mitos reproducidos por el terapeuta que bloquean el cambio generativo.</li> <li>• Comprensiones del síntoma como determinado por sistemas amplios.</li> </ul>
	Rito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes inexistentes para soportar la crisis.</li> <li>• Pauta comunicativa rígida.</li> <li>• Relación rígida jerárquica que impide el cambio.</li> <li>• Exclusión del tercero.</li> <li>• Crianza centrada en las actividades familiares.</li> <li>• Caos en la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalizar las emociones como recurso terapéutico.</li> <li>• Nuevas pautas de interacción en la intervención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia del doble vínculo.</li> <li>• Rituales de incomodidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de las emociones como práctica para revincularse.</li> <li>• Prácticas de omisión en las relaciones de cuidado.</li> <li>• Prácticas rígidas que no permiten negociar el síntoma.</li> </ul>
	Episteme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vinculación conyugal como eje de la interacción en la conducta suicida.</li> <li>• Comunicación como eje del conflicto.</li> <li>• Discurso central en el síntoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un nuevo lugar para ser autónomo.</li> <li>• Explicación de las pautas interaccionales de pareja desde el terapeuta.</li> <li>• El estado de cada unidad está determinado por las otras unidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensiones generativas en el sistema terapéutico.</li> <li>• Comprensión del sistema relacional terapéutico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señalamientos en la intervención que posibilitan nuevas comprensiones del síntoma.</li> </ul>

Ejes	Sub-ejes	Familias de códigos			Categorías emergentes
		Sistema familiar	Sistema consultante	Sistema terapéutico	
Generatividad	Fecunda transformativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado familiar.</li> <li>• Generatividad familiar.</li> <li>• Individuación y autonomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movilización ecológica para generar alternativas.</li> <li>• Movilizar el sistema familiar.</li> <li>• Búsqueda de herramientas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espiritualidad, “la pauta que conecta”.</li> <li>• Cambio.</li> <li>• Trabajo ecológico.</li> <li>• Identidad artística.</li> <li>• Generatividad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terapeuta como vínculo generador.</li> <li>• Terapia como escenario fecundo transformativo.</li> </ul>
	Crítico generativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda del cambio.</li> <li>• Nuevas formas de interactuar.</li> <li>• Nuevas formas de comunicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistir a consulta.</li> <li>• Miedo que conecta con el cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romper el miedo a hablar.</li> <li>• Confrontación del terapeuta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movilización de estrategias hacia la generatividad.</li> </ul>
	Crítico bloqueada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento del síntoma.</li> <li>• Hijo como instrumento.</li> <li>• Neguentropía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torpeza en los cambios presentados.</li> <li>• Fluctuación en el proceso de cambio.</li> <li>• Críticas rígidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torpeza en la guía del proceso terapéutico.</li> <li>• Postura rígida del terapeuta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omisiones o análisis que no movilizan el sistema.</li> </ul>
	Degenerativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación agresiva cristalizada.</li> <li>• Desconfirmación constante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento del doble vínculo.</li> <li>• Ruptura vincular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta isomórfica del doble vínculo.</li> <li>• Enganche terapéutico degenerativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negación o mantenimiento de un vínculo degenerativo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Se identificaron 12 categorías emergentes en total, que dieron cuenta del proceso de análisis del discurso realizado sobre las historias clínicas. A continuación, se presenta el análisis de cada una de las categorías por sub-eje de indagación:

## Vínculo

### *Mitos*

Las categorías emergentes identificadas fueron “el síntoma como mito inamovible”, “mitos reproducidos por el terapeuta que bloquean el cambio generativo” y “comprensiones del síntoma como determinado por sistemas amplios”.

Frente a la categoría “el síntoma como mito inamovible”, esta se plantea como comprensión a un común denominador en la conducta suicida, ya sea una pauta comunicativa, interactiva, o una construcción sobre los sistemas o una relación jerárquica en la familia. Aparece con recurrencia la incapacidad de transformación del vínculo, lo que cristaliza la relación hacia posturas vinculares degenerativas. La siguiente narrativa muestra cómo se evidencia esta incapacidad de transformación en el escenario de consulta:

610005949<sup>1</sup>: La familia de H se encuentra estructurada de una manera en la cual el padre ocupa una posición jerárquica y poder muy superior a la que se encuentra situada el resto de la familia, incluyendo la madre de la consultante. Además, los límites familiares al igual que las normas establecidas son inflexibles y los roles asignados son muy rígidos. En ellos el padre asume el de director supremo de la familia, sus decisiones son incuestionables y deben cumplirse estrictamente sin cuestionamientos por ser él el proveedor económico del hogar.

---

1 Los casos fueron identificados utilizando codificaciones numéricas, con el fin de respetar la confidencialidad en el manejo de la información en las historias clínicas y para los análisis correspondientes en el software Atlas.ti.

Cuando la conducta suicida se presenta como latente y se encuentra atrapada en el vínculo como mito o explicación de la pauta relacional para los consultantes, cualquier manifestación de la conducta suicida (intento, ideación, parasuicidio) puede considerarse como algo rígido y que degenera el vínculo, lo que niega su posibilidad vital de cambio, por lo que no se encuentra otra salida más que terminar con la vida, ya que estanca, tal como se observa en este análisis del terapeuta:

3809031: La narrativa conversacional del sistema consultante se organiza en un relato saturado del problema organizado en la demanda de ayuda, principios dormitivos del déficit que acogen la depresión y la enfermedad como aspectos identitarios que organizan su discurso actual, en tanto “soy una persona depresiva, ya he estado hospitalizado y definitivamente eso no ha cambiado”.

Narrativas en las que un diagnóstico de depresión incurable inevitablemente lleva al suicidio, o que los síntomas son expresión de una relación inmodificable con el padre implican cierta desesperanza frente a su transformación y cristalizan la pauta de todo el sistema. Estas confirman el mito de “aquello que es incurable” o “aquello que nunca puede cambiar” y se relacionan con la saturación alrededor de lecturas dilemáticas causalistas que alimentan la cristalización tanto vincular como narrativa y cierran posibilidades de emergencias para la configuración de novedades adaptativas que permitan el movimiento, esencial en todo sistema vivo.

Frente a la categoría emergente “mitos reproducidos por el terapeuta que bloquean el cambio generativo”, el mito es tan fuerte y reiterado por el sistema familiar en ocasiones, que puede que el terapeuta valide y acepte este como la explicación real del vínculo o como una episteme, por ejemplo:

510000082: La madre refiere que desde que estaba en grado 5 fue diagnosticado con déficit atencional, por lo cual se encuentra medicado, han estado en diferentes procesos por psiquiatría, además S. tuvo dos sesiones de psicoterapia en la clínica la Paz. La última psiquiatra que lo vio dijo que el niño tenía una grave depresión y decidió medicarlo. La madre refiere que le preocupa la ideación

suicida ya que el joven permanece solo mientras los padres trabajan. [...] Con estos aspectos es posible pensar que el problema se relaciona con la crisis normativa asociada al nuevo momento del ciclo vital y su relación con: primero, la ausencia de acuerdos parentales que favorezcan el proceso evolutivo de S. de acuerdo a su ciclo vital; y segundo, las implicaciones de redefinirse como pareja en esta etapa del ciclo vital familiar.

Lo anterior puede estar relacionado con la construcción de una pauta a través de este vínculo con el terapeuta y el sistema consultante que impide el desarrollo de procesos generativos en este sistema. Las relecturas sobre las historias permiten interpretar desde el lugar de un observador participante y podrían generar nuevas comprensiones que favorezcan la intervención. Aunque no es del todo frecuente, en ocasiones el terapeuta asume como verdad un diagnóstico de una interconsulta, por lo que justifica su funcionamiento desde esta explicación y no explora otras posibilidades:

**51000082:** La explicación establecida por el sistema familiar se asocia a la presencia del síntoma de un TDAH y cómo este puede asociarse a la depresión y la conducta suicida, dado que hay un reporte por psiquiatría y una intervención previa considero que esta puede ser una pauta severa.

Finalmente, frente a la categoría “comprensiones del síntoma como determinado por sistemas amplios”, en la misma línea de la interpretación anterior, los sistemas consultantes atribuyen la explicación del síntoma (mito) a otros sistemas relacionados con ellos pero frente a los cuales no pueden ejercer una influencia; es decir, atribuyen las causas a condiciones ajenas a sus responsabilidades, como su economía, la forma en que fueron criados o la influencia de otros sistemas que imposibilitan una transformación o comprensión adecuada del síntoma:

**45190024:** Dice tener episodios depresivos que nos son tan amplios y que luego vuelve a la normalidad. Según la consultante estas crisis aparecen cuando no hay estabilidad económica. Anota que ha vivido siempre sola desde que fue expulsada de su sistema familiar por haber manifestado su orientación sexual.

En el caso de los consultantes, encontrar explicaciones lejanas de sus responsabilidades individuales, aunque se haga evidente que el vínculo con estas instancias es bidireccional, es lo que mantiene una pauta frente a lo sintomático:

2800326: Los padres explican que no hay una relación entre la forma en que crían a su hijo y la conducta suicida, es como una negación sobre el vínculo construido y lo que sucede con el síntoma.

### ***Ritos***

Las categorías emergentes identificadas fueron “expresión de las emociones como práctica para revincularse”, “prácticas de omisión en las relaciones de cuidado” y “prácticas rígidas que no permiten negociar el síntoma”.

Frente a la categoría “expresión de las emociones como práctica para revincularse”, los sistemas consultantes buscan posibilidades de reorganizar el vínculo a través de sus prácticas, para expresar el dolor, permitiendo el reconocimiento de los demás de una forma diferente y así posibilitar la creación de nuevas formas de relación con el otro. En esta narrativa se evidencia un rito en el que el consultante permite expresar su deseo por una vida diferente:

2800326: El portador del síntoma genera una nueva práctica o rito para dar cuenta de su forma de vincularse, hablar de sí y de sus emociones es un logro importante en su sistema familiar porque le asegura un lugar y pone a jugar a la familia de una forma diferente.

Cuando la conducta suicida está instaurada en un sistema familiar, los sistemas consultantes buscan alternativas para la expresión de sus emociones y estos códigos ilustran cómo a través del análisis del terapeuta pueden verse nuevas formas de relacionarse para hacer frente al síntoma, como en este caso:

610005179: [...] su actividad en Internet pareciera contener o expresar ese deseo de una vida diferente, actividad a la cual se le podría dar una significación diferente para formular esa expresión de una forma más generativa.

Esto se conecta con la generatividad en los procesos terapéuticos, que permiten una mayor apertura hacia el diálogo y la expresión emocional. Sin embargo, en los casos donde se presenta rigidez vincular, es clara la ritualización alrededor del silencio o del enmascaramiento de posturas emocionales socialmente más aceptadas, que permitan a los sistemas (en especial al portador del síntoma) presentar posturas adaptables por otros:

1015466: [...] interrogarla al respecto ella indica que “yo he aprendido a manejar varias máscaras y separo las cosas personales de las de trabajo ya que mi trabajo me demanda a un perfil fuerte, pero soy muy dependiente de mi novio” y a raíz de los inconvenientes con él, con quien lleva una relación de cuatro años, se “ha quedado sin piso”.

Los mitos de las familias en cuanto a la expresión emocional suelen expresarse a través de rituales (encerrarse en el cuarto, no querer hablar, no levantarse de la cama, entre otros). Estos ritos intentan expresar el dolor y la tristeza de algún miembro de la familia. En las dinámicas familiares puede haber ritos que son reprochados al paciente (a modo de regaño o buscando culpabilizarlo) por “no intentarlo”. Sin embargo, cuando se logra hablar en el proceso interventivo clínico alrededor de las emociones, se avanza al dar lugar al consultante en la familia y desbloquear una tensión alrededor de la “falta de comprensión”. Al hablar de esto, se presentan nuevas formas de relación alrededor de un vínculo emocional transformador, lo que permite a los sistemas familiares tener una vinculación cercana, basada en el apoyo y en la construcción conjunta de novedades.

Frente a la categoría “prácticas de omisión en las relaciones de cuidado”, ante el significado del suicidio entendido como una alerta, es necesario que se desplieguen respuestas, pero el sistema consultante omite la responsabilidad ante la situación que se ha dado en la familia, resaltando su rol como padres, tal como se muestra en la siguiente narrativa:

2800326: [...] se narran como unos excelentes padres quienes centran sus pautas de crianza en las actividades familiares y el uso de la tecnología.

En conexión con la anterior narrativa, no se observa una comprensión de la magnitud de la situación por parte de la familia y, en consecuencia, no se ubica una responsabilidad frente a lo que sucede con el hijo (quien presenta la conducta suicida); por lo tanto, no hay prácticas que atiendan este llamado de forma efectiva, a pesar de que en el motivo de consulta se exprese la relación con los conflictos de pareja del sistema familiar:

1530066: Evitar factores de riesgo teniendo en cuenta que el niño el día de ayer 5 de febrero presentó episodio de ansiedad elevado y presenta ideaciones suicidas influenciadas por un conflicto que presenciaba entre sus progenitores y se identifica la necesidad de resolver duelos frente a la figura y rol paterno y materno, teniendo en cuenta que se identifican dificultades en esta relación.

En este caso, el “llamado” del niño es desatendido por los padres y el terapeuta hace una reafirmación sobre la pauta, ya que se centra en la relación de los padres con el niño como eje de la problemática, invisibilizando la demanda del niño en el sistema familiar, que está referida a la problemática entre los padres (relación de pareja), y no entre los padres y él (relación de crianza). A pesar de que es el niño quien trae a los padres a que resuelvan sus problemas, para que todo el sistema familiar esté mejor, tanto los padres como el terapeuta cancelan el lugar del niño dentro del problema y del sistema familiar, haciendo todo por él, pero sin él.

Frente a la categoría “prácticas rígidas que no permiten negociar el síntoma”, se resaltan las interpretaciones del terapeuta sobre los diferentes casos, así como los análisis posteriores desde una cibernética de segundo orden, en la que puede observarse la dificultad para movilizar la práctica hacia una nueva comprensión del fenómeno y del motivo de consulta; los sistemas consultantes no hacen o no quieren hacer nada para resolver y entender el síntoma y esto, a su vez, impide que el terapeuta promueva una movilización hacia el cambio, como se evidencia en la siguiente narrativa:

809001: El terapeuta hace referencia a la saturación de la visión del problema y mi observación es que hay una explicación tan

arraigada sobre el síntoma que las prácticas vinculadas a él están ya determinadas de tal manera que no puede moverse el paciente hacia otro lado. No hay narrativas sobre posibles soluciones, no hay emergencias sobre otras posibilidades, lo que encierra al consultante en un problema del que no se puede salir. Es una manifestación muy típica de los cuadros depresivos, como una visión de túnel.

En otras ocasiones, las pautas de los sistemas familiares son muy rígidas, se observa en la comunicación de los consultantes la dificultad para romper las pautas del síntoma, lo que imposibilita una relectura del caso que acerque al terapeuta al origen del problema. Por ejemplo, en esta narrativa:

10005979: La sintomatología no es descrita por la consultante sino por la madre, lo que no permite darle un lugar. Puede ser una preocupación fundada en el problema que ella evidencia en su hija, pero también es un indicador de cómo en la relación la hija se encuentra relegada a tal punto que no es ella quien asume su lugar, sino que hay alguien quien lo asume por ella.

En estos casos, el terapeuta hace referencia a la saturación de la visión del problema, es así que hay una explicación fuertemente arraigada acerca de que las prácticas vinculadas al síntoma también están determinadas, manteniendo al consultante inmóvil ante la situación, por lo que no se articulan narrativas sobre posibles soluciones y no hay emergencias sobre otras posibilidades, lo que encierra al consultante en un problema del que no se puede salir y dificulta la construcción generativa por parte del terapeuta.

### *Epistemes*

La categoría emergente identificada para este eje fue “señalamientos en la intervención que posibilitan nuevas comprensiones del síntoma”, la cual muestra el papel del terapeuta en la construcción de nuevas posibilidades comprensivas del síntoma y, por lo tanto, transiciones desde lo degenerativo, estático y rígido, hacia miradas más generativas, comprensivas y adaptadas a los cambios de todo el sistema.

**5190024:** En el primer momento en que comencé a trabajar con AP se observaron cambios evidentes [...] de una mujer llena de estrés y poco cuidado en su aspecto físico a un cambio radical tomado como positivo [...] estos aspectos aplican en la resignificación de los problemas que la han venido acompañando durante su historia de vida.

La labor del terapeuta consiste en recoger aquellas reflexiones que les permiten a los sistemas consultantes construir una perspectiva nueva de la situación o al menos una posibilidad de ver en otra dirección la situación en su conjunto. Este hecho reviste un valor importante en el proceso interventivo porque moviliza y lleva hacia nuevas comprensiones frente a la situación de suicidio a la familia, como se ve evidenciado en esta familia:

**800326:** Se presenta una crisis inesperada a partir de un intento de suicidio, el cual se presenta en el hijo medio. A partir de ellos se hace una reestructuración en la forma en que se vinculan los integrantes del sistema.

Los síntomas de depresión e ideación suicida se manifiestan como metáforas relacionales del tiempo, por lo que la familia debe iniciar un proceso de transformación alrededor de dinámicas desatendidas tendientes a la degeneratividad. Para lograr una movilización con el sistema familiar se necesita, en primera medida, posibilitar la incomodidad del sistema, para movilizarlo hacia el cambio, para que este se confronte con su epistemología o modo de comprender el mundo relacional. Estos cambios son los que permiten una transformación, incluso en las pautas y en los comportamientos alrededor de los dilemas clínicos vividos por los sistemas.

**10036601:** Se hace importante validar el intento suicida como expresión de aburrimiento o de desesperación, y externalizar el problema bautizando el problema para posibilitar el alejarse de los relatos dominantes que le dan forma a la vida del sujeto índice, lo que le permite que emerjan nuevos relatos, en los que la persona se reconecta con otros apartados de su propia historia.

Esta estrategia terapéutica implica un movimiento que incomoda, que confronta con la forma de concebir y de concebirse en el mundo relacional como un sujeto identificado como problemático.

## Generatividad

### *Fecunda-transformativa*

La categoría emergente “terapeuta como vínculo generador” da cuenta de cómo el terapeuta genera un espacio de relación favorecedora para el consultante, le saca de una pauta que se repite en su comportamiento y en sus relaciones y propone escenarios o comprensiones alternas frente a mitos y ritos establecidos por el sistema consultante:

510005979: El terapeuta hace una lectura sobre la rigidez del vínculo que impide el desarrollo de la consultante, problema que se acentúa más con la llegada de la adolescencia, lo que supone un conflicto que no se puede resolver y que genera la crisis asociada a la conducta suicida. Una respuesta a este hecho es la creación de una visión alterna de sí misma que puede expresar mejor los conflictos de su desarrollo, que es el punto de análisis que retoma el terapeuta para hacer la intervención.

Estos cuestionamientos, que son introducidos por el terapeuta durante el proceso, no son solo una perspectiva o un punto de vista sino toda una nueva forma de relacionarse que favorece la aparición de nuevas pautas interaccionales que rompen el continuo de la conducta suicida.

5190024: El terapeuta crea un escenario de relación favorecedora para el consultante lo que le muestra que las explicaciones que tiene sobre sus relaciones pueden transformarse en unas nuevas.

Se percibe en el análisis del discurso que el cambio transformador es de orden generativo pero requiere pasar por sus diferentes procesos, en continuidad de hecho compleja (no lineal), en donde, para permitir en el escenario terapéutico momentos de cambio y de transición (fecundos-transformativos), son necesarios, primero, momentos de torpeza (crítico-generativos o bloqueados), que logren pasar por

la transición dolorosa de la confrontación con el sistema de creencias originario y con la configuración epistemológica que, en su inicio, dio sentido a un vínculo degenerativo, tendiente al estancamiento y, por ende, a la muerte de los sistemas.

### *Crítico-generativa*

La categoría emergente “movilización de estrategias hacia la generatividad” recoge las movilizaciones que tanto el terapeuta como el sistema consultante realizan para orientar una nueva lectura de la situación problemática o que se considera asociada a la conducta suicida. Por un lado, está el esfuerzo del terapeuta por mostrar otras formas para hacer frente al síntoma y, por el otro, están las resistencias del sistema consultante:

5190024: Dentro de la prospectiva vital del sistema consultante está la generación de herramientas que la ayuden a salir de sus crisis depresivas. Manifiesta la consultante no sentirse bien y es consciente que esa condición no podrá superar sus problemas.

El terapeuta hace una apuesta por comprender otras formas menos cristalizadas de hacer frente al síntoma que permitan, desde lo generativo, crear nuevas alternativas para hacer frente a la problemática, pero en este caso no se mueve desde el sistema familiar, sino desde un nivel más particular, el de las relaciones del individuo con su mesosistema como la universidad, expresando que:

809001: De esta manera a lo largo de las sesiones se plantea el abordaje de relatos emergentes desde recursos como su carrera, aspiraciones laborales y proyectos económicos posibles de contemplar en la conversación en una mirada alterna al déficit.

Otro aspecto fundamental para permitir la movilización es la confianza, un aspecto clave para la construcción de nuevas epistemes a partir del encuentro terapéutico, que en principio son inamovibles, pero a medida que avanzan las sesiones, se va dando lugar a nuevos intentos conjuntos por comprender el síntoma:

10005979: Entre tanto se procederá a generar un contenido terapéutico basado en la confianza para lograr una conexión y apertura en la comunicación verbal y emocional con la consultante que permita identificar en sus narrativas (especialmente en las emergentes) las potencialidades y capacidades que pueda tener la consultante para entrar en contacto con su contexto social de forma más activa y que permita un intercambio más fluido con su ecología.

El síntoma no es algo particular del sujeto, es una construcción mediada por el vínculo, lo que permite una nueva forma de ver el problema dentro del sistema familiar, invitando a todo el sistema a trabajar de forma efectiva por el cambio y la comprensión. Cuando se interviene articuladamente el tema del suicidio, saliéndose del eje de la enfermedad, es posible repensar las relaciones configuradas a lo largo de la historia familiar.

100312: El consultante refiere a lo largo del proceso serle útil para pensarse lejos de ser enfermo; “yo creo que lo que más me fue útil aquí fue decir bueno yo no soy enfermo, tengo que como cualquier persona lidiar con mis problemas, ya debo dejar de pensar en que es lo malo o lo bueno, que me ha pasado de todo, sino asumir las cosas, tal vez si me han hecho daño, pero yo también me he dejado lastimar. Ahora me siento mejor, sabes, vivo sin rencor, me perdoné a mí mismo y a todos los que les escribí”.

Por otra parte, se percibe una importante relación de la vinculación ecológica (el sistema consultante en relación con sus sistemas amplios), que permite dar apertura a procesos generativos de cambio. La generatividad social cobra un valor importante, en donde los sistemas amplios, a partir de la red de apoyo, logran intervenir directamente en el inicio del proceso terapéutico, en casos asociados a pauta suicida. El componente de remisión, de contacto de redes institucionales y la asesoría previa al proceso psicoterapéutico, son componentes que apoyan el inicio del cambio transformativo (la morfogénesis de los sistemas estáticos). La red de apoyo puede ser nutricia en el momento en que los microsistemas presenten una vinculación rígida que no les permita encontrar adyacentes posibles que favorezcan el cambio.

10036901: [...] hubo dos ocasiones que me desmayé [...] en el departamento xxx intervinieron [...] hace poco estuve internada por ansiedad, bulimia y todo eso [...] ellos me obligaron.

Los procesos generativos requieren de autoridad y de momentos de poder claros, no son romantizados y menos tibios. La generatividad tiene la fuerza de promover el cambio, que, en los procesos terapéuticos, es doloroso.

10238253: yo tuve un intento de suicidio [...] el psicólogo y el psiquiatra me recomendó ayuda psicológica.

### *Crítico-bloqueada*

La categoría emergente “omisiones o análisis que no movilizan al sistema” hace referencia a las dificultades del terapeuta para orientar la intervención hacia las pautas relacionadas con la conducta suicida, lo que al parecer puede derivarse de un bloqueo en los canales de comunicación (intencional o no) entre el terapeuta y el sistema consultante, tal como se observa en esta narrativa, recogida de las lecturas del terapeuta sobre una pauta suicida en un menor, que no es abordada durante todo el encuentro clínico y que se deriva a un análisis de la relación de pareja de los padres:

530066: Posiblemente existe una ausencia de límites entre O. y T. lo cual dificulta tener interacciones comunicativas sanas, facilitando la expresión de agresión entre ambos. Probablemente la existencia de problemáticas sin resolver y la existencia de una secuencia interaccional de no escucha entre ambos ha generado la cristalización de narrativas asociadas a su relación histórica como pareja, lo que ha impedido la emergencia de otras pautas de interacción.

Seguida por este comentario sobre la totalidad de la historia:

530066: La lectura está centrada en la comunicación de pareja y en cómo han aprendido formas de comunicarse que han marcado un tipo de dinámica en la relación, pero al terapeuta no analiza el síntoma, que es central para realizar el ejercicio terapéutico en un caso de conducta suicida, al menos para apalancar podría ser

útil traer a colación lo que pasa con el niño (pauta suicida) aunque sea desestimado por los padres, lo que podría posibilitar un nuevo señalamiento.

Asumir afirmaciones como verdades incuestionables, omitir temas que parecen incómodos en los sistemas consultantes, o proponer alternativas que reivindican una pauta rígida, pueden ser ejemplos de esta situación.

Sin embargo, se necesita tanto de la reivindicación de la pauta rígida por parte del terapeuta, como de un sistema consultante que no quiere oír o atender a los señalamientos o que los incorpora a pautas ya establecidas que no promueven el cambio y que permiten que las intervenciones se mantengan en una pauta crítico-bloqueada.

### *Degenerativa*

La categoría emergente “negación o mantenimiento de un vínculo degenerativo” ilustra la pauta rígida e inamovible por el sistema; el terapeuta, en vez de cuestionar esta forma de relacionarse para generar nuevas epistemes sobre el vínculo, pareciera que mantiene los mitos y los ritos de los sistemas consultantes, lo cual no promueve la generatividad, sino la vulnerabilidad; esto le da más argumentos al síntoma puesto que justifica lo que piensa la familia: “él es así porque es joven”, como se ilustra en esta narrativa, en donde se aborda un antecedente de conducta suicida desde la perspectiva de un problema escolar y de pareja, invisibilizando el sentido real de la intervención psicológica.

10006112: A partir de la remisión de la institución educativa, en las sesiones se logró redefinir la relación entre J. y su novio dentro del acuerdo entre los jóvenes y sus padres con el establecimiento de límites y acciones que permiten estar en consonancia con la institución educativa. La comprensión de J. de las posibilidades y cualidades con que cuenta y el manejo emocional que asume frente al fracaso. Se cierra el proceso terapéutico de acuerdo con los consultantes.

En estas ocasiones parece que el terapeuta, por diversas razones, no logra generar un encuadre o una lectura adecuada que promueva la

generatividad. En este sentido, se puede comprender la importancia de la intervención terapéutica para promover cambios o comprensiones nuevas, puesto que cuando esta lectura está ausente es prácticamente imposible salir de la repetición casi compulsiva del vínculo establecido que se manifiesta frente a una sintomatología como la conducta suicida. En estos casos, el terapeuta no trabaja desde los recursos, sino que, por el contrario, se queda atrapado en el juego familiar.

10006112: Aunque este no es un caso de conducta suicida propiamente dicho sino un antecedente, puede verse lo que ha dejado este hecho en el vínculo familiar, tan fuerte ha quedado que el terapeuta en vez de deconstruir este mito y generar nuevas epistemes sobre el vínculo mantiene el mito y por lo tanto no promueve la generatividad ni la creación de nuevas narrativas y las refuerza con la intervención que se centra en el problema escolar, no se ve la familia en ningún momento de la historia narrando sobre los cambios o los logros alcanzados con la intervención.

Los casos que consultan por pauta severa asociada a trastorno depresivo mayor con ideación suicida pueden presentar tipologías degenerativas de los vínculos. En esta medida, una configuración degenerativa no solo está relacionada con la ruptura relacional, sino que también presenta metáforas relacionales asociadas con la muerte simbólica, como el desconocimiento y la desconfirmación entre sus miembros, la descalificación continua, la anulación de los miembros familiares y una fuerte exaltación de lo psicopatológico.

10238852: El “síntoma” que demuestra S. de desinterés por vivir puede responder a la poca o nula nutrición relacional que se desarrolla en sus relaciones de pareja y con su sistema parental, en lo cotidiano dentro del hogar, que comparte con su padre, y periféricamente con su madre.

La desnutrición emocional como metáfora del descuido, del alejamiento entre los miembros y la desvinculación dan cuenta de una muerte simbólica que se manifiesta en la pauta suicida. Es importante tener en cuenta este elemento en las lecturas clínicas, pues permitiría establecer rutas de trabajo clínico que ayuden a construir procesos

nutricios, que busquen la fecundidad relacional para la transformación de los sistemas.

## Discusión

La propuesta del análisis desde la generatividad establece un punto de partida para pensar el encuentro terapéutico como posibilitador de cambio frente a una pauta como la que presenta el suicidio en un sistema consultante. Abordar la psicoterapia desde la perspectiva de la generatividad posibilita la construcción de nuevas formas de regenerar el vínculo familiar, reconociendo que en los contextos de vulnerabilidad se recrean formas particulares de construir comprensiones y cambios frente a los sistemas familiares. La generatividad en el contexto de la psicoterapia sistémica abre la puerta a que se haga una comprensión no lineal de la pauta suicida, en la que la totalidad del sistema familiar y el terapeuta son protagonistas.

El análisis de las categorías emergentes identificadas en este estudio es un punto de partida para la comprensión de cómo el escenario terapéutico, en diferentes situaciones, promueve la construcción de enlaces generativos en los sistemas consultantes sobre los que se instaura una pauta suicida y, en este mismo sentido, cómo ciertas orientaciones terapéuticas se ven permeadas por la pauta, cristalizando o reproduciendo significados de vulnerabilidad sobre los cuales debe prestarse especial atención para manejarlos desde la terapia.

El suicidio es concebido alrededor del dolor, del silencio que se debe guardar para enmascarar y desconocer esta situación. En las diferentes formas de ver el sistema, el suicidio alberga elementos de vergüenza por sí mismo, que buscan ser explicados inmediatamente por los sistemas familiares, por lo que los motivos de consulta de estos sistemas traen sus propias explicaciones alrededor de la situación vivida.

El suicidio está presente en las dinámicas de los sistemas, pero se busca anularlo, prefiriendo definir estos problemas con otros motivos de consulta o bien, negándolo en el trabajo terapéutico. Negarlo en los ejercicios conversacionales, como en la categoría emergente “negación o mantenimiento de un vínculo degenerativo” puede alimentar la pauta evitativa alrededor del síntoma y, paradójicamente, centrar la

entrevista clínica en el síntoma. El isomorfismo en psicoterapia puede alimentar pautas degenerativas poco nutricias, que vincularán más a los sistemas consultantes a la pauta suicida.

Es evidente que en ciertas situaciones donde la pauta severa se ha instalado en el sistema familiar, como en el caso de la conducta suicida ligada a trastornos afectivos como la depresión o la distimia, tanto las familias como algunos psicólogos piensen en el diagnóstico como inamovible, imposibilitando la búsqueda de novedades adaptativas ante la emergencia de la vida; en estos casos, los sistemas se ven atrapados en el mito de ser personas depresivas y la imposibilidad de salir de ahí, lo que se refleja fuertemente en la identidad del consultante.

Al respecto, parte de la labor del terapeuta consiste en la comprensión de los procesos simbólicos y las ritualizaciones familiares de la pauta rígida, evitando su cristalización, tal como lo menciona Lemus (2016). Categorías como “el síntoma como mito inamovible” o “mitos reproducidos por el terapeuta que bloquean el cambio generativo” son una evidencia de cómo es posible, en el encuentro terapéutico, reproducir la pauta y verse atrapado en un síntoma cristalizado, lo cual impide el paso hacia la generatividad, incluso desde la intervención.

Sin embargo, algunas categorías, como “señalamientos en la intervención que posibilitan nuevas comprensiones del síntoma” o “el terapeuta como vínculo generador” y “terapia como escenario fecundo transformativo” muestran que cuando el terapeuta hace señalamientos a nuevos lugares de las pautas del sistema consultante (como cuando asumen roles diferentes en la relación) o cuando se hacen movilizaciones ecológicas para generar alternativas para todo el sistema, es posible propiciar espacios fecundos transformativos que reorientan la pauta hacia alternativas menos cristalizadas.

En el caso de las dinámicas crítico-bloqueadas se observa una marcada ambigüedad entre la cristalización del síntoma y la emergencia hacia el cambio, en la medida en que los sistemas consultantes muestran ligeros matices posibilitadores, que fluctúan entre la tendencia a la no recursión, lo cual es un aspecto muy relevante para la intervención del terapeuta. Puede percibirse incluso el interés en la posibilidad de cambio tratando de emerger, pero a su vez esconderse para continuar con la postura cristalizada alrededor de la pauta suicida.

Esto se puede observar en relación con las dinámicas doble vinculares mencionadas por Bateson y Hinde (1976), en las que el síntoma (en este caso la depresión y el intento de suicidio) se mantiene, a pesar de la posibilidad de cambio del sistema consultante, e incluso, del sistema terapéutico. En estos casos en los que se configuran pautas severas, el terapeuta puede partir de la narrativa cristalizada del sistema consultante en su intervención para posibilitar emergencias; sin embargo, el sistema consultante cristaliza la misma relación terapéutica y puede caerse en el juego doble vincular en el mismo sistema terapéutico, tal como sucede en la categoría “omisiones o análisis que no movilizan al sistema”.

En los casos en los que se percibe una relación con las relaciones jerárquicas en la familia, en la que se impide algún tipo de movimiento distinto al que se venía dando, el consultante se encuentra en una encrucijada en la que, además de que un diagnóstico es algo inmodificable, su primera red de apoyo no le permite ningún tipo de avance. La situación puede volverse más difícil cuando los mitos de la familia son reproducidos también por el terapeuta, bloqueando absolutamente el cambio generativo. En ocasiones el terapeuta puede quedar atrapado en el juego familiar y hacer alianzas que imposibilitan el cambio generativo, lo que da a entender que es menester hacer relecturas o redefiniciones del síntoma que permitan romper con los mitos y las narrativas dominantes, tanto de la familia como de los psicólogos, especialmente desde un lugar diferente como el que puede proporcionar la visión del papel de los sistemas amplios en la recursión del síntoma, como se muestra en la categoría “comprensiones del síntoma como determinado por sistemas amplios”.

Los sistemas amplios juegan un papel importante en el mantenimiento de los síntomas o en generar posibilidades de cambio, ya que cuando hay conflictos entre algún sistema amplio y la familia, las relaciones se vuelven más conflictivas y resultan demandando más tiempo de la familia, situándolos en la vulnerabilidad.

Frente al presente análisis, surge la importancia de pensar en el equipo reflexivo incluso en los escenarios de investigación clínica, ya que los principios auto y heterorreferenciales permiten momentos de discusión en equipo, para encontrar alternativas de trabajo terapéutico

que ayuden a generar novedades adaptativas; es decir, metáforas que permitan configurar el escenario terapéutico como un escenario creativo que posibilite preservar la vida y romper con la relación isomórfica tendiente a la muerte, tal como lo sugieren Estupiñán et ál. (2006).

Así mismo, cuando las familias vienen de procesos con otros terapeutas, la percepción de “fracaso” de los procesos anteriores retroalimenta el mito de la imposibilidad de salir de la depresión y de tener ideas suicidas, manteniendo el síntoma. Las familias frecuentemente relacionan las conductas suicidas como un problema individual y exclusivo del consultante, negando la responsabilidad en el juego familiar de situaciones que fomentan la culpabilización de este por sentirse de tal manera, que imposibilitan la movilización del cambio. En estos casos, el terapeuta debe orientar la intervención hacia la generatividad, como en la categoría “movilización de estrategias hacia la generatividad”, al romper el miedo a hablar a través de estrategias como la confrontación con el terapeuta, lo que genera una movilización por parte del sistema familiar.

Un conocimiento de la autoagresión como “pensamiento ilógico” es el que comienza a dar forma de inexplicable al suicidio, siendo este tan doloroso que sale de las lógicas racionales de los sistemas humanos, dejando como única posibilidad el concebirlo como un mito alrededor de “algo que no me va a pasar nunca a mí”, pero que, en su mito de inalcanzable, resulta irresoluble en las dinámicas cotidianas de los sistemas que consultan. Frente a esta situación, el terapeuta puede asumir posturas como la búsqueda de la expresión emocional y de confrontación con lo ilógico del síntoma, como la que se referencia en la categoría “señalamientos en la intervención que posibilitan nuevas comprensiones del síntoma”, que dan lugar a la movilización de ese pensamiento hacia explicaciones más generativas.

La psicoterapia comprendida como un espacio en el que el consultante cuenta con la posibilidad de hablar de sus dilemas más profundos y de cuestionar la manera en la que ha venido relacionándose es en esencia un ejercicio generativo. Con esto no se afirma que sea un ejercicio que no tenga tropiezos. Como lo muestran las categorías que emergieron en el eje de generatividad relacionadas con las pautas degenerativas, crítico-bloqueadas o en algunos mitos de la categoría

vínculos, el terapeuta puede entramparse en la rigidez del vínculo, omitiendo el síntoma, bloqueando el cambio generativo o incluso manteniendo la pauta degenerativa en el sistema familiar. No hay una salida fácil para estas situaciones, pero los equipos reflexivos parecen tener un papel central en la reconfiguración de las intervenciones que, en ocasiones, desbloquean el camino y permiten un abordaje hacia la generatividad.

El terapeuta tiene la posibilidad única de configurar un vínculo en el sistema terapéutico que permita la movilización generativa del cambio. Este proceso se posibilita cuando el terapeuta ha logrado la redefinición del problema, lo que se logra cuando el mismo se reconoce en niveles auto y heterorreferenciales, que le ayuden a trabajar en la misma confrontación de mitos y de creencias que permitan conversar con las confrontaciones del sistema consultante. A partir de estos movimientos, el terapeuta puede introducir un “ruido” significativo capaz de proponer nuevas formas de comprensión de la pauta construida para promover el cambio.

En esa medida, el contexto de psicoterapia se configura como un contexto ecológico que favorece escenarios de generatividad social, tal como lo plantean Cigoli y Scabini (2004), siempre y cuando el terapeuta comprenda pacientemente que, para poder generar dinámicas nutricias y fecundas, debe permitir transitar a los sistemas consultantes por su dolor; incluso, permitirse transitar por el dolor que le genera verse con el otro en el dolor. Esto requerirá de momentos críticos que bloquean el cambio, pero que son necesarios para la confrontación epistemológica, que le permitirán configurar un nuevo escenario conversacional; nuevas formas de ritualizar el vínculo.

## Conclusiones

El presente estudio permite concluir la importancia de reconocer la complejidad de los vínculos, a partir de una lógica ecológica e histórico-evolutiva, que permita en el escenario terapéutico redefinir la pauta suicida más allá de los síntomas clínicos o de una simple explicación lineal asociada a trastornos afectivos. Las metáforas relacionales alrededor del suicidio dan cuenta de dinámicas relacionales ritualizadas

alrededor del silencio, en conexión con la vergüenza que genera hablar del tema o del temor que esto trae.

Frente a lo anterior, cobra importancia el sistema social para favorecer procesos generativos. La generatividad social se activa para romper con pautas isomórficas degenerativas y cristalizadas que impiden el cambio, logrando, a su vez, la vinculación ecológica para la nutrición de los sistemas consultantes hacia el reconocimiento de recursos.

Además, este capítulo aporta a la comprensión tradicional de los vínculos desde sus operadores temporo-espaciales, su articulación desde los componentes de la generatividad familiar y social (fecunda transformativa, crítica generativa, crítico bloqueada y degenerativa), lo cual, en la investigación clínica alrededor de la pauta suicida, posibilita la aceptación de la transición de los sistemas consultantes en el dolor propio que genera redefinir el problema, confronta con sistemas de creencias y comprensiones de las dinámicas vinculares, transitando desde posturas degenerativas o crítico bloqueadas (que en la literatura tradicional se reconocen como cristalizadas), hacia posturas más fecundas que promuevan la vida y rompan con la metáfora alrededor de la muerte.

Estas comprensiones muestran que el encuentro clínico a través de la psicoterapia relacional sistémica es un camino de altibajos en donde, a través de la palabra, se van haciendo movimientos que transitan entre la vulnerabilidad y la generatividad, permitiendo la emergencia de nuevas formas de ver la conducta suicida, como una alternativa de cambio para el sistema consultante. Aunque hay elementos de vulnerabilidad como la situación misma, pautas rígidas como diagnósticos de enfermedad u obstáculos que impiden movilizar al sistema, también surgen estrategias generativas como los señalamientos hacia nuevas comprensiones del síntoma, o la expresión emocional como practica para la vinculación, que orientan hacia la reconfiguración del sistema.

Por último, se reconoce la importancia de los equipos reflexivos en la investigación clínica, lo cual posibilita, desde elementos auto y heterorreferenciales, transitar en una lectura fenomenológica-interpretativa de los procesos terapéuticos alrededor de la pauta suicida, reconociendo como investigadores el dolor y la angustia que genera tratar el tema, pero también, la confrontación con esta forma de comprender el suicidio como escenario del cambio.

## Referencias

- Barni, D., Ranieri, S., Donato, S., Tagliabue, S. y Scabini, E. (2017). Personal and Family Sources of Parents' Socialization Values: A Multilevel Study. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 9-22.
- Bateson, P. y Hinde, R. (1976). *Growing Points in Ethology*. Cambridge University Press.
- Bellingreri, A. (2018). Narrare la generatività familiare. *La Famiglia*, 51, 55-62.
- Bertoni, A. y Cattaneo, F. (2017). Promuovere generatività: I Percorsi di Enrichment Familiare. En Centro Di Ateneo Studi E Ricerche Sulla Famiglia (ed.), *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini* (pp. 156-170). Vita e Pensiero. <http://hdl.handle.net/10807/113878>
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* (pp. 247-277). Editorial Los libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.
- Bramanti, D., Crespi, I., Meda, S. G., Rossi, G. y Scisci, A. (2017). La sociologia in dialogo con l'approccio relazionale simbolico negli studi sulla generatività della famiglia, En Centro Di Ateneo Studi E Ricerche Sulla Famiglia (ed.), *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini* (pp. 19-42). Vita e Pensiero. <http://hdl.handle.net/10807/111238>
- Buitrago, S (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Archivos de Medicina*, 11(1), 62-67. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=273819434005>
- Cigoli, V. (2006). *L'albero della discendenza. Clinica dei corpi familiari*. Franco Angeli.
- Cigoli, V. y Scabini, E. (2004). La mediazione familiare: l'orizzonte relazionale-simbolico. En E. Scabini y G. Rossi (eds.), *Rigenerativi i legami: la mediazione nell'estasi eelazionale familiari e comunitarie (Studi interdisciplinari sulla famiglia)* (pp. 19-55). Vita e Pensiero.
- Cigoli, V. y Scabini, E. (2007). *Family Identity: Ties, Symbols, and Transitions*. Psychology Press.
- Corona, B., Hernández, M. y García, R. (2016). Mortalidad por suicidio, factores de riesgos y protectores. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(1).

- Espinoza-Gómez, F., Zepeda-Pamplona, V., Bautista-Hernández, V., Hernández-Suárez, C. M., Newton-Sánchez, O. A. y Plasencia-García, G. R. (2010). Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes. *Salud pública de México*, 52(3), 213-219.
- Estupiñán, J., Hernández, A. y Bravo, F. (2006). *Dossier No. 1: Vínculos, ecología y redes*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Fernández, A. M., Tajer, D., Galimberti, D., Ferrarotti, A., Chiodi, A. y Borakievich, S. (2010). Estudio cuali-cuantitativo de la mortalidad femenina por causas externas y su relación con la violencia de género. *Revista Argentina de Salud Pública*, 1(3), 18-23.
- Fried, D. (2004). Un paradigma generativo para la psicología y la clínica [ponencia]. Actas del vi Congreso Latinoamericano y xvii Nacional de Estudiantes de Psicología “El panorama de la Psicología en Latinoamérica”. Asociación Nacional de Estudiantes de Psicología (Anepsi).
- González, C., Berenzon, S., Tello, A., Facio, D. y Medina, M. (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud Publica de México*, 40(5), 430-437.
- Haro, J. G., Pascual, H. G., González, M. G., Martínez, S. B. y Pascual, R. G. (2020). Suicidio y trastorno mental: Una crítica necesaria. *Papeles del psicólogo*, 41(1), 35-42.
- Hernández, A. y Bravo, F. (2004). Vínculos, redes y ecología. *Hallazgos*, 1(1), 111-129.
- Hernández, A., Estupiñán, J., Alzate, V. y Osorio, M. (2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientostinclusion-AtencionFamilias.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2008). *Lineamientos Técnicos para la Inclusión y Atención de Familias*. Impresol. [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lineamientos\\_tecnicos\\_para\\_la\\_inclusion\\_y\\_atencion\\_de\\_familias.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lineamientos_tecnicos_para_la_inclusion_y_atencion_de_familias.pdf)
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2020). *Boletín estadístico mensual. Marzo 2020*. <https://www.medicinalegal.gov.co/documentos/20143/494197/Boletin+marzo+2020.pdf>
- Lemus, T. (2016). *Reconfiguración narrativa en familias con experiencia de suicidio: Un abordaje desde las prácticas en salud pública en el Departamento de Casanare* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

- Linares, J. L. y Campo, C. (2000). *Tras la honorable fachada. Los trastornos depresivos desde una perspectiva relacional*. Paidós.
- Lindseth, A. y Norberg, A. (2004). A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- López, T. M. y Sánchez-Loyo, L. M. (2015). Violencia doméstica y conducta suicida: relatos de mujeres sobre la violencia y sus efectos. *Acta Universitaria*, 25(2), 57-61.
- Miermont, J. (1993). *Ecologie de liens*. ESF.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de salud mental. Conducta suicida. Subdirección de enfermedades no transmisibles*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/vs/pp/ent/boletin-conducta-suicida.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. OPS.
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos*, 8(8). <https://www.revistakairos.org/vulnerabilidad-y-exclusion-social-una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-las-condiciones-de-vida-de-los-hogares/>
- Potter, J. (1998). Qualitative and Discourse Analysis. En A. S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Comprehensive Clinical Psychology* (vol. 3) (pp. 117-144). Pergamon.
- RODRÍGUEZ, S. (2010). *Propuesta de intervención terapéutica con enfoque sistémico para casos de intento de suicidio* [tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2666>
- Román, A. y Plazas, D. (2018). La autonomía generativa en sujetos en proceso de reintegración social: Retos desde la intervención clínica y educativa entre la disciplina férrea y la libertad del Ser. En L. Muñoz (ed.), *Construcción de ciudadanía alternativas: apuestas y retos incluyentes en el escenario sociopolítico contemporáneo* (pp. 9-32). Universidad Manuela Beltrán.
- Rosselló, J., Duarte, Y., Bernal, G. y Zuluaga, M. (2011). Ideación suicida y respuesta a la terapia cognitiva conductual en adolescentes puertorriqueños/

as con depresión mayor. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(3), 321-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28425426002>

Scabini, E. y Iafrate, R. (2003). *Psicología dei legami familiari*. Il Mulino.

Sluzki, C. E. y Greaser, D. (2000). On Violence: a Creed for Therapists. *Journal of Family Psychotherapy*, 11(2), 1-8.

Suárez, Y., Restrepo, D., Caballero, C. y Palacio, J. (2018). Exposición a la violencia y riesgo suicida en adolescentes colombianos. *Terapia psicológica*, 36(2), 101-111.

Vianchá, M. A., Bahamón, M. J. y Alarcón, L. L. (2013). Variables psicosociales asociadas al intento suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes. *Tesis psicológica*, 8(1), 112-123.



## CAPÍTULO 2

# Era digital y cibercultura: Una apertura para la redefinición de procesos psicosociales en los sistemas humanos

LUIS FELIPE GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ

### Introducción

Con la llegada de la era digital, los campos de las ciencias de la salud y las ciencias sociales se han transformado de maneras tan profundas, que reflexionar al respecto, hace unos treinta años, hubiera sido considerado un despropósito conceptual, técnico y relacional. En la actualidad, el desarrollo de esta era ha traído consigo una serie de cambios, no solamente en el sentido estricto de la interacción con las nuevas tecnologías (que en sí mismo es un asunto importante), sino que, además de esta relación cada vez más cercana con las tecnologías y los dispositivos que la permiten, el impacto de la era digital se ha extendido a asuntos tan disímiles como el estudio sistemático de la literatura (Andersen, 2017; Begoña, 2012; Berti, 2017; Calabrese y Duek, 2016;

Calvo y San Fabián, 2018; Castany, 2019; Chico, 2007; Clark et ál., 2015; Cravero, 2011; De Pietri, 2016; Fletcher, 2015; Gainza, 2016; Kozak, 2015; Krieger, 2012; Landow, 1997, 1995; Ledesma, 2017, 2015; Martín y Morales, 2019, 2018; Romero, 2011; Szilak, 2015; Valls-Russell, 2016; Vilariño, 2013; Zambrano, 2015), la manera en la que nos relacionamos con los sistemas de salud (Bogolyubova et ál., 2018; Ittefaq y Iqbal, 2018; Manfrida et ál., 2017; Morrison, 2015), el cada vez más frecuente campo del entretenimiento en línea y los videojuegos (Aupers, 2015; Fortunati, 2015; Jabbar y Felicia, 2015; Jansz, 2015; Jenkins, 2009; Jenkins et ál., 2015; McDaniel y Fanfarelli, 2016), el estudio de los movimientos sociales (De Ridder, 2017; Hsiao, 2018; Kanai, 2015; Kumar, 2018; MacKee, 2016; Milford, 2015; Oakley, 2016; Pitkänen, 2017; Smith, 2017), e incluso (sin profundizar demasiado en otras disciplinas científicas), en la manera como los investigadores se relacionan al trabajo de creación de perfiles de investigación en línea, mantenimiento de sus productos de investigación y apropiación social y el desarrollo constante de una especie de identidad investigativa en línea (Bar-Ilan et ál., 2015; Barton y McCulloch, 2018; Cheek y Øby, 2019; Fileborn, 2016; Salmon et ál., 2015).

Basta decir que las referencias y los campos de estudio quedan cortos en estas líneas para sopesar de manera sistemática el impacto que ha tenido la era digital en todos los campos del saber humano. Levy (2007) ha considerado, en consecuencia, la necesidad de tener en cuenta un proyecto social y universalizador, no totalizador, que permita comprender estas transformaciones y, de esta manera, reflexionar y tomar acciones concretas para pensar, vivir y actuar en la vida digital. La cibercultura es el resultado y, para no extender mucho la idea de su proyecto sociológico, de crear una serie de directrices con las cuales comprender el tránsito a la vida digital, permeada en todas sus aristas.

De acuerdo con lo anterior, con la profesora Rosa Elena Duque pensamos en la posibilidad de hacer un proyecto de investigación que pudiese establecer algunas correspondencias entre la psicología, la ciencia cyborg, la cibercultura y las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de (en una primera fase) recopilar la producción alrededor de la construcción de procesos psicológicos del yo que surgen con la aparición de la cibercultura, y poder realizar algunas

aproximaciones conceptuales frente al impacto de la era digital en la manera como la psicología comprende la emergencia de transformaciones de los procesos psicológicos en este momento sociocultural. De este modo surge, en 2019, la investigación: “Procesos psicológicos de la construcción del yo en tiempos de la cibercultura”<sup>1</sup>.

El proyecto parte de una reflexión crítica sobre cómo el ciberespacio (el entorno de las interacciones digitales en un sentido amplio) plantea una forma particular de intercambiar y almacenar información y postula las implicaciones en la manera como se relacionan los seres humanos dentro de estos nuevos espacios (Mihalache, 2002). El advenimiento de la cibercultura ha reorganizado la manera de uso y comunicación dentro de las sociedades, con las consecuencias esperadas en los campos tecnológicos, culturales, artísticos, económicos y educativos, entre otros). Se asiste, en consecuencia, a la emergencia de una era posthumana (transhumana), en la que se intenta comprender fenómenos asociados a la expansión de las potencialidades humanas mediadas por tecnologías y se comienza a estudiar cómo el ser humano, en su interacción simbiótica con los artefactos tecnológicos, adquiere un estatus diferente al comprendido en la época moderna (Baelo-Allué, 2019; Vicini y Brazal, 2015; Valdettaro, 2010).

Este nuevo estatus de la condición de lo humano ha sido entendida a través de la aparición de nuevas organizaciones en redes sociales digitales y la configuración de comunidades virtuales y otros fenómenos socioculturales, las cuales tratan de identificar y comprender la manera de interacción de los seres humanos en estos nuevos espacios digitales (Bivens y Haimson, 2016; Craig, 2015; McConnell et ál., 2018; Ndengeyingoma, 2015; Niederer y Taudin, 2015; Nilan et ál., 2015; Park et ál., 2015; Vavilova, 2015); sin embargo, la comprensión de procesos psicológicos explícitos a partir de la emergencia de la era digital escasean en el campo de las ciencias sociales y de la salud.

---

1 Investigación vinculada a los grupos de investigación Psicología, ciclo vital y derechos y Psicología, familia y redes, de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Esta investigación es financiada por recursos de FODEIN, 2019.

En consecuencia, uno de los intereses de esta investigación es comprender, de una manera integrada y compleja, cómo se están entendiendo los diferentes procesos psicológicos en tiempos de la cibercultura y la era digital, de manera tal que se pueda construir un cuerpo de conocimientos (a partir de los postulados del construccionismo social) luego de una primera exploración teórica. En consecuencia, se propone como pregunta orientadora de esta investigación: ¿cuáles son los avances en la comprensión de las relaciones entre procesos psicológicos de la construcción del yo, las nuevas tecnologías de la información y la cibercultura?

Se plantean como objetivos de la investigación para la fase 1 los siguientes:

### **Objetivo general (fase uno)**

Indagar en las publicaciones académicas entre 2016 a 2018 sobre la relación entre psicología y cibercultura, a nivel global, para rastrear las tendencias teóricas sobre las relaciones entre procesos psicológicos de la construcción del yo, las nuevas tecnologías de la información y la cibercultura.

### **Objetivos específicos (fase uno)**

1. Indagar en las publicaciones académicas de los últimos tres años sobre los avances de la psicología en términos de las relaciones entre procesos psicológicos de la construcción del yo, las nuevas tecnologías de la información y la cibercultura.
2. Indagar en las publicaciones académicas de los últimos tres años sobre los avances de disciplinas distintas a la psicología, que reconocen transformaciones en las subjetividades, identidades y procesos psicológicos de la construcción del yo asociados a la cibercultura.

Como los objetivos implican, para esta primera fase, el desarrollo de un corpus teórico que permita identificar las condiciones de indagación de las publicaciones académicas en la relación entre cibercultura y psicología, el método (como se verá en el siguiente apartado) requiere de la identificación de una estrategia documental que permita la interpretación de la información, con el fin de encontrar tendencias de investigación en la relación planteada.

## Método

Esta investigación se orienta en los principios de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Cisneros, 2011). Se considera que el conocimiento social es una forma de consenso social, centrado en el diálogo del investigador con sus sentidos abiertos y con los textos, lo que permite una interpretación amplia y una serie de presupuestos críticos, no alineados a pautas establecidas. En este sentido, la lectura que se hace sobre los textos científicos se considera atravesada por los principios de la deconstrucción textual (Culler, 1984; Derrida, 2005, 1989) y el posestructuralismo en literatura (Ducrot, 1971; Eagleton, 2005, 1994), los cuales permiten construir un diálogo que vaya más allá del sentido último del texto; en otras palabras, el sentido se pone entre paréntesis y se tiende a realizar aproximaciones textuales alternativas, pensando en la posibilidad de que los textos establezcan sus propias rutas de interpretación, a la vez que el investigador adquiere el rol de lector y es atravesado por los textos, para así realizar nuevas lecturas críticas que permitan llegar a la construcción de saber socialmente relevante.

De manera específica, al ser la población objeto de esta investigación los artículos científicos, y estar orientada a una fase de búsqueda de información y aportes sobre la comprensión inicial de procesos psicológicos en la cibercultura, se trabaja con los principios del estado del arte (Molina, 2005; Gómez et ál., 2015). Para estos autores, de manera general, el estado del arte es una forma sistemática de interpretar conocimiento acumulado en el tiempo, tendencias de abordajes teóricos que pueden ser rastreadas en la información científica y, de manera muy amplia, cualquier tipo de corpus de textos, bajo el análisis

de categorías de abordaje definidas previamente por los investigadores. De manera específica, Gómez et ál. (2015) consideran importante el uso de diversas herramientas textuales para la interpretación de los textos objeto de investigación, y dejan claro que este tipo de metodología no se puede entender como la mera descripción básica y generalista del corpus textual.

De acuerdo con lo anterior, como objetivo metodológico de esta investigación se esperan dos niveles, claramente identificados al momento de trabajar con los corpus textuales: un nivel inicial de descripción textual del corpus, y un nivel de interpretación (al menos en un sentido estructuralista del término) para encontrar el sentido del texto y, de esta manera, entrar en diálogo con la teoría y el objetivo que se indague. Sin embargo, como se insiste al comienzo de este apartado metodológico, se pretende hacer una lectura de los textos más allá de su usual interpretación estructuralista (centrada en el sentido a extraer del texto). De hecho, se procura realizar la deconstrucción textual de los artículos con el fin de encontrar intertextos con la teoría constructorista social y comprender procesos críticos de interpretación que permitan acceder a un sentido postestructural, que lleve a la reflexión de las conexiones invisibles que pueden tener los textos escritos, en relación a la postura disciplinar de los investigadores y los objetivos de la investigación.

Para volver a los argumentos de Gómez et ál. (2015), se considera pertinente la operacionalización de un estado del arte, en tres fases:

**Fase de planeación:** enfatizada a identificar el fenómeno de estudio, y una fase inicial de búsqueda global, con el fin de afinar las condiciones de una más rigurosa, que tenga un rango de años predefinido, autores representativos y las condiciones de selección del corpus de textos o documentos que se ajusten más a los objetivos de la investigación.

**Fase de diseño y gestión:** de acuerdo con la primera búsqueda realizada, en esta fase se debe identificar el universo del corpus de documentos, las categorías de análisis (que pueden ser, al igual que el análisis categorial, categorías inductivas y/o deductivas) y la realización de una matriz en la que se describen las impresiones de una lectura inicial. Posteriormente, de acuerdo con los intereses de los investigadores, las

matrices se pueden extender a un análisis de contenido, análisis semántico o al que se considere preferible de acuerdo con las características del corpus textual.

**Fase de análisis, elaboración y formalización:** esta fase implica la realización de múltiples lecturas a partir de lo sistematizado en las matrices, con el propósito de encontrar campos semánticos semejantes, tendencias de conceptos y proyecciones conceptuales que permitan integrar interpretaciones sobre el fenómeno abordado.

## Población

Para identificar la población de textos con los que se trabaja en esta investigación, se retoman los argumentos de Torruella y Llisterri (1999) para la organización de corpus textuales, principalmente dos de los principios básicos que establecen para la identificación del corpus de textos. En primer lugar, se delimita el corpus de acuerdo con la especificidad de los textos, considerando para este caso dos tipos de textos: artículos científicos y capítulos de libro disponibles en bases de datos y repositorios universitarios. Esto implica que se apartaron de la interpretación y el análisis de esta investigación a ponencias, artículos de difusión, notas de prensa o cualquier otra entrada de página web que no cumpliera con la tipología descrita. Dentro de este criterio de especificidad de los textos, se adicionó un subcriterio cronológico, con el fin de crear un rango de búsqueda de los artículos y libros. Este rango quedó comprendido entre 2015 y 2018, además de centrar la búsqueda exclusivamente en bases de datos en inglés (Sage Journals, JSTOR, Scopus —no considerando las publicaciones en otros idiomas diferentes a este—).

El segundo principio de organización del corpus estuvo orientado a la cantidad de texto que se recoge de cada documento. De acuerdo con esto, de cada artículo y capítulo de libro se identifica una selección inicial de sus datos principales (título, *abstract* y palabras claves para el caso de los artículos científicos; y título e introducción para el caso de los capítulos de libro). Con esta información inicial se realiza su identificación y con el corpus definido se llega a una interpretación y una lectura profundas, orientadas, para el caso de los artículos

científicos, a la introducción, el método (si se describe) y la discusión y las conclusiones, mientras que para el caso de los capítulos de libro se opta por la introducción, el método (si se describe), la discusión y las conclusiones.

## Resultados

En términos generales, el corpus estuvo integrado por 72 textos (entre artículos científicos y capítulos de libro). Estos fueron interpretados a partir de una matriz de análisis, integrada por las siguientes categorías: referencia completa del texto, tipo de documento, región/país de donde era publicado (atendiendo a la filiación institucional de los autores del texto), palabras claves (en los artículos científicos), objetivo de la publicación, problema de conocimiento involucrado (en los artículos científicos o que se identifique en el cuerpo del capítulo de libro), método de investigación enunciado en el texto (en los artículos científicos), los resultados y las conclusiones (en los artículos, integrando la discusión de resultados si la hubiese) y una metalectura del texto identificado (que se podría considerar como notas de los investigadores sobre aspectos que hayan llamado la atención para la interpretación a profundidad de los textos).

Para la identificación de los textos seleccionados, en lo referido al criterio de identificación del corpus inicial se consideraron los siguientes descriptores de búsqueda en las bases seleccionadas (Scopus, Sage Journals y JSTOR) para el rastreo de fuentes: identidad online y ciberpsicología, relación humano-máquina, concepto de cyborg, hibridez y psicología, relación cuerpo-tecnología o tecno-cuerpo, era digital y psicología y cibercultura y psicología.

La poca identificación de temas asociados a temas relacionados con psicología se pudo ver de manera palpable en una relación global de los textos. En Sage Journals se encontraron 14 artículos con los descriptores “cibercultura y ciberpsicología”; sin embargo, no hacían referencia a temas y conceptos en psicología, sin bien (sobre todo en las palabras claves) se usaba la palabra ciberpsicología. Otros 14 artículos identificados tenían como descriptores ciberpsicología (6 artículos) y psicología y era digital (3 artículos). Para el caso de JSTOR, de los 48

documentos identificados con el descriptor “online identity”, ninguno estaba vinculado a la disciplina psicológica, mientras que en Scopus, de 32 documentos identificados, 6 se ajustaban a temas en psicología. De manera general, de todos los artículos encontrados, 47 documentos basaban sus análisis en descriptores como: “online identity”, “subjectivity”, “self representation”, “digital identity” y “self”.

Además de estos datos generales (en términos de relación de descriptores), se construyeron cinco grandes temáticas, con las que se podían agrupar los contenidos del corpus textual con el que se trabajó y de esta manera realizar un análisis más sistemático. Los temas identificados son: videojuegos, movimientos sociales, relación con el dispositivo (*device*), salud digital e interacción online.

Frente a la categoría videojuegos, resalta el hecho de encontrarse una serie de reflexiones teóricas e investigaciones sobre el impacto de esta forma de entretenimiento en diferentes dimensiones de la vida de las personas. Así, Aupers (2015) menciona la importancia de la espiritualidad mitopoética como base fundacional en el sentido del jugar y propone la sociabilidad online como un recurso a explorar en las maneras específicas de jugar en entornos virtuales. De igual manera, se destaca el hecho de la relación directa de los videojuegos en el control interno que tiene el jugador en su espacio de juego y su identidad social (Fortunati, 2015), así como los aportes cognitivos y emocionales que genera el uso de los videojuegos (Jabbar y Felicia, 2015), la importancia de las insignias digitales para promover la participación en estrategias de gamificación (McDaniel y Fanfarelli, 2016) y el motivo del juego (por qué se juega) en términos de la consolidación de identidades emergentes (Jansz, 2015).

Frente a la categoría movimientos sociales, las investigaciones encontradas centran sus reflexiones en la importancia de la emergencia de nuevos movimientos sociales derivados de la experiencia digital, que ya se trabajan en el campo de las ciencias sociales, como el ciberfeminismo y la manera como se organizan colectivos de mujeres que propenden a la defensa de sus derechos, que se enfocan en el uso de recursos digitales para la promoción de sus ideales y la denuncia de cualquier acoso o vulneración de sus derechos (Brimacombe, 2017; Milford, 2015). En este sentido, cobra sentido el impacto de las

acciones colectivas promovidas en redes sociales, como una forma de dar cuenta del movimiento crítico que estas redes permiten, generando una comunicación fluida (Hsiao, 2018).

Otro aspecto significativo a resaltar es la importancia que se le atribuye a la relación de las personas con sus dispositivos electrónicos y las nuevas pautas de interacción que se crean. Llama la atención la comprensión de los procesos de interacción que tienen las personas con sus teléfonos inteligentes, en aspectos como su uso en los sistemas familiares y las formas de utilización de estos dispositivos de acuerdo con el grupo etario (Lee, 2015; Kushlev y Dunn, 2018). Asimismo, la relación que se puede establecer en procesos de motivación en el estudio y el uso de internet (Reed y Reay, 2015), que deriva en otro componente significativo, la importancia de los multicanales de comunicación en las relaciones cara a cara y virtuales (Kushlev y Heintzleman, 2018).

Frente a la categoría salud digital, es muy valioso encontrar investigaciones que ven en lo digital un nicho para el traslado de los servicios de salud, ya que este entorno permite tener un seguimiento mucho más inmediato de los procesos con sus pacientes, como se propone en la investigación de Ittefaq y Iqbal (2018) sobre el diseño de una plataforma digital para el acceso a servicios de salud básicos. De igual manera, se ha planteado el diseño de procesos de intervención digital en servicios de salud, con el fin de hacer chequeos iniciales de posibles enfermedades de pacientes (Morrison, 2015) y el uso de las tecnologías digitales, con el fin de acercar la población adulta mayor a servicios de salud en línea, de una manera que no les resulte amenazadora (Zambianchi y Carelli, 2018).

Finalmente, frente a la categoría interacción online, la variedad de temas y perspectivas de abordaje para una comprensión con referentes anclados a la disciplina psicológica es interminable y retadora. Las investigaciones refieren la importancia crucial de comprender la co-presencia online como posibilitadora de espacios alternativos de construcción de relaciones sociales mediadas por computadoras (Beneito-Montagut, 2015); la forma en que inmigrantes buscan nuevas amistades y una nueva red social significativa con el uso de redes sociales (Ndengeyingoma, 2015); la generación de procesos emocionales emergentes gracias a la interacción en redes sociales, como es el caso del drama online (Regan

y Sweet, 2015); la influencia de rasgos en la comunidad online o las primeras impresiones cuando se conocen personas en entornos digitales (Levordashka y Utz, 2017); los patrones de comunicación que emergen en las redes sociales y que permiten considerar el constructor de persona centrada (Resnick et ál., 2015); las formas de privacidad en línea de acuerdo con los grupos etarios (Steijn y Vedder, 2015); los nuevos usos que se dan a los experimentos cuantitativos en el mundo online (Parigi et ál., 2017); y fenómenos de relación organizacional, como es el caso de la ciberincivilidad (Park et ál., 2015).

De acuerdo con lo anterior, el panorama de comprensión del mundo digital se convierte en una oportunidad única para que la psicología retome estos temas y pueda reflexionar sobre la manera en que los seres humanos se relacionan con las tecnologías digitales. En este sentido, quiero ahondar en una de las categorías resultantes de esta investigación, la interacción online, como el eje central de la discusión de resultados. Para ello, es preciso contar con dos enfoques/paradigmas en psicología buscando una aproximación reflexiva y crítica: la psicología cultural y el construccionismo social. Con estos dos enfoques pretendo hacer una lectura crítica en la manera como las personas están relacionándose actualmente con los dispositivos electrónicos, apoyado de los argumentos de Alombert (2019), Simondon (2013) y Sage (2014), para comprender la emergencia de nuevas categorías en los procesos de interacción humano-máquina.

## Discusión

Uno de los ejes encontrados en esta investigación, frente a la relación entre psicología y cibercultura, con el fin realizar rastreos teóricos que permitan considerar tendencias de abordaje en la relación de procesos psicológicos en la construcción del yo con las tecnologías digitales, tiene que ver con la interacción online, en tanto forma específica de relación que emerge en tiempos de la cibercultura y la era digital. Como lo han mostrado los artículos científicos y libros sobre esta categoría, es valioso considerar los aportes de la interacción online en diversidad de temas sociales y de interiorización de procesos psicológicos en las personas.

Un rápido vistazo a los énfasis dados por los autores consultados en sus estudios y reflexiones, permite observar que el tema central de la interacción online, no es principalmente la relación del ser humano con el artefacto digital (dispositivo o *device*), sino lo que engloba esta interacción. Ndengeyingoma (2015), por ejemplo, se interesa en la relación digital, pero encapsulada en la necesidad del joven inmigrante por rearmar y reconstruir sus relaciones de amistad o llegar a crear nuevas relaciones en el nuevo lugar donde vive; Regan y Sweet (2015) abordan el fenómeno del drama online en jóvenes mujeres, como proceso emergente de la interacción; Levordashka y Utz (2017) se preocupan (y con razón) en las primeras impresiones que se generan en redes sociales, insistiendo en que esta primera impresión va ligada al estado mental del individuo, como resultado de la interacción. Se podría seguir abordando esta lógica de consecuencias del uso de algún dispositivo o artefacto digital en el caso de enviar un correo electrónico considerado como grosero o poco elegante para el destinatario (Park et ál., 2015) o la construcción de relaciones sociales mediadas por computadoras (Beneito-Montagut, 2015).

Si se leen con atención las investigaciones consideradas como marco de este capítulo, por lo menos en las categorías de la interacción online y la relación con el dispositivo, se podría afirmar que existe una suerte de incógnita que emerge de la propia interacción humano-artefacto digital/humano-dispositivo electrónico. Las consecuencias o causas de esta interacción se convierten en motivos reiterados de las investigaciones sobre el impacto o los antecedentes que puede generar la relación, pero no se atiende a la relación en sí misma.

Sin ánimo de agotar al lector con la idea, la relación del ser humano con el dispositivo electrónico se da *de facto*, de hecho, como una condición de entrada con la cual se empiezan a considerar los estudios y sus consecuencias en la emoción, el drama, la identidad, la satisfacción, el deseo o el proceso que se convoque. Sin embargo, ¿no debería comprenderse la propia interacción del ser humano con sus artefactos digitales como parte de esta experiencia relacional?, ¿esta relación, construida *de facto* entre el ser humano y sus dispositivos electrónicos, no implica ya una forma de interacción que debe ser atendida por la psicología?, ¿no debería estudiarse, de manera sistemática y crítica

por la psicología, las formas de uso e interacción entre humano/máquina en general?

La psicología cultural ha dado algunas respuestas a estas preguntas a lo largo de los años. Cole (1999), en su clásica obra, *Psicología cultural*, recoge una sencilla idea que otrora desarrolló Vygotsky con la noción de herramienta. Los psicólogos culturales crearon un triángulo de las funciones naturales y culturales, en el que opera la relación de un sujeto y un objeto. En la base del triángulo está la relación natural del sujeto con el objeto. Estas relaciones son no mediadas, dado que la interacción es inmediata (piénsese en la interacción de dos personas a través de sus sentidos —tacto, visión, olfato, gusto y audición—, que se podría pensar como una relación análoga sin ningún tipo de mediación construida socialmente). Sin embargo, cuando la interacción tiene que ser mediada, debe alcanzar un nivel cultural superior en el que aparece la noción de artefacto. Estas serían relaciones que pueden ocurrir en el plano social diario (como en la relación de dos personas a una distancia considerable, en la que los sentidos no son suficientes para una interacción, por lo que debe pensarse en un tipo de mediación cultural que las vincule de nuevo: telégrafo, llamada telefónica, carta, etc.). Los psicólogos culturales afirman, en consecuencia, que este tipo de relación es doble: una relación no mediada (natural) y una relación mediada (social). A través de este entramado de interacciones, los seres humanos están conectados entre mente y cultura, de manera indisociable, debido a que se retroalimentan entre sí (el principio básico de la psicología cultural), han tenido una suerte de evolución social por su interacción con artefactos, que se vuelven ideales (en un estado de perfección posible pero convertida en modelo a seguir) y, a la vez, materiales (el producto concreto de la ejemplificación del modelo de artefacto ideal) (Cole, 1999).

Con esta evolución cultural, los artefactos se actualizan y se encarnan en un entramado de relaciones que se hacen cada vez más complejas, lo que trae consecuencias en los modos particulares de relación. De este modo, Engeström (1987, citado por Cole, 1999), amplía el triángulo de los primeros psicólogos culturales, denominándolo triángulo mediacional básico expandido, al cual (además de la relación no mediada entre sujeto y objeto y de la relación mediada entre esta primera

interacción con el artefacto que media la relación, incluye otras tres categorías en la base del triángulo —reglas, comunidad y división del trabajo—. Si se piensa en la evolución de un artefacto cultural (como es la comunicación humana), esta se ve complejizada con el paso de la interacción del ser humano con el artefacto, creando versiones del objeto cultural mucho más refinadas. Esto se puede ver reflejado en la evolución cultural que ha tenido el sistema de comunicación humana. Del uso de señales de humo o de la creación del lenguaje escrito, este da paso a una comunicación mediada y compleja en dispositivos cada vez más complejos (se pasa de la señal de humo, a las cartas que son transportadas por personas —postas—, luego a caballos, luego a trenes que transportan volúmenes increíbles de cartas escritas; luego, con la llegada del telégrafo, la comunicación se ancla a mensajes que van de destinatario a destinatario sin la intermediación del correo; luego viene el salto a la comunicación por voz, que inicia con el teléfono hasta el actual *smartphone*).

Ante la evolución de los artefactos sociales (y no se ha llegado todavía a la era digital), la psicología cultural, con el triángulo mediacional básico expandido, intenta explicar esta nueva configuración de las relaciones mediadas, en el que las reglas actúan como las convenciones y normas que se precisan para realizar las actividades sociales mediadas. La comunidad implica considerar el número de personas y colectivos sociales, por decirlo de alguna forma, que comparten esta actividad social de mediación, y con la *división del trabajo* se delimitan las acciones, usos y funciones que tienen los miembros de la comunidad, que interactúan dentro de la actividad social. Esto ha permitido, sin duda alguna, comprender las formas de interacción complejas que tienen las personas dentro de las diferentes actividades y prácticas sociales vinculadas a los artefactos mediadores. Sin embargo, ante la llegada de la era digital, ¿es posible que este triángulo mediacional básico expandido se pueda complejizar aún más y se establezca una práctica/ actividad mediacional digital expandida? En las siguientes páginas, reflexiono sobre estas importantes contribuciones de la psicología cultural en tiempos de la cibercultura.

## Interacción online: artefactos que unen

Se puede afirmar que el impacto de la interacción digital/online implica, para retomar a Sage (2014), la distinción necesaria y conveniente entre lo que es la identidad *offline* y la identidad *online*. Existe una identidad que se construye en las relaciones interpersonales tenidas en el transcurso de la vida; una identidad que (como es sabido) no queda anclada a una fotografía fija e inamovible, sino que se transforma en la medida de nuevas experiencias, nuevas significaciones sobre la vida y la realidad y nuevas relaciones sociales. Este entramado de experiencias alimenta la subjetividad, anclada al lenguaje, que es el medio en el que esta interacción es posible.

Además de esta identidad *offline*, según Sage (2014) existe otro plano de identidad *online*, diferente a la identidad analógica (por decirlo de alguna manera), que se construye a partir de los perfiles creados en las redes sociales, los hábitos de consumo digital, los recorridos digitales por páginas web, ciberespacios, chats, imágenes subidas a la Internet, respuestas y comentarios a blogs, cuestionarios en línea, interacciones digitales con otros usuarios, perfiles de juegos en línea, etc. Si se observa con cuidado, esta otra identidad (fragmentaria, invisible en apariencia, evanescente y transformable al paso del clic y el toque de pantalla) se alterna con la identidad *offline*, de manera tal que poco a poco nos estamos dando cuenta de las cruciales correspondencias entre estas formas de identidad, tanto en la cotidianidad de las personas con sus artefactos digitales, como con los que le acompañan en el día a día analógico.

Por lo anterior, y para continuar con la idea de Sage (2014), estamos ante un yo real (análogo) y un yo digital (virtual), que por extensión se transforma en un yo transmedia, que se entiende como la comunicación semipermeable de cuatro características atribuibles a cualquier narración transmedia (lo integrado, lo disperso, lo episódico y lo interactivo). Una experiencia transmedia implica que estas cuatro características se puedan identificar en una narración multimedial. Estas narrativas deben estar conectadas (integradas) entre sí (por ejemplo, que pueda pasar de un comentario en una red social a una imagen de un blog, si están hipervinculadas). La experiencia transmedia es dispersa, al ser

cada una de las plataformas en las que se interactúa, única y diferente a las otras (es muy diferente la experiencia de uso de YouTube a seguir historias en Instagram o realizar trinos en X); de igual forma, esta experiencia es episódica (su aparición es irreplicable y ocurre de manera rápida, instantánea), ya que se vive el instante de la historia de TikTok o de Facebook en un solo vistazo. Finalmente, la experiencia transmedia es interactiva. Ya no es solamente la respuesta a un comentario de una entrada de Facebook, sino que la interactividad mueve al usuario digital a dotar de sentido la experiencia de recorrer las redes en busca de conexiones, interacciones sociales y creación de nuevo contenido, que, a su vez, se vuelve propagable (Jenkins et ál., 2015) y, con suerte, viral. Como se advierte, las narrativas transmedia se convierten en la única manera para crear y compartir experiencias significativas a comunidades digitales, enriquecidas por el cruce de medios y expandidas por la colaboración y la propagabilidad que tienen estos formatos de consumo de información (Goicoechea, 2019; Guerrero-Pico y Scolari, 2016; Guerrero, 2012; Mora, 2014; Perryman, 2008; Rueda y Galán, 2013; Scolari et ál., 2012; Scolari, 2009; Suzuki, 2019).

El impacto que ha tenido este tipo de experiencias digitales (así como otros fenómenos como los deportes electrónicos, el bioarte, la tecnoestética, la literatura electrónica, entre otros), tiene que ver precisamente con la evolución de los artefactos digitales, los cuales han potencializado la experiencia de interacción de los usuarios con otros ciberespacios, con otras comunidades digitales y, en consecuencia, les ha permitido crear nuevos contenidos cada vez más comprimidos y más portátiles, sueño esperado con ansias por el proyecto de la cibercultura. Sin embargo, parece haber un descontento generalizado y una apatía por estudiar el componente crucial en este proceso de la interacción online: su objeto técnico. De acuerdo con los argumentos de Alombert (2019), que son un resumen muy claro y objetivo de la propuesta de Simondon (2013), parece que después de la época de la industrialización se quebró la relación, antes armónica, entre cultura y técnica.

De acuerdo con Simondon (2013), la cultura técnica sería el resultado integrado y equilibrado entre la cultura (con su conjunto de significados construidos históricamente) y la técnica (que es el modo en el que el ser humano ha creado objetos técnicos a lo largo de la historia).

Advierte Simondon (2013) que después de la industrialización de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la técnica fue expulsada del ámbito de la cultura y esta empezó a tener un recorrido vertiginoso de cambios frente a los cuales la cultura no alcanzó a asimilar de manera total dentro de su acervo de contenidos. Para ponerlo en términos más directos, poco a poco, entre cultura y técnica, el abismo fue tal que se llegó a una situación de crisis, en la que la discrepancia entre las realidades técnicas y los contenidos culturales fue cada vez mayor, creando una brecha entre la evolución cultural y la evolución técnica, dado que mientras la velocidad de la evolución técnica es asombrosamente rápida (piénsese, por ejemplo, en la evolución del microchip), la evolución cultural tiene otro ritmo más pausado, centrado en el contenido cultural, más que en su velocidad de transformación (por ejemplo, una representación social sobre el amor o la violencia).

Ante este panorama, la reacción (que en nada comparte Simondon) es la de una creciente demonización de la técnica (y por extensión de sus máquinas), en el sentido que si no se conoce cómo funciona un objeto técnico (en especial los digitales), es más alta la probabilidad que se tema a este, en el sentido en que no se sabría cómo reaccionar si se sale del control humano o, para no ser tan dramáticos, si uno de esos artefactos/dispositivos/máquinas se descompone (lo que es más real y tangible). La desazón y el desconcierto ante la falla de un artefacto electrónico (sin que haya la posibilidad mínima de poderlo reparar por nuestros propios medios), se vuelve una dura lección de incompetencia técnica. Si actualizamos a nuestros tiempos sociales esta reacción negativa de las consecuencias de las tecnologías digitales en la vida diaria, hiperbolizando el recelo propuesto por Simondon, el espectro de temores sobre el impacto negativo de las tecnologías es variado y cada vez más frecuente; se puede ver esta estela de reacciones en las noticias diarias (como por ejemplo, las preocupaciones sobre el posible descontrol de la inteligencia artificial), el cine (películas en las que los robots toman el control de una sociedad humana desprovista de armas en contra de esta amenaza, como *Yo, robot* o *Her*) y la televisión (series en las que no se puede distinguir entre la vida de los seres humanos y la vida de los robots, como es el caso de la emblemática *Westworld*, emitida por HBO).

Ante este panorama, Simondon propone que se reforme la unidad orgánica perdida entre la realidad técnica y la apropiación cultural local (que solo existió en la era preindustrial). Para esto, entra la figura del mecanólogo, el cual actuaría como un mediador, un intermediario entre la producción y los usuarios. En palabras del autor:

Para volver a dar a la cultura el carácter verdaderamente general que ha perdido, es preciso poder volver a introducir en ella la conciencia de la naturaleza de las máquinas, de sus relaciones mutuas, y de sus relaciones con el hombre, y de los valores implicados en estas relaciones. Esta toma de conciencia precisa de la existencia, junto con el psicólogo y el sociólogo, del tecnólogo o mecanólogo. (Simondon, 2013, p. 35)

La potencia del mecanólogo, además de su intermediación entre la cultura y la técnica, residiría también en la de evitar la alienación entre cultura y técnica. Simondon (2013, 2017) propone que la educación sobre la técnica resultaría en generaciones de personas más relacionadas con las tecnologías que le rodean, sin sentir en ellas una amenaza. Para Alombert (2019), “integrar la cultura técnica en los programas educativos, como la literatura o cultura científica” (p. 319) sería el perfecto resumen que Simondon (2013) entrevé sobre la relevancia en la formación de las nuevas generaciones frente a los desafíos de estos cambios en la evolución de la técnica. La educación técnica también ayudaría significativamente a disipar ciertos mitos e ideologías concernientes al progreso y su evolución.

Si nos devolvemos a la brecha entre evolución técnica y evolución cultural, con su consecuente pérdida de la unidad orgánica, otra de las propuestas que realiza Simondon (2013, 2017) es la de considerar una nueva evolución que pueda cambiar las actitudes humanas y los contenidos culturales de esta brecha, lo que ayudaría significativamente a cerrarla. Este es el reto que propone a las ciencias sociales (en especial a la psicología y la sociología), pues considera que son disciplinas que pueden crear las condiciones de comprensión para que las acciones humanas y técnicas vayan a la par, lo que impactaría de forma notable el desarrollo de una cultura técnica equilibrada y acorde a nuestros tiempos digitales. En las siguientes líneas daremos cuenta de algunas propuestas

concretas que ofrecería la psicología cultural para cerrar la brecha y conseguir una reformulación de la unidad orgánica entre técnica y cultura.

### **Psicología cultural digital: somos con nuestros artefactos**

Existe una coincidencia muy favorable entre los planteamientos de Simondon sobre el concepto de objeto técnico y las aproximaciones teóricas de la psicología cultural frente al artefacto cultural, especialmente si se consideran algunas de las nociones generales de la psicología cultural, en tanto diversidad de áreas de desarrollo, así como de los principios globales centrados a las relaciones entre mente y cultura (Brescó et ál., 2019; Esteban y Ratner, 2010; Guitart, 2008; Marsico, 2017); de igual manera en tanto los procesos cognitivos y de la vivencia de experiencias socioculturales (Cubero, 1999; Gifre et ál., 2011; Guitart, 2011; Rosa et ál., 2019) o la aplicación de la psicología cultural en los campos de la educación y la lingüística (Esteban, 2002; Pizzinato, 2010). Tanto la psicología cultural como la aproximación simondiana consideran tanto al objeto técnico como al artefacto cultural en tanto objetos simbólicos que perpetúan los conocimientos de la cultura, así como la evolución esperada de ellos, de acuerdo con los momentos históricos particulares.

En particular para Simondon (2013), los objetos técnicos son producto de la actividad humana y permiten dar la necesaria continuidad cultural de los grupos humanos. En cierto modo son un objeto imagen (como el caso de los artefactos en sus componente ideal y material), en la medida que representan una producción humana que con el paso del tiempo se separa de su productor y se puede transmitir más allá del tiempo/lugar de su creación (Alombert, 2019). Ese alejamiento le permite al objeto imagen transformarse con el paso de las generaciones y al alejarse de su productor inicial y convertirse en vehículos de conocimiento y experiencia, los objetos técnicos tienen tres propiedades principales (Alombert, 2019) que fomentan su crecimiento exponencial, además de su complejización simbólica y material. En primer lugar, los objetos técnicos están abiertos (en su potencialidad implícita de transformación por los nuevos desarrollos industriales y tecnológicos) a tener nuevas interpretaciones y transformaciones, de acuerdo

al momento histórico en el que se viva. En segundo lugar, estos objetos son indiscutiblemente necesarios para la transmisión cultural y la evolución de sí mismos. Finalmente, en tercer lugar, y quizás algo para considerar en su riqueza cultural, es que estos objetos son intermedios entre el pasado y el futuro de los grupos humanos.

De acuerdo con lo anterior, esta noción de objeto técnico guarda una serie de correspondencias muy cercanas a los aportes de la psicología cultural frente al artefacto cultural. En primer lugar, algo que logra el artefacto cultural es que es un mediador importante y fundamental de las relaciones entre sujetos y objetos. Sin duda alguna, el artefacto es un puente de significación que no solo se convierte en mero instrumento de uso, sino que se constituye en un puente de creación de significados compartidos por las personas y los grupos sociales. Valsiner (2019) propone toda una teoría alrededor de la hipergeneralización de significados sociales, que actúa gracias a la mediación del artefacto en las relaciones interpersonales y con el paso de las generaciones de sujetos. En palabras del autor:

Las actividades humanas producen un flujo continuo de artefactos culturales que llevan consigo una guía implícita para la internalización de valores. Tales artefactos pueden tener varios siglos de antigüedad —Pintura, edificios y objetos de culto. Son portadores de significados a largo plazo. Se configuran como objetos en el mundo social humano— objetos que sugieren distintas formas de externalización e internalización en su encuentro con los individuos. (Valsiner, 2019, p. 28)

En consecuencia, estas formas de externalización e internalización en el sujeto permiten que las personas y las sociedades transformen el intercambio de información, vía de la mediación con el artefacto. De este modo, Valsiner desarrolla un modelo teórico llamado dinámica semiótica de la psicología cultural (SPSD, por sus siglas en inglés), que opera como una generalización de materiales (artefactos) que incluyen el contexto y las relaciones, que transforman, a su vez, el material inicial (evolución del artefacto).

En segundo lugar, los artefactos tienen una doble condición de materialidad ideal (similar a la de objeto imagen) y un desarrollo material

(concreción de lo ideal que se espera del artefacto en su función esperada). Además, gracias al componente ideal del artefacto es posible la evolución sociocultural. Como lo define Cole (1999), una de las características de los artefactos es que estos se transforman gracias a la acción humana, que se dirige a metas concretas.

En tercer lugar y derivado de la anterior coincidencia, los artefactos conservan, de manera importante, la memoria histórica y la evolución progresiva de sus transformaciones ulteriores. Incluso se han creado tipologías alrededor de sus funciones específicas. Wartofsky (1973, citado por Cole, 1999) define tres tipos de artefactos, de acuerdo con su jerarquía de uso y sus funciones socioculturales. Los artefactos primarios serían los utilizados para la producción industrial (herramientas en general y con el lenguaje como mediador básico de los procesos comunicativos). Los artefactos secundarios son objetos y producción simbólica que sirven para resguardar la memoria colectiva y salvaguardar la información y el modo de uso de los artefactos primarios (representación del artefacto primario y sus modos de uso; mitología, recetas y conservación de la memoria oral e historia). Finalmente, los artefactos terciarios son objetos y representaciones que tienen sus propias reglas de comprensión y que, en sentido estricto, no tendrían una actividad práctica (arte, juego, entretenimiento, mundos imaginarios). Como se advierte, esta tipología permite entender cómo los artefactos culturales se transforman con el paso del tiempo y las generaciones, y son dotados de significaciones nuevas e hipergeneralizadas, como el proyecto teórico propuesto por Valsiner (2019), en el que un artefacto en un momento histórico tuvo una función determinada, que cambia de manera radical con el paso de los siglos.

Finalmente, en cuarto lugar, los artefactos permiten la actividad humana situada en un contexto social particular. No están desvinculados de la sociedad en la que emergen. Además de esto, cada sociedad es permeada en sus actividades y prácticas sociales por una serie de artefactos que permiten comprender el uso y sentido de las actividades sociales. En este sentido, como lo postulan las principales líneas de desarrollo teórico de la psicología cultural, orientada al estudio de la actividad y las interacciones micro y macrosociales (Brescó et ál., 2019; Esteban y Ratner, 2010; Guitart, 2008), el comprender actividades humanas

implica también estudiar el uso y la apropiación de los objetos culturales como componentes insertos en las relaciones humanas, lo que implica que no se piensan solamente como herramientas de uso o meros accesorios de la actividad humana.

Valsiner, a propósito de la manera como las sociedades construyen relaciones específicas con sus artefactos, pone como ejemplo el arte, afirmando que: “Cuando observamos pinturas antiguas en el presente, asumimos que son obras de arte, a través de ese supuesto proyectamos en ellas un halo estético especial” (2019, p. 28). Sin embargo, como rastrea Valsiner con ejemplos concretos de la iconografía artística del siglo XVI, lo que podemos ver como arte a simple vista (con los ojos de una sociedad del siglo XXI) distaba de ser tan estético en el siglo XVI. En ese momento histórico, la pintura en sí misma no era considerada como arte en sentido estricto, sino como decoración de los hogares, que, además, contenía una crítica o sublevación explícita a los valores religiosos de la época. Tal es el caso de las figuras de santos. En el siglo XVI, por la influencia del protestantismo, y en una clara oposición a la iconografía católica de la época, estas imágenes de santos fueron despojadas de su aura divina, con lo que la representación de la imagen de María Magdalena, el ejemplo que describe Valsiner (2019), es representada de una manera humana y terrenal, casi en el terreno de lo pasional y erótico. Su idea se puede resumir de esta forma:

Los santos comenzaron a ser representados de un modo (por ejemplo, con las uñas de los pies sucias) que los convertía en seres humanos y no divinos. La frontera entre los estados de lo sagrado y lo profano fue renegociada en el modo en el que las composiciones de los cuadros fueron cuidadosamente planificadas. (2019, p. 30)

Con esto, él propone que muchos de los objetos culturales, como prácticas corporales, monumentos, arquitectura, pinturas, arte en general, debe ser considerados en tanto: “formas de externalización constructiva de individuos que trabajan en la sociedad para garantizar la continuidad de las funciones psicológicas de nivel superior básicas a lo largo de los siglos” (Valsiner, 2019, p. 31). Este tipo de objetos se convierten en signos complejos en el que se pueden identificar las aportaciones de estos (en su interacción social) en los procesos psicológicos

superiores (moral, valores, identidad) y que permiten que ese signo complejo actúe en contextos particulares. En otras palabras, muchos de los objetos con los que nos relacionamos actualmente en nuestra sociedad están permeados y transformados de valores previos, de historias y prácticas sociales previas (solo que han sido absorbidas por las nuevas prácticas culturales en las que se vive).

Por lo anterior, y a modo de cierre de este apartado, comprender de manera recursiva los artefactos culturales, a partir de una perspectiva orientada a los principios de la psicología cultural, permitiría acercar la brecha creada (de acuerdo con Simondon, 2017) entre el mundo de la técnica y el mundo de la cultura. Se consideraría preciso que la interacción online y la relación con el dispositivo digital (desarrollado en apartados atrás) se consideren de manera prioritaria en campos de trabajo para el estudio de las relaciones intersubjetivas, así como componente importante en la formación de la identidad de las personas. Si recordamos el impacto que las experiencias digitales han tenido en la vida de las personas y las comunidades (la technoestética, el desarrollo cada vez más acelerado de la inteligencia artificial, los juegos electrónicos, la realidad virtual, etc.), este impacto no debe ser abordado solamente a partir de una perspectiva centrada en las consecuencias (positivas o negativas) en la psique de las personas, pues seguiríamos en la lógica de una mediación en la que no hay compromiso por parte de la persona que interactúa con el dispositivo digital. Es preciso cambiar el enfoque de abordaje y reconocer que las tecnologías (y con esto nos referimos no solo al sistema que hace funcionar a los objetos electrónicos, sino además al mismo dispositivo electrónico, llámese teléfono inteligente, computadora, *tablet* o *device* en su sentido más amplio), las tecnologías digitales en general son, de hecho, parte de la psique humana (solo que expandida a un artefacto o dispositivo).

Esta idea fue anticipada por Levy (2004) en su texto sobre inteligencia colectiva, cuando menciona el creciente desarrollo cognitivo de las funciones numéricas, las cuales permiten no solo hacer cálculos más precisos y rápidos (como lo fue, en su momento, el desarrollo de las primeras computadoras), sino que este avance cognitivo nos permite tener más posibilidades de expandir nuestras competencias en las relaciones cotidianas (le damos el control a ciertos dispositivos para

que nos ayuden a organizar nuestras vidas, mientras nos dedicamos a la creación, la investigación o las áreas de curiosidad de los seres humanos). En resumidas cuentas, en la mediación con el artefacto digital está la clave para que, como seres humanos, podamos construir una relación más amistosa con estos artefactos, que nos van a acompañar por mucho tiempo. En la manera como incorporamos poco a poco nuestra identidad online como un área más de la identidad humana en general y asumimos esa identidad online no como una simple recreación o producto del entretenimiento diario, podremos integrar de manera agradable y sin temores las tecnologías digitales, hechas por nosotros mismos, que esperan que les demos todo el potencial que merecen.

## Conclusiones

Hemos intentado profundizar en estas páginas sobre algunos de los resultados del proyecto de investigación “Procesos psicológicos de la construcción del yo en tiempos de la cibercultura”. De las cinco grandes temáticas/categorías (videojuegos, movimientos sociales, relación con el dispositivo —*device*—, salud digital e interacción online), con las que se han discutido los resultados de los artículos y libros de capítulos seleccionados en el corpus textual entre 2015 y 2018, hemos querido hacer énfasis especial en al menos una de estas categorías (interacción online), relacionándola con los aportes obtenidos de la categoría relación con el dispositivo (*device*).

En consecuencia, y para concluir, se proponen algunas reflexiones concretas que pueden servir de orientación para un estudio más sistemático de la relación entre los seres humanos con las tecnologías digitales. El interés de este capítulo es, especialmente, despertar el interés de la psicología constructora social y la psicología cultural por realizar investigaciones en las que se puedan construir significados compartidos sobre la naturaleza digital de las acciones humanas y, en consecuencia, que se pueda ampliar el estudio de la identidad humana, al incorporar la categoría conceptual de identidad online como un objeto de estudio de la psicología, en el sentido que pueda brindar comprensiones sobre la manera en que el ciberespacio, las redes sociales, las plataformas interactivas y, en general, el mundo de la cibercultura,

puedan ser estudiados como parte de la naturaleza humana digital, que está en constante relación con los conceptos tradicionales de la identidad análoga.

En primer lugar, para continuar con los desarrollos teóricos de Valsiner (2019), se hace necesario considerar algunas de las tecnologías digitales como signos complejos, en los que se han integrado y complejizado funciones sociales y prácticas heredadas de generaciones anteriores. Esto se puede ver reflejado en el uso extendido del teléfono inteligente, ya que el uso actual aglutina una serie de funciones relacionadas a la idealidad del artefacto social, convocadas en un dispositivo que permite el flujo libre de comunicación e interacción que antes no era posible con otro tipo de artefacto cultural. Incluso se puede afirmar que la importancia del signo complejo, expresado en las tecnologías digitales, se puede ver reflejado en el uso implícito de los softwares de navegación o de programación de lenguajes informáticos, los cuales han empezado a ser parte de un movimiento artístico que propende por el arte electrónico, haciendo de la programación una forma de arte, una manera alternativa del uso de un lenguaje informático con propósitos diferentes con el cual fue creado (Solaas, s. f.).

En segundo lugar, es preciso que la mediación entre los seres humanos con las tecnologías digitales sea resignificada a una potencia de las capacidades humanas, orientadas a la apropiación en las actividades humanas como parte de los cuerpos sociales; en otras palabras, es necesario que los seres humanos puedan considerar a las tecnologías digitales como parte de su corporeidad (tecnocuerpo) y de la estética y la pragmaticidad que se deriva de esta interacción. El artefacto cultural digital no es solamente un instrumento: contiene y crea en su interacción una serie de valores propios para la cultura contemporánea, lo que sin duda confirma los desarrollos teóricos de la evolución y adecuación de los artefactos a las necesidades y formas de construir la realidad por parte de los grupos humanos.

En tercer lugar, consecuencia del punto anterior, el objeto técnico tendría un medio de significación, al cual refiere Simondon (2013), para que pueda resolverse la crisis de integración entre la técnica y la cultura. Si el objeto técnico no está dotado de un medio de significación será considerado, en la interacción humana, solo como un mal

necesario, una carga, o algo con lo que se tiene que lidiar, lo que impediría que la relación sea fructífera entre ambos sistemas. Al dotarlo de un sentido más allá de su uso, el objeto técnico tendría más posibilidades de ser insertado en las actividades humanas, sin que sea considerado como algo inexplicable o confuso. El arte, los movimientos sociales y la emergencia de movimientos culturales que conectan estos dos aspectos del mundo social son la antesala para que esta brecha se cierre paulatinamente.

Finalmente, a modo de conclusión general, debe crearse una categoría conceptual que enmarque la identidad online como parte de la formación de las ciencias humanas y sociales, con el fin de crear una serie de procesos comprensivos alrededor de la manera como las personas y los colectivos sociales y culturales crean identidades complementarias en el ciberespacio. Infortunadamente, esta categoría conceptual de identidad online ha sido abordada por las ciencias de la información, la industria de los videojuegos, las ciencias de la comunicación, casi como una consecuencia esperada de sus desarrollos tecnológicos. Es menester de la psicología y la sociología considerar el estudio a fondo de esta forma emergente de identidad, que sin duda ha reconceptualizado nuestras interacciones sociales, nuestros gustos y nuestros sueños.

Es inevitable pensar en el reto que asume deconstruirse y reconstruirse culturalmente en la era digital; este se configura como un proceso continuo y constante, que incluso puede ser percibido como incomprendible en muchas ocasiones, de hecho, de lo incomprendible emergen los mitos. Podemos estar cercanos al uso constante de tecnologías digitales, cada vez más sofisticadas y con mayores sistemas tecnológicos; sin embargo, paradójicamente, podemos estar a su vez más lejanos a la comprensión de cómo estas tecnologías funcionan, haciendo del dispositivo algo cada vez más “intuitivo” de usar, pero menos comprensible en su origen.

Se podría pensar, entonces, que la era digital invita a reflexionar acerca del papel de la psicología en los procesos ciberculturales, viéndolos como la posibilidad infinita de redefinir los procesos en los sistemas humanos, pero también invitaría a pensar y reflexionar alrededor de las múltiples paradojas en las que el ser humano se puede ver inmerso: en procesos cada vez más veloces e inmediatos que inconscientemente

vinculan al ser humano a responder con velocidad, muchas veces sin comprender lo que está haciendo; la cultura de la inmediatez, donde empieza a añorarse la pausa, el arte de la espera, el contacto físico, el silencio; un estatus tecnológico de objetividad del valor y el potencial cultural (que le da más importancia al *branding* que a la funcionalidad del dispositivo); una construcción de la dimensión temporo-espacial distinta a la concebida tradicionalmente, asumiendo el deber de la disponibilidad inmediata del otro, solo por mencionar algunas.

Otro aspecto por considerar sería el aspecto incluyente entre culturas y sociedades: ¿se puede pensar en esta propuesta sin estar mediados por una cultura capitalista? Pensar que aún existen grupos (bastos grupos) sociales que no cuentan con la posibilidad de acceder a tecnologías básicas que contribuyan a lo mínimo indispensable para el bienestar humano, hace pensar en cómo la cibercultura permitiría el riesgo de aumentar aún más la brecha de acceso a la educación o al desarrollo socioeconómico de los pueblos, privilegiando el crecimiento cultural de quienes pueden acceder a tecnologías cibernéticas, excluyendo incluso el desarrollo de culturas que crecen a su propia manera, menos globalizada pero igualmente valiosa.

Por último, resultaría interesante reflexionar alrededor de la idea de que el dispositivo digital sea comprendido únicamente como mediador para construir relaciones; posiblemente se configuren vínculos con las nuevas tecnologías que redefinan incluso la forma en la que estamos comprendiendo lo relacional y los procesos cibernéticos de segundo orden ¿cómo me observo en mi relación con otro que no me observa pero que cuenta con una inteligencia tal que se relaciona conmigo?

Entonces, la psicología tendría un gran reto en la redefinición de sí misma para la apertura a nuevas posibilidades de comprensión y de intervención, bien sea para continuarle dando la bienvenida a cambios evolutivos y culturales que redefinan los procesos psicológicos tradicionales, bien sea para considerar posibles dilemas que pondrían en riesgo el bienestar y la salud mental, justamente por la paradoja de la búsqueda del acceso al bienestar mediado por lo digital.

## Referencias

- Alombert, A. (2019). How can culture and technics be reconciled in the digital milieu and automatic societies? Political implications of the philosophies of technology of Simondon and Stiegler. *Culture, Theory and Critique*, 60(3/4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/14735784.2019.1674678>
- Andersen, T. (2017). Straggled transmissions: Twitter and the return of the serialized literature. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23(1), 34-48. <https://doi.org/10.1177/1354856516675256>
- Aupers, S. (2015). Spiritual play: encountering the sacred in world of warcraft. En V. Frissen, S. Lammes, M. de Lange, J. de Mul y J. Raessens (eds.), *Playful identities* (pp. 75-92) Amsterdam University Press.
- Baelo-Allué, S. (2019). Transhumanism, transmedia and the serial podcast: Redefining storytelling in times of enhancement. *International Journal of English Studies*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/ijes.335321>
- Bar-Ilan, J., Bowman, T. D., Haustein, S., Milojević, S. y Peters, I. (2015). Self-Presentation in academia today: From peer-reviewed publications to social media. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 52(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pr2.2015.145052010016>
- Barton, D. y McCulloch, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.006>
- Begoña, S. (2012). ¿Qué es poesía?: La literariedad en la poesía digital. En R. Ferrer y F. Chico (eds.). *Ciberliteratura y comparativismo* (pp. 233-247). Universidad de Alicante y Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Beneito-Montagut, R. (2015). Encounters on the social web: Everyday life and emotions online. *Sociological Perspectives*, 58(4), 537-553.
- Berti, A. (2017). La referencialidad discreta de las palabras esquivas. *Perífrasis*, 8(15), 10-28.
- Bivens, R. y Haimson, O. L. (2016). Baking gender into social media design: How platforms shape categories for users and advertisers. *Social Media + Society*, 2(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305116672486>
- Bogolyubova, O., Upravitelev, P., Churilova, A. y Ledovaya, Y. (2018). Expression of psychological distress on instagram using hashtags in russian and english: A comparative analysis. *SAGE OPEN*, 8(4), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244018811409>

- Brescó, I., Roncancio, M., Branco, A. y Mattos, E. (2019). Psicología cultural: un camino de ida y vuelta entre la mente y la cultura. *Estudios de Psicología*, 40(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1565388>
- Brimacombe, T. (2017). Pacific policy pathways: young women online and offline. En M. Macintyre y C. Spark (eds.), *Transformations of Gender in Melanesia* (pp. 141-162). ANU Press.
- Calabrese, L. y Duek, C. (2016). Lectores, escritores y nuevas tecnologías. Los niños, Facebook y Violetta. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13), 1-26.
- Calvo, S. y San Fabián, J. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: Representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>
- Castany, B. (2019). Ciberliteratura y cibercultura en el ámbito hispánico. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 31, 237-283.
- Cheek, J. y Øby, E. (2019). "Getting Attention" Creating and Presenting the Visible, Online, Resercher Self. *Qualitative Inquiry*, 25(6), 571-582. <https://doi.org/10.1177/1077800418806593>
- Chico, F. (2007). Literatura y teoría literaria en la era digital. En M. Utrera y M. Romero (eds.), *Estudios literarios in honorem Esteban Torre* (pp. 787-800). Universidad de Sevilla.
- Cisneros, C. (2011). Investigación cualitativa y globalización de la academia: perspectivas desde Latinoamérica. En M. Rodrigou y H. Paulín (coords.), *Coloquios de investigación cualitativa: subjetividades y procesos sociales* (pp. 15-28). Universidad Nacional de Córdoba.
- Clark, W., Couldry, N., MacDonald, R. y Stephansen, H. (2015). Digital platforms and narrative Exchange: Hidden constraints, emerging agency. *New Media & Society*, 17(6), 919-938. <https://doi.org/10.1177/1461444813518579>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Craig, R. (2015). Dilthey, Gadamer, and Facebook: Towards a new hermeneutics of the social network. *Modern Language Review*, 110(1), 184-203. <https://doi.org/10.5699/modelangrevi.110.1.0184>
- Cravero, G. (2011). Hiperliteratura: nuevas experiencias de escritura en formato weblog. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 20, 61-69. <http://min-gaonline.uach.cl/pdf/racs/n20/art04.pdf>

- Cubero, M. (1999) La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal, *Cultura y Educación*, 11(4), 39-62. <https://doi.org/10.1174/11356409960206305>
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Cátedra.
- De Pietri, V. (2016). Wagō Ryōichi's Net-poetry and the revolutionary 'Shared Literature'. *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 52, 351-370. <https://doi.org/10.14277/2385-3042/AnnOr-52-16-13>
- De Ridder, S. (2017). Social media and young people's sexualities: Values, norms, and battlegrounds. *Social Media + Society*, 3(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305117738992>
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología* (8.ª ed.). Siglo XXI.
- Ducrot, O. (1971). *¿Qué es el estructuralismo?* Losada.
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Eagleton, T. (2005). *Después de la teoría*. Debate.
- Esteban, J. (2002). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14(3), 253-265. <https://doi.org/10.1174/11356400260366089>
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de historia de la psicología*, 31(2/3), 117-136.
- Fileborn, B. (2016). Participant recruitment in an online era: A reflection on ethics and identity. *Research Ethics*, 12(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177/1747016115604150>
- Fletcher, J. (2015). Performing Digital Literature. Caracteres: *Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4(2), 18-42. <http://revistacaracteres.net/revista/vol4n2noviembre2015/performingdigital/>
- Fortunati, L. (2015). New media, play, and social identities. En V. Frissen, S. Lammes, M. de Lange, J. de Mul y J. Raessens (eds.), *Playful Identities* (pp. 293-306). Amsterdam University Press.
- Gainza, C. (2016). Literatura chilena digital: Mapas, estéticas y conceptualizaciones. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 233-256.

- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011) El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal, *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241, <https://doi.org/10.1174/021093911795978180>
- Goicoechea, M. (2019). Literatura digital y narrativas transmedia: Reflexiones sobre el uso de la interfaz. *Caracteres: Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(1), 338-361.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Guerrero, M. (2012). La red enmarañada: narrativa transmedia en ficción femenina. El caso de *Infidels* y *Mistresses*. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 74-90.
- Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los *crossovers*. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, 9(2), 7-23.
- Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos, *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Hsiao, Y. (2018). Understanding digital natives in contentious politics: Explaining the effect of social media on protest participation through psychological incentives. *New Media & Society*, 20(9), 3457-3478. <https://doi.org/10.1177/146144817749519>
- Ittefaq, M. y Iqbal, A. (2018). Digitalization of the health sector in Pakistan: challenges and opportunities to online health communication: A case study of MARHAM social and mobile media. *Digital Health*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2055207618789281>
- Jabbar, A. I. A. y Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779.
- Jansz, J. (2015). Playing out identities and emotions. En V. Frissen, S. Lammes, M. de Lange, J. de Mul y J. Raessens (eds.), *Playful Identities* (pp. 267-280). Amsterdam University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.

- Kanai, A. (2015) Thinking beyond the Internet as a Tool: Girls' Online Spaces as Postfeminist Structures of Surveillance. En J. Bailey y V. Steeves (eds.), *eGirls, eCitizens. Putting Technology, Theory and Policy into Dialogue with Girls' and Young Women's Voices* (pp. 83-106). University of Ottawa Press.
- Kozak, C. (2015). Literatura digital y materialidad. Cómo se lee. *Artnodes*, 15, 90-98. <https://doi.org/10.7238/a.v0i15.2580>
- Krieger, H. (2012). Literatura digital: una nueva relación entre teoría y práctica experimental. En R. Ferrer y F. Chico (eds), *Ciberliteratura y comparativismo* (pp. 181-190). Universidad de Alicante y Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Kumar, P. (2018). Rerouting the narrative: Mapping the online identity politics of the tamil and palestinian diaspora. *Social Media + Society*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2056305118764429>
- Kushlev, K. y Dunn, E. (2018). Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1619-1639. <https://doi.org/10.1177/0265407518769387>
- Kushlev, K. y Heintzeman, S. (2018). Put the Phone Down: Testing a Complement-Interfere Model of Computer-Mediated Communication in the Context of Face-to-Face Interactions. *Social Psychology and Personality Science*, 9(6), 702-710. <https://doi.org/10.1177/1948550617722199>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Landow, G. (1997). *Teoría del hipertexto*. Paidós.
- Ledesma, E. (2015). The Poetics and Politics of Computer Code in Latin America: Codework, Code Art, and Live Coding. *Revista de Estudios Hispánicos*, 49, 91-120.
- Ledesma, E. (2017). Ciencia-ficción digital iberoamericana (mutantes, ciborgs y entes virtuales): la red y la literatura electrónica del siglo XXI. *Revista Iberoamericana*, 83(259/260), 305-326.
- Lee, E. B. (2015). Too much information: Heavy Smartphone and Facebook Utilization by African American Young Adults. *Journal of Black Studies*, 46(1), 44-61.
- Levordashka, A. y Utz, S. (2017). Spontaneous Trait Inferences on *Social Media*. *Social Psychology and Personality Science*, 8(1), 93-101.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.

- Levy, P. (2007). *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- MacKee, F. (2016). Social media in gay London: Tinder as an alternative to hook-up apps. *Social Media + Society*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305116662186>
- Manfrida, G., Albertini, V. y Eisenberg, E. (2017). Connected: Recommendations and techniques in order to employ internet tools for the enhancement of online therapeutic relationships. experiences from Italy. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 314-328. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9439-5>
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifiesto for the future of education. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781, <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- Martín, J. y Morales, M. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra Clave*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18539912e049>
- Martín, J. y Morales, M. (2019). Double-click Rhetoric: Rhetorical Strategies of Communication in the Digital Context. *Res Rhetorica*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.29107/rr2019.1.1>
- McConnell, E., Néray, B., Hogan, B., Korpak, A., Clifford, A. y Birkett, M. (2018). “Everybody puts their whole life on facebook”: Identity management and the online social networks of LGBTQ youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1078. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061078>
- McDaniel, R. y Fanfarelli, J. (2016). Building Better Digital Badges: Pairing Completion Logic With Psychological Factors. *Simulation & Gaming*, 47(1), 73-102. <https://doi.org/10.1177/1046878115627138>
- Mihalache, A. (2002). The cyber space-time continuum: Meaning and metaphor. *The information society*, 18(4), 293-301. <https://doi.org/10.1080/01972240290075138>
- Milford, T. S. (2015). Revisiting cyberfeminism: theory as a tool for understanding young Women’s experiences. En J. Bailey y V. Steeves (eds.), *eGirls, eCitizens. Putting Technology, Theory and Policy into Dialogue with Girls’ and Young Women’s Voices* (pp. 55-82). University of Ottawa Press.
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 5, 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Mora, V. (2014). Acercamiento al problema terminológico de la narratividad transmedia. *Caracteres: Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 3(1), 11-40.

- Morrison, L. (2015). Theory-based strategies for enhancing the impact and usage of digital health behaviour change interventions. *Digital Health*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2055207615595335>
- Ndengeyingoma, A. (2015). The Internet and Friendship Seeking: Exploring the Role of Online Communication in Young, Recently Immigrated Women's Social Lives. En J. Bailey y V. Steeves (eds.), *eGirls, eCitizens. Putting Technology, Theory and Policy into Dialogue with Girls' and Young Women's Voices* (pp. 109-128). University of Ottawa Press.
- Niederer, S. y Taudin, R. (2015). Deconstructing the cloud: Responses to Big Data phenomena from social sciences, humanities and the arts. *Big Data & Society*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2053951715594635>
- Nilan, P., Burgess, H., Hobbs, M., Threadgold, S. y Alexander, W. (2015). Youth, social media, and cyberbullying among australian youth: "Sick friends". *Social Media + Society*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305115604848>
- Oakley, A. (2016). Disturbing hegemonic discourse: Nonbinary gender and sexual orientation labeling on tumblr. *Social Media + Society*, 2(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2056305116664217>
- Parigi, P., Santana, J. y Cook, K. (2017). Online Field Experiments: Studying Social Interactions in Context. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0190272516680842>
- Park, Y., Fritz, C. y Jex, S. (2015). Daily Cyber Incivility and Distress: The Moderating Roles of Resources at Work and Home. *Journal of Management*, 44(7), 2535-2557. <https://doi.org/10.1177/0149206315576796>
- Perryman, N. (2008). Doctor Who and the Convergence of Media: A Case Study in 'Transmedia Storytelling'. *Convergence*, 14(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/1354856507084417>
- Pitkänen, V. (2017). "You're Not Left Thinking That You're the Only Gay in the Village" The Role of the Facebook Group: Seksualiti Merdeka in the Malaysian LGBT Community. En U. Frömming, S. Köhn, S. Fox, y M. Terry (eds.), *Digital Environments. Ethnographic Perspectives Across Global Online and Offline Spaces* (pp. 227-238). Transcript Verlag.
- Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin, *Universitas Psychologica*, 9(1), 255-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156020>

- Reed, P. y Reay, E. (2015). Relationship between levels of problematic internet usage and motivation to study in university students. *Higher Education*, 70(4), 711-723.
- Regan, P. M. y Sweet, D. L. (2015). Girls and online drama: aggression, surveillance, or entertainment? En J. Bailey y V. Steeves (eds.), *eGirls, eCitizens. Putting Technology, Theory and Policy into Dialogue with Girls' and Young Women's Voices* (pp. 175-198). University of Ottawa Press.
- Resnick, P., Adar, E. y Lampe, C. (2015). What social media data we are missing and how to get it. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 659, 192-206.
- Romero, D. (2011). La literatura digital en español: Estado de la cuestión. *Texto digital*, 7(1), 38-66. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2011v7n1p38>
- Rosa, A. Molina, C., Domínguez, A., Pérez, J.-A. y Lonchuk, M. (2019). Cultura, arte y artificio: el teatro como laboratorio de identidades, *Estudios de Psicología*, 40(1), <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1561098>
- Rueda, J. y Galán, E. (2013). Historias en el universo transmedia: El proyecto *The Beatles Anthology*. *Comunicación y Sociedad*, 19, 181-212.
- Sage, J. (2014). The transmediated self: Life between the digital and the analog. *Convergence: The international Journal of Research into New Media Technologies*, 20(2), 233-249. <https://doi.org/10.1177/1354856513501423>
- Salmon, G., Ross, B., Pechenkina, E. y Chase, A. (2015). The space for social media in structured online learning. *Research in Learning Technology*, 23(1), 28507. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28507>
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumeres, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Scolari, C., Jiménez, M. y Guerrero, M. (2012). Narrativa transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino *cross-media*. *Comunicación y Sociedad*, 25(1), 137-163.
- Simondon, G. (2013). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.
- Smith, T. G. (2017). Politicizing digital space: Theory, the internet and renewing democracy. *European Journal of Communication*, 33(1), 112-113. <https://doi.org/10.1177/0267323117753751h>
- Solaas, L. (s. f.). Leonardo Solaas in the webs. <http://solaas.com.ar/>

- Steijn, W. M. P. y Vedder, A. (2015). Privacy under construction: A developmental perspective on privacy perception. *Science, Technology & Human Values*, 40(4), 615-637.
- Suzuki, S. (2019). Yōkai Monsters at Large: Mizuki Shigeru's Manga, Transmedia Practices, and (Lack of) Cultural Politics. *International Journal of Communication*, 13, 2199-2215.
- Szilak, I. (2015, 2 de agosto). Towards Minor Literary Forms: Digital Literature and the Art of Failure. *Electronic Book Review*. <https://electronicbookreview.com/essay/towards-minor-literary-forms-digital-literature-and-the-art-of-failure/>
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Blecua, G. Claveria, C. Sánchez y J. Torruella (eds.), *Filología e informática: nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-109). Ediciones Milenio.
- Valdettaro, S. (2010). Más allá de Dolly y Michael Jackson. La moda del tecnocuerpo: mutantes, clones y cyborgs. *deSignis*, 16, 49-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066735006>
- Valls-Russell, J. (2016). Digital Shakespeare: An expanding universe in search of itself. *Cahiers Élizabéthains: A Journal of English Renaissance Studies*, 91(1), 82-87. <https://doi.org/10.1177/0184767816663126>
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Estudios de Psicología*, 40(1), 10-47. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Vavilova, Z. (2015). Digital monsters: Representations of humans on the internet. *Sign Systems Studies*, 43(2/3), 173-190. <https://doi.org/10.12697/SSS.2015.43.2-3.02>
- Vicini, A. y Brazal, A. (2015). Longing for Transcendence: Cyborgs and Trans- and Posthumans. *Theological Studies*, 76(1), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0040563914565308>
- Vilariño, T. (2013). Tecnologías literarias: La oralidad en la poesía digital. *Pasavento. Revista de estudios hispánicos*, 1(2), 217-229.
- Zambianchi, M. y Carelli, M. G. (2018). Positive Attitudes towards Technologies and facets of Well-being in Older Adults. *Journal of Applied Gerontology*, 37(3), 371-388. <https://doi.org/10.1177/0733464816647825>
- Zambrano, F. (2015). La creación literaria en 140 caracteres. En L. Barrera (ed.), *Escritura analógica y escritura digital. Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (pp. 41-54). [http://avelengua.org.ve/cms/wp-content/uploads/2015/02/Dossier\\_Escritura\\_Analogica\\_y\\_Escritura\\_Digital.pdf](http://avelengua.org.ve/cms/wp-content/uploads/2015/02/Dossier_Escritura_Analogica_y_Escritura_Digital.pdf)

## CAPÍTULO 3

# El poliamor, las relaciones abiertas y la monogamia: comprensiones desde la flexibilidad psicológica y la apropiación del cuerpo<sup>1</sup>

CARLOS ALBERTO CUEVAS RAMÍREZ

AIDA MILENA CABRERA LOZANO

RICARDO A. JARAMILLO-MORENO

## Introducción

**E**n el transcurso de la historia se han caracterizado las relaciones afectivas en las parejas con unos indicadores de logro y de éxito, contruidos socialmente: fidelidad, compromiso, exclusividad, a causa

---

1 Capítulo de libro basado en los resultados del proyecto de investigación docente: “Lecturas culturales del amor, flexibilidad psicológica y corporalidad: abordaje desde casos múltiples”.

de la generación de un contexto que devenga en una relación monógama, la cual se configura con una única persona. La constitución de esta pareja remite a la idea inicial de una conformación familiar: es el inicio de un sistema de relaciones donde se espera que exista reproducción, se configuren pautas de crianza y exista una vida de plenitud y compañía a perpetuidad. Esta sería la definición de la familia tradicional, que es el resultado de varias transformaciones históricas que han estado atravesadas por nociones de la iglesia acerca del sagrado vínculo del matrimonio, o por adaptaciones económicas que implican un acuerdo económico con la intención de ganar o mantener un status social, de dominio y de poder (Meléndez, 2011).

El amor romántico es una de las características modernas de esta transformación paulatina de familia nuclear, que promueve la idea del amor para siempre con la misma persona, además que designa unos roles y funciones rígidas en términos del rol de hombres y mujeres, que constituyen la relación basados en la idea de la diferenciación de roles de género, y prescribe la idea de la heterosexualidad como única orientación sexual (Martínez, 2004, citado por Esteban, 2008).

Esta noción tradicional de familia se ha ido deconstruyendo, para dar paso a nuevas conformaciones amorosas que no necesariamente cumplen con estos criterios. Los estudios feministas que facilitaron la emergencia del concepto género, la revolución sexual de la década de los sesenta y las formas en las cuales se orientan los afectos de manera no hegemónica en la heterosexualidad, han hecho que la familia y sus inicios en la pareja hayan mutado.

Las reconfiguraciones familiares no solo han permitido a los seres humanos crear relaciones afectivas de múltiples maneras, sino que además amplían el marco de posibilidades de interacción desde las distintas orientaciones sexuales e identidades de género que asumen tales seres, para fortalecer los escenarios infinitos de interacciones amorosas, sexuales, casuales, eróticas, etc. Estas formas de relación se han convertido para las ciencias sociales en terrenos de investigación que favorecen la comprensión de posibles arreglos amorosos con el propósito de conocer el marco conceptual que lo puede sustentar.

Ante los escasos estudios que dan cuenta de las particularidades de las configuraciones amorosas o relaciones afectivas desde la psicología

sistémica, se hace relevante poder plantear un escenario investigativo que permita un reconocimiento de estas transformaciones sociales. Esta necesidad se identifica en situaciones como las que reflejan formas novedosas de replantear la idea del matrimonio, desde su legalización en parejas del mismo sexo, cuestionando el orden social, político y jurídico; en otras palabras, órdenes que invitan a la academia a investigar cómo se dan tales organizaciones y de qué modo se puede generar un conocimiento contextualizado, en este caso, respecto a las múltiples posibilidades de construir relaciones afectivas (Paternotte, 2009). La visibilización de las parejas del mismo sexo se constituye, por ejemplo, en un centro de interés para la comprensión vincular de estas parejas para las ciencias sociales y humanas.

Tales reconstrucciones invitan a desmontar las posturas binarias respecto a los hombres y las mujeres, a lo masculino y lo femenino, a lo homo y lo hetero, y admitir que existen procesos afectivos que pueden ser descritos desde la flexibilidad psicológica, concepto que favorecerá la comprensión de sus dinámicas diferenciales y contribuirá para esclarecer los modos de abordaje que pueden ser útiles en los procesos de intervención para la disciplina psicológica. Por ejemplo, a la luz de la postura de Butler (1990, citada por Paternotte, 2009), la generación de procesos de subversión que reorientan las leyes dicotómicas es necesaria para formar cuerpos que disfruten con múltiples posibilidades, en órdenes culturales más enriquecidos, para que los juzgamientos y las discriminaciones sean menos protagonistas. En este caso, generar una aproximación generativa a los distintos arreglos amorosos que se anclan a estas consideraciones subversivas permitirá plantear un panorama desde el cual se espera generar comprensiones que den cuenta de la realidad actual, al permitir que se establezcan nuevas formas de relación en los individuos.

De esta forma, la investigación “Lecturas culturales del amor, flexibilidad psicológica y corporalidad: abordajes desde casos múltiples” centró su foco de interés en cómo estas relaciones monógamas, abiertas o poliamorosas se experimentan en la noción del cuerpo, desde la disciplina de la psicología, lo cual permitirá establecer una conexión de aquello que se experimenta en el cuerpo propio y en el cuerpo del otro, a partir del acuerdo afectivo entre los diferentes miembros que

establece una relación, con lo que se espera repensar las diferentes formas de relación y de vínculos que confluyen en la comprensión de la corporalidad como un escenario en el que se establecen acuerdos en las relaciones.

Por lo tanto, se identifica la necesidad de brindar un marco conceptual respecto a la comprensión de las múltiples formas de relación, en la ciudad de Bogotá, que a su vez brinde un abordaje teórico de la noción de la flexibilidad psicológica y de la corporalidad a las relaciones abiertas, poliamorosas y monógamas desde las narrativas de diferentes sujetos. Se inscribe en el grupo de investigación “Psicología, familia y redes” en la línea “Psicología, contextos cotidianos y transformaciones sociales” de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás.

### **Problematizando las relaciones amorosas**

Las configuraciones de las relaciones afectivas o los arreglos amorosos se han multiplicado en distintos matices de organización y de establecimiento de normas, reglas y acuerdos que buscan adaptarse a la dinámica de los tiempos actuales. Para Bauman (2005), la vinculación que se teje en estas configuraciones afectivas es ambivalente ya que responde simultáneamente a la necesidad de establecer relaciones perdurables en el tiempo, pero a la vez al temor de no saber cómo mantenerlas, debido a que la premisa de esta época moderna es la satisfacción individual, que puede verse amenazada por la constitución de la relación afectiva. Se requiere entonces de una intención para mantener una relación afectiva, pero con la suficiente flexibilidad para deshacerla, con el fin de crear otras relaciones a futuro. El mantenimiento y constancia de este sistema afectivo ha sido uno de los grandes retos de los miembros que la estructuran, quienes buscan consolidar una relación que facilite el tránsito por la vida adulta de manera propositiva.

Los estudios frente a las relaciones no tradicionales en torno a la afectividad y al amor han sido abordados con timidez (Thalman, 2007, citado por Song, 2012) en comparación con las investigaciones orientadas a la comprensión de la pareja, ya sea por el poco interés en el tema o por una exacerbación de la postura del amor romántico (parejas heterosexuales, fidelidad, reproducción como fin de la relación,

etc.), las cuales se han considerado como la única posibilidad de afectividad, sesgando las comprensiones de apertura a las relaciones con reglas no tradicionales o con un mayor número de miembros.

Frente a estas nuevas configuraciones afectivas, los medios de comunicación, las redes sociales, el fenómeno de la globalización y la planetarización (Barberouse, 2003) han facilitado la posibilidad de constituir un escenario para acceder a nuevas relaciones, en las cuales los sujetos pueden cuestionarse su relación de pareja e idealizar otras posibilidades que no necesariamente amenazan la pareja actual o implican una ruptura de la relación, o la aparición de una creación simultánea que dinamice su lugar en el contexto relacional, es decir, los miembros que constituyen esta relación entran en confusión al haberse ampliado sus posibilidades afectivas.

Tradicionalmente estaba escrito que encontrar una pareja aseguraba una vida de plena y eterna felicidad, pero la modernidad y sus tiempos han reorientado este mito (Ruiz, 2016), dada la multiplicidad de opciones que se han estructurado para tener acceso fácil para la constitución de nuevas relaciones, por medio de diversas redes sociales que pueden amenazar la institucionalidad de la fidelidad al posibilitar encuentros tanto virtuales como presenciales. Esta posibilidad amenaza la monogamia obligatoria, ya que se puede ubicar un conflicto que antes no era esperado: la infidelidad virtual, los estados en redes sociales como una experiencia de insatisfacción en la pareja, entre otras.

De esta manera se puede pensar que la tasa de divorcios y separaciones de pareja tienen ahora múltiples causas, que implican los avances tecnológicos para constituir nuevos encuentros, como lo mencionan García y Enciso (2014), ya que encontraron que el 30 % de las parejas que entrevistaron tuvieron rupturas debido al uso de Facebook; esto implica que las parejas ahora pueden replantearse las formas y los acuerdos que se establecen para continuar con su estabilidad, incluso repensando cómo ubicar en su cotidianidad conyugal el uso de las redes sociales.

En virtud de tales aspectos, la estabilidad de la pareja ha necesitado de estrategias para su supervivencia, el acuerdo continuo de nuevas reglas de la relación, la conversación más honesta ha facilitado esta permanencia y, de igual modo, algunas personas también se han

permitido migrar a nuevas formas de constituir relaciones amorosas que pueden denominarse relaciones abiertas o poliamorosas. Estas formas alternativas se presentan tanto en personas heterosexuales como en otras orientaciones sexuales no normativas, al igual que en todo el espectro de posibilidades de las identidades de género. A la psicología se le presenta el reto de comprender cómo surgen estas relaciones y cuáles son las novedades relacionales que se establecen en ellas para reconocer el sistema. Las relaciones abiertas y poliamorosas son una sombrilla (Cohen, 2016) que abarca múltiples experiencias, desde acuerdos de libertad sexual pero no afectiva, hasta configuraciones de diversas personas que se organizan por medio del amor al establecer vínculos afectivos variados y simultáneos.

Ahora bien, se vuelve primordial en la psicología comprender estas configuraciones para proponer estrategias éticas para el abordaje particular de sus dilemas debido al impacto social y personal que tienen estas formas no hegemónicas de establecer relaciones; además, específicamente para este proyecto de investigación, se espera aportar teóricamente, al establecer conceptos contextuales a las necesidades de tales arreglos con base en la comprensión sistémica que hace la psicología y favorecer cotidianidades que promuevan aspectos de libertad y generatividad en términos de la apertura social que devenga en procesos de inclusión y reconocimiento cultural.

Por otro lado, el desconocimiento de estos encuentros no tradicionales ha impactado las nociones sociales y culturales de la perspectiva acerca de la promiscuidad, entendida como esa capacidad de establecer relaciones sexuales múltiples en cortos periodos de tiempo, lo cual deviene en una estigmatización y un enjuiciamiento, dados los modos rígidos de pensar tanto la sexualidad como la fidelidad, desde principios rectores de las relaciones que se constituyen en aspectos que rigidizan la afectividad. La disposición a tener relaciones abiertas posibilita una vivencia distinta en la pareja (Matsick et ál., 2014), pero el desconocer cómo logran las parejas realizar esas aperturas y qué se necesita para decidir asumir tal estrategia de continuidad en la pareja es un vacío de conocimiento que las distintas disciplinas sociales, humanas y de la salud deben atender para recomprender los prejuicios sociales que deben afrontar las personas que optan por estas

maneras de relacionarse afectivamente y, por consiguiente, crear estrategias contextuales, diferenciales y específicas que no impacten de manera negativa su opción de configuración afectiva; además, crear investigaciones que le apunten a comprender de manera mucho más contextual como estos arreglos emergen y permanecen.

Ahora, el terreno se vuelve menos claro cuando no solo se permiten encuentros sexuales, sino que además se establecen vinculaciones afectivas en el arreglo amoroso entre más de dos miembros, las relaciones definidas como poliamorosas (Thalman, 2007). Esto se convierte en otro aspecto fundamental que genera curiosidad investigativa para la psicología, dado que puede dar pistas para orientar aspectos de resignificación de la aproximación conceptual del amor y, al ser abordado desde la noción de la flexibilidad psicológica, favorecerá la comprensión del proceso vincular que se requiere para configurar relaciones de orden monógamo o abrir espacios para la simultaneidad de relaciones tanto abiertas como poliamorosas.

Entonces, en estas relaciones, monógamas, abiertas o poliamorosas, la noción del cuerpo y el impacto que representa esta noción para los miembros que vivencian su corporalidad en estas relaciones pueden transformarse. El cuerpo se centra como dispositivo para la conquista, el mantenimiento de la sexualidad es un centro de operación desde el cual se puntúan las salidas de las manifestaciones de afecto y la relación con el otro, se le significa como territorio que involucra acuerdos de cómo me acerco al otro, para ampliar la apertura de lo corporal en la relación. De acuerdo con De Castro y Gómez (2011), el cuerpo es parte de la identidad y por tal razón toda experiencia humana llega a impactar el cuerpo, se corporaliza. Frente a estos planteamientos, Durán (2012) propone que la biología del cuerpo está inacabada y fácilmente puede reestructurarse gracias a la relación que se constituye constantemente con el medio, relación que puede moldearse y modificarse de acuerdo con las relaciones que los seres humanos establecen cotidianamente.

El conocimiento de lo corporal dará pistas para reconocer cómo se vivencia diferencialmente cuando se encuentran relaciones afectivas de distintos órdenes, desde los acuerdos que se establecen al interior de las relaciones tradicionales y no tradicionales. También es necesario

reconocer cómo el cuerpo es afectado por las lecturas sociales y culturales tradicionales, que demandan unas formas rígidas del uso del cuerpo cuando se establece una relación afectiva. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿cómo se vive el cuerpo en relaciones monógamas, abiertas y poliamorosas?

Para comprender los múltiples sistemas afectivos se retoma el concepto de la pareja como sistema afectivo de supervivencia (Cuevas y Moreno, 2013) que ha logrado adaptarse a las distintas formas de perdurar, acogiendo modos de organización que se centran en las reglas y en los acuerdos que se establecen en estas relaciones, pero de igual manera se pueden definir las reglas y los acuerdos en las relaciones definidas como poliamorosas y abiertas.

Por su parte, las relaciones monógamas o exclusivas no emergen tan fácilmente, dada la noción de exclusividad que enmarca estos sistemas conyugales como el único acuerdo de permanencia; para las relaciones abiertas y poliamorosas se favorecen las nociones de libertad y de comprensión de la relación desde formas estructurales ampliadas, ricas en otros elementos y de una apropiación de sus modos de establecer creativamente su sistema afectivo. Pero ¿cómo lo logran?, ¿qué noción del amor tienen?, ¿cuál es la idea que se configura alrededor del cuerpo?, ¿se requiere una configuración psicológica flexible para este fin?

Para la psicología, la comprensión de estos sistemas afectivos ha sido un terreno de abordajes tímidos que requiere de ampliaciones para comprender cómo se construyen estrategias de tipo psicológico, tanto en los miembros de la pareja como en el sistema mismo, para fungir como facilitadores del objetivo de la supervivencia de los sistemas afectivos. La flexibilidad psicológica (Cobos-Sánchez et ál., 2017) que se requiere para asumir estos modos de relación; la innovación en términos sociales, con la cual muchas veces pueden entrar en conflicto estos sistemas, al no ser comprendidos por los lineamientos estándares que los anteceden en la función del amor; los problemas que se configuran alrededor de sus cotidianidades tanto en la relación misma como con la relación que establecen estos miembros con su corporalidad y el uso que se le otorga al mismo; son temas de interés que favorecen los procesos de acercamiento tanto para su comprensión desde la

disciplina, como para el establecimiento de formas de intervenir que se adapten a su lógica relacional. Con base en estas ideas y afirmaciones surge la siguiente pregunta, que orienta la descripción de este capítulo de investigación: ¿Cómo se comprenden las relaciones monógamas, abiertas o poliamorosas con base en la noción de la corporalidad y la flexibilidad psicológica desde la lectura social y cultural del amor que emergen de estas relaciones?

### **Sentidos y justificaciones de esta aproximación a la lectura cultural del amor**

Este proceso de investigación surge de la necesidad de tener una comprensión amplia acerca de las formas emergentes de amar, presentes en las configuraciones afectivas donde se han establecido acuerdos poliamorosos, abiertos y monógamos, al ser un fenómeno poco abordado desde la concepción de la flexibilidad psicológica y su comprensión relacional, lo cual ha generado estigmas sociales, prejuicios e ideas preconcebidas en relación a los cánones tradicionales de lo socialmente establecido en torno al amor romántico, a la constitución de familias diversas, a las asignaciones rígidas de parejas y a las nociones culturales y sociales del deber ser, lo que permite indagar cómo la flexibilidad psicológica genera nuevas comprensiones acerca de las libertades que pueden ejercer los miembros de estas configuraciones amorosas.

La noción del cuerpo en estos sistemas afectivos tiene unas maneras particulares de ubicarse, por ejemplo, las relaciones monógamas que se definen como la exclusividad emocional y afectiva a una pareja romántica se ven fuertemente amenazadas con sanciones como la infidelidad, dado que el cuerpo del otro y mi propio cuerpo se vuelven propiedades privadas del otro, aunque finalmente la fidelidad no se logra mantener por temas como la monotonía, la rutina y la poca novedad; existen reportes de que al menos el 50 % de las parejas han cometido infidelidad en sus vinculaciones afectivas actuales (Lee y O'Sullivan, 2018) lo cual impacta las relaciones que estos miembros tienen con sus cuerpos y con los cuerpos de sus parejas.

El cuerpo en las relaciones poliamorosas y abiertas tiene unas implicaciones de vivencia y significación diferenciales, ya que conforme

a los acuerdos que se han creado al interior de cada relación, la corporalidad se enmarca en la autonomía y la sensación de libertad que deviene de esos acuerdos, por ejemplo, el pacto de los fluidos, donde se establecen reglas en las relaciones sexuales que se sostienen con otras personas y se acuerda el uso o no del condón y con quien se permite estas libertades sexuales.

La intención de esta investigación es favorecer la visibilidad e inclusión social de estas múltiples formas de comprender el amor y sus variantes relacionales, para desligarlas de la lectura negativa y darle paso a lecturas más generativas, tratando de quitar el velo designado de promiscuidad, libertinaje y discriminación por no concertar relaciones uniformes y ancladas a creencias muy tradicionales y ortodoxas (Johnson y Leavitt, 2001) y, de esta forma, transformar el sentido peyorativo y pesimista con los cuales se ha asociado a estas relaciones y a las personas que participan en ellas; a modo de ejemplo, existe una designación rígida de las lecturas comportamentales con las que ciertas orientaciones sexuales e identidades de género han sido designadas, se asocia a los hombres gay con promiscuidad, a las mujeres trans con prostitución, a las mujeres que participan de una relación abierta como mujeres fáciles o poco dedicadas al hogar, asociaciones que, además, atraviesan el sentido del cuerpo y la flexibilidad para constituir relaciones menos ortodoxas, que transforman los saberes que se han construido alrededor de las relaciones afectivas.

Los participantes abordados en este estudio fueron 20 personas que tienen relaciones afectivas que se definen en la monogamia, en las relaciones abiertas y en el poliamor, y en este proceso investigativo, al conversar y describir sus relaciones con la multiplicidad de variaciones que se encontraron, reflexionaron en torno a la comprensión que han construido alrededor del amor, cómo se encarna en el cuerpo y qué procesos de flexibilidad psicológica pueden identificar en su cotidianidad, para facilitar su desarrollo en contextos ecológicos con los que se vinculan, dar visibilidad a esta apuesta afectiva y favorecer el cambio social y cultural. También el acercamiento a las relaciones monógamas permitió ver de manera generativa cuáles son los acuerdos que se establecen con el fin de observar cómo estos se pueden flexibilizar para la supervivencia de la pareja.

Se han construido estándares tradicionales acerca de cómo amar, a quién amar y de qué manera se expresa el amor en una relación afectiva. En otras palabras, lo que generalmente se establece en una relación monógama; sin embargo, cuando estas formas se amplían y se transforman, se convierten en un interés investigativo desde varias disciplinas, para ahondar en la emergencia del amor, tanto en las relaciones monógamas, como en las poliamorosas y abiertas.

La potencia metodológica de la aproximación a casos múltiples favoreció a los investigadores para flexibilizar sus comprensiones respecto a la construcción de relaciones afectivas diversas, y crear otras versiones que permitan el enriquecimiento de procesos reflexivos que aporten a la disciplina psicológica y a los modos de acercarse a fenómenos sociales previamente desconocidos, gracias a las descripciones que estos participantes realizaron en los distintos escenarios de aplicación.

El acercamiento desde la psicología a la noción de corporalidad permitió generar aproximaciones a la metáfora del cuerpo como territorio, que se entiende desde el contexto relacional con la psicología sistémica, para reconocer cómo en el cuerpo se encarnan los acuerdos amorosos, desde los cuales se desarrollan las dinámicas mismas de la relación al conectarse con las expresiones afectivas, sexuales, eróticas y comunicativas en estas configuraciones amorosas, empleando para este fin las cartografías corporales como técnica metodológica de abordaje.

Con base en estas aproximaciones se aportó al grupo de “Psicología, familia y redes” en su intención ética y creativa de generar proyectos de impacto con pertinencia social, dado que los procesos investigativos en temas del poliamor y relaciones abiertas son poco abordados en el contexto bogotano, además que leerlo desde la versión sistémica de la psicología, favorecerá la generación de redes que impactan la responsabilidad social y la transformación generativa en relación al cuerpo, al amor y a la flexibilidad psicológica de múltiples versiones que dan cuenta de este fenómeno desde su cotidianidad.

La línea “Psicología, contextos cotidianos y transformaciones sociales” se enriqueció en las comprensiones de los fenómenos sociales que desde el amor se organizan, la simultaneidad de las subjetividades de las personas que establecen relaciones afectivas, el impacto que tienen en sus contextos proximales, la transformación social que se vivirá

en escenarios de su interacción cotidiana y cómo las aproximaciones ecológicas a estas relaciones afectivas vislumbran movilizaciones con los distintos sistemas en los que se desarrollan. Enunciamos los objetivos, el general y los específicos, a continuación:

**Objetivo general:** Comprender las relaciones amorosas desde sus distintas configuraciones (monógamas, abiertas y poliamorosas) para describir el aporte de la flexibilidad psicológica en la constitución de estas, haciendo focalización en la metáfora del cuerpo como territorio y generar una aproximación cultural y social de estas relaciones.

**Objetivos específicos:**

- Describir la configuración y la dinámica de las relaciones monógamas, poliamorosas y abiertas desde la noción de la flexibilidad psicológica, reconociendo la interacción de las dimensiones subjetivas de lo público, lo privado y lo íntimo.
- Realizar una aproximación contextual, social, crítica y política sobre las lecturas del amor en estas relaciones.
- Construir versiones generativas acerca del lugar del cuerpo y su descripción como territorio en tales configuraciones afectivas.

De acuerdo con los propósitos de esta investigación, se realizará un acercamiento a los conceptos centrales guía: relaciones amorosas, corporalidad y flexibilidad psicológica.

## Relaciones amorosas

Las relaciones afectivas comprendidas de manera sistémica se definen como una unidad de supervivencia significativa que evoluciona en su dinámica, comprendida como el engranaje establecido entre los miembros desde sus roles, funciones y posturas frente a los cambios; quienes han creado una historia en el devenir de su construcción de manera complementaria y han dotado de un significado particular a su relación, la cual se realimenta por la constante interacción con los contextos donde se desenvuelven (Cuevas y Moreno, 2013).

Es por esta razón que se entienden las relaciones afectivas como una expresión simbólica de personas que construyen una unidad que da cuenta de la pertenencia a esta relación, pero a su vez de la capacidad de individuarse, debido a que su crecimiento y su evolución oscilan

entre estas dos polaridades. Como señala Whitaker (1992), se trata de un sistema de constantes alternancias dialécticas y duales entre la permanencia y la separatividad, que puede no llegar a resolverse.

Tal sistema encuentra en las crisis las posibilidades de reorganización de sus marcos de referencia frente a los modos de afrontar tales situaciones, obligándolos a repensar la vida y asumirla con los cambios necesarios para la adaptación (Hernández, 1997). Ahora, si se piensa que estos sistemas están conformados por integrantes de distintos géneros, de distintas orientaciones sexuales, por hombres y mujeres en exclusividad, las dinámicas pueden presentar particularidades y especificidades distintas a las relaciones tradicionales centradas en el amor romántico. Este último se define como aquel proyecto afectivo hegemónico que posiciona la fidelidad y el compromiso como único medio para construir una relación y de percibir la realidad (Palomino, 2012). Son costumbres, en términos de la configuración de las relaciones, que están altamente designadas por la cultura.

Para Bauman (2005), por ejemplo, el estar enamorado se ha convertido en una manera de vivir la vida, de una manera fluida y líquida, donde se ha dispuesto al amor como una situación superficial, que ha mutado gracias a los avances tecnológicos pero que, además, implica una constante necesidad de búsqueda de aquello que complementa en términos afectivos, de modos frágiles e inconstantes.

## **Diversidad sexual**

Cuando se habla de diversidad sexual se hace referencia al conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y distintas subjetividades relacionadas a la sexualidad, en dimensiones biológicas, psicológicas y sociales en relación con la multiplicidad de deseos de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad. Desde una dimensión política y con el fin de hacer visibles los cuerpos y expresiones no entendidos, censurados o perseguidos de esa multiplicidad, y reivindicar la garantía y la promoción de los derechos de las personas que los viven, el término se suele aplicar a las manifestaciones minoritarias, no dominantes o contrahegemónicas de la sexualidad. Se usa como base el cuadro de los sistemas

sexual y de género ya conocido, para indicar aquellos campos que corresponden a las expresiones inesperadas culturalmente de dicha multiplicidad. La diversidad sexual correspondería, entonces, de manera más focalizada, a los campos de la intersexualidad, el transgenerismo y las orientaciones afectivo-erótica homosexual y bisexual (Meléndez, 2011). También incluye los distintos modos de configurar una orientación heterosexual con las diversas posibilidades de vivenciar tal construcción enmarcada en los hombres y las mujeres.

Su apuesta fundamental es deconstruir identidades genéricas y establecidas rígidamente en la ideología dominante para reflexionar acerca de las múltiples posibilidades de las relaciones entre sexo, sexualidad, género y orientaciones sexuales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). A partir de la Constitución de 1991, Colombia le ha apostado a ser un país diverso, se creó el acrónimo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero), que acoge tal pluralidad de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, distintas a la heterosexualidad y a la manera binaria de ver los cuerpos, solo como hombres o mujeres. Este sector poblacional, a pesar de tener distintos modos de ser, se enmarcan en esta sigla con la intención de reconocer las violencias particulares que atraviesan estas personas, los derechos que les son vulnerados y las necesidades diferenciales que tienen de acuerdo con sus identidades (Prada, 2015).

Para estos sectores poblacionales, la intimidad, como lo menciona Giddens (1992), es un espacio de transformación continua, donde los afectos tienden a juzgarse, omitirse, censurarse y están mediados por lo que se considera aceptable públicamente y, por consiguiente, se relacionan con una sensación de subversión a la norma heteronormada y patriarcal; de este modo, ser diverso sexualmente y expresar esta diversidad en contextos más cotidianos se debe convertir en un escenario más democrático que implica una recomposición de elementos más enriquecidos para la aproximación de los arreglos amorosos; en el caso, por ejemplo, de las parejas de hombres gay, estos tienen que cuidar continuamente sus demostraciones de afecto en la calle o en el transporte público, dado que se presentan burlas, violencias y rechazos. Esta investigación, entonces, permitió conversaciones con parejas

conformadas por personas de diversas orientaciones sexuales, para favorecer la visibilidad de estas configuraciones afectivas.

La norma centrada en la heteronormatividad asume una división dicotómica odiosa que pone en un lugar a las mujeres y a los hombres como las únicas posibilidades de construir identidad de género y, además, favorece una designación un tanto rígida en la que los hombres deben ser masculinos, las mujeres femeninas y ambos orientados heterosexualmente como una determinación biológica y “natural”. Pero aquellos seres humanos que vivencian tanto su identidad de género como su orientación sexual de maneras diversas logran complejizar sus modos de interacción y brindar distintos matices, interesantes para la psicología.

## **Relaciones abiertas y poliamorosas**

Los modos de relacionarse entre las personas, cuando configuran arreglos amorosos, son variados, y a nivel mundial estas tendencias han venido haciéndose cada vez más públicas. Las relaciones para favorecer su supervivencia, permanencia y estabilidad han flexibilizado los acuerdos que dan consistencia a su organización y estructura, ya sea por monotonía en la relación, por exploración de nuevos caminos o por situaciones difíciles que posibilitaron la emergencia de negociaciones que alentarán a la resolución de conflictos.

Las relaciones erótico-afectivas entre las parejas pueden organizarse de diversas maneras, algunas cercanas a las formas tradicionales de la conyugalidad, con modelos basados en la heteronormatividad, hasta relaciones donde existe la libertad de establecer situaciones sexuales fuera de la relación o involucrarse con múltiples personas. El poliamor se practica en varios países (Thalman, 2007), como Alemania, Canadá y Estados Unidos, y en México se reconoce, desde hace un par de años, una gama amplia de parejas con configuraciones poliamorosas múltiples: existen convivencias simultáneas de los miembros que pertenecen a la relación, otros no conocen a sus parejas ocasionales, es decir, tienen relaciones secundarias que no son conocidas por las parejas principales, otros sujetos pueden tener varios vínculos afectivos con dos o más personas, pero todos con el conocimiento de tales lazos, entre otras.

En estos arreglos poliamorosos hay una idea muy clara: las personas no se pertenecen la una a la otra, existe honestidad y comunicación abierta y directa en todo momento de la relación, y su tiempo de permanencia es tan impredecible como en las relaciones monógamas (Estrada y Montero, 2011). De este modo, en un estudio realizado por Zhu (2018) el sentido de la honestidad tiene unos matices diferenciales respecto a qué se quiere contar y para qué. Además, encuentra bastante válido que en relaciones donde se conocen que los miembros de una pareja, por ejemplo, que han decidido abrir la relación, no necesariamente tienen que usar tal honestidad en todos los aspectos de la vida, define que se debe establecer intimidad en cada miembro, y resalta la honestidad radical, que se establece en la relaciones poliamorosas como centro de nuevas investigaciones con el fin de conocer los efectos en términos del afecto, la comunicación y la sexualidad, entre otros.

En los Estados Unidos, las relaciones poliamorosas, no monógamas y no heterosexuales tienden a incrementarse, con un estimado de 9.8 millones de personas, de las cuales 1.4 millones se identifican como poliamorosas. De acuerdo con la investigación desarrollada por Rubinsky (2018), en la cual buscaba entender qué sucedía con miembros de familias donde algunos de ellos sostenían relaciones poliamorosas, reveló que aún existen personas que no comunican su modo de conexión emocional con varias personas a la familia, debido a los estigmas que acompañan estos “comportamientos”. También encontró que las personas que abiertamente logran comunicar sus múltiples relaciones a la familia lo hacen con la nuclear, dado que temen al rechazo de la familia extensa.

Existen otros modelos de relación no monógama que no responden necesariamente a la definición de poliamor, por lo cual no se puede decir que el poliamor es lo contrario a la monogamia, por ejemplo, las relaciones abiertas. Precisamente la falta de claridad en términos de las autodefiniciones que se establecen en las personas que se definen como poliamorosas se convirtió en un escenario de investigación en Brasil, en el que se indagó acerca de la forma jerárquica en la que personas poliamorosas ubican la monogamia y las relaciones abiertas, y cómo estas se concentran en continuos ambiguos, no dicotómicos y poco claros, que favorecen la identidad en múltiples dimensiones afectivas (Cerdeira, 2012).

De alguna manera, estar involucrado amorosamente en estos tipos de arreglos responde éticamente a todos los miembros, dado que existe conciencia de la naturaleza de la relación y modifica los procesos de vinculación puntuados en la monogamia, donde se esperaba un par de miembros comprometidos en afectos y sexualidades solamente entre ellos, con la promesa de una vida de felicidad eterna (Klesse, 2011). Lo ideal, según Cáceres (2008), sería trabajar en la transformación cultural del patriarcado, paralelamente a la lucha por la igualdad política, social y económica. Así, se podría innovar en la creación de contenidos antipatriarcales, con representaciones simbólicas de relaciones amorosas menos egoístas e interesadas, y alejadas del patrón dominio-sumisión tradicional. Solo así se podrá transformar el romanticismo patriarcal, en nuestra era posmoderna, en un romanticismo igualitario, construido desde la necesidad humana de dar y recibir afecto, que en definitiva es la base del amor.

## Monogamia

El significado literal de la monogamia es sostener una relación marital. Sin embargo, de manera contemporánea se ha usado para denotar a una pareja en la que el romanticismo y la sexualidad se viven de manera exclusiva. La manera monógama en la cual se ha practicado en Occidente esta modalidad es la “monogamia serial”, la cual se define por una relación que no implica una sola pareja para toda la vida, sino que pueden mantener varias relaciones monógamas en el transcurso de esta, pero no de manera simultánea (Rothschild, 2018).

La monogamia se ha convertido en una poderosa institución social que se ha construido por medio de varios discursos entre los que se encuentra la biología, las leyes, la religión, la sexología, la cultura popular y la economía capitalista y que se constituye como una entidad que cimienta la mononormatividad, que tiende a ser más estricta para las mujeres que para los hombres (Rothschild, 2018).

Existen varios detractores que se oponen a estos modos de relación, nombrándolos como una posibilidad restrictiva, que ha establecido modos de relacionarse estáticos, llenos de presión, para el ajuste del amor romántico y las consecuentes remuneraciones sociales a las

que estos conllevan (Song, 2012). De este modo se han establecido aperturas que invitan a organizar relaciones no tradicionales, ancladas a las premisas del amor libre, el poliamor y las relaciones abiertas.

Las relaciones múltiples no deben representar entonces una escapatoria, se supone que uno no debería lanzarse a una nueva relación para paliar una anterior: como estoy insatisfecho con mi pareja, ya sea en el campo sexual, de la ternura, de la comunicación, del deseo o cualquier otro, voy a buscar otra pareja. Como los problemas encontrados no se han resuelto, se tiene todas las posibilidades de reproducirlos con cualquier otra persona (Thalman, 2007), por este motivo, es importante reconocer cómo se pueden establecer otros arreglos a la luz de los procesos poliamorosos.

### **Flexibilidad psíquica y amor complejo**

Uno de los aspectos centrales que se desarrollaron en este proceso investigativo fue la capacidad que tienen los miembros de estas relaciones para flexibilizar sus nociones acerca de las formas de establecer arreglos amorosos, dada la poca información que existe en este aspecto particular. Una aproximación conductual la relaciona con la competencia emocional, donde el reconocimiento adecuado y contextual facilita la inteligencia emocional, la cual se define como aquella capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, para moldear los comportamientos y las interacciones. Con base en esta conceptualización, la flexibilidad psicológica se describe como: “la habilidad de estar en contacto con el presente plenamente y conscientemente, cambiando o persistiendo en su comportamiento cuando este se dirige hacia sus valores” (Cobos-Sánchez et ál., 2017, p. 2). Sin embargo, se organizó una comprensión de tal flexibilidad desde nociones más relacionales.

Para tal fin se hizo una investigación alrededor de los elementos teóricos sobre los cuales se nutre el concepto de flexibilidad psicológica; se revisaron varias categorías que estuvieran cercanas a la idea de qué es lo flexible cuando se entiende desde el paradigma sistémico y de la epistemología construccionista social. Así, se encontraron cuatro conceptos fundamentales que nutrieron las conclusiones y discusión

de esta investigación: autorreferencia, narraciones alternas o atípicas, adaptación y límites.

### *Autorreferencia*

La autorreferencia consiste en un proceso humano que implica mirarse a sí mismo en relación con otros, es decir, observar las observaciones. Para este proceso, se hace necesario recurrir a la reflexividad en contexto con el fin de adquirir conciencia de sí mismo, del otro y del nosotros, producto de los encuentros humanos (Garzón, 2008). Así mismo, Estupiñán et ál. (2006) afirman que estos procesos autorreferenciales permiten reconocer las diferentes formas en que se percibe la realidad, la manera de actuar y en que se construye el conocimiento. En este sentido, para llevar a cabo estos procesos es necesario referirse a sí mismos y diferenciarse internamente desde la emoción, las ideas y las relaciones, que conllevan acciones en torno a los diversos dilemas humanos, así como la generación de aperturas que involucran nuevas comprensiones tanto de sí, como de los otros y nuevas creaciones que representen cambio y transformación. Este proceso puede evidenciarse no solo por medio de la verbalización, sino también de la escritura, allí la autorreferencia queda en evidencia cuando se describen las posibles relaciones entre el comportamiento del escritor y aquello sobre lo que escribe o la problemática que aborda y resuelve en su escrito (Pacheco et ál., 2013).

Por su parte, Varela (1998) hace referencia a la circularidad y la reflexividad como sinónimos de la autorreferencia. Menciona tres figuras entrelazadas que circulan y se relacionan en torno a la autorreferencia. La primera, comprende la reflexividad como anillo lógico en la operatividad de los sistemas formales. La segunda figura está en la reflexividad como clausura operacional, esta permite comprender a los sistemas sociales como entidades autónomas, desde la calidad de red de las interacciones que los componen, dentro de esta figura el autor hace referencia a una clausura, que no se trata de un cierre, sino de una forma distinta de comprender la forma en que un sistema se articula con su mundo. Desde esta perspectiva: “este acto de autoorganización le permite construir su identidad, constituirse como unidad y crear

sus límites como parte de él, en su espacio de existencia” (Estupiñán, 2001, p. 5), lo cual da paso para hablar de autonomía, posibilitando herramientas para generar autoconciencia. La tercera figura se asocia con la cibernética de segundo orden, comprendida como reflexividad engendrada, esta figura sitúa al lenguaje como una acción capaz de cambiar la realidad, además conlleva a la capacidad de corporizar la experiencia plenamente, en la que las significaciones que emergen son inseparables de las acciones que las constituyen. De este modo, la flexibilidad psicológica requiere de estos tres procesos para validar el modo de elección que implica hacer consciencia circular para definir cómo se van ampliando los límites respecto a la lectura que se hace de las novedades del entorno para reconocer si se exploran o no.

En concordancia con lo anterior, para Estupiñán et ál. (2006), la autorreferencia y la reflexividad se convierten en aspectos esenciales para comprender los procesos y fenómenos implícitos en la vida del ser humano. Ya que los procesos autorreferenciales movilizados por la reflexión permiten el reconocimiento de los prejuicios, las ideologías, los sistemas de pensamiento y de creencias, es importante resaltar que realizar estos procesos autorreferenciales permite despejar la ceguera que muchas veces empaña el reconocimiento y, por lo tanto, no permite el desafío y la resignificación de todo lo nocivo que allí puede surgir. De este modo, la resignificación implicada en el proceso autorreferencial permitirá la aproximación diferencial a elementos que antes no hubiesen sido tenidos en cuenta, de no haber hecho consciencia de la forma en que se piensa, se siente o se actúa. La tradición es un elemento importante en la configuración de la identidad, pero también lo es la habilidad para encontrar novedades en las exploraciones que se hacen del mundo con el objetivo de adaptarse, por eso las narraciones alternas o atípicas configuran el segundo elemento de este concepto de flexibilidad psicológica.

### *Narrativas alternas o atípicas*

La narrativa es un abordaje que se interesa fundamentalmente en las historias que la gente construye sobre su vida y su identidad; es decir, los seres humanos organizan sus experiencias como una narración que

tiene una secuencia temporal, un desarrollo, unas intenciones y significados con desenlaces (López, 2011). Payne (2002) entiende que la narración no solo describe y refleja la vida, sino la significa para dotar de sentido a la experiencia. En otras palabras, la narración construye el significado (Ruiz, 1996, citado por Beltrán y Villa, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, White y Epston (1993) establecen que las personas tienen experiencias de índole cotidiana, como los relatos dominantes, aquellos más estables en el tiempo y que se configuran con una constancia reiterativa alrededor de la experiencia diaria, que además se relacionan con las tradiciones y normatividades culturales que dan cuenta de una demanda social; y otros relatos definidos como extraordinarios, los cuales están más anclados a aquellas experiencias novedosas, alternativas y ricas, que favorecen el cambio y la transformación de las personas. Goffman (1961) ha denominado estos aspectos como acontecimientos extraordinarios, y al parecer son difíciles de identificar dado que, al estar sumergidos en relatos de orden dominante, encontrar narraciones novedosas solo es posible si se realiza un proceso de reflexión más consciente que favorezca el reconocimiento de la ampliación de las versiones acerca de la vida.

En este sentido, es necesario establecer un proceso de autorreferencia constante para monitorear qué es eso que genera un ruido en el proceso de significación, de aquello que previamente no era tenido en cuenta (Montesano, 2012) y de qué manera el horizonte de los límites se extiende lo suficiente para reconocer la transformación de estos y establecer mejores estrategias de adaptación que, en este caso, al relacionarlos con las distintas configuraciones amorosas, facilitará su apropiación alterna.

### *Límites*

Entender cómo se van construyendo los límites alrededor de las distintas configuraciones amorosas será la siguiente subcategoría que compone el concepto de la flexibilidad psicológica. Los límites son estructuras invisibles que regulan las relaciones existentes entre sistemas, los cuales están formados por un conjunto de reglas que median el comportamiento y establecen el momento y la forma en que participan los miembros del sistema (Loayza, 2018). En este sentido, los

límites permiten mantener la relación con otros sistemas y, al mismo tiempo, mantener las fronteras claras.

Igualmente, Minuchin (1984, citado por Puello et ál., 2014) plantea que los límites son espacios emocionales y físicos entre las personas, en los que se establecen jerarquías que determinan la organización y las transacciones, de acuerdo con esto los límites tiene la función de proteger la diferenciación de los integrantes del grupo familiar.

Además, como lo propone Maganto (2004), los límites equilibran fuerzas en los sistemas, es decir, permiten la homeostasis al demarcar los modos de funcionamiento de cada familia a través del establecimiento de alianzas, liderazgos, ejercicios de poder y exclusiones; y, al mismo tiempo, regulan el comportamiento por medio de normas, las cuales se realizan con negociaciones o convenios de conducta y participación, que determinan lo que está permitido y lo que no (Minuchin, 2004, citado por Santander, 2019). De este modo, se espera que la comprensión de los límites entre dos o más personas cuando se establecen relaciones afectivas como formas alternativas de relación, va a facilitar la conexión desde la flexibilidad para reconocer cómo se organizan y definir si existe mayor o menor flexibilidad en el modo de establecer las relaciones al centrar el concepto de límite.

Cabe precisar que los límites se manifiestan en tres tipos: *límites claros*, cuando las reglas se pueden definir con precisión y cada uno de los miembros del sistema desarrolla sus funciones, permitiendo el contacto entre los miembros de los diferentes subsistemas; *límites difusos*, cuando no se definen con precisión las funciones, es decir el cuándo, cómo y quién, lo que genera falta de autonomía entre los miembros del sistema; y los *límites rígidos*, cuando la comunicación es difícil y los miembros son independientes, existe falta de lealtad, pertenencia y desligamiento del sistema (Pillcorema, 2013). También se encontró la existencia de los límites *flexibles*, que se refieren a que el sistema se pueda adaptar a las necesidades internas y externas, que aparecen conforme el sistema avanza en su evolución (Ortiz, 2008). Se puede conectar esta propuesta de la flexibilidad del límite con la posibilidad de generar una ampliación de los procesos de organización relacional, lo que permite ampliar las prácticas de tradicionales a innovadoras en el terreno de lo amoroso.

Otro elemento por discutir es la funcionalidad o disfuncionalidad de los límites, los cuales están sujetos a las dinámicas de interacción e interrelación de los miembros del sistema. Es por esto por lo que los límites son funcionales cuando se cumplen las normas y reglas establecidas, es decir, se cuenta con límites claros y disfuncionales cuando no se pueden resolver conflictos, se quebrantan las normas y se suspende la organización jerárquica, cuando se cuenta con límites difusos (Pillcorema, 2013).

Por último, como lo expone Ortiz (2008), el establecimiento de los límites está ligado a los valores, creencias e historia de los miembros del sistema; a lo largo del desarrollo de las familias y de las relaciones afectivas, los miembros de estos sistemas crean un conjunto de reglas, patrones de funcionamiento y creencias, que emergen gracias a las dinámicas particulares que les dan identidad, estableciendo fronteras con otros sistemas a su alrededor, y una suerte de límites al interior que consolidan esta noción de identidad. Esta última idea permite la conexión del concepto de los límites con el concepto de la narrativa alterna o atípica, la adaptación y la autorreferencia, al converger los sistemas de creencias con todas estas categorías.

### *Adaptación*

La adaptación, al ser comprendida de manera relacional, tiene varias premisas centrales que se desplegarán en este apartado. La primera es que el proceso de adaptación implica tener en cuenta la relación de los seres humanos con los contextos en los cuales se desarrollan, en una retroacción constante entre el ecosistema y las actividades, los comportamientos y las pautas que se desarrollan con el ser humano y al interior de este. De este modo, los sujetos cambian en función del cambio con el ambiente y en función consigo mismos y, de igual manera, el ecosistema se transforma gracias las variaciones que le invita a hacer el sujeto. Este proceso implica no solo el reconocimiento de los modos de organización de las relaciones, de los límites, sino la auto-observación y la búsqueda de la novedad, lo que resuena con los otros conceptos que alimentan la flexibilidad psicológica. El sujeto se adapta tanto a los cambios que el sistema le sugiere, como a los cambios a

los que el sistema le somete por las transformaciones que operan en él, es una serie de interacciones complejas que facilitan la emergencia de nuevos comportamientos que no sucederían si esta relación no se presentara (Blas y Bacigalupe, 2007). Tal como lo dice Bateson (1979, citado por Borden, 2017), la adaptación solo es posible si los seres humanos abrazamos tanto la relación que establecemos con el entorno, como su relación mental con el ambiente que la provee.

La segunda consideración es que ese proceso de adaptación se configura en órdenes de complejidad crecientes. Maturana y Varela (2009) describen que existen acoplamientos en distintos niveles, que han posibilitado la integración y la articulación de las pautas de interacción humanas en procesos culturales que promueven estrategias de adaptación. Se requieren de acoplamientos en órdenes celulares, de primer orden, que van aumentando de acuerdo con las articulaciones de pauta sobre pauta, que se organizan de modo recurrente y estable, generando acoplamiento multicelular, definido como la estructura que los organismos comportan teniendo células como componentes de esta. Y los de tercer orden, que implican acoplamientos entre dos o más individuos multicelulares por medio de una historia de interacciones recurrentes. Este nuevo dominio de fenómenos son formas avanzadas de adaptación y de permanencia de las pautas que la comportan (Maturana y Varela, 2009).

Bateson (1979, citado por Prieto, 2013) señaló que toda adaptación supone un patrón de estabilidad dentro del proceso de cambio que se llama evolución, lo cual constituye una noción simultánea de estabilidad y cambio que se relaciona con la noción de regularidad y homeostasis. La selección natural percibida desde esta lógica es, en sí misma, la posibilidad de relacionamiento entre las especies y, de este modo, se facilita la supervivencia como marco que habilita las condiciones para la supervivencia. Prieto (2013) sigue con esta idea retomando las ideas de Bateson (1979, citado por Borden, 2017), y propone que para describir la adaptación es importante reconocer dos tipos de respuestas, la autorregulación como una forma de conservación de los sistemas vivos en un entorno que se considera fluctuante, y los procesos de autoorganización, donde los seres vivos se transforman a sí mismos con relación a las tendencias en el cambio del entorno. La organización de

estas modificaciones deben ser una constante en un mundo que permanece en transformación y la herramienta más poderosa que existe es la conciencia de los seres humanos, que posibilita la flexibilidad para la acomodación.

Como lo dice Meyer (1977, citado por Blas y Bacigalupe, 2007), el sujeto no solo se adapta a un medio que ya es, por regla general, un medio-por-adaptación, sino que también se adapta por el medio que él suscita y estructura. Ambientes y entornos naturales y artificiales como contextos de emergencia de nuevos comportamientos. De este modo, la adaptación se adapta a sí misma, más que a un medio, es decir, el proceso de adaptación constituye un elemento fundamental para entender que todo ser humano tiene las capacidades para generar flexibilidades que facilitan la supervivencia. Es un ajuste recíproco entre las relaciones del ser humano consigo mismo (internas) y del ser humano con su ambiente y con otros seres humanos (externas). Así:

Antes que una relación causal entre organismo y medio es necesario reconocer, para hablar de adaptación, la presencia de tres relaciones: el organismo varía en función del medio y, simultáneamente, en función de sí mismo, y el medio, a su vez, está sometido a variaciones en función del organismo. (Blas y Bacigalupe, 2007, p. 11)

Con base en la descripción de estas breves aproximaciones conceptuales, es posible decir que la flexibilidad psicológica, entendida desde una aproximación relacional, puede comprenderse como aquel terreno en el que los seres humanos logran verificar los cambios emergentes en el ambiente, con los cuales, de manera autónoma, deciden o no relacionarse, favoreciendo un proceso autorreferente que facilita la comunicación consigo mismos para tomar determinaciones acerca de cómo se conectan con narrativas alternas, debido a la novedad que presentan los ambientes en los cuales se desarrollan las relaciones. Este proceso adaptativo enriquece el marco de posibilidades que se gesta al reconocer nuevos modos de organización entre los sistemas, que amplían las extensiones de los límites para aventurarse en terrenos innovadores y alternativos.

Para Povineli (2006, citado por Palomino, 2012), el amor está directamente vinculado como una práctica discursiva que opera

primordialmente en el ámbito de la intimidad, contexto en el cual se construyen normas particulares y que define culturalmente las maneras en las cuales se consolidan formas simbólicas que dotan de sentido a la experiencia amorosa.

## Cuerpo y relaciones afectivas

Para acercarse a la comprensión del cuerpo y el papel que juega dentro de la identidad de las parejas, las relaciones poliamorosas y la flexibilidad psicológica, es menester hacer referencia a la experiencia, particularmente en los sentidos sugeridos por Heidegger (2007), Merleau-Ponty (1994) y Jaspers (1959), sobre todo para trascender la idea de esta como un fenómeno de orden estrictamente racional o psíquico, en otras palabras, que sea un fenómeno limitado a pensarse, pensar el mundo, pensar al otro y pensar el cuerpo.

Así, más que hablar de forma limitada del cuerpo, hacemos referencia a la experiencia, significación y sentido del cuerpo, inicialmente para la vida humana y, en el presente, como eje que se experimenta, que permite la experiencia, que articula el conocimiento, las relaciones humanas y, de forma particular, a la construcción de la pareja y respectivamente su identidad.

Es decir, buscando trascender la dicotomía cartesiana, las personas, además de pensar, representar y significar el mundo, lo sentimos, esto es, lo sentimos en el cuerpo, y es este el que nos permite tener un punto de referencia espacial (Romero, 2012), puesto que los puntos de referencia temporal, de sentido y significado, están bien presentes en el pensar y ver, bien sea el mundo que atribuimos es propio, o el que explícitamente reconocemos como nuestro mundo; en otras palabras, en el sentido existencial, aquel donde somos seres arrojados al mundo ya hecho, somos un *Dasein*, un ser ahí.

Conectando con ese *Dasein*, si bien es concreto, también es polimorfo, flexible, complejo y se mueve de forma trascendente, esto es, saliendo de sí, volviéndose existencia pura, siendo sujeto y objeto (May, 2000) y dirigiéndose hacia alguien diferente, ya que ese *Dasein* y ese cuerpo también es histórico, moral, religioso, ético y político. Esto último debido a que al experimentar algo diferente a mí, mi cuerpo me

permite tomar una posición frente a las relaciones, frente a los acuerdos, las normas y los órdenes establecidos, bien sea en forma de acuerdo, desacuerdo o trasgresión.

Así las cosas, y habiendo expuesto la experiencia como fenómeno psíquico, la experiencia del cuerpo, como dimensión de la misma, se considera el anclaje espacial que permite la existencia, al ser concreta y paralelamente trascendente; el cuerpo resulta un eje articulador esencial de las relaciones, pues el cuerpo no solo da cuenta del *Dasein*, sino que permite relacionarse, sentir al otro de manera empática, y sentirme con respecto al otro (Romero, 2012).

El cuerpo, como manifestación de una simultaneidad de rasgos de raza, de género y de clase, se ha pensado de manera definitoria por estos elementos externos que solo favorecen procesos de discriminación y de autodiscriminación. Se le ha conferido una noción de naturaleza al cuerpo cuando nada en el cuerpo es definido como natural (Haraway, 2003), es una construcción constante de entramados que mutan y cambian, y en este proceso investigativo se le otorga la posibilidad de ser descrito en el terreno de lo amoroso, de la configuración de un cuerpo que se define como parte fundamental del afecto propio y de otro(s).

Ahora, frente a las relaciones amorosas, de pareja, familia o con los sistemas amplios, el cuerpo juega un rol esencial, bien como dimensión de la experiencia, o como se planteó anteriormente, como eje articulador que permite definir la identidad de las relaciones.

## Método

Se planteó un ejercicio de investigación desde una postura metodológica cualitativa, la cual se espera propicie descripciones sistemáticas en torno a las construcciones culturales del amor y la corporalidad en relación con la flexibilidad psicológica. Esta modalidad de investigación permite a los investigadores generar reflexiones desde diferentes abordajes disciplinares, que brindan la posibilidad de reconocer el momento histórico desde el cual se configura la realidad de los sujetos (Denzin y Lincoln, 2013).

El reconocimiento de las diversas lecturas de la realidad que están presentes en los actores sociales permite identificar sus historias y

experiencias de vida en los relatos, así como los significados y las subjetividades presentes en las particularidades que fundamentan las configuraciones afectivas, para así reconocer el trasfondo epistemológico que se deriva de sus reflexiones acerca del amor, lo afectivo y la corporalidad en los contextos de interacción donde emergen (Martínez, 2006).

Por las particularidades de las dinámicas de relación presentes en los grupos poblacionales que se abordaron, se empleó el estudio de caso (múltiple), bajo la perspectiva biográfica narrativa, con la cual se espera realizar una reconstrucción de la trama argumentativa, donde el abordaje de los casos se convierte en los informes desde los cuales, de manera conjunta con el análisis que realizan los investigadores, se realizan nuevas construcciones de historias/relatos que permiten vivir y revivir versiones alternas de la historia inicial, brindada por los participantes (Bolívar, 2002).

El estudio de caso (múltiple) en el método biográfico narrativo se focaliza en las singularidades que dan cuenta de las realidades y acciones en las formas que suceden, por lo tanto, se deben desarrollar abordajes naturalistas que permitan reconocer a los sujetos en su cotidianidad. A su vez, centra su interés en los significados, que son interpretados a partir de la observación y la narración de los agentes/actores, se basa en un abordaje experiencial que permite acercarse a los valores, las creencias y los significados que los sujetos otorgan a las situaciones analizadas, que permiten generar una “descripción holística del acontecimiento, situación, persona o grupo” (Bolívar, 2002, p. 563).

El abordaje metodológico de las lecturas biográfico-narrativas de los fenómenos presentes en las configuraciones emocionales y los acuerdos amorosos se articulan con la propuesta, al permitir un proceso flexible en términos de las narraciones que fueron otorgadas por los participantes y validadas como realidades subjetivas de la vivencia en la relación, pero que además valoraron la postura de los investigadores, quienes también aportaron con sus comprensiones y aprendizajes novedosos.

De este modo, la comprensión de diversas formas de configuración afectiva permitió reconocer las dinámicas presentes en los diferentes contextos sociales, desde la construcción identitaria que realizaron los sujetos para el reconocimiento de los elementos culturales, históricos y relacionales presentes en las narraciones subjetivas e intersubjetivas

de los distintos actores, lo cual implica que el estudio de caso (múltiple), desde esta perspectiva, sea abordado como una comunidad particular, donde se establecen fronteras y reglas propias para la recogida y el análisis de los datos de investigación.

## Estrategias de recolección de la información

Para el abordaje de los participantes se emplearon las estrategias que se relacionan a continuación:

**Observación participante:** se desarrollan ejercicios por parte de los investigadores para realizar una aproximación a la emergencia de configuraciones amorosas diversas (poliamor), desde la participación en escenarios de convocatoria abierta para encuentros de esta comunidad. Esta técnica les permite a los investigadores generar lecturas contextuales desde los discursos y acciones que describen la experiencia del poliamor en la ciudad de Bogotá (Vasilachis, 2006).

**Escenarios conversacionales reflexivos:** esta estrategia permite retomar las historias de vida que dan cuenta de las experiencias que dan significado a las acciones y relatos presentes en la cotidianidad, lo cual permite el reconocimiento de nuevas comprensiones que de manera conjunta se resignifican en la interacción con los investigadores. Esta estrategia brinda la posibilidad de co-construir relatos alternos desde el diálogo horizontal, en la cual se establece una relación horizontal con el investigador, donde se realiza un cuestionamiento de los relatos dominantes bajo diferentes niveles de observación a partir de relatos autorreferenciales (Estupiñán et ál., 2006). Este escenario permite abordar las lecturas de la corporalidad, el amor, los arreglos amorosos y la flexibilidad psicológica, que corresponden a los focos y objetivos que orientarán el ejercicio de investigación, a partir de preguntas orientadoras que favorecen el diálogo reflexivo, abierto y circular.

**Cartografía corporal:** esta estrategia permite que los participantes puedan narrar la experiencia vivida desde las lecturas de su corporalidad, lo cual permite otro nivel de análisis donde se evocan las narraciones, siendo el cuerpo para esta investigación un territorio donde confluyen las emociones, los saberes, los significados y los discursos que estructuran el “deber ser” social (Silva et ál., 2013).

El cuerpo, entendido como un territorio, permite generar un plano de análisis en el cual se espera identificar los acuerdos emocionales establecidos y las acciones que promueven o impiden su relación con los otros, desde la comprensión biográfica, social y cultural que atraviesa su realidad; por lo tanto, este abordaje desarrolla una gráfica autobiográfica, donde se plantean nuevas comprensiones de las experiencias vividas a partir de encadenar la experiencia oral con los matices que los participantes experimentan desde la corporalidad.

### **Recolección de la información**

La información se registró bajo herramientas tecnológicas, grabaciones de audio y video que son informadas a los participantes en el documento de consentimiento informado. A estas formas de registro de la información se vinculan las matrices de información empleadas por los investigadores, que retoman las experiencias de los abordajes de los escenarios reflexivos y las cartografías corporales, los cuales permitieron un posterior análisis de la información.

### **Análisis de la información**

Se realiza un análisis de relato desde la perspectiva hermenéutica planteada por Quintero (2018), la cual establece como foco de atención la revisión de la trama narrativa que se construye en uno de los casos abordados (estudio de caso múltiple), desde la identificación que da origen a la experiencia histórica donde se configuran los acontecimientos, en relación con la temporalidad y los espacios/contextos que configuran las acciones de los participantes.

Esta modalidad de análisis le permite al investigador identificar los hallazgos presentes en las narrativas de los participantes, con lo cual genera una reconstrucción de las experiencias vividas desde las que se espera que los participantes puedan reconocer su realidad, así como la manera como han sido estructuradas, siendo a su vez un ejercicio autorreferencial para los investigadores, ya que permite reconocer la

trama discursiva desde la cual ellos realizan constantes interrogantes, incluso de sus propias experiencias (Quintero, 2018).

De este modo, se genera un ejercicio de reconfiguración de la trama discursiva desde una relación horizontal/transversal, que permite sistematizar las narraciones y triangular la información para obtener significados emergentes de las configuraciones amorosas presentes en los relatos y las comprensiones del cuerpo en este escenario.

Por lo tanto, el análisis debe contemplar una organización de la información donde se relacionen los aspectos que dan cuenta de la estructura narrativa (Quintero, 2018), la cual se registrará en los momentos que se relacionan a continuación:

En un primer momento se desarrolla un ejercicio de *codificación*, que contribuye a la desestructuración de la narrativa recolectada, con lo cual se genera una caracterización de los temas que conforman los discursos de los participantes, que emergen de las diferentes técnicas.

Un segundo momento lo configura la elaboración del nivel *textual*, que permite configurar el metatexto para identificar el sentido y los significados que le han sido otorgados a las experiencias vividas por los participantes en relación con los signos y símbolos que enriquecen la realidad presente en los relatos.

El tercer momento lo constituye el abordaje del nivel *contextual*, con el cual se visibiliza la comunicación presente en la trama narrativa y desde donde se establece la relación con el “otro”, presente en la dinámica social, desde el cual relata su cotidianidad y que da cuenta de la transversalidad que ha configurado a lo largo de la vida.

Finalmente, el nivel *metatextual*, que reconfigura la trama narrativa al brindar una lectura emergente de esta, la cual permite una interpretación de cada escenario en relación a los referentes teóricos y conceptuales que de manera inicial permeaban el fenómeno abordado, y reconfigura las narrativas tanto del participante como del investigador con el fin de triangular la información desde las polifonías discursivas, para así reconceptualizar las narrativas que permiten definir el concepto de flexibilidad amorosa. Para el análisis de la información se emplea como apoyo tecnológico el software NVIVO.

## Participantes

20 participantes fueron los actores del proceso de la investigación, el cual puede variar en relación al acceso de cada historia de vida, al no ser un tema público y que en virtud de eso puede derivar en la aprehensión de la población para la participación. Para este fin se estableció una gama diversa de relaciones afectivas, empleando para ello los abordajes de Mejía (2002), donde se relacionan los niveles estructurales que permiten heterogeneidad de las relaciones:

- Eje socioeconómico: se privilegia el abordaje de configuraciones afectivas consolidadas desde la convivencia superior a un año, lo cual implica que en la traza discursiva se identifiquen los acuerdos económicos, sociales, culturales, entre otros. Se desestructura la comprensión hegemónica de pareja (hombre-mujer) y de familia (heteroparental), para dar cabida a configuraciones afectivas a partir de los acuerdos amorosos establecidos. La comprensión de los participantes y la perspectiva de género se reconoce en su diversidad sexual a partir de su perspectiva e identidad de género, sin encasillar a los participantes al sexo asignado en los documentos oficiales que lo definen como masculino o femenino.
- Eje espacial: se realiza un abordaje de población que tenga nacionalidad colombiana y que vivan en la ciudad de Bogotá, aunque no se realiza discriminación por ser originario de cualquiera de las regiones del país.
- Eje temporal: en cuanto al nivel del tiempo, se establecen participantes mayores de edad, que en la actualidad cuenten con una relación afectiva superior a un año.

## Muestreo

Se realizó un muestreo intencionado, en el cual los investigadores asumirán, a su juicio, los elementos representativos de la población con la cual previamente se han relacionado (Behar, 2008). Por lo tanto, la muestra de personas o grupos es deliberada, sin pretender con esta una generalización del fenómeno, en la cual se espera que los sujetos

seleccionados inicialmente puedan incrementar la bola de nieve, sin perder de foco el punto fundamental de la intención investigativa (Bolívar, 2002).

Se realizarán las aplicaciones a miembros de las relaciones en los sistemas completos, dependiendo de la disposición y disponibilidad de estos. De este modo se gana en representatividad más que en cantidad, dado que no es una preocupación el número total de participantes en relación con el método y las técnicas del estudio (tabla 3.1) (Vasilachis, 2006).

**Tabla 3.1.** Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<p>Personas mayores de 18 años, que en la actualidad se encuentren en una relación emocional heterosexual, homosexual o bisexual y que cumplan con un periodo de tiempo de relación de un año.</p> <p>También se incluyen personas de identidades de género tradicionales y diversas (hombres, mujeres, mujeres y hombres transgénero).</p>	<p>Personas menores de edad.</p> <p>Parejas o relaciones afectivas vigentes menores a un año desde su conformación.</p> <p>Configuraciones afectivas o emocionales no reconocidas u ocultas por los participantes.</p> <p>Personas que no participan de manera voluntaria, ya sea porque son incluidos por sus parejas o de manera coercitiva por varios miembros de la relación.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Con base en la aplicación de las veinte entrevistas se organizaron los arreglos amorosos de la siguiente manera:

- 7 relaciones monógamas.
- 7 relaciones abiertas.
- 6 relaciones poliamorosas.

La ejecución del análisis se realizó por medio de metodología cualitativa y se organizan sus comprensiones por medio de un análisis categorial realizado desde la perspectiva de la flexibilidad psicológica y de la corporalidad. De este modo, se realizó un análisis general de los

arreglos amorosos, con los cuales se hizo la intervención para luego hablar de las categorías de la investigación.

Estas configuraciones responden a diversidad de orientaciones sexuales, 10 relaciones entre parejas del mismo sexo y 10 de parejas definidas como heterosexuales. Es importante reconocer que en estas historias se pudieron encontrar diferencias significativas en los modos en los cuales se vivencian las aproximaciones al amor. Es relevante denotar que para las parejas del mismo sexo se percibió una comunicación más abierta, definiciones de la relación desde la libertad y la compañía, que no se derivan del amor romántico, sino que se sitúan en una temporalidad más real, donde la posibilidad de terminar la relación puede ser una de las tantas maneras del devenir de esta, una posibilidad, más que la idea constante del amor romántico que atraviesa a la mayoría de las parejas heterosexuales. Una designación que abarca a todos los arreglos es la configuración de la relación como un momento de encuentro y de salvación de una vida previa de dificultades y rechazos, que gracias a la configuración del arreglo facilitó el tránsito en la vida, que lo ubican como centro de apropiación para la estabilidad de la pareja (Cohen, 2016). Si bien es cierto que todos los entrevistados reconocen el amor como una emoción fundamental para la permanencia del arreglo, otro porcentaje lo complementa con elementos que no necesariamente tienen que ver con el amor, sino con compañía, solidaridad, reconocimiento, respeto, entre otros (Johnson y Leavitt, 2001).

## **Flexibilidad psicológica**

Se ha construido una aproximación de la flexibilidad psicológica a partir cuatro aspectos fundamentales: la autorreferencia, la adaptación, la noción de límites y las descripciones de los relatos atípicos. Para este abordaje, se retoma el proceso de autorreferencia como una posibilidad de mirarse a sí mismo en relación con otros, es decir, observar las observaciones. Para este proceso se hace necesario recurrir a la reflexividad en contexto (Garzón, 2008). El proceso de adaptación (Borden, 2017) se comprende desde la construcción de pautas interaccionales que se retroalimentan entre los seres humanos y sus

contextos, sistemas de relación donde emergen las transformaciones que permiten la supervivencia, en este caso, será entendida en el contexto de los arreglos amorosos.

Por su parte, los relatos alternos o atípicos (Payne, 2002) son una descripción de aquellos relatos que hacen énfasis en nuevas informaciones que surgen en la cotidianidad. Las narraciones extraordinarias generalmente pasan desapercibidas debido al entramado rutinario, por lo cual son de difícil acceso. Es así que pensar en atraer versiones alternas o novedosas hace parte de la flexibilidad que se requiere para establecer un arreglo amoroso, ya sea monógamo, de relación abierta o poliamorosa, desde donde se establecen configuraciones alternas que evidencian el proceso de elongación del límite, el cual se relaciona a las pautas de organización que se establecen en los sistemas, para regular los comportamientos de los miembros por medio de normatividades que se acuerdan o son implícitas a la autoorganización de estos sistemas. De este modo, se identifica cómo en las relaciones amorosas los límites establecen las dinámicas de interacción que determinan los comportamientos que se pueden permitir, las prohibiciones que surgen de las negociaciones, y determinan las nuevas pautas de interacción que se establecen. Frente a este abordaje se retoma el concepto de límite como una configuración que regula lo que es permitido y no, el cual aporta a la flexibilidad cuando se descubre que puede ampliarse el marco de posibilidades afectivas, sexuales y emocionales en los arreglos amorosos (Minuchin y Fishman, 1983).

La flexibilidad psicológica permitirá la retroacción constante de estos cuatro elementos constitutivos, lo que facilitará la comprensión de las valoraciones y revaloraciones que se dan al interior del sistema amoroso, contribuyendo a la noción del amor, que se alimenta de múltiples atribuciones y significados que facilitan la polisemia de su concepto y, al mismo tiempo, se convierte en un reto para aproximaciones científicas y ejercicios investigativos (Linares, 2012). Por su parte, desde los abordajes propuestos por la psicología, el amor debe ser abordado desde su complejidad como noción relacional donde interactúan procesos emocionales, cognitivos y pragmáticos para construir el término nutrición relacional, como la conciencia de ser complejamente amado.

En el centro de la investigación se encuentra este concepto como mecanismo disciplinar que permitió reconocer cómo las personas logran generar procesos de flexibilidad que atañen a las adaptaciones y movilizaciones que se deben hacer para que una relación amorosa permanezca. De este modo, podremos decir con base en los resultados que se evidencian niveles de esta flexibilidad y se conectan con el tipo de configuración amorosa que se establece. Se encontró mayor posibilidad de constituir nuevos modos de relacionarse en las parejas (Cuevas y Moreno, 2013) que decidieron acordar una relación poliamorosa, y esto se descubre no solo en los acuerdos que se hacen con la pareja, sino con ellos mismos. Las personas poliamorosas parecen más conectadas con la sensación de ampliar su espectro de conocimientos acerca de sí mismos y, en consonancia, parecen buscar personas con una intención similar. Sus premisas vitales están más centradas en límites mucho más dinámicos, donde las fronteras con el entorno no generan una rigidez sino una búsqueda constante por la novedad. Sus intereses y sus negociaciones con el mundo facilitan la novedad, búsqueda activa por modificar sus premisas de vida y facilitar la generación de adaptaciones más amplias en múltiples aspectos de la vida. Existe una curiosidad por explorar continuamente y, al parecer, el encuentro con otro que se preste para estas vivencias en conjunto implica la imposibilidad de establecer relaciones tradicionales y ancladas a la norma tanto romántica como heteronormativa. Se encontraron incluso facilidades para negociar su orientación sexual, dado que algunos miembros de estas relaciones se ha cuestionado la rigurosidad para conectarse con personas de su mismo sexo en una situación afectiva poliamorosa y se han dado la oportunidad de generar vinculaciones estables que no se hubiesen hecho de no compartir algunos principios del poliamor.

Para las relaciones abiertas se establece esta misma flexibilidad, pero más en los terrenos de ámbitos sexuales. Aquí encontramos que hay dos tipos de relación abierta. La primera, en la cual se permiten las relaciones sexuales con otras personas y además se requiere de una comunicación honesta con la pareja, es decir, en el acuerdo se hace explícita la solicitud de conocimiento de cada acto sexual que se lleva a cabo fuera de la relación, lo cual favorece situaciones eróticas que, al parecer, constituyen una de las prácticas sexuales de estas parejas. El

otro tipo de relación implica relaciones abiertas en las cuales el acuerdo es que, si va a existir sexo fuera de la relación, sea de manera cuidadosa, para que la pareja no se entere de esta acción, por lo que se presentan flexibilidades en dimensiones distintas de cada relación, especialmente en la comunicación y en las prácticas eróticas que emergen en estas relaciones. Si la flexibilidad tiene cuatro componentes según la conversión paradigmática que realizamos, en este sentido puede haber una flexibilidad que implica algunos cambios, que pueden ejercerse en términos de la adaptación, de la autorreferencia, la constitución de límites y los relatos alternativos, y eventualmente hay ampliaciones que se en alguna dimensión dan de manera más contundente que en otra. Las relaciones abiertas también favorecen una cierta distinción entre lo que se exige en términos de honestidad y de claridad de lo que se puede o no se puede establecer como acuerdo (Bauman, 2005).

Algunas parejas referían que con el paso de la relación lo que antes se prohibía podría reevaluarse conforme se van necesitando recomendaciones del acuerdo, dadas las experiencias que se van incluyendo; por ejemplo, una pareja definía que al principio de la apertura de la relación era imposible pensar en que el otro fuese objeto de deseo para un tercero, pero a medida que la relación evolucionó, imaginar que su pareja fuese deseada por un tercero era incluso excitante para esta persona; en consecuencia, la ampliación del límite favorece la reconfiguración constante de la relación. Uno de los determinantes centrales de este tipo de relación tiene que ver con el tema de distinguir lo sexual de lo amoroso y de la vinculación emocional.

De este modo, hay una estructura diferencial en cómo se establece la flexibilidad, porque se permite en un contexto sexual más no amoroso. Podría pensarse que este tipo de relaciones se posicionan en un intermedio entre la lógica poliamorosa y la lógica monógama, donde los procesos de flexibilidad se establecen no en una rigidez total, pero tampoco en una ampliación de la conexión afectiva.

La flexibilidad en una relación monógama puede mutar dentro de las reglas de una relación más tradicional, sin que eso no signifique que no puedan emerger novedades entre la misma relación. Hemos comprendido que, si bien los límites son más restringidos, existe un cambio en la forma en la cual se establecen los acuerdos, con la condición de

que esos cambios no impliquen terceros o cuartos en la relación. Por ejemplo, una pareja definió que inicialmente había que tener cuidado con las nuevas personas que aparecen en la vida (nuevos compañeros de trabajo, nuevas relaciones en la universidad), dado que podrían ser objeto de deseo para alguno de los miembros, pero con el paso del tiempo, gracias a la constitución de confianza, esos límites se ampliaron para permitir la generación de nuevas relaciones de amistad que no amenazan la relación amorosa.

En general, todos los procesos de flexibilidad fueron acotados por unos procesos de autorreferencia, donde de manera clara las personas se preguntaron cómo mejorar la relación y ser fieles a sí mismos, ya que el cuestionamiento continuo acerca de qué se requiere para estar en una relación, qué debo cambiar y qué debo solicitar es una premisa constante que favorece la permanencia de esta relación.

## Corporalidad

De acuerdo con esta categoría y como resultado de las cartografías corporales que se realizaron, se lograron comprender algunos aspectos generales del manejo del cuerpo en todas las relaciones. Se encontraron mayores apropiaciones del cuerpo cuando la relación ha sido más larga (Durán, 2012), seguramente por la condición de estabilidad que ofrece la constitución de la confianza en el otro y en sí mismo. Estar en una relación facilita el relacionamiento consigo mismos y cómo perciben su cuerpo. La relación obliga a sus miembros a generar un modo de comprender su cuerpo que está mediado por el deseo del otro, pero también por la relación que han constituido con ellos mismos. En el caso de las relaciones monógamas, existen más conexiones con el cuerpo del otro y con el propio dada la continua relación, mucho más consistente entre estos cuerpos (De Castro y Gómez, 2011).

La relación que se establece entre los cuerpos de las relaciones abiertas y poliamorosas se encuentra atravesada por las configuraciones, principios y valores que le implican a esta relación. Esta presenta mucha más libertad en los modos en que se permiten vivenciar los deseos del cuerpo con variedad de personas. Si bien muchas de las relaciones que se abordaron dan cuenta de una apropiación del cuerpo,

esto no significa que se tenga una visión positiva de este. Algunas personas que están en una relación abierta o poliamorosa igual tienen dificultades para asumir un cuerpo que no está anclado a los cánones de belleza, así como dificultades con los rechazos y con la versión que tienen de sus propios cuerpos. La corporalidad implica una apropiación que trasciende la dicotomía mente/cuerpo, designa a los cuerpos como un compendio general que es atravesado por las características identitarias, las relaciones con la historia previa y con las historias familiares (Meléndez, 2011).

## Conclusión

Finalmente, la investigación aborda el concepto de flexibilidad psicológica a partir la comprensión de esta condición en las relaciones humanas, como un proceso que implica un ejercicio autorreferencial que busca un acto reflexivo, en el cual se invita a los participantes a identificar los acuerdos amorosos que han establecido y, por lo tanto, dan cuenta de las adaptaciones realizadas para mantener las pautas de interacción y vínculo desde diferentes estructuras, identificando cómo el cuerpo se consolida en un territorio que configura las pautas de relación con los otros. Estas configuraciones, a su vez, se enmarcan en límites que regulan de forma normativa los comportamientos que rigen las relaciones monógamas, abiertas o poliamorosas, las cuales determinan las posibilidades afectivas, sexuales y emocionales que van a establecer en los arreglos amorosos.

En las relaciones que se han establecido bajo los principios expuestos por el poliamor, se identifica cómo los acuerdos amorosos permiten generar condiciones más amplias frente a la forma de sobrellevar la vida, no solo orientando esta comprensión a las relaciones establecidas en los vínculos afectivos, sino como la posibilidad de realizar lecturas más elaboradas de su realidad por cada sujeto, en relación con su entorno y los acuerdos que establece con este.

Por su parte, la flexibilidad amorosa en las relaciones abiertas se orienta en mayor medida al escenario de la sexualidad, en relación con los límites que enmarcan los acuerdos amorosos, siendo este un escenario que configura la noción de fidelidad como un ejercicio que

garantiza el cumplimiento de los acuerdos establecidos de manera consensuada, frente a las dinámicas sexuales que pueden realizar con otras personas ajenas a la relación de base, lo cual no corresponde a un proceso estático, sino que se va articulando en la medida que se vivencian nuevas experiencias que invitan a validar los acuerdos establecidos.

Por su parte, en las relaciones de tipo monógamo se identifica cómo los acuerdos amorosos se establecen a partir de la condición de confianza y seguridad que se pueda sentir con la pareja y cómo esta conlleva situaciones frente a posibles amenazas de la relación, es así que al percibir seguridad en las acciones que realiza cada miembro de la relación se pueden flexibilizar algunos acuerdos establecidos de manera inicial, con los cuales se ha ido orientando cada miembro de la pareja con su entorno, siendo las relaciones de amistad una de las múltiples formas que permiten establecer acuerdos y límites en la interacción.

A partir de la corporalidad se identifican las formas de relación amorosa y el tiempo en que se han configurado los acuerdos con relación al cuerpo, comprendiendo a la corporalidad como un territorio donde confluyen las acciones que determinan las formas como los sujetos se relacionan consigo mismos y con el entorno que los rodea, por lo tanto, este escenario permite el placer y la gratificación sexual sin generar una vinculación emocional o afectiva. En esta comprensión de la corporalidad, se identifica que el cuerpo se encuentra a su vez inmerso en los acuerdos que no solo se han establecido en las relaciones actuales vigentes, sino que da cuenta de una traza histórica, social, cultural y familiar que determinan sus características identitarias, que se encuentran en constante reestructuración.

## Referencias

- Barberouse, P. (2003). Buscando respuestas al reto de la diversidad desde la pedagogía crítica. *Revista electrónica Educare*, 4, 21-30. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.2>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Ediciones Shalom.

- Beltrán, I. y Villa, V. (2017). *El lenguaje en la terapia narrativa* [tesis doctoral, Universidad del Rosario]. [https://doi.org/10.48713/10336\\_13478](https://doi.org/10.48713/10336_13478)
- Blas, H. y Bacigalupe, M. (2007). Diversidad y procesos de aprendizaje. Adaptación en sociedades pluriculturales desde la perspectiva de la antropología cognitiva. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 7-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70801801>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Borden, R. (2017). Gregory Bateson's Search for "Patterns Which Connect" Ecology and Mind. *Human Ecology Review*, 23(2), 87-96. <https://doi.org/10.22459/her.23.02.2017.09>
- Cáceres, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra.
- Cardeira, A. (2012). Poliamor e monogamia: construído diferenças e hierarquias. *Revista Ártemis*, 13(1), 62-73. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/14231/8159>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. y Gómez-Becerra, I. (2017). Inteligencia emocional y su papel en el ajuste psicológico en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 33(1), 66-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16749090009>
- Cohen, M. T. (2016). An exploratory study of individuals in non-traditional, alternative relationships: How "open" are we? *Sexuality & Culture*, 20(2), 295-315. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9324-z>
- Cuevas, C. y Moreno, D. (2013). *La terapia de pareja en el contexto de la comunidad terapéutica Hogar el Camino donde el uso abusivo de sustancias es definido como problema* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3720>
- De Castro, A. M. y Gómez, A. M. (2011). Corporalidad en el contexto de la psicoterapia. *Psicología desde el Caribe*, 27, 223-252. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n27/n27a11.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). (2013). *Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa* (vol. 3). Editorial Gedisa.
- Durán, S. D. (2012). Corporalidad y performance en contextos de violencia. *Sociológica*, 27(75), 69-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a3.pdf>

- Esteban, M. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39(1), 59-73. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99354/159761>
- Estrada, N. y Montero, L. (2011). Cómo formamos parejas en el siglo XXI. *Contenido*, (572), 90-107.
- Estupiñán, J. (2001). *Cómo emerge el observador: La autorreferencia, un proceso que obliga en los contextos de conformación*. Ediciones USTA.
- Estupiñán, J., Garzón, D. Niño, J. y Rodríguez, J. (2006). *Consultoría sistémica. Un enfoque interventivo, formativo e investigativo*. Ediciones USTA.
- García, L. y Enciso, R. (2014). Influencia del Facebook en la relación de pareja. *Educatenciencia*, 4(4), 181-191. <https://doi.org/10.58299/edu.v4i4.319>
- Garzón, D. I. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(1), 159-171. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0001.13>
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad: sexo, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays in the social situation of mental patients and other inmates*. Doubleday (Anchor).
- Haraway, D. (2003). *Cyborg, Coyotes, and Dogs: A Kinship of Feminist Figurations and There are Always More Things Going on Than You Thought! Methodologies as Thinking Technologies*. Routledge.
- Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. El Búho.
- Jaspers, K. (1959). *Filosofía*. Universidad de Puerto Rico.
- Johnson, G. y Leavitt, W. M. (2001). Building on success: Transforming organizations through an appreciative inquiry. *Public Personnel Management*, 30(1), 129-136. <https://doi.org/10.1177/009102600103000111>
- Klesse, C. (2011). Notions of Love in Polyamory—Elements in a Discourse on Multiple Loving. *Laboratorium*, 3(2), 4-25. <https://www.soclabo.org/index.php/laboratorium/article/view/250/586>
- Lee, B. H. y O'Sullivan, L. F. (2018). Ain't misbehavin? Monogamy maintenance strategies in heterosexual romantic relationships. *Personal Relationships*, 25(2), 205-232. <https://doi.org/10.1111/per.12235>

- Linares, J. (2012). *Terapia familiar ultramoderna*. Herder.
- Loayza, G. (2018). *Límites y prácticas sexuales de pareja* [tesis de pregrado, Universidad de las Américas]. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/9909>
- López, S. (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. En *Memorias. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Psicología clínica y psicopatología* (pp. 134-137). <https://www.aacademica.org/000-052/224.pdf>
- Maganto, C. (2004). La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo. En C. Maganto (dir.), *Mediación familiar*. Aspectos psicológicos y sociales (pp. 4-23). Universidad del País Vasco.
- Martínez, P. (2006). Colonización y VIH/SIDA: una narrativa de malestar de la amazonia colombiana. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 3, 179-198. <https://doi.org/10.7440/antipoda3.2006.07>
- Matsick, J. L., Conley, T. D., Ziegler, A., Moors, A. C. y Rubin, J. D. (2014). Love and sex: polyamorous relationships are perceived more favourably than swinging and open relationships. *Psychology & Sexuality*, 5(4), 339-348. <https://doi.org/10.1080/19419899.2013.832934>
- Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- May, R. (2000). *El dilema del hombre. Respuestas a los problemas del amor y de la angustia*. Gedisa.
- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Meléndez, F. (2011). La diversidad de los cuerpos y las familias. *La ventana*, 4(33), 197-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88421343008>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1983). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 5-50. <https://doi.org/10.33898/rdp.v23i89.638>

- Ortiz, D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Ediciones Abya-Yala.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Morales, G. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. En V. Pacheco, C. Carpio y G. Morales (coords.), *La autorreferencia. Promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales* (pp. 57-79). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palomino, J. (2012). Entre el romance, las “perras” y el desencanto: una mirada a las relaciones amorosas de los jóvenes bogotanos. *Nómadas*, 36, 213-223. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_36/36\\_13P\\_EntreelromanceLasperras.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_36/36_13P_EntreelromanceLasperras.pdf)
- Paternotte, D. (2009). Matrimonio homosexual y ciudadanía: la hipótesis de la resignificación. *Nomadías*, 10, 61-86. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/15131>
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Paidós.
- Pillcorema, B. (2013). *Tipos de familia estructural y la relación con sus límites* [tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4302>
- Prada, N. (2015). *Aniquilar la diferencia: Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Prieto, M. (2013). La evolución de la conciencia en el proceso de adaptación humana. Una revisión de la epistemología de Gregory Bateson. *El laberinto de arena*, 1(1), 40-53. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/Filosofia/article/view/17/Pasajes3-4>
- Puello, M., Silva, M. y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 10(2), 225-246. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0002.03>
- Quintero M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romero, E. (2012). *Las dimensiones de la vida humana. Experiencia y existencia*. Della Bidia Editora.
- Rothschild, L. (2018). Compulsory Monogamy and Polyamorous Existence. *Graduate Journal of Social Science*, 14(1), 28-56. <http://gjss.org/sites/>

default/files/issues/chapters/papers/GjSS%20Vol%2014-1%20Rothschild.pdf

- Rubinsky, V. (2018). Revealing or Concealing Polyamory in the Family: Cultural Rules for Communicating Polyamory to Family Members. *Women & Language*, 41(1), 16-38.
- Ruiz, C. (2016). Los mitos del amor romántico: aportaciones interdisciplinares. En C. García, C. Flecha, M. J. Cala, M. Núñez, A. Guil, M. Martínez e I. Vázquez (coords.), *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 625-636). Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla (SIEMUS).
- Santander, J. (2019). *La construcción de límites entre padre e hijos en familias reconstituidas* [tesis de pregrado, Universidad de las Américas]. <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/10949>
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, 1(37), 163-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012>
- Song, S. (2012). *Anarquismo queer y poliamor, posibilidades de resistencias infinitas*. AK Press.
- Thalman, Y. (2007). *Las virtudes del poliamor, la magia de los amores múltiples*. Plataforma Editorial.
- Varela, F. (1998). *Las múltiples figuras de la circularidad. La terapia familiar en transformación*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Whitaker, C. (1992). *Meditaciones nocturnas de un terapeuta familiar*. Paidós.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Zhu, J. (2018). “We’re Not Cheaters”: Polyamory, Mixed-Orientation Marriage and the Construction of Radical Honesty. *Graduate Journal of Social Science*, 14(1), 57-78. <http://gjss.org/sites/default/files/issues/chapters/papers/GjSS%20Vol%2014-1%20Zhu.pdf>



## CAPÍTULO 4

# El estudio de la familia en los campos de las ciencias sociales y de la salud<sup>1</sup>

DIANA JANNETH LAVERDE GALLEGO

JUAN GUILLERMO MANRIQUE LÓPEZ

### Introducción

La familia como objeto de estudio ha sido abordada por un sinnúmero de autores y por una gran cantidad de saberes disciplinares. Dicha diversidad ha hecho que la familia ocupe un lugar particular al interior de las ciencias y, específicamente, al interior de las ciencias sociales y de la salud, puesto que su estudio convoca a una mirada interdisciplinar, siendo un campo de encuentro y reflexión sobre lo

---

1 Este capítulo hace parte de los resultados de investigación del proyecto FODEIN 2019, código 1965002, denominado “Estado del arte de la investigación en familias: avances, debates y retos”.

biológico, lo social, lo antropológico, lo espiritual, lo psicológico, lo social, lo antropológico o lo legal (Páez-Martínez, 2017).

Ahora bien, en el caso de las ciencias sociales, los métodos de investigación de las disciplinas que la componen no son del todo independientes, así como tampoco lo son los objetos o fenómenos a los cuales se quieren aproximar. Giddens y Turner (2006) consideran, en ese sentido, la posibilidad de una teoría social amplia, en donde los fenómenos de interés no se circunscriban a una disciplina específica, sino que sean considerados y abordados de forma abierta, dado que los mismos no son producto de una disciplina o de otra, sino que se trata de hechos sociales y culturales que están ahí para ser estudiados, tal y como sucede con la familia.

Así pues, cuando ocurren este tipo de situaciones con los objetos de conocimiento, estos, bajo la propuesta de una teoría social amplia, dejan de tener un lazo particular con las disciplinas o de pertenecer a ellas, para convertirse en campos “autónomos” de conocimiento, e incluso en subdisciplinas, tal y como sucede con la familia. En ese orden de ideas, Suárez y Restrepo (2005) subrayan la manera en que la familia, en tanto organización social presente de diversas formas en todas las culturas, es abordada de forma variada por diversos saberes y cómo la familia, al ser un concepto enriquecido con tantas perspectivas, se ha ganado un estatuto científico de carácter interdisciplinar.

En este orden de ideas, el concepto de familia refleja las transformaciones y permanencias socioculturales e histórico-políticas de las sociedades. En el marco legal colombiano, por ejemplo, la familia es reconocida por la Constitución como la institución más importante en el ordenamiento jurídico, gozando por tanto de protección constitucional y legal (Guío, 2009). Otras versiones en las ciencias sociales comprenden a la familia como una totalidad, como un sistema relacional, permeable, en constante proceso de adaptabilidad y reajuste interno (Páez-Martínez, 2017, Meza y Páez-Martínez, 2016).

Desde la antropología, el campo de la familia también ha sido ampliamente conceptualizado, retomando el concepto de relaciones de parentesco (consanguinidad, afiliación, afinidad, adopción). El parentesco es “un campo de estudio dinámico que ha ampliado sus concepciones para incluir la variedad de arreglos domésticos que implementan las

personas según su contexto social, económico y político” (Tarducci, 2013, p. 31). Dicha comprensión devela que toda relación está construida socialmente a través de un proceso de interacción constante (Bestard, 2009), en tanto los lazos de parentesco no vienen dados al nacimiento, sino que son creados por actos intencionados de alimentación, afecto y cuidado. “La acción de compartir afectos, memorias y cuidado se pone en el centro del parentesco” (Bestard, 2009, p. 87).

Ahora bien, los estudios de familia con población latinoamericana coinciden en dos grandes tendencias de estudio. Por un lado, desde una perspectiva psicológica, se ubican aquellos estudios que analizan el desarrollo social y emocional de los niños y jóvenes que crecen en determinadas condiciones (Bass et ál., 2016); y, por otra parte, desde una perspectiva interdisciplinaria más amplia, las tendencias investigativas están centradas en el fenómeno del trabajo doméstico y su relación con la creación de familias de las personas que trabajan en ello, tal y como lo demuestran las experiencias de Tizziani y Gorbán (2018) y Pereyra y Poblete (2018).

En este contexto, los estudios que sistematizan la experiencia investigativa en familia concluyen que los estudios tienden a indagar situaciones o problemáticas parciales de la realidad que consideran a algún integrante, pero que no centran su análisis en la familia como tal (Henaó, 1985); por tanto, reconocen la importancia de desarrollar estados del arte que conduzcan al conocimiento de las problemáticas actuales y los vacíos existentes (López-Montaña y Herrera-Saray, 2017), puesto que la realidad social latinoamericana y colombiana demanda ser leída y comprendida de una forma integral e interconectada a las disciplinas que se han referido líneas atrás (López-Montaña y Herrera-Saray, 2014).

De este modo, queda clara la pertinencia de profundizar este campo de estudio y actualizarlo a la luz de los fenómenos y dinámicas propias de las nuevas realidades. Esto guarda coherencia con las necesidades de la política pública en términos de familia, en donde se visibiliza la necesidad de reconocer constantemente sus cambios y transformaciones, para dar cuenta de la heterogeneidad y complejidad de las mismas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Unido a lo anterior, esta investigación parte de reconocer el papel fundamental que se le otorga a la familia en la Universidad Santo Tomás,

lo cual se ve reflejado en la identidad de la Facultad de Psicología. El programa de pregrado hace explícito que: “reconoce una tradición y posicionamiento profesional y gremial de la formación de los psicólogos, reconociendo el sistema familiar como el contexto de desarrollo personal más significativo en nuestra organización afectiva, social, cultural y legal” (Universidad Santo Tomás, 2011, p. 17). Por su parte, el posgrado de la Maestría Clínica y de la Familia, enfatiza en sus objetivos en la formación de investigadores y terapeutas, con una mirada paradigmática en familia que permita generar nuevos conocimientos y técnicas de abordaje de estas (Universidad Santo Tomás, 2015).

Sin embargo, pese a la cantidad de producción en el tema, a través de los trabajos de grado de pregrado y maestría no se cuenta con una lectura crítica y reflexiva sobre dichos procesos, ubicando a la familia como el foco principal de análisis, lo que conlleva a preguntarse ¿cuál es el conocimiento producido en los últimos años en familia?

Así pues, esto supone una reflexión crítica frente a lo hecho y los nuevos campos de estudio que faltan por explorar, que permita a docentes y estudiantes una contribución importante para el abordaje de nuevos problemas o nuevas lecturas a los dilemas familiares contemporáneos. A la disciplina, este proyecto le permite revisar sus propios marcos de referencia para el abordaje del fenómeno de estudio, así como ampliar su mirada, para reconocer el diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales y de la salud, quienes han ahondado en el estudio de la familia hasta el punto de considerar a la misma como una subdisciplina.

Con este estudio se espera realizar un estado del arte documental que aporte a la consolidación de la Facultad de Psicología, generando un proceso que permita visibilizar la producción académica del Programa de Psicología y la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. En este sentido, a través de la construcción de un campo en el que se contrasten y confronten posturas, se enriquecerá la lectura del fenómeno de estudio y se abrirán retos y líneas posibles para futuras investigaciones e intervenciones.

Por tanto, vale la pena preguntarse ¿cuáles son los desarrollos investigativos en los últimos cinco años (2014-2018), en torno al estudio de las familias en la Facultad de Psicología de la USTA (Pregrado

en Psicología y Maestría en Psicología Clínica y de la Familia)? y, teniendo en cuenta el diálogo entre la psicología y el contexto latinoamericano, ¿cuáles son los debates y retos actuales en torno al estudio de las familias?

## **Método**

El método de investigación es cualitativo y se asume como enfoque la revisión documental, como un método que da cuenta de un fenómeno específico, en este caso, el estudio en familia, a partir de elementos históricos y culturales. Este tipo de revisión “permite constatar el estado de la cuestión” (Rodríguez y Valldeoriola, 2014, p. 18) y contribuye a la formación reflexiva y crítica acerca de un fenómeno particular.

Dado que el interés investigativo se orienta a la construcción de un estado del arte, es importante tener claro que este da cuenta de los “resultados de investigación en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (González, 2005, p. 4). Así pues, la revisión documental se organizó a través de la delimitación de un espacio de conocimiento específico (la familia), tomando como insumo los trabajos de grado producidos por la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás (programa de pregrado y posgrados) durante un periodo de cinco años, comprendido en el periodo 2014-2018.

## **Procedimiento**

Los documentos revisados y analizados fueron trabajos de grado del posgrado y del pregrado disponibles en el repositorio institucional de la Universidad Santo Tomás. Dichos trabajos se caracterizan por los elementos descritos en la tabla 4.1.

**Tabla 4.1.** Ruta crítica para orientar un estado del arte

Tipo de documento	Argumento explicativo
Trabajos de grado de maestría académica/investigativa	Tiene por objeto describir, informar y explicar un descubrimiento, proponer una innovación, desarrollar una idea, una obra, un proyecto profesional o presentar el resultado de una investigación realizada.
Trabajos de grado de maestría y especialización profesionalizante/ profundización	Profundiza y actualiza conocimiento, con el objeto primordial de analizarlo, sintetizarlo, transmitirlo y solucionar problemas. La investigación práctica aplicada se da a través de estudios de casos, diagnósticos y propuestas, producción artística o documental, laboratorios, prácticas profesionales, etcétera.
Trabajo de grado de licenciatura/pregrado	Género académico que se caracteriza por la identificación de un problema de conocimiento que se resuelve a través de la investigación y la argumentación lógica. Es un análisis crítico de la información, con el fin de explicar, de manera objetiva, rigurosa y documentada, un fenómeno determinado. En este sentido es un trabajo original que reinterpreta, innova o genera conocimiento. Se trata, entonces, de una aportación a la disciplina correspondiente.

Fuente: adaptado de Esquivel (2013).

La relación del número de investigaciones consultados y revisados se presenta en la tabla 4.2.

**Tabla 4.2.** Documentos consultados

Datos generales	N.º
Documentos consultados	393
Textos de investigación seleccionados	57
Pregrado en Psicología	26
Maestría en Psicología Clínica y de la Familia	31

Fuente: elaboración propia.

Para la interpretación de los resultados se realizó un análisis de contenido, el cual según Campos y Turato (2009), incluye diversas técnicas para la organización de datos cualitativos con el fin de hacer surgir temas y conceptos importantes para el estudio. De este modo, se parte de una interpretación del contenido de los textos que va desde formas directas o manifiestas, y que son nutridas de sentido y se enmarcan en un contexto específico (Abela, 2001).

Las categorías con las cuales se estructuró el análisis de los trabajos investigativos son tres: 1) Fenómenos de estudio alrededor de la familia, 2) Posturas teóricas sobre familia y 3) Metodologías de estudio. En el apartado siguiente se describen los desarrollos de estas unidades de análisis.

## Resultados

Dentro de las investigaciones consultadas para esta comunicación, es importante mencionar, como punto de partida, que la familia como fenómeno a ser estudiado no aparece de forma única y protagónica, es decir, no se registran investigaciones únicamente sobre familia, sino que la misma se suma a intereses y fenómenos complementarios. Esta es la razón por la cual se crearon diez categorías para agrupar y analizar el material, de tal forma que la familia aparece siempre ligada y relacionada con dichas categorías. Se describe a continuación lo encontrado en estas categorías.

### Fenómenos de estudio alrededor de la familia

En la tabla 4.3 se presenta el número de investigaciones consultadas, el número de investigaciones seleccionadas que abordan la familia como objeto de estudio ligado a otros fenómenos, y estos mismos agrupados en diferentes categorías, junto con el número de investigaciones consultadas en Pregrado de Psicología y en la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia.

**Tabla 4.3.** Fenómenos de estudio

N.º	Fenómenos de estudio	Frecuencia
1	Psicopatología/Salud mental	11
2	Pareja	4
3	Parentalidad	8
4	Restablecimiento de derechos	4
5	Violencia	12
6	Discapacidad	6
7	Diversidad sexual	5
8	Infancia	3
9	Instituciones (escuela y trabajo)	3
10	Enfermedad/Salud	3

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede evidenciar en la tabla mencionada, las categorías que más agrupan investigaciones son las que están relacionadas con violencia, psicopatología/salud mental y parentalidad. Por su parte, las categorías que menos agrupan investigaciones ligadas con familia son aquellas que están relacionadas con infancia, instituciones (escuela y trabajo) y enfermedad/salud.

Como ya se mencionó, la categoría denominada violencia agrupa la mayor cantidad de trabajos de investigación, con un número parecido entre los programas de pregrado y maestría, cinco y siete respectivamente; y al interior de la misma categoría se encuentran investigaciones relacionadas con violencia sociopolítica y violencia al interior de la familia. En todas ellas se intenta explicar cómo dichos fenómenos se relacionan con cambios y reconfiguraciones en las dinámicas familiares.

En el estudio de las violencias, algunos trabajos se interesan por comprender la configuración de la violencia al interior de la familia, ya sea en el lenguaje cotidiano y en la construcción de identidades violentas (Aragón et ál., 2017), o en otras formas que atentan contra el desarrollo de algún miembro de la familia: abuso sexual al interior de la familia (García et ál., 2018), construcción de la maternidad cuando

el abuso sexual se da fuera de la familia (Coral y Lievano, 2019) o violencia entre hermanos (Caro, 2014).

Por otro lado, para dar cuenta de las capacidades familiares cuando algún miembro ha vivido la violencia, algunas investigaciones aluden al concepto de resiliencia. Tal es el caso del trabajo de López y Sorza (2015), quienes señalan la resiliencia como una posibilidad a trabajar en la intervención con mujeres que han vivido la violencia familiar, y de Vélez (2014), quien describe la resiliencia en niños víctimas de la violencia intrafamiliar.

Otros abordajes en el estudio de la familia y la violencia se ubican en el contexto sociopolítico. Al respecto, las investigaciones desarrolladas coinciden en reconocer el cambio como un elemento esencial para los procesos familiares, lo que se puede observar en el análisis de familias que viven situaciones de desplazamiento forzado (Cano et ál., 2018; Mosquera et ál., 2015), así como en el desarrollo de procesos de autoorganización y coevolución en familias con un integrante desmobilizado de los grupos ilegales (Agredo y Torres, 2017) y en la emergencia de la reorganización ante la muerte en la experiencia de familias que pierden a un militar en combate (Caquimbo et ál., 2016) y en militares heridos por minas (Albornoz y Pedraza, 2017).

Ahora bien, en el caso de la categoría psicopatología/salud mental, la mayoría de investigaciones se encuentran en la MPCF, programa que por su misma naturaleza clínica aborda fenómenos relacionados con la relación existente entre salud y enfermedad mental en el campo clínico y en donde se busca una aproximación a las dinámicas familiares y cómo ellas están inmersas en las configuraciones psicopatológicas, en las formas de entenderlas e incluso en las formas de abordarlas y dirigir las hacia un cambio. Es de notar al interior de esta categoría la aproximación sistémica a la familia, característica de la MPCF desde hace varias décadas; en el caso del pregrado, tratándose de una formación inicial en la disciplina psicológica, las aproximaciones al estudio de la salud y enfermedad mental tienen una orientación psicoanalítica, específicamente realizadas desde la teoría del apego.

Ejemplo de lo descrito se puede encontrar en el abordaje de dinámicas familiares en personas que consumen sustancias psicoactivas (Hernández et ál., 2012) así como en las dinámicas terapéuticas que

emergen en la relación de ayuda entre la familia y las instituciones (Cuevas y Moreno, 2013; Castellanos et ál., 2017; Guapacho, 2017; Galán y Vélez, 2018). Así mismo, se pueden encontrar estudios que enfatizan en las dinámicas vinculares que posibilitan la configuración y el mantenimiento de trastornos psiquiátricos, como el trastorno afectivo bipolar (López et ál., 2012), el trastorno generalizado del desarrollo (Muñoz y Villafradez, 2016), y el análisis de las cualidades de las figuras de apego que determinan patologías como la depresión (Gualteros, 2016).

Otras experiencias enfatizan la función de la familia como red de apoyo en momentos de crisis, tal como lo plantean los trabajos de Espinosa y Triana (2016), Rodríguez (2017) y Lemus y Vargas (2016) al analizar e intervenir en experiencias relacionadas con el suicidio.

Por su parte, en el caso de la parentalidad, esta categoría agrupa más investigaciones en el PP que en la MPCF, seis y dos, respectivamente; esto se debe a un mayor interés en la formación de psicólogos relacionados con el desarrollo infantil, las pautas de crianza y el análisis del contexto social y jurídico en el que se desenvuelven cierto número de menores en el contexto colombiano. En ese orden de ideas, estas investigaciones suelen dialogar de forma más estrecha con otras disciplinas como la educación, el trabajo social y el derecho.

De este modo, en este campo de estudio se encuentran trabajos interesados por el análisis de competencias parentales en padres que tienen a sus hijos en proceso administrativo de derechos (Forero, 2018) o en la construcción del rol parental de padres connotados como “negligentes” por las instituciones educativas (Rodríguez et ál., 2017). Otras investigaciones se interesan por comprender pautas de crianza en zonas rurales y urbanas (Murillo y Peña, 2016; Bernal, 2017), reconocer procesos identitarios en el núcleo de la familia frente a la relación entre padres e hijos (Medina, 2017) y dar cuenta de pautas transaccionales deficientes que inciden en las relaciones familiares (Gómez y Pedraza, 2016).

Tal y como se mencionó, las categorías que menos agrupan investigaciones relacionadas con familia son aquellas que están al interior de las categorías de infancia, instituciones (escuela y trabajo) y enfermedad. Cabe aclarar que, si bien muchas de las investigaciones sobre

la restitución de derechos están centradas en la infancia o la niñez, prima sobre las mismas la restitución en sí misma, tal y como se evidencia en sus correspondientes preguntas de investigación. En ese orden de ideas, trabajos investigativos sobre familia y relacionados con infancia se encuentran muy pocos, tanto en el PP como en la MPCF. Ahora bien, la aproximación que dichas investigaciones hacen a lo familiar está hecha desde una aproximación sistémica en el caso de la maestría y constructivista en el caso del pregrado. Algunos estudios en infancia se interesan por conocer los procesos de participación en la vida cotidiana en una familia adoptiva (Sandoval, 2015), el desarrollo del niño y niña comprendido desde teorías de vínculos y resiliencia (Gómez, 2012) y construcción de subjetividades en la relación escuela y familia (Bernal, 2017).

Por otra parte, la categoría de enfermedad como fenómeno de estudio asociado a la familia también presenta un número bajo de trabajos investigativos asociados a ella. Si bien existe en el PP algunos espacios académicos relacionados con la psicología de la salud, estos abordan fenómenos de estudio ligados con la promoción y la prevención pero no ha sido muy común, desde estas aproximaciones de orden cognitivo conductual, incluir a la familia en sus estudios; obviamente que esta se presenta como un factor de apoyo a los procesos que algunas personas viven en cuanto a enfermedades terminales se refiere, pero se extraña una reflexión acerca de las transformaciones en las dinámicas familiares que esto incita para el curso mismo de la enfermedad.

Desde la perspectiva sistémica se encuentran estudios sobre el cáncer y su relación con dinámicas familiares, visibilizando el sufrimiento familiar y la construcción de narrativas dominantes permeadas por sistemas culturales (Salas y Vargas, 2014), así como los ajustes comunicativos y relacionales que emergen con la enfermedad (Bustamante y Fernández, 2014).

De forma complementaria, se encuentran algunas categorías que podrían denominarse de manera intermedia y que abordan fenómenos como la diversidad sexual, la discapacidad y el restablecimiento de derechos. En cuanto a la primera de estas, aborda fenómenos particulares tales como la diversidad y orientaciones sexuales e identidad de género. Las aproximaciones disciplinares a las mismas oscilan entre

abordajes sistémicos, abordajes psicoanalíticos y diálogos con teorías de género, diversidad, perspectivas culturales y sociales amplias, teniendo mayor representación en el PP que en la MPCF.

Esto se puede observar en trabajos que se interesan por estudiar los significados de familia en contextos amplios en un sistema homoparental (Castaño y Patiño, 2016), frente a la adopción por parejas del mismo sexo (Avellaneda et ál., 2018), en la inclusión escolar de niños con familias homoparentales (Espinosa y Triana, 2016) y en los procesos adaptativos y coevolutivos emergentes en las familias con un miembro con sexualidad diversa. Desde una perspectiva psicoanalítica se ubica el estudio de Montañez y Prieto (2015), centrado en la identidad de una persona criada por una pareja homosexual.

De manera general se puede decir que en su mayoría los estudios se interesan en la homoparentalidad, concluyendo que influyen sistemas de creencias personales, familiares, sociales y culturales en la relación entre contextos amplios (escuela-comunidad) y familia homoparental. Así mismo, señalan la importancia de generar estrategias propias que movilicen la inclusión social de familias homoparentales en la comunidad académica, y pautas de crianza claves como la comunicación abierta, con el fin de generar mecanismos de afrontamiento que faciliten la aceptación de la diferencia.

En el caso de la discapacidad, se encuentran una serie de investigaciones relacionando esta con las dinámicas familiares y describiendo cómo ellas se resignifican de acuerdo con las características de la discapacidad de uno de sus miembros, o incluso describiendo y analizando cómo la familia en sí misma se redefine y reinventa para mejorar la calidad de vida. Las orientaciones en torno a la discapacidad como fenómeno aislado de estudio suelen tener un acento disciplinar de orden cognitivo conductual, pero al relacionarlo con la familia, la aproximación disciplinar cambia de tal forma que es abordada desde una perspectiva sistémica y un trabajo psicoanalítico.

Al respecto, destaca el trabajo de Beltrán y Rubiano (2016), cuyo objetivo fue comprender las narrativas sobre la sexualidad en jóvenes con discapacidad intelectual, favoreciendo a su vez procesos de autonomía y responsabilidad; además del trabajo de Hernández y Palacios (2017) en parentalidad y discapacidad intelectual, en el que se visibiliza

la importancia de la familia en la construcción de procesos generativos; y el estudio de Ortiz y Torres (2018) para reafirmar la importancia del afrontamiento familiar cuando uno de sus integrantes adquiere una discapacidad.

Por último, en cuanto al restablecimiento de derechos, es importante mencionar que en esta categoría los trabajos suelen tener un mayor diálogo con disciplinas tales como la educación y el derecho, aspecto que hace que la familia en sí misma sea el elemento de enlace con los otros saberes. Tal es el caso de Bojacá y Torres (2018), quienes comprenden las narrativas sobre el proceso de restablecimiento de derechos en adolescentes y sus familias, en el marco del sistema de responsabilidad penal, o en el caso de Forero (2018), quien focaliza en las competencias de los padres cuando uno de sus hijos está en este proceso. Finalmente, Camargo et ál. (2013) se centran en los procesos de coevolución que emergen en la relación entre las instituciones y la familia.

## Metodologías de estudio

Al abordar los trabajos de investigación y agruparlos por categorías que relacionan sus fenómenos de investigación con la familia, se hace necesario analizar la metodología de investigación que los acompaña y orienta. De manera general, la metodología de investigación que prima, con respecto a estudios de fenómenos variados que involucran la familia, en su mayoría y de forma más que representativa son de corte cualitativo. Esto se da gracias a la pregunta y objetivos de investigación, que van orientados a la comprensión y el análisis de fenómenos particulares.

Dentro de los estudios cualitativos predominan métodos biográficos y estudios de caso, con variedad de técnicas y estrategias para recolectar información y conocer a profundidad relatos y subjetividades, entre las que se destaca la entrevista, grupos conversacionales (Agredo y Torres, 2017), observaciones, grupos focales, grupos reflexivos, cartografías sociales (Cano et ál., 2018), entre otras.

Ahora bien, con respecto a las categorías de violencia, infancia y enfermedad específicamente, llama la atención la presencia de metodologías mixtas, ligadas a la construcción de objetivos, que buscan explicar o demostrar más no necesariamente comprender.

Por su parte, en cuanto a la metodología de los trabajos de la MPCF, por su misma naturaleza sistémica, construccionista, constructivista y compleja, todos los trabajos se asumen desde una investigación cualitativa de segundo orden y una perspectiva de investigación e intervención a la que subyacen principios de reflexividad, autorreferencia, procesos dialógicos, entre otros. De este modo, vale la pena señalar que los objetivos investigativos dan cuenta de manera recursiva de dos procesos: conocer o comprender y transformar o movilizar.

Las estrategias empleadas suelen ser de corte narrativo, a través de procesos conversacionales, casos clínicos, equipos reflexivos y otras metodologías derivadas de las propuestas interventivas de los autores de los trabajos de grado.

### **Posturas teóricas sobre familia**

Respecto de las posturas teóricas, se encuentra que los autores referenciados en los trabajos de investigación formativa para comprender a la familia se relacionan con perspectivas paradigmáticas y epistemológicas que subyacen a los intereses de los psicólogos en formación. En este sentido, dichas comprensiones no se limitan a una definición operativa o técnica de la familia, sino que se relacionan con diálogos más amplios.

A continuación, se esbozan las corrientes teóricas que se exponen en los trabajos de investigación: en el caso de las investigaciones que asumen una perspectiva sistémica, ya sea en nivel de pregrado o de posgrado, se privilegia una lectura de la familia como un sistema, al que le son aplicables los principios de la teoría general de sistemas propuestos por Bertalanffy (1976). En dicha perspectiva se suelen privilegiar comprensiones que, desde el construccionismo social, reconocen el papel del lenguaje en la construcción de relaciones e identidades familiares y que, por tanto, le apuestan a comprender y en ocasiones, a intervenir, diversas narrativas que emergen para comprender a la familia o los dilemas que surgen en su interior. Otras miradas sistémicas se remontan a escuelas ligadas a la terapia familiar, como es el caso del enfoque estratégico o estructural, desde el cual la familia es comprendida en términos de subsistemas, roles, jerarquías y normas que

durante diversos ciclos vitales van respondiendo o no a las necesidades evolutivas de las familias y sus integrantes.

Una de las perspectivas más citadas y referenciadas en estos trabajos es la desarrollada por Ángela Hernández para comprender y explicar a las familias. La autora señala que la familia puede definirse como una institución social dado su carácter normativo, pues tiene en sí un sistema de reglas de comportamiento para cada uno de sus miembros y, por tanto, una propuesta de experiencias íntimas que le hacen particularmente única, con una dinámica interna irreplicable frente a otra organización familiar, grupo, construcción cultural o conjunto de relaciones sociales (Hernández, 2017).

Posterior a ello, Hernández (2010) va a reconocer que, como institución, la familia vive un funcionamiento biológico, reproductivo y de socialización; además, da provisión y distribuye bienes y servicios al interior de la misma, generando procesos de orden grupal y de relación social. Hernández (2010) refiere:

La familia como unidad ecosistémica, crea solidaridades de destino, tiempo y espacio, por medio de operadores rituales, míticos y epistémicos, que organizan los intercambios con el atravesamiento de procesos filogenéticos, ontogenéticos y cultivo-genéticos. (Hernández, 2010, p. 58)

Por otro lado, las investigaciones que se apoyan en el psicoanálisis y que buscan involucrar fenómenos relacionados con la familia, toman como base la teoría de las relaciones objetales (TRO) y una postura teórica muy particular derivada de esta, la teoría del apego. Así, si bien el psicoanálisis siempre ha sido ubicado dentro de las posturas que privilegian la dimensión de lo individual, los fenómenos a estudiar como las enfermedades mentales (la depresión y la psicosis, por ejemplo), las configuraciones de la masculinidad, los celos y la conformación de familias homoparentales han encontrado en autores como Freud (2017), Bowlby (2014), Marrone (2016) y Fonagy (2017), un sinnúmero de ideas que no solo han fundamentado sus trabajos, sino que han abierto la puerta al diálogo con otras disciplinas, eso sí, todas ellas pertenecientes a las ciencias sociales, como la antropología, con autores como Smadja (2013, 2018), la sociología, con los

trabajos de Illouz (2012) y la historia con las apuestas de De Certeau (2003, 2006), entre otras.

## Discusión

Expuesto lo anterior, a continuación, se busca poner en diálogo algunas de las ideas más representativas de las investigaciones sobre familia realizadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, con algunas investigaciones del campo disciplinar de la psicología y con otras ligadas a las ciencias sociales.

Cabe resaltar que, en este estudio, los investigadores (psicólogos y psicólogos clínicos) que abordan la familia, se asumen con mayor frecuencia desde el enfoque sistémico; lo cual refleja no solo la trayectoria de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, sino que guarda coherencia con el panorama nacional, en el que el enfoque sistémico se posiciona como el más reconocido, por contribuir de manera específica a la comprensión de las familias como objeto de estudio ligado a otros fenómenos inherentes a esta, seguido por el enfoque conductista y luego por el psicoanalítico, que trata de acercarse al mundo relacional, vincular y del apego en dinámicas familiares (Bonilla-Cruz et ál., 2016).

En ese orden de ideas, vale la pena señalar que la investigación formativa en psicología ha demostrado, desde hace varios años, un interés por la familia como campo de estudio, lo cual se relaciona con el propio interés disciplinar de comprender el grupo primario y relacional más significativo en el desarrollo del ser humano. Al respecto, López-Montaña y Herrera-Saray (2017) señalan que este interés enfatiza en comprender los cambios de la familia en cuanto a la estructura, dinámica y organización, dado su carácter de organización social.

De este modo, una de las características de la investigación en familia desde la psicología se relaciona con profundizar en diversas experiencias relacionales, ya sea entre los miembros de esta (por ejemplo, entre padres e hijos, entre hermanos, entre familia de origen y familia extensa) o en la interconexión que emerge entre la familia y los contextos con los que interactúa (por ejemplo, la escuela, el trabajo, la iglesia, la comunidad, entre otras). Dichos abordajes permiten comprender

que los integrantes de la familia construyen formas singulares de ser y que, culturalmente, heredan tradiciones y comparten formas particulares de experimentar los dilemas o problemas, así como sus soluciones. Por tanto, la comprensión de la familia da cuenta de dinámicas sociales, históricas y políticas de las sociedades.

En este marco contextual vale la pena reconocer las transformaciones del mismo estudio de la familia en el plano regional, puesto que como lo refiere Cienfuegos (2014), en el último tiempo se ha caracterizado a la(s) familia(s) latinoamericana(s) en virtud de la información estadística disponible en censos y grandes encuestas, lo cual, desde su perspectiva, intenta homogeneizar los cambios en las dinámicas familiares en toda América Latina, manteniendo una idea alrededor de la “familia tradicional”, sin tener en cuenta diferencias entre los países.

Ahora bien, dentro de los estudios relacionados con familia, en Latinoamérica existe una fuerte tendencia a la investigación de la migración, en tanto esta afecta los vínculos y las relaciones familiares como tal. Un ejemplo de esto es la investigación de Arias (2013), quién muestra en su estudio un marco que busca ahondar en las discusiones antropológicas y sociológicas de investigaciones recientes en torno al impacto que ejerce la migración internacional en las dinámicas familiares en los hogares de campesinos y comunidades indígenas en México. El autor concluye que uno de los factores que incrementa la migración en general es el aumento de población femenina que decide migrar. Señala, a su vez, la importancia de prestar atención a la situación de las mujeres desde una perspectiva de género, argumentando que la migración femenina marca un nuevo patrón de mujeres solas afectivamente y con la responsabilidad de mantener a sus hijos en los lugares de origen o de destino, siendo así las proveedoras únicas de sus hogares.

Heno (2012) coincide con lo anterior, y señala que el ingreso de la mujer al mercado laboral implica transformaciones significativas, evidentes en los roles, la autoridad, la comunicación, el afecto, los límites y las normas. De forma complementaria a los estudios sobre migración, Mummert (2019) problematiza la naturalización de la elección de la abuela como cuidadora sustituta y propone interpretarla como una solución intergeneracional al dilema de los cuidados fruto de la

migración de la figura materna. Y por su parte, Pedone (2011), al analizar la perspectiva transnacional en los estudios sobre las dinámicas familiares invita a examinar el impacto que tienen las limitaciones impuestas por un Estado receptor al derecho a vivir en familia sobre las familias en sí mismas.

Por su parte, en las investigaciones analizadas en los trabajos de grado la migración no emerge como elemento central de análisis, sin embargo, se destaca en los estudios con víctimas de desplazamiento forzado una lectura que reconoce los mecanismos adaptativos que surgen a partir de la resignificación de las experiencias difíciles asociadas a la violencia (Mosquera et ál., 2015) y la autoorganización familiar como producto de los cambios territoriales y familiares (Agredo y Torres, 2017).

Otra área de investigación está relacionada con la diversidad y la construcción de familia. Al respecto, Delgado (2017) plantea que uno de los problemas de la definición de familia surge cuando se le define desde la condición sexual de quienes la conforman y desde las relaciones sociales que se generan alrededor de esta organización. La dificultad, acorde al autor, es que el concepto de familia hoy corresponde a diversos matices, como expresión de la realidad social contemporánea, resultantes del aporte de muchas ciencias y saberes y de corrientes filosóficas que propenden por la satisfacción personal antes que por la preocupación por el bien común.

## Conclusiones

En el estado del arte desarrollado, se observan procesos investigativos-interventivos que cuestionan reflexivamente las versiones tradicionales de familia en tanto que se reconoce que los dominios históricos, sociales, culturales y antropológicos han configurado las versiones sobre esta. Así, la familia como campo de estudio, se nutre no solo de las lecturas internas sobre sí, sino también de la relación que entreteje con los sistemas amplios con los que interactúa. De este modo, el trabajo, la escuela, la comunidad y las instituciones permean sus significados, así como las expectativas que se construyen sobre la familia.

Es por esta razón que la familia como objeto aislado de investigación resulta difícil de encontrar, ya que el abordaje de diferentes fenómenos sociales apunta a constantes cambios y redefiniciones de esta. En ese sentido, los fenómenos de estudio que se suelen anillar a las investigaciones en los programas de la Facultad de Psicología mencionados y que están relacionados con la familia son aquellos que involucran la relación existente entre salud y enfermedad mental, pareja, parentalidad, restablecimiento de derechos, violencia, discapacidad, diversidad, infancia, instituciones (escuela y trabajo) y enfermedades.

Por otra parte, en el ámbito latinoamericano los fenómenos de estudio ligados a la familia son de variada índole y gama disciplinar; se pueden encontrar estudios que se realizan desde las ciencias sociales clásicas, como la sociología y la antropología, hasta estudios hechos desde el campo de las ciencias de la salud, como es el caso de la medicina, la psicología e incluso la nutrición. Ahora bien, como se ha mencionado, si bien los fenómenos de estudios son variados, cabe resaltar el gran interés por la investigación sobre la migración, entendida como el fenómeno de desplazamiento de poblaciones de un lugar determinado u originario a otro lugar desconocido e incierto, dejando entrever en sus conclusiones cómo afectan las dinámicas, las estructuras y demás características de las familias; esto mismo concuerda y se sintoniza con los aportes en investigación de la misma facultad, tal y como se puede constatar en los estudios de Zapata et ál. (2020).

Sin embargo, si bien es cierto que una gran cantidad de estudios sobre la familia a nivel latinoamericano abordan la migración y que esto coincide con una investigación dada en la Universidad, sería importante fortalecer este tipo de aproximaciones investigativas de una forma multidisciplinar, de tal manera que la tradición por el estudio de la familia tome mayor relevancia e interconectividad con otras instituciones y disciplinas.

De forma complementaria, en los estudios sobre familia es común encontrar investigaciones sobre esta en relación con la diversidad sexual. Dichas investigaciones apuntan a la comprensión o explicación (acorde a su metodología) sobre cómo la variación de los roles, del sexo y de la identidad afectan y transforman las estructuras mismas de la familia, de tal manera que la resignificación de su propia concepción

se vuelve una constante en la medida en que la diversidad sexual cuestiona las estructuras tradicionales.

Dicho lo anterior, el estudio regional de la diversidad y su relación con la familia se articula también con las tendencias investigativas de la facultad, en la que se encuentran trabajos investigativos relacionados con el tema, eso sí, desde una lógica netamente disciplinar en términos psicológicos, tal vez por el espíritu mismo de formación de los programas.

Por otra parte, uno de los fenómenos más abordados en la Universidad para acceder a la comprensión y el estudio de la familia son la violencia y la parentalidad. Al respecto, a nivel regional, es decir latinoamericano, no se suelen encontrar estudios que relacionen de forma directa y manifiesta la violencia y la familia, aspecto que hace pensar, en primera instancia, que la investigación sobre este fenómeno podría estar relacionada con las necesidades de nuestro contexto nacional; pero, al ahondar un poco en los estudios de la región, se encuentra que muchos de ellos versan sobre dinámicas de orden histórico, que pretenden hacer un recorrido desde la época poscolonial hasta nuestros días, y en estos está inmersa la violencia como un factor transversal en todo estudio, independientemente del fenómeno.

Por su parte, en cuanto a la parentalidad se refiere, teniendo en cuenta el contexto latinoamericano y los avances desarrollados por otras disciplinas en el campo de las ciencias sociales, una línea de trabajo que se puede robustecer en psicología se da en torno a la construcción de género y el papel de la mujer en la familia y su relación con la división del trabajo. Este aspecto concuerda con el número significativo de trabajos acerca de la parentalidad que se encuentran en la facultad.

En relación con las perspectivas de abordaje, los avances desarrollados en el marco de las propuestas de investigación e intervención dan cuenta de una apuesta que no se queda supeditada a la comprensión, sino que, por el contrario, se esfuerza en movilizar y transformar procesos que signifiquen el bienestar y la evolución para las personas y sus familias. Desde este lugar, queda abierto un camino para generar propuestas de investigación e intervención que, tal como lo afirman Charry-Higueras y Uribe-López (2019), tengan un carácter interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional.

## Referencias

- Abela, A. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Agredo, J. y Torres, C. (2017). *Procesos de auto-organización y co-evolución en familias reconstituidas en contexto de reintegración* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/10072>
- Albornoz, D. y Pedraza, S. (2017). *Construcción narrativa de la identidad (familiar) en familias de militares heridos por minas: Narrativas que favorecen la re-construcción de la identidad y de la experiencia* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3201>
- Aragón, C., Acuña, A. y Rodríguez, D. (2017). *Identidades masculinas. un acercamiento a la violencia en la familia colombiana*. [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/10258>
- Arias, P. (2013). Migración internacional y cambios familiares en las comunidades de origen. Transformaciones y resistencias. *Annual Review of Sociology*, 39, 1-23 <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145624>
- Avellaneda, L., Calderón, M. y Rojas, A. (2018). *Significados del concepto de familia en un sistema amplio de protección frente a la posibilidad de adopción por parejas del mismo sexo* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/13575>
- Bass, E. C., Saldarriaga, L. M. y Santo, J. B. (2016). Socio-Emotional Development in Latin America: Family and Peer Relations. *The Journal of Latino /Latin American Studies*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.18085/1549-9502-8.2.1>
- Beltrán, P. y Rubiano, M. (2016). *Narrativas de la sexualidad de adultos jóvenes con discapacidad intelectual leve en relación con sus familias y el sistema social* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/9574>
- Bernal, I. (2017). *Estilos de crianza de tres familias de niñas altamente participativas en el contexto escolar* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/9844>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bestard, J. (2009). Los hechos de la reproducción asistida: entre el esencialismo biológico y el constructivismo social. *Revista de Antropología Social*, 18, 88-95.

- Bojacá, D. y Torres, L. (2017). *Narrativas sobre el proceso administrativo de restablecimiento de derechos de los adolescentes y sus familias vinculados al sistema de responsabilidad penal para adolescentes* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/10306>
- Bonilla-Cruz, N., Alarcón-Carvajal, M. y Sánchez-Meza, G. (2016). Familia: un estado del arte en grupos de investigación de Colciencias en psicología entre 2010-2015. *Mundo FESC*, 6(11), 33-47. <https://www.fesc.edu.co/Revistas/ojs/index.php/mundofesc/article/view/80>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida* (6.ª ed.). Morata.
- Bustamante, A. y Fernández, A. (2014). *Comprensión de los procesos comunicacionales presentes en una familia que está afrontando la enfermedad de cáncer desde su reorganización y procesos resilientes*. [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
- Camargo, A., Páez, M. y Santander, O. (2013). *Familias, jóvenes e institución: aproximación narrativo – conversacional a la emergencia de procesos de subjetivación y co-evolución* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Campos, C. y Turato, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(2), 259-264. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000200019>
- Cano, N., Durán, A. y Niño, J. (2018). *La psicoterapia sistémica y el arte: estudio de caso de una familia en el marco del conflicto armado colombiano* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/12469>
- Caquimbo, D., Alba, M. y Madrid, Y. (2016) *Movilización de vínculos y agenciamiento en red para la coevolución, con familias y Ejército, tras la muerte de un militar en combate* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Caro, E. (2014). *Configuración narrativa de los procesos de atención al conflicto violento*. [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Castañó, D. y Patiño, M. (2016). *Construcción del significado de familia en un sistema homoparental en relación con sus sistemas amplios* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Castellanos, J., Jaramillo, A., Mariño, N. y Silva, L. (2017). *Auto y heterorreferencia en pauta adicta: una mirada relacional*

- familia-institución-investigadores interventores* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/10075>
- Cienfuegos, J. (2014). Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamientos. *Notas de población*, 99. Comisión Económica para América Latina (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/37632>
- Coral, M. y Lievano, M. (2019). *Configuración y reconfiguración narrativa de la maternidad en una vivencia de abuso sexual* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/17925>
- Cuevas, C. y Moreno, D. (2013). *La terapia de pareja en el contexto de la comunidad terapéutica Hogar el Camino, donde el uso abusivo de sustancias es definido como problema* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Charry-Higueras, M., y Uribe-López, M. A. (2019). Modos de articulación entre investigación e intervención con familias en estudios colombianos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 11(1), 30-47. <https://doi.org/10.17151/rlef.2019.11.1.3>
- De Certeau, M. (2003). *Historia y psicoanálisis*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Delgado, R. (2017). El reconocimiento de las nuevas formas de familia en Colombia y su construcción jurídico-social. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 46, 143-159. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2579>
- Espinosa, L. y Triana, M. (2016). *Análisis de los significados de los docentes sobre la inclusión social de hijos con familias homoparentales en una institución educativa del municipio de Chía* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3658>
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10631>
- Fonagy, P. (2004). *Teoría del apego y psicoanálisis*. Espaxs.
- Forero, A. (2018). *Competencias parentales en los padres que tienen a sus hijos en proceso administrativo de restablecimiento de derechos: investigación/intervención basada en un estudio de caso* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/12548>
- Freud, S. (2017). Tres ensayos de teoría sexual (1905). En S. Freud, *Obras completas* (vol. VII) (pp. 109-224). Amorrortu.

- Galán, L. y Vélez, N. (2018). *Mobilización de procesos vinculares y de individuación: una intervención con pares significativos* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/14578>
- García, D., Martínez, C. y Torres, C. (2018). *Evaluación del riesgo de reincidencia en un ofensor sexual adolescente un estudio de caso único* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/13104>
- Giddens, A. y Turner, J. (eds.). (2006). *La teoría social hoy*. Alianza Editorial.
- Gómez, A. (2012). *Niños, niñas y adolescentes en protección y sus padrinos: modelización, vínculos y tutores de resiliencia* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/9506>
- Gómez, M. y Pedraza, M. (2016). *Construcción de la experiencia de pareja en hijos de familias en situación de tensión recurrente* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3659>
- González, F. (2005). *Escritura del estado del arte*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gualteros, S. (2016). *Yo no soy de los vuestros: perspectivas psicoanalíticas para el abordaje de las depresiones y su relación con la teoría del apego (revisión histórico documental)* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3571>
- Guapacho, D. (2017). *Comprensión de las dinámicas vinculares entre adolescente, familia e institución en torno a la autonomía relacional en una joven que ha vivenciado una adicción a SPA* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
- Guío, R. (2009). El concepto de familia en la legislación y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Revista Studiositas*, 3(4), 65-81. <http://hdl.handle.net/10983/573>
- Henao, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 326-345.
- Henao, H. (1985). *Los estudios sobre familia en Colombia. Evaluación global de la producción de las últimas décadas*. Editorial Universidad de Caldas.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja*. Ediciones USTA.
- Hernández, A. (2017). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica*. El Búho.
- Hernández, A., Cáceres, C., Garzón, O. y Montealegre, Y. (2012). *Emergencia del consumo de SPA: Dinámicas vinculares entre familias, personas*

*definidas como adictas, institución y equipo de investigadores/interventores* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

Hernández, N. y Palacios, S. (2017). *Parentalidad y diagnóstico de discapacidad leve o moderada: construyendo narrativas de generatividad* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/4479>

Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Editorial Katz.

Lemus, T. y Vargas, A. (2016). *Reconfiguración narrativa en familias con experiencia de suicidio: un abordaje desde las prácticas en salud pública en el departamento del Casanare* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

López, L., Pertuz, M., y Prado, L. (2012). *Movilización de los vínculos entre los pacientes diagnosticados con trastorno afectivo bipolar, sus familias, el equipo de trabajo del programa de Hospital día del Hospital La Victoria y las investigadoras interventoras, a través de un proceso de investigación- intervención sistémica* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].

López, Y. y Sorza, M. (2015). *Elementos para la construcción de un plan interventivo enfocado a mujeres víctimas de violencia familiar de San José de Guaviare* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3678>

López-Montaño, L. y Herrera-Saray, G. (2014). Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 65-76. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1212080413>

López-Montaño, L. y Herrera-Saray, G. (2017). Un estado de los estados del arte de familia en Colombia: el lugar de la familia y de las disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 148-164. <https://doi.org/10.17151/rlef.2017.9.10>

Marrone, M. (2016). *Sexualidad. La tuya, la mía y la de los demás*. Psimática.

Medina, M. (2017). *Proceso de construcción de identidad de un adulto que creció bajo la protección de una familia adoptiva* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].

Meza, J. y Páez-Martínez, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Universidad de La Salle y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias*. Gobierno de Colombia. <https://>

[www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-apoyo-fortalecimiento-familias.pdf](http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-apoyo-fortalecimiento-familias.pdf)

- Montañez, L. y Prieto, A. (2015). *La identidad desde una perspectiva psicoanalítica de una persona criada por una pareja homosexual en un estudio de caso* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
- Mosquera, M., Grimaldo, E. y Sánchez, O. (2015) *Voces, memoria y reconstrucción de historias vitales de familias afrodescendientes en condición de desplazamiento forzado*. [Trabajo de grado de maestría]. Universidad Santo Tomás.
- Mummert, G. (2019). “La segunda madre”: La naturalización de la circulación de cuidados entre abuelas y nietos en familias transnacionales latinoamericanas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(3), 515-540. <https://doi.org/10.11156/aibr.140308>
- Muñoz, J. y Villafradez, F. (2016). Vínculos y trastornos generalizados del desarrollo. Abordaje ecosistémico con familias y contextos terapéuticos. [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Murillo, L. y Peña, I. (2016). *Pautas de crianza y reconocimiento de emociones propias y en otros de niños en etapa de ciclo vital escolar pertenecientes a familias resilientes en zonas rural y urbanas* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3193>
- Ortiz, J. y Torres, L. (2018). *Ceguera y familia: comprensiones psicológicas sobre el acompañamiento familiar, afrontamiento y bienestar psicológico frente a la condición de discapacidad visual* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/12547>
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016>
- Pedone, C. (2011). Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, 223-244. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatnofamilia/article/view/5081/4628>
- Pereyra, F. y Poblete, L. (2018). Recent themes and perspectives in the analysis of domestic work in latin america: Reflections on remaining challenges and question. *The Journal of Latino/Latin American Studies*, 9(1), 65-71. <https://doi.org/10.18085/1549-9502.9.1.65>

- Rodríguez, D. (2017). *Self y experiencia de suicidio en la ecología joven, familia y escuela* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/10322>
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, L., Díaz, P. y Cardozo, D. (2017). “Negligencia”: *Un pretexto para movilizar los procesos vinculares entre familias y profesionales* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/9385>
- Salas, J. y Vargas, N. (2014). *La construcción narrativa como ritual de tránsito ante el cáncer y su relación con la dinámica vincular en las familias y los sistemas de ayuda* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Sandoval, N. (2015). *La participación de un hijo adoptivo en los procesos de toma de decisiones familiares* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/3672>
- Smadja, E. (2013). *La pareja y su historia*. Editorial Biblos.
- Smadja, E. (2018). *Parejas en psicoanálisis*. Editorial Biblos.
- Suárez, N. y Restrepo, D. (2005). Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 17-56. <https://doi.org/10.11600/1692715x.121208041>
- Tarducci, M. (2013) Adopción y parentesco desde la antropología feminista. *La ventana*, 4(37), 106-147. <https://doi.org/10.32870/lv.v4i37.693>
- Tizziani, A. y Gorbán, D. (2018). Transformations and Configurations of Domestic Service in Latin America: Argentina and Brazil. *The Journal of Latino/Latin American Studies*, 9(1), 1-3. <https://doi.org/10.18085/1549-9502.9.1.1>
- Universidad Santo Tomás (2011). *Proyecto Educativo del Programa de Psicología*. Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás (2015). *Proyecto Educativo del Programa de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia (PEP)*. Universidad Santo Tomás.
- Vélez, L. (2014). *Vínculos y fuentes de resiliencia en niños y niñas de 7 a 12 años de edad, víctimas de violencia intrafamiliar* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
- Zapata, J., Laverde, D., Manrique, J., Duran, A. y Aponte, D. (2020). Familia y proceso de reintegración de excombatientes en el conflicto armado colombiano: estado del arte 2010-2018. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1501, 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1501>



## CAPÍTULO 5

# Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género: de la naturalización del ejercicio violento a la resistencia, el crecimiento y la transformación de las familias

RICARDO A. JARAMILLO-MORENO

CARLOS ALBERTO CUEVAS RAMÍREZ

### Introducción

**E**ste capítulo es resultado del proyecto de investigación: “Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género Fase 1” y responde a la necesidad de describir los recursos que refieren las familias consultantes que asisten al Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

Según los reportes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2018), 65 736 personas fueron víctimas de violencia intrafamiliar (VIF) en Colombia, dentro de las cuales, las mujeres son

las que más han sufrido este fenómeno con 50 120 casos en comparación con los hombres, pues se registraron 15 616 casos.

Por lo tanto, es menester considerar el enfoque diferencial y de género en tanto resulta imperativo, pues existen violencias al interior de la familia que pueden estar relacionadas con los modos de concebir lo masculino y lo femenino y cómo esto puede devenir en la configuración de una violencia basada en los géneros (Pineda y Otero, 2004).

Por otro lado, y frente a la explicación, conceptualización e intervención de la VIF se observa la ausencia de programas orientados hacia la prevención desde las intervenciones positivas (Lluch, 2002; Jahoda, 1958), que consideren paralelamente el género, los enfoques relacionales (Ibaceta, 2013, Salvador, 2015), la resiliencia en las familias (Jaramillo-Moreno, 2017; Jaramillo-Moreno y Cuervo, 2016), y la VIF y el género (Pineda y Otero, 2004; Quiroz-Pérez, 2005).

Así las cosas, y como refiere el panorama investigativo al respecto de la VIF y su relación con la resiliencia familiar (Jaramillo-Moreno y Cuevas, 2020), se puede observar el efecto negativo de la VIF en tanto interrumpe el despliegue de la resiliencia. Al respecto, Tsirigotis y Łuczak (2018) revelaron que la resiliencia de mujeres entre 30 y 65 años que sufrieron violencia doméstica, experimentó menos competencias que la población en general.

En sustento de lo anterior y añadiendo la interculturalidad, Kassis et ál. (2013) evaluaron los efectos de la violencia intrafamiliar, los factores de riesgo y protección, hallando que la no emergencia de la resiliencia deriva de experiencias negativas, exposición a la violencia, crianza inconsistente, experiencias educativas agresivas y el abuso de alcohol y drogas.

Por otro lado, y de acuerdo al potencial positivo de las investigaciones e intervenciones familiares orientadas a la resiliencia, Walters y Seymour (2017) destacan la resignificación de la violencia, el valor de los sueños, la esperanza, la confianza en sí mismo, y la presencia de una persona significativa de apoyo en su vida, además la importancia en poseer una fuerte identidad positiva y tener una conexión espiritual acorde a las tradiciones culturales, como estrategias de afrontamiento y transformación familiar.

Igualmente, Inman y Rao (2018) encontraron que mujeres víctimas de violencia doméstica desplegaron recursos resilientes de orden

personal, político y cultural, facilitados por el apoyo y la acogida de la comunidad y las tradiciones culturales; así mismo, Roy (2014) reconoció efectos similares, esto es, la recuperación de la VIF y la superación del trauma.

Adicionalmente, Burnette (2018) señaló el valor de los factores de protección familiar y cultural como fundamento de la resiliencia y el crecimiento de las mujeres indígenas norteamericanas que han experimentado violencia; paralelamente, concluye que, si bien la cultura permite el arraigo y protección de las víctimas de la VIF, en varias ocasiones también puede promover imaginarios y prácticas que facilitan esta práctica.

Así mismo, frente a la violencia asociada con el embarazo de mujeres migrantes, Gagnon y Stewart (2014) evidenciaron el papel del apoyo sociocultural, político y sistémico, dado que estos factores favorecen el desarrollo de la resiliencia.

Por otro lado, frente a programas que promueven la resiliencia en la VIF, el maltrato, el abuso infantil y la negligencia, Gómez et ál. (2012) encontraron mayores niveles de logro en las familias que se adhirieron al programa y que se orientaron al desarrollo de competencias familiares.

En complemento, Anderson et ál. (2012) realizaron un estudio mixto con el fin de evaluar los procesos de recuperación en mujeres víctimas de violencia de pareja, demostrando que las participantes se mostraron asintomáticas de estrés postraumático y también demostraron que el apoyo psicosocial y espiritual ayudó a la recuperación.

Ahora bien, considerando que la VIF demanda acciones de diversas organizaciones estatales y privadas, particularmente de protección, Felder (2018) describió los efectos positivos de la formación de los profesionales de acogida en niños víctimas de VIF y, respectivamente, en el personal de acompañamiento.

Frente a la VIF y los abusos sexuales, Frey et ál. (2017) examinaron el impacto positivo de la resiliencia vicaria, esto es: el compartir las experiencias de trauma personal, la calidad relacional entre pares y el apoyo organizativo percibido en los defensores, resaltando no solo la emergencia de recursos resilientes en las víctimas, sino en el crecimiento personal de los defensores de los usuarios de este programa.

Adicionalmente, Wortham (2014), al respecto de la violencia de pareja y el daño hacia la familia y los niños, refiere el papel tangencial de las intervenciones basadas en resiliencia, en tanto facilitan la salud mental y el fortalecimiento familiar.

Lo anterior nos sugiere la importancia de abordar desde la resiliencia familiar el fenómeno de la VIF, en tanto es un problema de relevancia social, no solo por la casuística, sino también por los efectos negativos a corto y mediano plazo, y, por otro lado, es una gran oportunidad de tratar la VIF.

Ahora bien, si revisamos las experiencias adversas y traumáticas en la infancia y su relación con la VIF, Bellis et ál. (2017) plantean que las experiencias adversas de la infancia tienen un impacto negativo en la salud física y mental a lo largo de la vida; sin embargo, tales impactos pueden ser mitigados por el apoyo de un adulto en quien se confíe en la infancia, en tanto facilitan el despliegue de recursos que se orienten hacia la salud, el bienestar y el cuidado, no solo en esta etapa de la vida, sino en su adultez (Rutter, 1993; García, 2010; Gómez y Kotliarenco, 2010; Melillo y Suárez, 2001).

Si bien la resiliencia como fenómeno emergente es caracterizada como la capacidad de los individuos, grupos, comunidades o instituciones para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones adversas, traumáticas, de estrés y salir transformados positivamente de estas (Werner y Smith, 1982), la violencia intrafamiliar y de género (VIFG) es reconocible particularmente, en tanto representa recursos: cognitivos: búsqueda de información, capacidad para resignificar eventos adversos, toma asertiva de decisiones, solución efectiva de problemáticas, flexibilidad cognitiva, sentido del humor, distanciamiento cognitivo, modulación de actitudes, creatividad, idealización de la competencia o potencial dañino del fenómeno, capacidad para anticipar proyectos futuros afectivos: disociación del afecto, capacidad de distanciarse y trascender intensos sentimientos, convicción de ser reconocido y amado; y comportamentales: rápida respuesta ante el peligro, generación de redes cómo pivote para sobrevivir (Mrazek y Mrazek, 1987).

Ahora, si bien la resiliencia familiar facilita la adaptación, reduce reacciones posteriores al evento, promueve la autoestima y la autosuficiencia por medio del logro y las relaciones positivas, además de la

consecución de recursos necesarios para nuevas direcciones en la vida, caracterizados por la competencia social, la habilidad para resolver problemas, la autonomía, y el sentido de propósito y futuro (Howard et ál., 1999), no es claro si estas prometedoras características emergerían frente al fenómeno de la VIFG en las familias consultantes de los SAP de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

De tal forma que se planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los recursos resilientes en familias víctimas de VIF que asisten al SAP de la Facultad de Psicología, de la Universidad Santo Tomás?

## Método

Ante el panorama de la VIFG y considerando que es un fenómeno, complejo, ecológico, histórico, y resultado de las interacciones sociales, en tanto estas permiten la construcción de la realidad y están en el mundo de la vida cotidiana, desarrollamos la investigación desde la metodología cualitativa, en tanto nos permite la comprensión del fenómeno desde la posición de sus protagonistas, de la forma más fiel y cercana a ellos, de tal manera que pudiésemos no solo dar cuenta de la vivencia de la VIFG, sino particularmente de la resiliencia (Rodríguez, 1999).

Ahora bien, en la comprensión del fenómeno de la resiliencia, particularmente la resiliencia familiar, la entendemos como un fenómeno que responde a características endógenas (Jaramillo-Moreno, 2017).

Así mismo y considerando sus relaciones con la violencia intrafamiliar (Jaramillo-Moreno y Cuevas, 2020), pensamos también que es un fenómeno emergente dentro del marco relacional de las personas o, lo que sería lo mismo, las familias a nivel nuclear o extenso, y otros sistemas amplios (Imber-Black, 1988), en tanto a través de las interacciones, la historias y las narrativas, se co-construyen realidades, que pueden ser identificadas como factores de protección, o recursos resilientes, que pueden activarse ante situaciones adversas.

Frente a lo anterior, implementamos el diseño narrativo tópico (Sparks, 2003), en tanto la narrativa no solo retoma la dimensión de la construcción social del conocimiento, en este caso de la resiliencia familiar, sino que las narrativas representan la experiencia del mundo,

la cotidianidad, la intimidad y el sentido de sus actos o, en otras palabras, su ser-en-el-mundo.

Es así como, considerando que el estudio se implementa en el SAP de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, este comprende la implementación de un muestreo por oportunidad, intencional (León y Montero, 2003) y abierto (Strauss y Corbin, 2002), con 7 sistemas familiares consultantes que solicitaron acompañamiento psicológico ante eventos o patrones de violencia intrafamiliar reportados por el sistema judicial o, de forma particular, en el SAP. Las familias participantes fueron invitadas considerando los casos tipo (Hernández et ál., 2014), es decir, aquellos que tuviesen las características requeridas por la investigación, esto es: que refirieran en el momento de la recepción, violencia intrafamiliar y de género, o refiriesen a características relacionadas, que fuesen mayores de edad y vivieran en Bogotá.

Para el análisis e interpretación de datos se realizaron los procesos de segmentación y codificación (Martínez, 1989). La identificación de los tópicos partió del análisis de contenidos a través del *análisis de patrones recurrentes*, los cuales hicieron referencia a las palabras, esto es: “patrones que a menudo se pueden encontrar bajo el encabezado de temas repetidos” (Miles y Huberman, 2015, p. 216).

Frente a los aspectos éticos y bioéticos, la investigación fue avalada por el comité institucional de ética de la investigación de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud y Protección Social, 1993) y la Ley 1090 del 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología y se dicta el *Código Deontológico y Bioético* que reglamenta la investigación con humanos. Por lo anterior, se determina riesgo mínimo, ante lo cual se realizó una convocatoria, abierta y voluntaria; se explicaron los términos objetivos y el manejo de la información a los participantes, se firmó el consentimiento informado, y posteriormente se realizó la devolución de resultados a los participantes.

Al respecto de la aplicación y posibles consecuencias, en cuanto a posible maleficencia o beneficencia, todos los participantes continuaron proceso de atención psicológica en el SAP, y los procesos en su

totalidad fueron cerrados, no sin considerar que en los casos que se requiriera, podrán continuar proceso de acompañamiento psicológico.

## Resultados

Retomando a Berger y Luckman (2003) frente al estudio de la vida cotidiana, y frente a la vivencia de la VIFG, destacamos que esta se ha posicionado como un fenómeno común y naturalizado; muestra de esto se puede advertir en las residencias, los parques, la calle y las instituciones educativas, entornos en los cuales comprendemos que son “problemas de pareja” y no debemos intervenir y debemos estar al margen.

También observamos la romantización de la VIFG, en tanto podemos pensar que “lo más importante es la reconciliación” y que “eso se arregla después”; así mismo se extiende tal fenómeno a escenarios y relaciones violentas, esto es, contra niños, niñas y adolescentes; particularmente se encubre la violencia como forma de “educación”, facilitando la institucionalización de esta.

Como muestra de lo anterior, las familias consultantes que acuden al SAP para solicitar ayuda psicológica, no refieren motivos de consulta directamente asociados a la VIF y menos de género, pues se refieren más a: celos, infidelidad, pautas de crianza, problemas de interiorización o exteriorización en el sistema filial o terapia de pareja, por nombrar algunas, que tienen implícitamente la impronta violenta, invisibilizada al punto que tales prácticas se significan de otras maneras o bajo narrativas como consecuentes de las relaciones, mediadas por el discurso del amor romántico. Por otro lado, la búsqueda de ayuda posee un discurso subterráneo violento (nuevamente invisibilizado y naturalizado), o contiene propósitos secundarios como el resolver problemáticas del sistema parental o siendo una última alternativa previa a la separación o el divorcio, en tanto estos resultan soluciones cuando ya se han instaurado las formas de relación violentas en la familia y con orientación de género, así no sea el propósito de la consulta, que se han extendido a los niños, niñas y adolescentes de forma directa o indirecta.

Así mismo, en las familias cuyo motivo de consulta estaba directamente relacionado con la VIF se observó que muchas evaden su

abordaje de forma abierta como VIF. De esta manera, era comprensible que la invitación para participar en este estudio fuera declinada “pues el problema no es ese, es la custodia de los niños”.

Lo anterior tiene sentido en tanto la VIF tiene relaciones con el sistema legal, esto es, implicaciones jurídico-penales subyacentes cómo causales de divorcio y la separación de bienes, custodia y patria potestad de los hijos, o el inicio de procesos legales donde la fase previa implicaría la conciliación o el logro de objetivos o las ganancias secundarias que representan no vincularse a un proceso interventivo.

Ahora, las causas que motivaron a la participación de las familias en el estudio obedecen al rapport o la alianza terapéutica por parte de los terapeutas y, en buena medida, a los resultados percibidos de la intervención psicoterapéutica. Pero también se resaltan las ganancias secundarias por parte de los sistemas consultantes, cómo demostrar la adherencia al tratamiento que facilite un veredicto a su favor, o la generación de acciones que persuadan a los cónyuges para permanecer en una relación a punto de finalizar o cerrada.

De estas familias se reporta que usualmente el victimario es el esposo, seguido por el sistema filial, este último solo en un caso, una familia donde la demanda proviene del abuelo, quien está a cargo de este sistema.

Ahora bien, en los casos donde la victimaria es la mujer, lo que no implica la circularidad en la VIF, se observa que esta es caracterizada por ser una pauta relacional. Además de que también se destaca como una característica identitaria de pareja que facilita la subsistencia y la permanencia, tal como lo refiere la familia 1:

Familia 1: Puede que en la relación si haya sufrido violencia psicológica, pero no me considero la víctima, porque, así como la sufrí creo que también la infringí. (20:58-21:17)

Familia 5: Hay algo muy ambiguo, nosotros el estar lejos, era, ¡juepucha!, el fin del mundo, el extrañar, ah, pero llegábamos a estar juntos nos repelemos, que mamera, no tenemos nada de qué hablar, cosas en común. (17:30-18:48)

No solamente se puede observar la VIF en términos de víctima-victimario, o las configuraciones familiares, también se refiere a la *invisibilización de la VIF*, pues como referimos anteriormente, un sistema consultante refiere la queja de no “*hallarse en la pareja y atravesar una crisis*” (cursivas propias) y que al describir su historia familiar extensa y nuclear, se observa que las interacciones basadas en la violencia psicológica o económica no solo se presentaban en su sistema familiar, sino que eran comunes a las familias de origen, tal como lo señala la familia 1.

Familia 1: Viví más de tipo psicológico en mi núcleo familiar [...] y estoy repitiendo de alguna manera como la situación. (19:21-19:49)

Lo anterior se replica en la justificación de la violencia económica, moral o psicológica presente en las narrativas transversales y naturalizadas en las familias, en la que el rol de la parentalidad pertenece únicamente a la mujer y en el que el hombre es discrecional, *colabora* (cursivas propias) o decide sobre el nacimiento o reconocimiento legal de los hijos, como lo destaca la familia 5:

Familia 5: Además nos habían criado para eso, para tener hijos y tener un hogar [...] me dijo que arregláramos los papeles del niño y que él me enviaba, duró dos años a ver si se parecía, ahora uno dice, son cosas tan terribles. (2:09-2:58)

Lo anterior nos sugiere que algunas interacciones se instrumentalizan para generar la extensión de la violencia y que esta trascienda incluso generacionalmente.

### **La perspectiva de género el marco comprensivo de la VIF**

Como se expuso con antelación, la lectura de género, si bien está presente en el ejercicio de la VIF, representa un fenómeno central, en tanto el hecho de su emergencia da sentido, promueve y permite su asiento en los sistemas familiares.

De esta manera, la VIF se relaciona principalmente con los significados de lo masculino (asociado al poder, la autoridad, poder adquisitivo, manutención, legitimación y prelación de los conocimientos, actividades, derechos de los hombres, fortaleza física, insensibilidad) y lo femenino

(sensibilidad, histeria, invisibilidad, minusvalía, sumisión, incapacidad para la realización de tareas cuya atribución se orienta hacia lo masculino y se conciben como complejas, inferioridad, asexualidad y cosificación).

Para complementar lo anterior, se destaca la asimetría entre géneros, no solo con la madre sino con las hijas, el sometimiento a relaciones de control frente a límites o incluso al respecto de los satisfactores básicos como la alimentación, como lo podemos observar a continuación:

Familia 4: Pero no en esos extremos, es que esa violencia económica es terrible, porque yo tenga que salir y tenga que pedirle, él va y me recarga la tarjeta, él todavía me recarga, entonces uno dice, estamos como mal. (12:27-12:48)

Ahora bien, los relatos divergentes, en tanto representan las familias donde la VIF es perpetrada por la esposa, arrojan formaciones de género llamativas como los matriarcados, los cuales emergen como posición contrahegemónica, en términos de los roles de género, desde los cuales se facilita la VIF.

### **¿Ante que protegerse o ser resilientes?**

La VIFG y las consecuencias que esta representa se manifiestan tácitamente y se invisibilizan en la vida cotidiana, y esto se puede observar al no dialogar, denunciar o colocar límites, o por la emergencia de comportamientos que la encubren y normalizan, al punto que incluso termina siendo parte de la identidad familiar, encubriendo el daño en la familia, lo que prorroga la VIF:

Familia 5: Es que, si no peleáramos, nosotros estaríamos súper aburridos, ahí mirándonos, entonces las peleas son las que nos hacen llegar después a un punto donde ya estamos mamados de pelear [...] tal vez hagamos el amor o salgamos con Manuela y comamos algo. (13:57-14:21)

Paralelamente, se observaron ejercicios de daño directo a corto y mediano plazo, dentro de los que se destacan el aislamiento, o bien de la familia extensa o de otras redes relacionales que puedan representar apoyo, así como lo podemos ver a continuación:

Familia 1: Yo con absolutamente nadie hablo de esto, y por parte de él, tiene un amigo con el que anda para arriba y para abajo pero no sé hasta qué punto toquen esos temas, yo creería que no. (50:14-50:30)

Familia 4: En esa época vivía muy alejada de allá (de su familia extensa) porque a partir del matrimonio fue algo como tan agresivo, que ese matrimonio fue ir los dos solo a la Notaría porque no permitió que nadie fuera, entonces a partir de allí siempre tuvieron como recelos con él. (27:01-27:30)

Adicionalmente, el aislamiento representa daño en tanto no permite solicitar ayuda a otros sistemas familiares o amplios, para detener la violencia o para afrontar otros tipos de situaciones.

Otra consecuencia es la extensión y replica de los patrones violentos que se socializaron y naturalizaron por parte del subsistema parental al sistema filial, como se puede observar en la siguiente frase:

Familia 5: Dentro de mi nobleza se sobrepasan, y considero que me irrespetan y con Manuela pues pareciera que yo tuviera que pedir mil permisos, como si no tuviera la autoridad suficiente [...] ella no me respeta, me da puños, me da patadas, me agrede. (7:06-8:04)

Aunado a lo anterior, se percibió el fenómeno de la escalada de la violencia y el aumento de la tolerancia al daño; la primera a través de ejercicios sutiles de violencia psicológica, violencia de control, y en la segunda se pasa al ejercicio de la violencia económica y, en paralelo, de la violencia física, tal como se observa a continuación:

Familia 4: En mi he creado una coraza como de estar defendiéndome, a pesar de todo yo no me he dejado, pero siempre me ha mantenido en violencia económica, yo si le he dicho desde que nos casamos, nunca se le ocurra tirarme de irme a pegar, porque donde usted me tire, yo le tiro y yo le tiro es a matarlo, entonces él me quiebra los platos en los pies, una vez levantó una silla para tirármela, la tiró ahí en los pies. (5:33-6:30)

## A pesar del daño emergió la resiliencia

En los escenarios donde la extensión de la familia y las capacidades económicas para el sustento son limitadas, no necesariamente emerge la violencia, sino, por el contrario, el estilo familiar basado en la autonomía, la confianza mutua, la cooperación, la aceptación incondicional, los espacios lúdicos y de esparcimiento, en los cuales se forjan espacios comunicativos y de cohesión y soporte, que representan aspectos promotores de desarrollo y factores que protegen a las familias de la extensión de la violencia, en tanto la familia extensa representa una red de apoyo esencial, que infortunadamente se limita por la VIF, pero que posteriormente es susceptible de reactivarse, muestra de lo anterior se observa a continuación:

Familia 4: Papá [...] no imponía, mamá también era lo mismo, mamá era muy cariñosa, nosotros a pesar de ser pobres, digo yo, pobres de no tener plata, de no tener ropa, de no tener juguetes, una sola bicicleta para todos (familia de 12 hermanos) una sola muñeca negrita que compró papá para todas nosotras, vivimos muy libres, hasta fumábamos (risas). (39:07-40:33)

Ahora bien, esa cohesión familiar, basada en el apoyo, la cooperación y el apego seguro, no solo se promueve de padres a hijos, sino que se extiende al subsistema filial, permitiendo precisamente que estas redes permitan el afrontamiento de las adversidades.

Familia 3: Sin embargo yo le agradezco a ella, que estuvieran ahí como pendientes (la hermana y el esposo frente al comportamiento del hijo y la manutención) y, sacamos adelante parte de la primaria y el bachillerato, entonces ha estado como muy pendiente, entonces ella (la hermana, siendo parafraseada por la participante refiriéndose al hijo) a parte de la carrera que quiere, quiere estudiar para piloto, entonces que estudiara eso y le dijo, ¿sabe qué Julián?, trabaje y cuando usted trabaje nos lo llevamos para Alemania. (24:23-25:12)

De esta manera, un ejercicio resiliente en este caso se consolida en forma de cooperación para la formación de los subsistemas filiales y, consecuentemente, como apoyo a todo el sistema familiar.

### ¿Cómo son resilientes los sistemas familiares víctimas de VIF?

Un aspecto esclarecedor de cuán resilientes son las familias víctimas de la VIF se presenta en la diferencia entre *ser resiliente* y *ser resistente*; la resistencia no resulta enriquecedora ni generativa para las familias, en tanto si bien pueden tolerar años la VIF, esto representan daños profundos, tal como destacamos a continuación:

Familia 1: Después, con el pasar de los años, la solución es que ambos nos quedábamos callados, yo espero que él me pida una disculpa, o que algo pase, y pasa el tiempo y eso no va a ocurrir, entonces él empieza a hacer como si nada pasara, y yo como sé que eso es lo que me va a ofrecer, pues entonces ¿qué hago? (23:02-23:49)

Ahora, la resiliencia en tanto capacidad implica transformación, empoderamiento y tendencia hacia el desarrollo en las familias, sin embargo, se destaca, en menor medida, en las víctimas de VIF, que es representada en forma de establecimiento del límite, de defensa, no permisividad de la pauta violenta, búsqueda de ayuda e información.

En complemento, si bien este mecanismo es el más difícil, por la naturalización e invisibilización, pero el más frecuente, puesto que pasados los años y debido al daño las personas optan por tomarlo cuando usualmente se han sobrepasado los límites de su tolerancia, tal y como se observa en los siguientes apartados:

Familia 5: Esta situación yo la comento con mis amigos, porque siento que está mal. (1:00:21-1:00:32)

Familia 4: Si a mí también me dan la oportunidad yo también me voy de la casa, yo también me voy, entonces yo le dije a mi esposo, vamos a cuadrar económicamente, coja usted su mitad, yo cojo mi mitad. (17:39-18:06)

Familia 6: La otra vez así estuve consultando con la doctora Martha de otra Universidad y así, estuvimos hablando varios días. (14:14-14:33)

Familia 2: Entonces yo le decía a mi hijo, no, tú tienes que aprender a arreglar la casa, ese tipo de labores no son solamente para las mujeres, entonces creo que lo mentalizó, lo captó. (13:28-14:00)

Otro recurso, aunque menos frecuente, dado el impacto negativo de la VIF, es la constitución o reconstitución de redes de apoyo (bien sea de orden familiar, social o comunitario), ya que observamos que las familias nucleares buscan revincularse con las familias extensas a nivel socioafectivo.

Por otro lado, se apreció que la constitución de redes de apoyo se manifiesta en forma de asistir a una congregación religiosa, puesto que allí se desarrollan otros recursos de afrontamiento psicoafectivo y morales para las familias, como se señala a continuación:

Familia 2: Me ha ayudado a ser más tolerante, más asertiva, y eso ha impactado en la relación y siento que por el lado de él, como ha visto que yo he cambiado, y he dejado de ser tan controladora en términos de tiempo, entonces él se ha permitido espacios personales. (48:23-48:49)

Esto representaría que el reactivar o tejer redes de apoyo, no solo permite el afrontamiento, sino la resignificación de los eventos adversos, y de la vida misma y su percepción, y visibilizarían la VIF como un problema de gran proporción, y obviamente como estrategia que permite suplir necesidades, dar apoyo y contención emocional y buscar otras herramientas como las legales o de asistencia, tal como destacamos en la siguiente familia:

Familia 4: Lo que más le molestó es cuando le dije que teníamos que partir la pensión, ¿sí? Porque él dice que no, le dije vaya asesórese, vaya búsquese un abogado, un abogado de familia y ahí le dicen que es lo mío y que es lo suyo. (13:44-14:04)

Familia 1: Ya cuando me metí a estudiar me di cuenta de que algo estaba pasando, pero me di cuenta que si quiero tomar el tema me

desencajaba, me sacaba de si, eh [...] yo nunca he sido una persona de llorar. (5:16-5:38)

De esta manera, la información no solo ayuda a esclarecer las problemáticas, también promueve, los derechos y deberes, empodera a las familias, impide que continúe o se escale el ciclo de la violencia y favorece la sensación de eficacia personal, ante sentimientos como la desesperanza, el miedo, la frustración y la indefensión.

Ahora bien, frente a estos sentimientos emerge el recurso resiliente de la fe y la esperanza, que como se reveló anteriormente, puede derivar en la vinculación a alguna congregación, no necesariamente este contexto lo propicia, pero en algunos casos facilita la percepción de otras posibilidades. En resumen, el antídoto a la vivencia de la desesperanza es el regreso a la confianza en sí mismos, en las personas, y nuevas posibilidades de posicionarse como personas y como familias, como podemos apreciar en las siguientes narrativas:

Familia 3: Creer en un ser supremo en algo ayuda, yo sí creo en Dios y me acojo de las manos de él [...] (devolución del entrevistador frente al papel de la fe en ella) a tener el valor, la fuerza. (39:53-40:27)

Familia 1: El tema del conocimiento de Dios, y de querer aplicar como los ejemplos de Jesús y el cuento del estilo de vida, para mí el tema de Dios no es religión, es un estilo de vida, me ha ayudado bastante para cambiar como persona, entonces creo que eso me ha ayudado a ser más tolerante, más asertiva y eso ha impactado en la relación. (48:06 -48:40)

### **¿Cómo los factores de protección y los recursos resilientes permiten afrontar la VIF?**

A partir de la lectura de género y al considerar que en las familias participantes la VIF usualmente está dirigida contra la mujer, es de notar cómo el reposicionamiento, y el empoderamiento de las mujeres les permite recomponerse, no solo a ellas, sino también al sistema familiar. En este sentido, en tanto este ejercicio les permite a las mujeres comprenderse desde una representatividad y centralidad y no como

miembros accesorios o al servicio del cónyuge o los hijos, se pasa de la asimetría a la simetría.

Por otro lado, si bien los sistemas familiares no siempre tienen como finalidad la desvinculación del sistema conyugal, en varias instancias y debido al daño y la circularidad de las pautas de violencia, las familias afrontan la violencia o el maltrato a través de la generación de ambientes y contextos separados, es decir, realizando tareas por cuenta propia y, para impedir el conflicto, se observa la metáfora del equipo dividido.

Sin embargo, es de aclarar que si bien esta estrategia reduce el daño trae como consecuencia el aislamiento y la ruptura de vínculos psicoafectivos y, de manera menos frecuente, se puede presentar la desvinculación definitiva de los cónyuges.

Ahora bien, no todas las familias experimentan una vivencia longitudinal de la VIF y conservan vínculos de afecto, en estos casos, sumados a los factores protectores y las emergencias de recursos resilientes, como la búsqueda de la información y la activación de redes o búsqueda de mediación, logran el reconocimiento del problema haciendo que se busquen alternativas, por lo que, en muchos casos, uno de los cónyuges, usualmente el que asume el rol del victimario, decide no participar en el proceso de transformación y generatividad familiar. De esta manera, al pasar el tiempo se puede apreciar la movilización de estos recursos y, gracias al empoderamiento de la esposa, se observa la reconfiguración familiar.

Frente a un aspecto como es la emocionalidad se observa cómo la emergencia del reclamo o la visibilización del daño no facilita la sensación de inmovilidad e indefensión, pues a través del llanto y la manifestación del desacuerdo, el establecimiento de límites, el prestar oposición, estos comportamientos funcionan como estrategias de visibilización y detención de la VIF naturalizada.

Sin embargo, es de notar cómo en los participantes es más frecuente que las familias no logren vislumbrar los recursos resilientes y la connotación positiva de acciones, como la búsqueda de redes, de información o de intermediación con terceros, por ejemplo, al buscar apoyo institucional (como la vinculación al SAP).

Esto se considera como ejercicios de búsqueda activa de ayuda y transformación; lo cual seguramente les ha servido como recursos

resilientes para fortalecer su construcción identitaria y continuar permaneciendo en el sistema familiar o, infortunadamente, volviéndose resistentes y con una gran tolerancia al daño de la VIF.

## Discusión

A partir de los anteriores hallazgos y retomando un vector del problema, el resaltar la gran magnitud de la VIF (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2018) en Colombia y particularmente en Bogotá, aún la consulta particular, o la derivación a profesionales o instituciones por motivo de la VIFG es realmente baja, incluso con medidas legales. Muestra de esto se explicó con antelación, en el sentido de que realizada la convocatoria a los usuarios que acceden al SAP en un período de 4 meses, solo atrajo a 8 casos, de los cuales se prescindió de uno por decisión de los investigadores, por no cumplir completamente con los criterios de inclusión de la VIF.

Desde este tópico, vale la pena sugerir ante esta situación, que precisamente la naturalización, la normalización y la legitimación de la VIF invisibiliza la problemática, haciendo que se decline la denuncia o la solicitud de ayuda; que se obvie, en el sentido de que los sistemas familiares reducen o matizan el daño que esta representa; o se planteen soluciones infructuosas que lo que hacen es dar continuidad al ciclo de la violencia y extenderlo transgeneracionalmente (Corsi, 2003), sin desconocer fenómenos como la revictimización, el sentimiento de vergüenza, la pérdida de beneficios o estatus social o laboral, o el ejercicio explícito de asumir consecuencias legales relacionadas con la patria potestad de los hijos, la separación del sistema conyugal, separación de bienes o, según sea el caso, las acciones penales derivadas, haciendo que precisamente si hubiera otras familias con estas particularidades decidan no reconocer la VIF (Rojas et ál., 2011; Merchán, 2015; Mateus, 2009).

Lo anterior representaría en conjunto, no solo la baja adherencia al tratamiento, sino también la deserción y, lo que aquí nos convoca, la no instrumentalización de factores de protección y la no emergencia de recursos resilientes.

También podríamos pensar que habiendo desplegado recursos como: generación y activación de redes, resignificación de la violencia y del dolor, disociación del afecto, comportamiento prosocial, espiritualidad, establecimiento de límites y empoderamiento por parte de la mujer, se consideren negociaciones o acuerdos con el victimario o, como se sugirió anteriormente, como equipo dividido.

Desde la lectura de género es de destacar cómo la reivindicación desde el orden investigativo, interventivo y su relación con las familias, o lo que sería lo mismo, el “evidenciar las condiciones y/o situaciones de desigualdad que sustentan la necesidad de medidas y acciones positivas que disminuyan las condiciones de discriminación y modifiquen las circunstancias de vulneración” (Gallo et ál., 2014, p. 370) es de enorme valor, en tanto facilita la visibilización, el empoderamiento y la resignificación de la mujer y la simetría en el sistema conyugal, lo que facilita la reconfiguración familiar, la corresponsabilidad y la detención de los patrones violentos, la reducción de daños y, aunque no sea un objetivo planteado por muchas familias, la desvinculación del sistema conyugal.

Según uno de los postulados básicos de la resiliencia, no necesariamente tener una infancia precaria plantea un deterioro, involución y daños irreparables que se pueden asociar a problemas como: ausentismo o disminución del desempeño laboral y *educativo*: deserción, mal rendimiento académico, trastornos de conducta o aprendizaje, violencia escolar; *salud, social*: fugas del hogar, embarazo adolescente, niños en situación de vulnerabilidad, prostitución; *seguridad*: violencia social, conductas antisociales, homicidios, delitos sexuales; *económicos*: incremento de gasto en los sectores de salud, educación, justicia, seguridad, disminución en la producción (Corsi, 2003). Esto puede ser de alguna manera compensado por la presencia de factores como: una red de relaciones, de soporte, cooperación, espacios lúdicos de encuentro, autonomía, establecimiento de límites y espiritualidad, que se pueden situar no solo como factores protectores, sino como recursos resilientes en las familias (Gómez y Kotliarenco, 2010; Walsh, 2012).

Como concluyen Bellis et ál. (2017), a pesar de las experiencias adversas de la infancia, sus impactos pueden ser mitigados por el apoyo de un adulto en quien se confíe en esta etapa, facilitando el despliegue

de recursos que se orienten hacia la salud, el bienestar y el cuidado, no solo en esta etapa de la vida, sino en su adultez.

## Conclusiones

Se puede destacar que, frente al problema de la VIFG, este resulta un fenómeno de gran impacto negativo para los sistemas familiares y su extensión para la sociedad colombiana, en tanto si la violencia pasa de ser un fenómeno aislado, a pautas de interacción, o acuerdos familiares violentos naturalizados y normalizados. Lo anterior implica que la significación de esta como fenómeno menor, y ver los casos con consecuencias fatales como excepciones y no como el resultado de dinámicas violentas en escalada, debido a su vivencia prologada, afecta el bienestar, el desarrollo, la calidad de vida y la salud de las familias.

Adicionalmente, a nivel social y pensando hologramáticamente, la vivencia, la interiorización y la naturalización de la VIF se extendería a las pautas relacionales de los individuos, familias y sistemas amplios, pues, “si es normal la violencia en la familia, es normal y somos tolerantes a la violencia en la vida cotidiana fuera de la misma” (cursivas propias).

Dado lo anterior, y considerando las consecuencias de la VIF, se observan pocos casos de emergencia de recursos resilientes, y en los que se presentan estos recursos, se limitan al restablecimiento de redes, la conciencia de la problemática, la renegociación de límites y la reconfiguración familiar; más se sigue presentando de forma soterrada, o gracias a la sensación de desesperanza y frustración naturalizada, mostrando que las familias, en lugar de resiliencia, sean resistentes ante esta situación.

Ahora, en el caso donde se observa el despliegue de varios recursos y se mejoraron las condiciones de la familia, se observó el valor de factores protectores, redes de apoyo entre el sistema filial, autonomía, construcción de límites, espiritualidad, vínculos afectivos positivos y apego seguro, construidos en la familia extensa, lo que sumado a la información y formación educativa, facilita el empoderamiento de las familias y, particularmente desde las mujeres, del rol de género, la asimetría en el sistema conyugal y la resignificación de la mujer,

esto último situándose con factor diferencial y de enorme valor para el despliegue de los recursos resilientes.

## Referencias

- Anderson, K. M., Renner, L. M. y Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women*, 18(11), 1279-1299. <https://doi.org/10.1177/1077801212470543>
- Bellis, K., Hardcastle, K., Ford, K., Hughes, K., Ashton, Z., Quigg, N. y Butler, N. (2017). Does continuous trusted adult support in childhood impart life-course resilience against adverse childhood experiences-a retrospective study on adult health-harming behaviours and mental well-being. *BMC Psychiatry*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1260-z>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Burnette, C. E. (2018). Family and cultural protective factors as the bedrock of resilience and growth for Indigenous women who have experienced violence. *Journal of Family Social Work*, 21(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/10522158.2017.1402532>
- Corsí, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Paidós.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 9 de septiembre). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. *Diario Oficial* n.º 46 383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- García, M. (2010). La resiliencia. En *Factores de resiliencia en la educación de los niños y niñas entre 8 y 9 años, en la unidad educativa Emaús de Fe y Alegría de Quito* [tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2801>
- Felder, K. (2018). *Building Resilience with Children in Emergency Shelters for Domestic Violence* [tesis doctoral, The Chicago School of Professional Psychology]. <https://search.proquest.com/docview/2019126822>
- Frey, L. L., Beesley, D., Abbott, D. y Kendrick, E. (2017). Vicarious resilience in sexual assault and domestic violence advocates. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 9(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/tra0000159>

- Gagnon, A. J. y Stewart, D. E. (2014). Resilience in international migrant women following violence associated with pregnancy. *Archives of Women's Mental Health*, 17(4), 303-310. <https://doi.org/10.1007/s00737-013-0392-5>
- Gallo, E., Meneses, Y. y Minotta, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación & Desarrollo*, 22(2), 360-401 <https://doi.org/10.14482/indes.22.2.5595>
- Gómez, E., Cifuentes, B. y Ortún, C. (2012). Padres Competentes, Hijos Protegidos: Evaluación de Resultados del Programa “Viviendo en Familia”. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.5093/in2012a23>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/030549899104008>
- Ibaceta, F. (2013) Violencia en la pareja y enfoque de género: una mirada crítica y una invitación a la ampliación de las posibilidades de intervención. *De Familias y Terapias*, 22(35), 75-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756881>
- Imber-Black, E. (1988). *Familias y sistemas amplios: en terapeuta familiar en el laberinto*. Amorrortu.
- Inman, A. G. y Rao, K. (2018). Asian Indian Women: Domestic Violence, Mental Health, and Sites of Resilience. *Women & Therapy*, 41(1-2), 83-96. <https://doi.org/10.1080/02703149.2017.1324189>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2018). *Boletín estadístico mensual. Octubre 2018*. Bogota: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/217010/Boletin+Estadistico+mes+de+Octubre+2018.pdf/5efb7c5b-f242-553f-4e54-7ed01d4da274>
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books.
- Jaramillo-Moreno, R. y Cuervo, J. (2016). El resurgir de las familias militares frente a la adversidad. Exploración de los recursos resilientes en familias frente a la privación de la libertad por acciones del servicio. En D. Muñoz (comp.), *Mi casa, territorio de paz. Memorias del VIII Congreso Internacional de la Familia* (pp. 224-239). Universidad de la Sabana.

- Jaramillo-Moreno, R. (2017). Resiliencia familiar, comprensión, campos de aplicación, aportes y desafíos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 13(2), 255-266. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.09>
- Jaramillo-Moreno, R y Cuevas, C. (2018). *Informe final del proyecto: Resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar y de género Fase 1*. Universidad Santo Tomás.
- Jaramillo-Moreno, R. y Cuevas, C. (2020). Panorama científico de la relación entre violencia intrafamiliar y de género y la resiliencia familiar: Posibilidades retos y límites. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.15332/22563067.5544>
- Kassis, W., Artz, S. y Moldenhauer, S. (2013). Laying Down the Family Burden: A Cross-Cultural Analysis of Resilience in the Midst of Family Violence. *Child & Youth Services*, 34(1), 37-63. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.766067>
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 9(2), 103-132 <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17112>
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Mc Graw Hill.
- Lluch, M. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. *Salud mental*, 25(4), 42-55. [http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/914/912](http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/914/912)
- Mrazek, P. J. y Mrazek, D. (1987). Resilience in Child Maltreatment Victims: A Conceptual Exploration. *Child Abuse and Neglect*, 11, 339-362. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(87\)90009-3](https://doi.org/10.1016/0145-2134(87)90009-3)
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. Trillas.
- Mateus, M. (2009) *Intervenciones en prevención de la violencia intrafamiliar. Análisis del proceso de implementación en la localidad de Suba* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/4937>
- Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Merchán, J. (2015). *Delito de violencia intrafamiliar mecanismo eficaz para la protección de la mujer* [tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. <http://hdl.handle.net/10654/6653>

- Miles, M. y Huberman, A. (2015) *Qualitative Data Analysis, A source of new Methods*. Sage Publications.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Pineda, J. y Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31. <https://doi.org/10.7440/res17.2004.02>
- Quiroz-Pérez, J. (2005). Violencia Intrafamiliar. *Atención Familiar*, 12(3) 50-55.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, L., Chálela, M. y Londoño, P. (2011). *Violencia intrafamiliar-abuso sexual*. Ediciones USTA.
- Roy, M. (2014). The impact of resilience and recovery among the survivors of domestic violence: A perspective study of women in the Indian context. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(12). 1487-1491 <https://www.proquest.com/docview/1650161060>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Salvador, L. (2015). Resiliencia en violencia de género. Un nuevo enfoque para los/las profesionales sanitarios/as. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 1, 103-113. <https://doi.org/10.15366/jfgws2015.1.010>
- Sparks, A. C. (2003). *Investigación narrativa en la educación física y el deporte*. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2/3, 51-60.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tsirigotis, K. y Łuczak, J. (2018). Resilience in Women who Experience Domestic Violence. *Psychiatric Quarterly*, 89(1), 201-211. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9529-4>
- Walsh, F. (2012). Community-Based Practice Applications of a Family Resilience Framework. En D. Becvar (ed), *Handbook of Family Resilience*. (pp. 65-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3917-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3917-2_5)

- Walters, A. y Seymour, F. (2017). Stories of survival and resilience: An enquiry into what helps tamariki and rangatahi through whānau violence. *New Zealand Journal of Psychology*, 46(3). 80-87 <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/Stories-of-survival-and-resilience-private.pdf>
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw Hill.
- Wortham, T. (2014). Intimate Partner Violence: Building Resilience with Families and Children. *Reclaiming Children and Youth*, 23(2), 58-61 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1038859>

## **Sección 2:**

# **Abordajes en psicología y escuela**



## Introducción

La escuela es una institución que ha sido atravesada por una serie de imaginarios y representaciones sociales que la consolidan como un contexto de valiosas lecturas para la construcción de la identidad en niños, niñas y adolescentes. Los estudios sobre familia y escuela se han visto permeados por diferentes posturas teóricas, por lo que en esta sección hacemos un recorrido por algunas experiencias de investigación que ofrecen miradas comprensivas sobre el impacto permanente de esta institución en las dinámicas relacionales.

Queremos, en esta introducción, hacer una breve reflexión sobre el impacto de la construcción social en psicología, como una forma en la que se pueden hacer comprensiones sobre las familias. La “construcción social implica reconocer un conjunto de ideas que están en constante movimiento y cambio, que se aprenden y reaprenden en cada interacción, en cada conversación” (Ayora, 2011, p. 33). Bajo esta premisa, pensar en la familia desde una perspectiva construccionista social implica reconocer que las ideas que circulan en sus definiciones pueden mutar con el tiempo, y que se enlazan a las conversaciones cotidianas, que permiten la emergencia de tradiciones y formas que podrían convertirse en elementos centrales de la realidad.

De este modo, como lo sostiene Shotter (2001), pensar en la construcción social implica considerar la acción conjunta en la que emergen las prácticas comunicativas que permiten lo real. En otras palabras, para que la actividad humana tenga sentido, las interacciones sociales se deben considerar como prioritarias, lo que permite pensar en esta realidad en tanto devenir interaccional, construido en las conversaciones, para hablar de lo real.

Los enunciados tienen su significado dentro de un *género*, esto es, dentro de un *modo* de hablar asociado a una forma de vida social con una historia tal que determinadas palabras producen

una re-percepción o re-sensación de usos asociados del pasado.  
(Shotter, 2001, p. 268)

Una lectura a la familia y la escuela desde estas perspectivas obliga a una reinterpretación de lo que se entiende como lo real, que deambula entre el sentido adherido al texto y su desamentización, de acuerdo con las tradiciones, la historia y las propias conversaciones. Los siguientes capítulos generan atisbos de una manera compleja de pensar, al comprender que la existencia de las instituciones muchas veces se cristaliza en las denominaciones que la saturan y la obligan a reinterpretarse desde adentro.

En el capítulo “Prácticas de participación política en la escuela hoy” se describen los resultados de una revisión de literatura sobre experiencias de participación con niños, con el fin de identificar la relación entre participación política y la asunción de roles activos por parte de los niños en estos espacios de participación. Como afirman las autoras:

La participación constituye uno de los pilares de la educación ciudadana, ya que el proceso de formarse como ciudadano implica involucrarse de forma activa en la dinámica de la vida democrática instaurada en la mayoría de las sociedades en las que nos movemos. Ser parte activa de la continua transformación de las ciudades, de las comunidades a las que pertenecemos.

Bajo esta perspectiva, se propone un modelo de caracterización de las prácticas de participación en la escuela, que sirva de estándar para que se realicen acciones solidarias e integradas para lograr un aprendizaje significativo en la manera como los niños se involucran en espacios de participación de diversa índole, especialmente en el campo de la política.

Muy de la mano con este capítulo, en el texto “Actualización del índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela” se reflexiona sobre los índices de inclusión, interpretados a la luz de una revisión sistemática de la forma como se implementan estas lecturas en las acciones cotidianas de los estudiantes y la comunidad educativa. Como afirman las autoras, se deben considerar tres elementos para que la inclusión sea entendida dentro de los debates actuales:

Un tema como la inclusión requiere una revisión desde las comprensiones contemporáneas que parecen considerar tres aspectos: [...] la diversidad [...] al enfoque de derechos [...] y en la posibilidad de participación de los bienes sociales, económicos y culturales.

De este modo, en este capítulo se presenta una relación crítica entre los índices de inclusión y el enfoque diferencial, por lo que se requiere armonizar estas dos perspectivas para que la inclusión tenga una efectividad mucho más impactante en los escenarios educativos. Esto permite pensar la escuela de una manera holística, de modo que se puedan tener en cuenta las condiciones específicas de los diferentes actores de las instituciones educativas.

Finalmente, el capítulo “Reflexiones sobre el texto en la investigación polifónica” parte de la reflexión sobre la ficción como una forma de comprender el ejercicio de escritura académica. Gracias a los aportes de Schaeffer (2002) sobre el dispositivo ficcional, se hace una lectura comprensiva de los diferentes dispositivos con los que se interactúa en la realidad. Este hecho es el que permite crear realidades específicas alrededor de aspectos concretos de la realidad. El objetivo de este capítulo es pensar en el acto de la escritura como creadora de mundos posibles. Pensar en el texto es la posibilidad de abrir posibilidades interpretativas para jugar, quizás, con el dispositivo ficcional más antiguo: la palabra.

## Referencias

- Ayora, D. (2011). Una aproximación desde la teoría: cómo somos personal y profesionalmente. En D. Ayora, R. Chaveste y F. Vadillo (eds), *Prácticas socioconstruccionistas y colaborativas. Psicoterapia, educación y comunidad* (pp. 33-42). Unasletras.
- Schaeffer, J. (2002). *¿Por qué ficción?* Lengua de trapo.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu.



## CAPÍTULO 6

# Prácticas de participación política en la escuela hoy

CLAUDIA LIGIA ESPERANZA CHARRY POVEDA

ANDREA MOJICA

### Introducción

Este capítulo presenta una revisión de la literatura sobre participación y experiencias de participación con niños, que además de proporcionar un panorama amplio sobre las reflexiones, las preguntas y las observaciones planteadas frente al tema, permite precisar el significado de las categorías utilizadas para abordar esta cuestión. Con este marco, se presentan algunas consideraciones sobre la participación política propiamente dicha y, finalmente, se esboza la estructura de un modelo de caracterización de prácticas de participación política en la escuela, a partir de los resultados de la investigación “Caracterización de prácticas de participación de niños y niñas en escenarios escolares”, desarrollada en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá (Charry y Mojica, 2018).

Las transformaciones sociales de las últimas décadas han traído consigo nuevas demandas y exigencias alrededor de temas como la equidad y la disposición de medios y servicios públicos, la responsabilidad social, el cuidado del medio ambiente y el acceso a los procesos de toma de decisión, que subyacen a la implementación de acciones frente a cada una de estas preocupaciones. Este escenario pone en primer plano la pregunta por la participación, entendida como un acervo de estrategias a través de las cuales la ciudadanía se involucra en la definición de medidas que afectan su desarrollo y el de la sociedad en general. La progresiva agudización de las problemáticas sociales y la extensión de fenómenos como la corrupción y el monopolio del control político han impulsado la ampliación de estas estrategias, pasando de iniciativas tradicionales como el voto y la militancia en partidos políticos, a formas de movilización social menos convencionales (expresiones artísticas, difusión en redes sociales en plataformas digitales, firma de peticiones, entre otros), que convocan a la sociedad civil como agente político y social en pro del bienestar y la defensa de los derechos sociales (Marín-Aranguren, 2011).

Tradicionalmente, la participación se ha considerado como una categoría del campo de los estudios políticos que remite a la titularidad de los derechos y deberes, y mediante la cual un ciudadano garantiza la posesión de un ámbito de libertad de acción en el marco de los límites establecidos por la ley. Desde esta perspectiva, la participación, sostenida en la libertad y la justicia como valores universales, posibilita la vinculación del individuo a una comunidad y sus instituciones, en el marco de una serie de presupuestos culturales y sociales que le dan sentido. Bajo esta premisa, la participación en sí misma sería una condición fundamental para la búsqueda del bien común, el desarrollo de una identidad cívica y la consolidación de la democracia.

El estado actual de la sociedad y sus instituciones plantea múltiples preguntas y desafíos que convocan el diálogo con otras disciplinas e implican, entre otras, la discusión sobre la cultura, los grupos sociales, la identidad y la ciudadanía. Este contexto abre la puerta a nuevas comprensiones sobre la participación que, además de enfatizar en su finalidad, mecanismos y expresiones, permiten avanzar en el análisis de su desarrollo a lo largo del ciclo vital, su relación con la construcción

de identidad y de vínculo social o la generación de espacios de convivencia y bienestar. Bajo estas premisas, se entiende la participación como un grupo de prácticas construidas a través de la interacción del sujeto con diferentes sistemas y ámbitos sociales a lo largo del ciclo vital y desde las cuales interviene en una situación específica. A partir de esta perspectiva, se plantea la posibilidad de participación en la infancia y se propone ubicar a la escuela como un escenario privilegiado para su desarrollo, en el cual el niño se confronta con la preocupación por el bienestar de personas distintas a las de su espacio socioafectivo más cercano e interviene en procesos de toma de decisión que pueden entrar en conflicto con la satisfacción de sus propios intereses.

Hablar de participación en la infancia supone cuestionar las representaciones sociales construidas alrededor del niño, su concepción como sujeto político y sujeto de derechos y las comprensiones sobre la educación ciudadana y el desarrollo infantil. Como bien lo señala Peña (2017), a partir del abordaje de Philippe Ariès (1987) sobre el concepto de infancia, la condición del niño como menor de edad, incapaz de responder por sí mismo sin la presencia de un adulto, dio lugar a una concepción moral de la infancia que justificó toda una serie de prácticas centradas en la disciplina, el modelamiento, el cuidado y la educación. Alzate (2003) da cuenta de esta tendencia en su análisis sobre las concepciones históricas de la infancia en Colombia durante gran parte del siglo xx. La preponderancia del discurso religioso y militar en gran parte de las instituciones sociales derivó en una definición ambivalente del niño, considerado al mismo tiempo como un ángel y un ser demoníaco, al que se debía idolatrar y disciplinar violentamente para evitar las tentaciones del pecado.

A partir de los presupuestos de la psicología sobre el desarrollo humano y las investigaciones en psicología cognitiva (Bermejo, 2003; Jaramillo y Bernal, 2010; Larreamendy-Joerns et ál., 2008), esta concepción se ha venido modificando, al punto de reconocer al niño como agente de emociones, cualidades y juicios que pueden ser definidos y transformados por las condiciones materiales, ideológicas y psicosociales del mundo donde se desarrolla. La lectura jurídica y legal de estos planteamientos y la aceptación de la primera infancia como el momento más importante del ciclo vital humano impulsó la emergencia

de una nueva perspectiva sobre el niño, que lo reconoce como sujeto político y de derechos (Peña, 2017). Este paso, sin duda significativo, no ha representado una emancipación radical del niño y de la infancia a pesar del amplio cuerpo normativo a nivel nacional e internacional que propende por sus derechos. Lo anterior supone en lo práctico la consolidación de un discurso construido a partir de tesis contradictorias, desde el cual se reivindica al niño como agente con múltiples potencialidades, pero se limita su expresión, manteniendo prácticas de control y dominación al interior de la familia y la escuela.

La identificación del niño como ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía ilustra esta paradoja. Por un lado, se acepta de manera generalizada la acepción del niño como ciudadano al cual el Estado y la sociedad tienen el deber de proteger; por otro lado, se limita dicho ejercicio a un tiempo futuro en el cual el niño ya no sea tal y haya alcanzado la mayoría de edad, cuando se supone que por fin contará con la capacidad para comprender los complejos procesos sociales en los que se le pide que participe. De este modo, los niños permanecen en una situación de dependencia y heteronomía en la cual se les enseña sobre ciudadanía, pero no se garantizan las condiciones para que sean considerados ciudadanos de pleno derecho. Como lo señalan Arrúe y Consoli (2010), el ejercicio de ciudadanía infantil debe hacerse desde el principio y requiere el esfuerzo sostenido de los adultos para garantizar su derecho a la participación a través de la generación de condiciones y espacios de aprendizaje en los cuales los niños y las niñas puedan participar efectivamente.

El pleno ejercicio de la ciudadanía y la participación de los niños en proceso de toma de decisión son fundamentales para la configuración y la expresión de una subjetividad política que brinda la posibilidad de reconstruir, transformar y resignificar el mundo que habita. Al respecto, Peña (2017) propone pensar la emergencia de la subjetividad política en los niños a partir de las interacciones dadas en los escenarios de socialización primaria. En el caso de la familia, los intercambios cotidianos con padres y cuidadores no solo introducen pautas de comunicación, a través de las cuales se construyen las primeras nociones de sí mismo y del otro o valores esenciales para la vida en comunidad como el respeto, la compasión y el cuidado: también se

pueden explorar temas como la identidad, el cuidado de los animales, el medio ambiente, las diferencias sociales y la muerte, que paulatinamente sensibilizan a los niños frente al bien común y diversas problemáticas sociales.

De otro lado está la escuela, que en tanto agencia pedagógica oficial (Bernstein, 2001) concentra y reproduce disposiciones, ideologías, prácticas e identidades que representan la estructura y las dinámicas de la sociedad en su conjunto. En la escuela, los niños se encuentran con códigos y significados que ponen de manifiesto lógicas de control, poder, conflicto, clase social, vinculación e intercambio, con las que no es posible entrar en contacto desde casa. Abordar la participación en este contexto complejiza los procesos de toma de decisión, distribución de poder y construcción de soluciones que también se dan en el espacio familiar, y acerca al niño a la cotidianidad política y social de su comunidad y de la sociedad en general, lo que promueve el desarrollo de las competencias, los saberes y las emociones requeridas para su ejercicio como ciudadanos.

¿Y qué caracteriza a la escuela hoy? ¿Por qué la escuela daría lugar a prácticas que interrogan códigos de comportamiento establecidos y normalizados como parte de su función social? ¿Qué condiciones hacen pertinente la pregunta por la participación en la escuela? Una respuesta inicial frente a estas cuestiones apunta a la globalización y el uso de tecnologías como procesos económicos, informáticos, políticos, sociales y culturales que han dado paso nuevas formas de comunicación, información e interacción, permeando la realidad de toda la comunidad educativa. La democratización del conocimiento cuestiona los mecanismos de gestión pedagógica; se interiorizan pautas estéticas y socioafectivas, masificadas por culturas dominantes a través de los medios de comunicación, se diversifican las formas de interacción social y las fronteras entre lo público y lo privado se diluyen. De otro lado, está la reivindicación de los derechos y la participación de grupos minoritarios, temas que también van tomando fuerza en lo cotidiano y ponen de manifiesto la importancia del reconocimiento de la diferencia como un elemento básico para la convivencia y la construcción de comunidades incluyentes. La consideración de estas nuevas realidades en la escuela y la proliferación de respuestas caracterizadas por

la violencia física o psicológica, la emergencia de síntomas y malestares psicológicos en los niños, el aumento de las dificultades de aprendizaje y, posteriormente, el desinterés o la apatía frente a situaciones individuales o colectivas que afectan el bien común, entre otros, son algunos de los fenómenos que dan cuenta de la importancia de fortalecer la participación en los niños y fomentar prácticas en la escuela para su desarrollo.

## **La participación como categoría de investigación**

Para hablar de participación como categoría de investigación es necesario remontarse a las primeras décadas del siglo xx, cuando se establece la discusión sobre la relación entre Estado y sociedad civil y se evidencia la necesidad de generar mecanismos eficaces para comunicar los intereses, las necesidades y las expectativas de las personas, grupos y comunidades e influir en las disposiciones del gobierno de turno. En este contexto, la participación se constituye como un medio de la sociedad civil para hacerse presente en la toma de decisiones políticas (Merino, 1995), lo que favorece la estabilidad de los regímenes democráticos, evita la concentración de poder en unos pocos y garantiza la búsqueda de bienestar y equidad para todos. Luego de las dos guerras mundiales y bajo el compromiso global por la paz y la defensa de los derechos humanos, la participación se convirtió en un tema central tanto para la gestión de las políticas públicas, como para la investigación sobre el desarrollo y el fortalecimiento de la democracia.

En Colombia, aun cuando se han registrado diversas experiencias de participación a lo largo de su historia como nación, no es sino hasta los años ochenta que esta toma un papel central en la reflexión política y social del país (Múnera, 1999). La búsqueda de una institucionalidad incluyente derivó en la expedición de la Constitución de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), que reconoce a la participación como un derecho y se obliga al Estado a generar los mecanismos que faciliten su ejercicio. Esta disposición se materializa en actos legislativos como la Ley 1757, la Ley Estatutaria de Participación (Congreso de la República de Colombia, 2015), y la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), que definen

a la formación ciudadana y comunitaria como una tarea esencial del sistema educativo colombiano. Desde este marco normativo, en los diferentes niveles de las instancias administrativas e institucionales, tanto públicas como privadas, la participación y los mecanismos para hacerla efectiva a lo largo del ciclo vital y en todos los sectores poblacionales se constituyen en un asunto de primer orden.

El énfasis en el sentido político y ciudadano de la participación ha planteado la necesidad de explorar otras acepciones y precisar su significado en función de los diferentes escenarios y propósitos con los que se realiza. En esta vía, conviene retomar su significado general para entender los alcances y las dimensiones de las acciones y los actores que intervienen. De acuerdo con su origen etimológico, proveniente del latín *participare*, participar apunta a la disposición de un individuo o de un grupo a “tomar parte” de un “algo” en el que se involucra y que puede referirse a una situación, una institución, un proceso o una actividad (Real Academia Española, s. f.). Este esquema inicial deja en evidencia el rol crucial de las características propias de quien decide “tomar parte”, y de los elementos, propiedades y marcos que constituyen ese “algo”. La complejidad propia de estos procesos ha dado lugar a diferentes aproximaciones sobre lo que es la participación y a una variedad de propuestas teóricas sobre los tipos de participación, los contextos en los que sucede, los beneficios que ofrece, las barreras a superar, las estrategias para incentivarla, la construcción de la subjetividad a través de la participación, entre otros.

Desde la psicología social, la participación y la comunidad están íntimamente ligadas. Campbell y Jovchelovitch (2000) señalan tres dimensiones que soportan los procesos de participación y la formación de la comunidad: a) el desarrollo de una identidad social, que involucra la presencia de identificaciones sociales semejantes que son compartidas entre los individuos, y la construcción y reconstrucción colectiva de dichas identidades; b) la expresión, reforzamiento o reevaluación de las representaciones sociales; y c) la referencia al ámbito de poder, que sea simbólico o material, imprime un sello diferencial a las experiencias de participación. Dentro de esta propuesta, los conceptos de empoderamiento e identidad ocupan un lugar central y están sujetos a un componente social que los moldea (Siddiquee y Kagan, 2006).

Para la psicología comunitaria, la participación constituye una dimensión fundamental del hombre, que está estrechamente ligada con su desarrollo humano y social. “Participar es actuar junto a otro en la resolución de un problema común, donde el problema es fundamentalmente la vida cotidiana de los hombres” (Rozas, 1992, p. 52). Esto implica concebir la participación como un acontecimiento cotidiano que está presente en las decisiones que constantemente debe tomar una comunidad. Para la sociología, la participación implica la existencia de un espacio relacional y público, delimitado por los agentes activos que allí concurren y configurado gracias a su participación (Ganuza, 2007). Es este espacio relacional el que permite al sujeto constituirse como ser autónomo y, además, pone en evidencia el sentido relacional de las acciones.

Como puede verse, estas aproximaciones resaltan el potencial de la participación como estrategia para la generación de bienestar individual y colectivo que, además, contribuye a la cohesión social y el sentido de pertenencia e identidad (Mannarini et ál., 2010). Trabajar en la consecución de objetivos que son personalmente relevantes fortalece la voluntad del individuo y su sentido de autoeficacia, lo cual está directamente relacionado con el empoderamiento psicológico del sujeto (Brady, 2007; Hernández-Ponce et ál., 2010).

Es importante subrayar, como lo señalan Estrada et ál. (2000), que la participación toma sus reales dimensiones en el contexto de la democracia, en la que se reconoce como una construcción social que surge y desemboca en la vida en comunidad. La participación se expresa en una serie de acciones o comportamientos que permiten al ciudadano reconocer su responsabilidad con el gobierno de su sociedad e influir en la toma de decisiones que afectan directa o indirectamente su bienestar y el de todos. Para que la participación sea una realidad, deben considerarse al menos tres condiciones: conocimiento de los derechos, condiciones institucionales para su garantía y cumplimiento y capacidades para ejercer la participación; con esto se diferenciaría el objeto de la observación de otras modalidades de participación, que enfatizan en una toma de conciencia colectiva por parte de la comunidad (Méndez-Navas, 2008) o en la intervención en la toma de decisiones sobre la administración de sus recursos y la distribución de sus costos

y beneficios, a través de instituciones y mecanismos definidos por el Estado (Merlano, 1996). Con estas precisiones, se define a la participación política como el ejercicio de intervención efectiva en procesos de toma de decisiones que afecten el bien común. Dicha participación se constituye en una experiencia individual y/o grupal que resulta de la interacción con otros en múltiples ámbitos sociales y que tendría diferentes niveles de realización en virtud de las condiciones de oportunidad del contexto de participación. Por su parte, las prácticas de participación política se asumen como el conjunto de recursos, estrategias y sistemas de acción construidos para viabilizar esta participación en un contexto específico.

Desde estas comprensiones, no solo puede considerarse el ejercicio político y ciudadano en la cotidianidad, más allá del comportamiento electoral y la vinculación a los partidos políticos, sino que pueden generarse mecanismos y estrategias efectivas para la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre asuntos que los implican directamente en los contextos cotidianos en los que se desarrollan. En este campo de reflexión e intervención que se abre en torno a la participación política, resulta de especial interés el abordaje de la participación política con niños y niñas, que en los últimos años ha sido dinamizado por los aportes de la psicología.

## **Los niños también participan: lecturas psicológicas de la participación a partir del ciclo vital**

Cuando se piensa en la participación en el contexto de la infancia son varios los ángulos desde los cuales se puede visualizar y entender. Novella (2012) propone que la participación infantil sea comprendida como un concepto multidimensional, que incluye la representación de la infancia, la experiencia educativa, el desarrollo, la educación para la ciudadanía, la construcción de valores democráticos, el ejercicio político y las competencias emocionales. Esta propuesta consigue integrar varios de los aspectos que confluyen cuando se analiza el involucramiento de los niños en los procesos de toma de decisiones colectivas.

Destacamos, en la propuesta de Novella, la dimensión de la representación social que se tiene de la infancia, que ha sido debatida por

varios autores en las últimas décadas, los cuales han invitado a replantear la idea de los niños como “adultos incompletos”, incapaces de tomar decisiones y de reflexionar sobre los procesos que los afectan. Aunque teóricamente encontramos varios textos argumentando este cambio de representación, lo cierto es que son pocos los países en los que se lleva a la práctica de manera satisfactoria. En Colombia, aún es muy fuerte la idea de la incompetencia de los niños y muchos de los ejercicios o actividades que se realizan acaban quedándose en una mera imitación del mundo adulto, sin consecuencias realmente importantes para las decisiones que finalmente se toman. Aún se miran con cierta desconfianza y sin mucha convicción los aportes que los niños pueden dar. Lo que sucede con estas y otras representaciones sociales puede ser muy bien explicado por el concepto de “habitus” de Bourdieu (1992), en el que se hace alusión a aquellas disposiciones profundamente incorporadas, que impregnan la forma como vivimos, como nos movemos e incluso la disposición de los objetos cotidianos. Con todo, dichas disposiciones están también supeditadas a los principios del aprendizaje social y, por consiguiente, son susceptibles de ser transformadas.

Otro de los aspectos integrados en la propuesta de Novella son las implicaciones que tiene la participación para el desarrollo infantil. El concepto de “desarrollo mediado” subraya la influencia de los aspectos culturales en el comportamiento de los individuos, la manera como las prácticas sociales y educativas se entrelazan con la carga biológica de cada sujeto, condicionando su proceso evolutivo. Las prácticas en las que interactuamos con otros individuos que contribuyen a jalonar nuestro aprendizaje son uno de los factores fundamentales que intervienen en el desarrollo.

Cuando pensamos en la participación política infantil en la escuela, es pertinente considerar la noción de participación como experiencia educativa y como parte fundamental de la educación para la ciudadanía, con su correspondiente ejercicio político.

Como experiencia educativa, la participación ha sido promulgada por diferentes pedagogías desde hace varias décadas, especialmente por las denominadas pedagogías activas. El replanteamiento de modelos más tradicionales y autoritarios en el ámbito educativo ha pasado por una reflexión acerca de la importancia de respetar la libertad

humana y de defender la participación como valor a enseñar y metodología a trabajar.

Por otra parte, la participación constituye uno de los pilares de la educación ciudadana, ya que el proceso de formarse como ciudadano implica involucrarse de forma activa en la dinámica de la vida democrática instaurada en la mayoría de las sociedades en las que nos movemos. Ser parte activa de la continua transformación de las ciudades, de las comunidades a las que pertenecemos. Tal como lo apunta Novella, este es un proceso de aprendizaje en el cual es evidente la corresponsabilidad de todos los implicados en el quehacer educativo.

Adicionalmente, no es posible revisar el concepto de participación infantil sin hablar de las tipologías planteadas por diversos autores, que han contribuido a enriquecer el debate y a caracterizar las prácticas cotidianas, ya sea ubicándolas en términos del grado de poder que se otorga o comparte con los niños, o en términos de la presencia o no de participación como tal. Una de las propuestas más difundidas y trabajadas es la escalera de Hart (1992). Este modelo ha servido como referente inicial para caracterizar las prácticas participativas con niños y niñas. Su organización, de tres niveles iniciales de no participación y cinco restantes de participación, organizados de manera progresiva, constituye una adaptación de la escalera propuesta por Arnstein (1969) para caracterizar la participación ciudadana en adultos. La propuesta de Hart permite identificar los niveles de no participación, contribuyendo al reconocimiento de falsas situaciones de participación, de manera que puedan ser evitadas en la práctica cotidiana. De la misma forma, Hart señala las formas de participación más positivas y presumiblemente deseables, brindando elementos orientadores sobre cómo deberían ser nuestros ejercicios participativos con los niños.

El trabajo de Hart permitió poner el tema de la participación infantil sobre la mesa, de manera más evidente y asignando terminología específica. Sin embargo, dentro de las críticas que ha recibido este modelo se encuentra el hecho de no tomar en consideración los elementos contextuales que rodean las prácticas participativas. Esto implica que desconoce las “bondades” que pueden tener algunos niveles bajos de participación para situaciones específicas. Esta limitación del modelo tiene mucho que ver también con su evidente lógica lineal.

Otros modelos han sido propuestos buscando capturar aspectos que no aparecen enunciados en la escalera de Hart. Algunas de estas propuestas han mantenido el componente jerárquico, aunque con diferentes perspectivas, como es el caso de Franklin (1997), Shier (2001) y Trilla y Novella (2001). El modelo de Franklin guarda bastante similitud con el de Hart, valiéndose de la misma figura de la escalera, con formas de participación agrupadas en niveles altos y bajos, pero adicionando una categoría que involucra formas de pre-participación. El criterio organizador de los diferentes tipos de participación tiene que ver con el grado en que los adultos ceden el poder a los niños.

Por su parte, el modelo de Shier (2001) presenta cinco niveles de participación, y al interior de cada uno, diferentes grados de empoderamiento infantil, reflejados en lo que el autor denomina aperturas, oportunidades y obligaciones, cada una de ellas con una pregunta orientadora que facilita al lector su ubicación en el modelo. Shier señala que es posible ubicarse en varios puntos del modelo de manera simultánea, e incluso localizar una misma actividad en grados diferentes. La propuesta de Shier se centra en las diferentes formas de participación derivadas de la interacción entre niños y adultos y, por consiguiente, no incluye niveles de “no-participación” ni aquellos en los cuales los niños toman decisiones sin la intermediación de los adultos, que corresponden respectivamente a los niveles más bajos y más altos propuestos por Hart. Aunque Shier mantiene la idea de una secuencia progresiva en los niveles de participación, incluye aspectos importantes alusivos a las metodologías de trabajo y a la implementación de políticas, además de plantear una estructura flexible y orientadora de la reflexión del individuo o institución que utilice este modelo. Algunas de las críticas que ha recibido esta propuesta tienen que ver con su excesivo foco en los adultos y en las acciones que estos realizan para dar un lugar a los niños, dejando por fuera la posibilidad de ver dichas acciones o estrategias de manera global, pudiendo ser iniciadas tanto por niños como por adultos. Además, el lugar fundamental que se le otorga a los aspectos formales de la participación deja sin lugar aquellas prácticas espontáneas que puedan acontecer cotidianamente.

De otro lado, la propuesta de Trilla y Novella (2001) involucra secuencia en cuanto al nivel de complejidad de la participación (se

proponen cuatro niveles: participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación); sin embargo, los autores aclaran que esta organización no significa necesariamente que un nivel involucre mayor participación que otro, no son excluyentes entre sí, y tampoco significa que hayan tipos de participación indeseables, sino más bien diferentes formas de participación que pueden ser óptimas o apropiadas para situaciones específicas. Aunque la propuesta de que existan niveles de participación adecuados para ciertas circunstancias, más que modelos ideales de participación a alcanzar, había sido también considerada por Hart (2008). Lo cierto es que la representación de la escalera deja en el observador la idea implícita de que existen niveles superiores que deben ser alcanzados. Otra característica de la propuesta de Trilla y Novella (2001) es la posibilidad de solapamiento entre las categorías, elemento que no está presente en los modelos de escalera de Hart ni de Franklin (1997), y aunque el modelo de Shier (2001) es un poco más flexible, no contempla la superposición de los diferentes elementos que lo componen.

Wong et ál. (2010) han propuesto un modelo piramidal que entrelaza el concepto de participación con el de empoderamiento, en un continuo que va del control ejercido por los adultos al control ejercido por los niños; sin embargo, la cúspide de esta pirámide la constituye el control compartido. Si bien esta propuesta pone el foco de igual manera en los procesos que pueden suceder tanto en los adultos como en los niños, no contempla la posibilidad de ubicarse simultáneamente en diferentes puntos, o de ubicar diferentes momentos de una misma actividad en diferentes puntos.

Existen también propuestas que eliminan la idea de una organización gradual entre los tipos de participación, como es el caso de Treseder (1997) y Cahill y Dadvand (2018). Treseder (1997) suprime el elemento jerárquico de la escalera de Hart y plantea cinco grados de participación, los cuales ocurren en respuesta a las características del contexto de los participantes y de la práctica misma que se esté realizando. En esta propuesta es crucial la idea de que cada uno de los grados constituye una forma apropiada de participación para diferentes tipos de situaciones, de manera que no se plantea un ideal que debiera ser alcanzado, sino un grupo de tipos de participación que pueden ajustarse o no dependiendo de la necesidad.

Por último, Cahill y Dadvand (2018) plantean una estructura de siete dominios ensamblados: propósito, posicionamiento, perspectiva, relaciones de poder, protección, lugar y proceso. Cada uno de estos elementos implica una reflexión crítica y una respuesta práctica. En esta propuesta, el propósito ocupa un lugar central en la estructura, ya que direcciona los otros dominios, y el proceso se posiciona como el marco a través del cual se conectan el fin u objetivo propuesto y los medios para alcanzarlo. Esta propuesta se concentra en los elementos que componen o dan lugar a la participación, más que en presentar unas formas explícitas de participación, pues dichas formas vendrán como resultado de la interacción entre los siete componentes del modelo.

Puede verse cómo, a pesar de que la reflexión alrededor del tema de la participación infantil es más bien reciente, existe una variedad interesante de propuestas para su comprensión, que se mueven desde modelos jerárquicos, con una lógica más bien lineal y rígida, hasta propuestas más flexibles, que incluso prescinden de usar clasificaciones para las prácticas participativas y se adentran en los elementos involucrados y su posible interacción. Nuestra manera de entender la participación infantil se acoge y transita más de cerca con propuestas de este estilo en las que, a nuestro parecer, se da cuenta de manera más clara de la complejidad y diversidad de formas que adquiere la participación en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, a continuación se presenta una propuesta que pretende contribuir a la comprensión de las prácticas de participación política en el ámbito educativo.

## **Hacia un modelo de caracterización de las prácticas de participación política en la escuela**

La caracterización de las prácticas de participación política con niños puede hacerse desde varias perspectivas. Ya en la primera parte de este capítulo se hizo referencia a modelos planteados por diferentes autores, algunos de ellos orientados a establecer tipos o formas de participación, y otros volcados hacia los elementos que constituyen la acción participativa en sí misma. Este último enfoque puede ser más versátil y brindar, además, elementos concretos de análisis para los individuos o instituciones, en este caso en particular, para la escuela.

Más allá de saber si la práctica participativa en cuestión puede ser etiquetada de una forma específica, el análisis que aquí se propone parte de tres elementos, que son fundamentales para entender y caracterizar el ejercicio participativo: el contexto, los participantes y la participación en sí misma.

Cuando se habla de *contexto* se hace referencia a la situación en la que ocurre la participación y a las características propias de la situación que condicionan o posibilitan dicha participación. Las condiciones contextuales juegan un papel fundamental en la manera como se desarrollan las prácticas participativas. De acuerdo con Stoecklin (2013): “la capacidad del niño para influir en las dinámicas sociales no es lineal, es específica al contexto y está vinculada a la reflexión individual” (p. 444); adicionalmente, la participación puede adquirir significados diferentes dependiendo de las condiciones en las que ocurre (Moules y O’Brien, 2012). No se hace referencia aquí específicamente al espacio físico en el que ocurre la práctica, a menos que este acabe teniendo repercusiones indirectas sobre la misma. Por ejemplo, si se describe una reunión de gobierno escolar, dicha situación tiene en sí misma un protocolo, una secuencia, suele suceder en un espacio físico previamente determinado para este fin, está presidida y es dirigida por un miembro en particular, etc., y es bajo esas condiciones que ocurre la práctica participativa. Para la gran mayoría de las situaciones, los adultos acabarán siendo leídos como parte del contexto, pues suelen ser quienes, por defecto, presiden la actividad y frecuentemente determinan también los objetivos y alcances de esta. Este es un punto que puede ser confuso, pero que busca centrar totalmente la atención en la participación de los niños y en verificar si esta tiene o no repercusión en el proceso de toma de decisiones.

Al hablar de *participantes* se hace referencia a todos aquellos que están inmersos en la práctica participativa ya sea por voluntad propia, por defecto o incluso por obligación (tal como se explicó en el párrafo anterior, no se incluye aquí al adulto que preside la actividad, en los casos en los que lo haya). Son ellos quienes ejercen o no su derecho a participar. El énfasis se hace especialmente en el nivel de escucha de los niños, su interés en intervenir en la actividad y su disposición a opinar sobre las intervenciones de sus compañeros. La definición de este

componente recoge las observaciones de la literatura sobre el interés espontáneo de los niños en temas que afectan el desarrollo social y político global y las manifestaciones de empatía y sus capacidades de toma de perspectiva (Jans, 2004).

Finalmente, cuando se caracteriza la *participación* se hace alusión a las acciones que adelantan los participantes durante la práctica y a la manera como estas repercuten en las decisiones finales que se toman y, de manera general, en el bienestar colectivo. Se sitúa aquí el alcance de las intervenciones de los niños, pero también el tipo de interacción entre los participantes y la coherencia entre los propósitos iniciales de la situación, la configuración inicial y la forma en la cual se da finalmente.

Este “componente” de la observación contribuye a discriminar entre las intervenciones que se dan de manera espontánea, sin relación con el proceso de toma de decisión y/o en el contexto de relaciones asimétricas, donde la autoridad del adulto influye en el contenido de la participación; en contraposición a participaciones que se dan en el marco de relaciones simétricas, donde la presentación de la situación es coherente con su desarrollo y las intervenciones de los niños influyen efectivamente en el curso de acción definido por el grupo.

La valoración de las intervenciones que realizan los niños implica tomar en consideración las diferentes formas de comunicación que ellos suelen utilizar, pues como bien lo menciona Young (2000), los argumentos lógicos y racionales no son la única forma en la que se puede presentar el discurso. Dentro de las formas de comunicación que plantea esta autora, se incluyen el “retórico”, que hace alusión a las diferentes maneras en las cuales algo puede ser dicho, ya sea a través del tono emocional, los símbolos verbales y no verbales, como los gestos o las figuras del habla; y el “narrativo”, mediante el cual se pone en común la experiencia del otro, permitiendo que el grupo la comprenda y que pueda construirse un discurso compartido. Estas formas de comunicación son utilizadas muy frecuentemente por los niños y, por consiguiente, la valoración de los aportes que ellos realizan implica una adecuada apreciación y lectura de estas.

El planteamiento de un modelo estructurado busca centrar el análisis de las prácticas de participación política que ocurren en la escuela

en la articulación de los elementos y las acciones que posibilitan el ejercicio participativo efectivo de los niños y las niñas. Esta propuesta permite comprender los obstáculos y las condiciones que favorecen o limitan el alcance de las acciones de los niños en las decisiones que se toman en la escuela, y que los afectan directa o indirectamente. Develar estos mecanismos abre la puerta a la implementación real de prácticas de participación política en la cotidianidad de las escuelas, que contribuyan al empoderamiento real de los niños y las niñas y su reconocimiento como ciudadanos que, desde su particularidad, pueden aportar a la construcción de un país más incluyente.

## Referencias

- Alzate, M. (2003). El niño como escolar y alumno: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea. *Revista de Ciencias Humanas*, 9(32), 139-149. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/929/505>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Arrúe, C. y Consoli, E. (2010). Espacios de infancia, ciudadanía y participación infantil. En A. Ford, C. Pinillos, G. Signorelli y M. Berdondini (eds.), *Congreso Internacional Rosario 2010: Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el Siglo XXI* (pp. 1460-1467). Universidad Nacional de Rosario.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional 116 del 20 de julio de 1991.
- Bermejo, V. (ed.). (2003). *Desarrollo cognitivo*. Síntesis.
- Bernstein, B. (2001). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico* (vol. 4). Morata.
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Polity.
- Brady, B. (2007). Developing Children's Participation: Lessons from a Participatory IT Project. *Children & Society*, 21(1), 31-41. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00024.x>

- Cahill, H. y Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.001>
- Campbell, C. y Jovchelovitch, S. (2000). Health, Community and Development: Towards a Social Psychology of Participation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(4), 255-270. [https://doi.org/10.1002/1099-1298\(200007/08\)10:4<255::AID-CASP582>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<255::AID-CASP582>3.0.CO;2-M)
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41 214.
- Congreso de la República de Colombia (2015). *Ley 1757 de 2015. Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática*. Diario Oficial n.º 49 565.
- Charry, C. y Mojica, A. (2018). *Informe académico final de investigación*. Universidad Santo Tomás.
- Estrada, M., Madrid-Malo, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Franklin, B. (1997). The Ladder of Participation in Matters Concerning Children. En J. Boyden y J. Ennew (eds.), *Children in Focus: A Manual for Participatory Research with Children* (pp. 52-53). Grafisk Press.
- Ganuza, E. (2007). La participación en sociología: elementos para una praxis sociológica. *Política y Sociedad*, 44(1), 55-71. <http://hdl.handle.net/10261/79714>
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, 4. Unicef.
- Hart, R. (2008). Stepping Back from 'the Ladder': Reflections on a model of participatory work with children. En A. Reid, Bruun, B., J. Nikkel y V. Simovska (eds.), *Participation and Learning* (pp. 19-31). Springer.
- Hernández-Ponce, L., Rodríguez, J. y Giménez, C. (2010). La posibilidad del cambio social aproximación psicosocial a los conceptos de agencia, empoderamiento y participación. *Temas de Coyuntura*, 62, 79-102. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1183>
- Jans, M. (2004). Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>

- Jaramillo, J. M. y Bernal, T. (eds.). (2010). *La infancia en la sociedad actual: los desafíos de la globalización*. Ediciones USTA.
- Larreameindy-Joerns, J., Puche Navarro, R. y Restrepo Ibiza, A. (eds.). (2008). *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Uniandes- Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (Ceso).
- Mannarini, T., Fedi, A. y Trippetti, S. (2010). Public involvement: How to encourage citizen participation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(4), 262-274. <https://doi.org/10.1002/casp.1030>
- Marín-Aranguren, E. (2011). *La sociedad civil: un tabú en Colombia*. Universidad Externado de Colombia.
- Méndez-Navas, I. (2008, 17 de noviembre). Participación comunitaria y diagnóstico de necesidades. *Salud pública y algo más*. [http://www.madrimasd.org/blogs/salud\\_publica/2008/11/17/107090](http://www.madrimasd.org/blogs/salud_publica/2008/11/17/107090)
- Merino, M. (1995). *La participación ciudadana en la democracia*. Instituto Nacional Electoral. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/04.pdf>
- Merlano, A. (1996). *Desarrollo económico y paz*. Atípicos.
- Moules, T. y O'Brien, N. (2012). Participation in perspective: reflections from research projects. *Nurse Researcher*, 19(2), 17-22. <https://doi.org/10.7748/nr2012.01.19.2.17.c8904>
- Múnera, L. (1999). Los estudios sobre la participación en Colombia. *Análisis Político*, 36, 1-22. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75374>
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society*, 13(2), 380-403. <http://hdl.handle.net/10366/121816>
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Real Academia Española (s. f.). Participar. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/participar>
- Rozas, G. (1992). Desarrollo, participación y psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 3(1), 51-56. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.1992.18643>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Siddiquee, A. y Kagan, C. (2006). The internet, empowerment, and identity: an exploration of participation by refugee women in a Community Internet Project (CIP) in the United Kingdom (UK). *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(3), 189-206. <https://doi.org/10.1002/casp.855>
- Stoecklin, D. (2013). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. <https://doi.org/10.1177/0907568212466901>
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. Save the Children.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, 137-164. <http://hdl.handle.net/2445/56924>
- Wong, N., Zimmerman, M. y Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1/2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>
- Young, I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

## CAPÍTULO 7

# Actualización del índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela

CLAUDIA LIGIA ESPERANZA CHARRY POVEDA

MELBA XIMENA FIGUEROA ÁNGEL

### Introducción

**E**n el panorama mundial, el objetivo por una educación de calidad sigue siendo un reto, en tanto se registran cifras que destacan que el 50 % de los niños y niñas no escolarizados viven en zonas de conflicto, 103 millones de jóvenes en el mundo carecen de habilidades básicas de lectura y escritura, y 6 de cada 10 niños y niñas no han logrado desarrollar un nivel de competencia mínimo en lectura y matemáticas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2020), esto se acentúa en el contexto colombiano, con relación a los datos sobre deserción escolar, cuya tasa es del 3.08 % (Presidencia de la República, 2019), y halla sus causas en aspectos como la extraedad, el trabajo infantil, la infraestructura, la falta de apoyos para uniformes

y útiles, las condiciones de salud, las estrategias pedagógicas inadecuadas, los cambios de domicilio, el ambiente escolar, la inseguridad, el bajo nivel de adaptación al contexto escolar, la distancia, el maltrato intrafamiliar, la desmotivación, la maternidad o la paternidad temprana.

En consecuencia, las posibilidades de comprensión sobre este tema requieren la revisión de las apuestas estatales, institucionales y teóricas, que han avanzado desde focos que consideran esta situación como exclusión. Así:

existen todavía 1.1 millón de niños y niñas y jóvenes en edad escolar (5 a 16 años) por fuera del sistema educativo [...] En materia de calidad, las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que, aunque ha habido algunas mejoras, los resultados académicos de los estudiantes son bajos en general y se distribuyen de manera inequitativa entre grupos sociales y entre las poblaciones urbana y rural. (Delgado, 2014, p. 32)

De esta manera, un tema como la inclusión requiere una revisión desde las comprensiones contemporáneas que parecen considerar tres aspectos: el primero hace referencia a la diversidad entendida como “la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado)” (Gimeno, 2002, p. 2); el segundo se refiere al enfoque de derechos “como una nueva perspectiva para concebir y diseñar políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de concertación entre Estado y sociedad civil” (Jiménez, 2007, p. 34); y el tercero hace énfasis en la posibilidad de participación de los bienes sociales, económicos y culturales.

Sin embargo, las estrategias diseñadas, parecieran referirse en mayor medida a una de las categorías de la diversidad: la discapacidad, lo cual se ve reflejado en las referencias institucionales en los niveles macro (Ministerio de Educación Nacional [MEN]) y en los micro (instituciones educativas) a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ahora denominadas necesidades educativas diversas, para quienes se diseñan instrumentos y currículos flexibles en términos de apoyos pedagógicos.

En Colombia se evidencian avances en la inclusión de los derechos de la primera infancia, la infancia, la adolescencia y la juventud en los planes de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad (Unicef, 2014) y, desde la legislación nacional, se prevé la educación inclusiva en todos los niveles de formación; por lo cual el MEN estableció una guía de educación inclusiva, orientada principalmente a las instituciones de educación básica y media. En 2013, el MEN diseñó los lineamientos de política de educación superior inclusiva, en los que describe el proceso de educación inclusiva en este nivel y define unas estrategias y acciones focalizadas en los grupos poblacionales previamente definidos (Beltrán-Villamizar et ál., 2015).

Sin embargo, aunque la inclusión hace referencia a “la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad, independientemente de su raza, origen étnico, género u orientación sexual” (Americas Quarterly, 2013, p. 3), estos otros factores no se han contemplado de manera explícita en las instituciones educativas.

Por lo tanto, como consecuencia de la descripción de las situaciones que favorecen procesos de exclusión en la escuela, pareciera relevante incorporar comprensiones desde enfoques que involucren con mayor fuerza las dimensiones humanas y sociales que, de manera integral pero también particular, hacen parte del complejo fenómeno exclusión-inclusión.

Así, se contemplan los enfoques de derechos, diferencial e interseccional, como tres apuestas que permiten ampliar las lecturas de inclusión en la escuela y promover estrategias que contemplen dichas dimensiones humanas y sociales. El primer enfoque, promueve la garantía de:

los derechos humanos sin discriminación de ninguna clase, particularmente por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra clase, origen nacional o social, propiedades, nacimiento u otra situación. Los órganos internacionales de derechos humanos han interpretado que este último factor incluye la discapacidad, el estado de salud, la edad, la orientación sexual y el estado civil, político y social (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008, p. 3).

El segundo enfoque es visto como:

método de análisis, actuación y evaluación, que toma en cuenta las diversidades e inequidades de la población en situación o en riesgo de desplazamiento, para brindar una atención integral, protección y garantía de derechos, que cualifique la respuesta institucional y comunitaria. Involucra las condiciones y posiciones de los/las distintos/as actores sociales como sujetos/as de derecho, desde una mirada de grupo socioeconómico, género, etnia e identidad cultural, y de las variables implícitas en el ciclo vital - niñez, juventud, adultez y vejez. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018, p. 1)

Y el tercero, el enfoque interseccional (para una revisión sobre las líneas de debate relacionadas con este enfoque, puede consultarse a Viveros, 2016), como una perspectiva que intenta evitar:

los riesgos presentes en el enfoque diferencial de derechos, de homogeneizar a los grupos considerados diferentes, ocultando las desigualdades y diferenciaciones internas; de “esencializarlos” encerrándolos dentro de fronteras culturales fijas, negando su historicidad y dinamismo; o de ignorar las relaciones de poder que subyacen y reproducen diferencias desiguales. (MEN, 2016, p. 42)

De esta manera, es importante partir de los instrumentos diseñados para promover la inclusión en la escuela. Uno de los más relevantes ha sido el índice de inclusión, elaborado originalmente por Booth y Ainscow (2002), para luego ser adaptado al contexto español por Sandoval et ál. (2002), quienes lo denominaron *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, con la participación de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC). En Colombia, fue adaptado en el 2009 y revisado en el 2012 por el Ministerio de Educación Nacional, en convenio con el Instituto Tecnológico de Antioquia, lo cual presenta un soporte que puede optimizarse y actualizarse a la luz de los avances teóricos sobre la inclusión y el imperativo de garantizar la educación de niños, niñas y adolescentes.

## El índice de inclusión

El marco desde el cual se comprende la inclusión, parte de la conceptualización de Booth y Ainscow (2002), quienes plantean que esta:

se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (p. 9)

De esta manera, se deriva el índice de inclusión, que se presenta como una guía de autoevaluación para revisar el grado en el que la orientación inclusiva atraviesa las prácticas y proyectos en la escuela y promover procesos de mejora que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, a través de la valoración de tres dimensiones: las *culturas inclusivas*, en la cual se indaga sobre la comunidad escolar en su papel de seguridad, colaboración y estimulación de todos los miembros de la escuela; las *políticas inclusivas*, en las que se analizan las decisiones curriculares y organizativas, los apoyos y la coordinación, que dan cuenta de la articulación a políticas que favorecen la inclusión; y las *prácticas en el aula*, en tanto su accesibilidad y los recursos con que se cuentan para favorecer la participación de todos los estudiantes.

Este índice se expone como una guía de autoevaluación en dos ejes: la revisión del grado en el que la orientación inclusiva atraviesa las prácticas y proyectos en la escuela; y la promoción de procesos de mejora que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002).

De esta manera, y en consonancia con los esfuerzos que se dirigen a la inclusión, esta propuesta sigue teniendo vigencia para su abordaje en la escuela.

En Colombia, el índice de inclusión fue adaptado por el MEN, en convenio con el Instituto Tecnológico de Antioquia. Dicha adaptación:

responde a la necesidad de promover en las instituciones de educación superior la visibilización y el respeto por la diversidad. En este sentido, se busca potenciar la diversidad sin que esto afecte la identidad y las particularidades de cada persona. (MEN, 2017, p. 21)

Posterior a esto, en el 2012, se realiza un ajuste y actualización en el marco de la propuesta denominada: *Orientaciones generales para la atención educativa de la población con discapacidad en el marco del derecho a la educación*.

Es llamativo que la adaptación colombiana del índice de inclusión guarda una distancia considerable con respecto al índice original, lo cual puede tener implicaciones en su impacto e incluso, en su propósito. Adicionalmente, la apuesta colombiana conserva una estrecha relación con la categoría diversidad funcional o situación de discapacidad. Todos estos elementos evidencian la necesidad de movilizar la comprensión de la inclusión a la singularidad y a la experiencia de todos los miembros de la sociedad que se encuentran en situaciones de exclusión por diversas condiciones, circunstancias o entornos. En ese sentido, el enfoque diferencial parece ser un soporte pertinente y coherente para realizar este movimiento. Este surge como respuesta a la necesidad de atención y protección de diferentes grupos poblacionales en el marco de la violencia y el desplazamiento forzado. En palabras de Meertens: “estos diferentes grupos poblacionales tienen en común la violación de sus derechos generales, pero se diferencian en cuanto a la especificidad de sus vulnerabilidades, necesidades de protección y atención, y potencialidades para la reconstrucción de sus proyectos de vida” (Meertens, 2004, p. 1).

Sin embargo, este enfoque se amplía a contextos de desarrollo como la escuela, en la cual se convierte en “un instrumento jurídico idóneo para revertir o evitar los procesos y actos que generan las condiciones actuales o históricas de discriminación e impiden el goce efectivo

de derechos” (Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, 2018, p. 1). Así mismo, permite trascender la visión de inclusión en atención a estudiantes en situación de discapacidad y se contempla la atención de niños con oportunidades (Florido, 2013).

A la luz de la postura estatal y local acerca de la inclusión, esto se comprende como:

un proceso que implica apuestas desde un enfoque diferencial, desde la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de materializar las acciones a través de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones y situaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecedor del desarrollo humano. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 1)

Se involucran dimensiones como la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial, que permiten aterrizar un concepto con amplias implicaciones y concretar acciones que pueden ser viables en la escuela, dado que actualizan el alcance de la inclusión, que históricamente se ha relacionado con la diversidad funcional, y promueven la reconstrucción de un esfuerzo que involucró recursos del MEN, del Instituto Tecnológico de Antioquia y de aquellas instituciones que se involucraron en su aplicación.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio se dirige a actualizar el índice de inclusión en el marco del enfoque diferencial en la escuela, a través de la revisión de la literatura que soporta la versión original y posteriores adaptaciones de este, la descripción de los ajustes desde las estrategias implementadas, y el aporte a la implementación del enfoque diferencial en la escuela y a su posterior seguimiento.

## Metodología

De acuerdo con el propósito del estudio, se parte de un diseño de tipo instrumental, dado que se analizan las propiedades psicométricas de un cuestionario existente (Ato et ál., 2013): el índice de inclusión (MEN,

2013). Para tal fin, se consideran tanto elementos cuantitativos como cualitativos, dado que el constructo que aquí se aborda demanda no solo la inclusión de elementos numéricos, sino también narrativos y experienciales. Por lo tanto, además de revisar las dimensiones y sus ítems correspondientes, se exploran las comprensiones de los participantes para enriquecer el instrumento desde una perspectiva contextual.

## **Participantes**

Los participantes en el estudio garantizan las lecturas desde diferentes instancias, lo cual es coherente con la definición de inclusión. De esta manera, se contemplan tres escenarios: en el primero se cuenta con la participación de tres expertos académicos seleccionados por conveniencia (muestreo por conveniencia), y para su selección se toma en consideración su trayectoria y experiencia en el tema de inclusión, enfoque diferencial y perspectiva de derechos. En el segundo se trabaja con un grupo de tres docentes de primaria y bachillerato, tres licenciadas en Educación Especial, nueve alumnos (de primaria y de bachillerato), cinco padres de familia y tres administrativos, seleccionados por conveniencia (muestreo por conveniencia), quienes desde su experiencia cotidiana proveen lecturas relevantes sobre el contenido del cuestionario y su aplicación.

Finalmente, en el tercer escenario, y posterior a los ajustes realizados en los escenarios anteriores, se ejecuta la aplicación piloto del índice ajustado. En los casos de estudios piloto, si bien no hay una regla específica sobre el número de participantes, la principal indicación consiste en que la muestra posea las características de la población a la que va dirigida el instrumento. Por lo tanto, en la muestra para dicho piloto están representados todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres de familia y administrativos) y la selección se realiza por conveniencia.

## **Estrategias de recolección de información**

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de recolección de información se componen de:

- **Revisión documental:** involucra la consulta en bases de datos, tesis y documentos oficiales, y la sistematización y organización de la información, con miras a obtener una visión de los elementos que sustentan el índice de inclusión, su estado actual y los componentes que deben ajustarse o adicionarse para considerar el enfoque diferencial. Esta revisión documental es llevada a cabo por las investigadoras.
- **Formato para la revisión por parte de jueces expertos:** los jueces expertos evalúan la pertinencia, coherencia, claridad y suficiencia de las dimensiones y sus correspondientes ítems ajustados del índice de inclusión. Adicional a ello, se cuenta con sus observaciones y sugerencias.
- **Grupos de discusión:** esta estrategia involucra la participación de grupos de docentes, alumnos, padres de familia y administrativos, con quienes se revisan todos los ítems de los cuestionarios del índice de inclusión ajustado. Estos grupos se convierten, a su vez, en un escenario de reflexión sobre la gestión de la inclusión en la escuela.
- **Índice ajustado y formato anexo para la evaluación del mismo:** durante la aplicación piloto, la principal estrategia la constituye el instrumento mismo que es propuesto, y un formato anexo donde se registran las observaciones de quienes lo aplican. En esta fase participan los grupos de la institución educativa elegida para el pilotaje (docentes, alumnos, padres de familia y administrativos) y las investigadoras del proyecto (quienes realizan la aplicación del instrumento).

## Procedimiento

La investigación se compone de cinco fases:

- **Primera fase:** involucra una revisión de la literatura y documentos relacionados con el índice de inclusión (propuesta original, ajustes que han sido propuestos, adaptación colombiana, estudios que lo han utilizado) y la propuesta de enfoque diferencial (directrices del Ministerio, metodologías trabajadas en

las escuelas, etc.). Esta revisión es un insumo para la primera versión de los cuestionarios ajustados por las investigadoras.

- **Segunda fase:** involucra la elaboración de la primera versión de los cuestionarios, ajustados a la luz del enfoque diferencial para su revisión en los contextos educativos. Se toman como base la estructura y los elementos propuestos en el índice de inclusión original, el índice de inclusión adaptado en Colombia y los lineamientos del enfoque diferencial. A partir de todos ellos, se plantean los ajustes o componentes adicionales.
- **Tercera fase:** en esta etapa se realiza la validación por jueces expertos y se lleva a cabo un nuevo ajuste de los cuestionarios de acuerdo con las observaciones planteadas.
- **Cuarta fase:** se desarrollan los grupos de discusión con docentes, alumnos, padres de familia y administrativos de las escuelas, con miras a identificar elementos de la propuesta que requieran ajustes y considerar sus reflexiones acerca de la gestión de la inclusión.
- **Quinta fase:** se realiza la aplicación piloto en una institución educativa de la ciudad de Bogotá interesada en evaluar su proceso de incorporación del enfoque diferencial en las dinámicas institucionales, y fortalecer la comprensión de la inclusión. Como resultado de esta aplicación piloto se realizan nuevos ajustes en la propuesta.

## Estrategias de análisis e interpretación

Frente al análisis y la interpretación, se puede mencionar que se contemplan estrategias tanto cuantitativas como cualitativas, dada la naturaleza de los datos que se trabajan. Los elementos cuantitativos incluyen índices de acuerdo entre jueces, y cálculos básicos con los elementos numéricos que se incluyen en la propuesta de evaluación. El análisis cualitativo involucra estrategias de reducción de datos (categorización, fragmentación, codificación) y de extracción y verificación de conclusiones.

## Consideraciones éticas

Con respecto a las consideraciones éticas, este proyecto involucra la participación de docentes, padres de familia, administrativos y alumnos en el proceso de revisión y posterior aplicación del índice propuesto, pertenecientes a instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Se considera relevante plantear un escenario claro y generativo que garantice las posibilidades de participación. De esta manera, los participantes cuentan con información clara y pertinente sobre su rol en el proyecto, y sobre el carácter voluntario de su participación, los mínimos riesgos que esta representa y el derecho que tienen a ser informados de los resultados que se obtengan. Para ello, además del consentimiento y asentimiento informado (para el caso de los menores de edad), se realiza una charla introductoria previa a las sesiones de trabajo, en la cual se exponen claramente estos aspectos.

Otro punto adicional es la consideración de que el índice final propuesto incluya elementos o ítems que puedan tener un efecto contraproducente para aquellos que ya sufren algún tipo de exclusión social, ya sea en razón a su etnia, sexo, situación de discapacidad, desplazamiento por conflicto armado, etc. Para controlar este posible riesgo, se incluye dentro de los criterios a ser evaluados por parte de jueces expertos, docentes y alumnos, el análisis de la presencia de este sesgo en los componentes del índice.

Finalmente, como parte del ejercicio de socialización de resultados con la institución educativa, se realiza una actividad de reflexión y retroalimentación, donde se identifican las ventajas y desventajas del proceso realizado, el impacto que este tuvo sobre la institución (evaluación del impacto social) y las recomendaciones que se hacen para futuras investigaciones.

## Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos de acuerdo con el desarrollo de cada una de las fases:

## Primera fase

Se realizó una comprensión conceptual entre los términos empleados en la versión del índice de inclusión propuesta por el MEN (2013) y el enfoque diferencial. En la tabla 7.1 se presentan los principales hallazgos.

**Tabla 7.1.** Contraste entre índice de inclusión y enfoque diferencial

Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
<p>“Necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros”.</p>	<p>“Brindar adecuada atención y protección de los derechos de la población” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).</p> <p>Visibilizar el recrudecimiento de la violencia y violación de los derechos humanos en forma sistemática a poblaciones y grupos considerados histórica y culturalmente con criterios discriminatorios.</p>
<p>“Sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica”.</p>	<p>Enfoque diferencial y género: desde una postura conceptual, para este enfoque el género es una construcción social de patrones culturales relacionada con la subjetividad. Hace relación a la idea que tenemos de cómo ser hombre o cómo ser mujer, en ese sentido no hay que confundirlo con la orientación sexual, que visibiliza a personas homosexuales, heterosexuales o bisexuales.</p> <p>Enfoque diferencial y enfoque étnico: el enfoque étnico es otro componente del enfoque diferencial. Tiene que ver con la diversidad étnica y cultural. Esta diversidad se manifiesta en la singularidad y a la vez en la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y sociedades que contribuyen a la riqueza de la humanidad. Es fuente de innovaciones, de creatividad y de mantenimiento de la necesaria diversidad biológica.</p> <p>Otros sujetos del enfoque diferencial: también se pueden considerar como sujetos de atención diferencial las siguientes poblaciones, transversalizadas por dos variables, ciclo vital y género: población en situación de discapacidad; población en situación de desplazamiento; ciudadanos(as) habitantes de calle; población privada de la libertad; población en situación y/o ejercicio de prostitución; personas de sectores LGBTI; personas de la tercera edad y niños y niñas.</p>

Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
“Situaciones de vulnerabilidad, como necesidades educativas especiales”.	“Condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).
“Respeto a la diferencia”.	“Garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).
“Atención a la diversidad”.	“Garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).
“Acceso al currículo”.	“Garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).
“Mejorar su comportamiento”.	El enfoque de derechos considera: “una mirada que transforma la concepción de individuo como receptor pasivo a una que lo considera sujeto de derechos capaz de reconocer sus potencialidades y ser partícipe de sus propios desarrollos” (Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal [IDPAC], 2014, p. 19.).
“Acciones inclusivas”.	“Acciones para la transformación desde la equidad y el desarrollo humano” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).
“Diferentes necesidades de los estudiantes, como: características comunicativas, ritmos y estilos de aprendizaje, procesamiento de información, tiempos de atención y fatiga, entre otras”.	“Condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).

Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
<p>“Análisis continuo que permite al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado”.</p>	<p>“Garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).                      El enfoque de derechos contempla “una postura política que parte de entender el desarrollo humano desde la realización de derechos y no simplemente desde la identificación y satisfacción de necesidades” (IDPAC, 2014, p. 19).</p>
<p>“Actividades de recuperación, para determinar las acciones correctivas y preventivas pertinentes”.</p>	<p>“Garantía de sus derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuestas diferenciadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).</p>
<p>“Alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, discapacidad, abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso”.</p>	<p>“En términos de igualdad acceder, usar y disfrutar de los bienes y servicios de la sociedad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).</p>
<p>“Política para prevenir los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, discapacidad, enfermedades o barreras culturales”.</p>	<p>“Contar con las mínimas condiciones y capacidades humanas para dirigir la vida a donde cada cual lo ha planeado, con el poder de llegar a ser lo que quiere y debe ser, con la potestad para forjar su naturaleza y definir su destino” (IDPAC, 2014, p. 14).</p>
<p>“Satisfechen las necesidades de los estudiantes que más lo requieren”.</p>	<p>“Condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para disminuir situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, buscando lograr la equidad en el derecho a la diferencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).</p>
<p>“Algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten”.</p>	<p>“El surgimiento de los derechos parte del reconocimiento de la existencia de leyes naturales, según las cuales todos y todas tenemos por naturaleza una serie de privilegios por el simple hecho de ser personas” (IDPAC, 2014, p. 12).</p>

Índice de Inclusión (2013)	Enfoque diferencial
<p>“Prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes”.</p>	<p>“Contar con las mínimas condiciones y capacidades humanas para dirigir la vida a donde cada cual lo ha planeado, con el poder de llegar a ser lo que quiere y debe ser, con la potestad para forjar su naturaleza y definir su destino” (IDPAC, 2014, p. 14).</p>
<p>“Entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres, como: incendios, terremotos, inundación, entre otros”.</p>	<p>“Acciones para la transformación desde la equidad y el desarrollo humano” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 1).                      “Los derechos humanos son atributos inherentes a los seres humanos, que todas las personas tienen y deben disfrutar en condiciones de igualdad sin distinciones de ninguna índole” (IDPAC, 2014, p. 12).</p>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con este contraste, se presenta la reconfiguración de la inclusión a partir del enfoque diferencial. En primera instancia, desde la perspectiva del enfoque diferencial, el centro de atención de las acciones ya no es quién evidencia la “diferencia”, el foco se desplaza al contexto, en el cual todos, especialmente quienes se encuentren en situación de exclusión, puedan acceder y avanzar en los procesos de desarrollo, acción y participación. Así, se evidencia la dificultad de agotar las situaciones de exclusión referidas en el documento del índice de inclusión (MEN, 2013), como discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros, para dar paso a la garantía de derechos y la equidad en el acceso, que si bien, se refiere en mayor medida a situaciones de exclusión evidentes, tales como violencia de género, discriminación por orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado, se consideran como situaciones que afectan a las personas en este momento histórico, económico y cultural, pero que podrían ser otras, que también deberían considerarse a la luz del desarrollo humano desde la perspectiva de derechos.

De otro lado, se destaca la diversidad como riqueza más que como condición que inevitablemente conduce a la exclusión, de allí que el lenguaje empleado desde el enfoque diferencial, hace referencia a la

singularidad y a sus características como posibilidad en los contextos que deben garantizar su protección.

En consecuencia, desaparece el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), dado que se evidencia que no hay una relación directa entre las características de la singularidad (género, orientación sexual, situación de discapacidad, víctimas del conflicto armado, etc.) con las posibilidades de aprendizaje y desempeño académico. Además, la revisión de la inclusión desde el enfoque diferencial permite plantear acciones en un marco amplio de políticas y lineamientos, lo cual trasciende acciones concretas en las instituciones educativas que, si bien favorecen a una parte de la población educativa, no tienen el impacto requerido para garantizar los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

## **Segunda fase**

A partir de estas conclusiones, se establecen los criterios para el desarrollo de la segunda fase, los cuales se plantean teniendo en cuenta los conceptos vigentes en inclusión y los conceptos que propone el enfoque diferencial en consonancia con el propósito original del índice de inclusión. Así mismo, se consideran las características de los miembros de las comunidades educativas a quienes va dirigido cada cuestionario en términos de número de ítems, tiempo requerido para su desarrollo y estructura organizativa y legal de la escuela en Colombia.

### *Criterios de ajuste*

1. Actualización de términos según el enfoque diferencial.
2. Revisión de número de ítems de acuerdo con los componentes y los procesos.
3. Revisión de pertinencia y suficiencia de los ítems de acuerdo con los componentes y los procesos.

4. Revisión de los ítems de acuerdo con las competencias de las instituciones educativas.
5. Revisión de los ítems de acuerdo con la información sobre los procesos que son propios de las instituciones educativas, pero que no hacen referencia directa a la inclusión y al enfoque diferencial.
6. Revisión de suficiencia, claridad y número de ítems de acuerdo con los participantes: directivos y administrativos, docentes, padres de familia, estudiantes.
7. Construcción de un cuestionario diferenciado para estudiantes de 6 a 10 años y uno para estudiantes de 11 a 18 años.

**Ajustes realizados:** a partir de los criterios de ajuste, se encuentra la necesidad de organizar tres cuestionarios; uno para docentes y administrativos, uno para padres de familia, y uno para estudiantes. Esto, debido a los términos empleados y a las funciones, actividades y niveles de participación de los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, se evidencia que la extensión de los cuestionarios podría interferir con la concentración y disponibilidad de los participantes en su desarrollo, y al realizar la revisión profunda de los ítems, se encuentra que los elementos de algunos de ellos se pueden combinar y concretar para construir una afirmación suficiente y pertinente. Por lo tanto, se reduce el número original de ítems.

Así mismo, se identifican ítems que no corresponden a la estructura organizacional y legal actual de las instituciones educativas en Colombia, por lo cual se requiere contrastar la vigencia de términos y funciones expuestas en estos.

Finalmente, se evidencian ítems que no proporcionan información relevante, dado que se refieren a acciones, funciones o propósitos que legal y organizacionalmente corresponden a la escuela, por lo tanto, su valoración debería referirse a su gestión más que a su presencia.

Las tablas 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5 presentan la manera como fue cambiando la estructura de cada uno de los cuestionarios, partiendo de la

propuesta hecha por el MEN (2013), con base en el anexo A. En estas tablas, las primeras tres columnas corresponden a la estructura propuesta en la versión del índice de inclusión del men (en términos de áreas, procesos y cantidad de ítems por sección) y en la última columna se indica la cantidad de ítems obtenidos en la versión final, luego de los ajustes hechos en cada una de las fases. Se detallan los cambios realizados en cada fase: cuántos ítems fueron modificados, eliminados, creados (nuevos), retomados de la versión original con modificaciones y cuántos se mantuvieron sin cambios. De esta forma, los cambios que se aprecian en la fase 2 corresponden a la propuesta inicial, hecha por las investigadoras, a partir del análisis realizado en la fase 1.

**Tabla 7.2.** Cuestionario para docentes y administrativos

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
A. Gestión directiva	A.1 Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	3	2E 1M	1M 2rm	1M 2=		3
	A.2 Gerencia estratégica	5	2E 3M	2M 1=			3
	A.3 Gobierno escolar	6	5E 1M	1M	1rm 1=		2
	A.4 Cultura institucional	4	4M	2A 1M 3=			6
	A.5 Clima escolar	8	8M	1M 7=	3M 5=		8
	A.6 Relaciones con el entorno	4	4M	3M	1M		4
B. Gestión académica	B.1 Diseño pedagógico	3	2E 1M 2A	2M 1E 1A	3rm 3=		6
	B.2 Prácticas pedagógicas	2	1A 2E				1
	B.3 Gestión de aula	4	2M 2E				2
	B.4 Seguimiento académico	6	6E		3rm		3

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
C. Gestión administrativa	C.1 Apoyo a la gestión académica	3	3E				0
	C.2 Administración de la planta física y de los recursos	4	4E		1rm		1
	C.3 Administración de servicios complementarios	1	1E				0
	C.4 Talento humano	10	9E 1M	1A 1=	1rm 2=		3
	C.5 Apoyo financiero y contable	1	1E				0
D. Gestión de la comunidad	D.1 Inclusión	1	1M				1
	D.2 Proyección a la comunidad	3	2E 1M	1M	1rm 1=		2
	D.3 Participación y convivencia	3	2E 1M				1
	D.4 Prevención de riesgos	3	3E				0
Total de ítems		74					46

\* Cantidad de ítems por proceso en la versión del MEN.

E: ítem eliminado; M: ítem modificado; rm: se retoma del original y se modifica; =: se mantiene igual; A=ítem adicionado (nuevo). Las casillas en blanco indican que durante esa fase no se realizó ningún ajuste.

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario dirigido a docentes y administrativos, cuyo número total de ítems en el índice de inclusión MEN (2013) era de 74, se ajustó a 46 ítems, por lo que fueron eliminados 28 ítems. De esta manera, en este primer ajuste se reduce la extensión del cuestionario y se actualizan los conceptos en el marco del enfoque diferencial.

**Tabla 7.3. Cuestionario para padres**

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
A. Gestión directiva	A.1 Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	3	2E 1M	1rm 1A 1=			3
	A.2 Gerencia estratégica	2	1E 1A 1M	2M			2
	A.3 Gobierno escolar	6	5E 1M	1M			1
	A.4 Cultura institucional	4	3M 1=	4M 1A			5
	A.5 Clima escolar	8	6M 2=	6M 2=	2M 6=		8
	A.6 Relaciones con el entorno	2	2M 2A	4M			4
B. Gestión académica	B.1 Diseño pedagógico	1	1E 3A	2M 1E	1rm 2=		3
	B.2 Prácticas pedagógicas	4	1M 3E	1M			1
	B.3 Gestión de aula	4	2E 2M	1M 1=			2
	B.4 Seguimiento académico	5	5E		2rm		2
C. Gestión administrativa	C.1 Apoyo a la gestión académica	-					0
	C.2 Administración de la planta física y de los recursos	-					0
	C.3 Administración de servicios complementarios	-					0
	C.4 Talento humano	-					0
	C.5 Apoyo financiero y contable	-					0
D. Gestión de la comunidad	D.1 Inclusión	1	1M				1
	D.2 Proyección a la comunidad	3	2E 1M				1
	D.3 Participación y convivencia	3	2E 1M				1
	D.4 Prevención de riesgos	3	3E				0
Total de ítems		49					34

\* Cantidad de ítems por proceso en la versión del MEN.

E: ítem eliminado; M: ítem modificado; rm: se retoma del original y se modifica; =: se mantiene igual; A=ítem adicionado (nuevo). Las casillas en blanco indican que durante esa fase no se realizó ningún ajuste.

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario dirigido a padres de familia, cuyo número total de ítems en el índice de inclusión (MEN, 2013) era de 49, se ajustó a 34 ítems, por lo que fueron eliminados 15 ítems. De esta manera, en este primer ajuste, se reduce la extensión del cuestionario, se actualizan los conceptos en el marco del enfoque diferencial, y se tiene en cuenta el rol, las funciones y características de esta población.

**Tabla 7.4.** Cuestionario para estudiantes de 11 a 18 años

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
A. Gestión directiva	A.1 Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	3	1E 2M	1M 1A 1=			3
	A.2 Gerencia estratégica	3	3E 1A				1
	A.3 Gobierno escolar	6	6E	1rm			1
	A.4 Cultura institucional	4	4M	2M 1A 2=	1M 4=		5
	A.5 Clima escolar	8	8M	6= 2M	2M 6=		8
	A.6 Relaciones con el entorno	2	2M 2A	2M 2=			4
B. Gestión académica	B.1 Diseño pedagógico	1	2A 1E	1M 1E	1M		1
	B.2 Prácticas pedagógicas	4	4E	1rm			1
	B.3 Gestión de aula	4	2E 2M	1= 1M			2
	B.4 Seguimiento académico	5	5E				0
C. Gestión administrativa	C.1 Apoyo a la gestión académica	-					0
	C.2 Administración de la planta física y de los recursos	-					0
	C.3 Administración de servicios complementarios	-					0
	C.4 Talento humano	-					0
	C.5 Apoyo financiero y contable	-					0

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
D. Gestión de la comunidad	D.1 Inclusión	1	1M				1
	D.2 Proyección a la comunidad	3	1M 2E	1M			1
	D.3 Participación y convivencia	3	2E 1M				1
	D.4 Prevención de riesgos	3	3E				0
					1A		1**
Total de ítems		49					30

\* Cantidad de ítems por proceso en la versión del MEN.

\*\*El grupo de estudiantes sugirió adicionar el ítem “me siento cómodo en mi colegio”.

E: ítem eliminado; M: ítem modificado; rm: se retoma del original y se modifica; =: se mantiene igual; A=ítem adicionado (nuevo). Las casillas en blanco indican que durante esa fase no se realizó ningún ajuste.

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario dirigido a estudiantes requiere los ajustes más significativos, ya que en la adaptación del MEN se encuentra integrado al cuestionario de padres de familia, de manera que varios de los ítems y términos utilizados no son apropiados para el rol de estudiante. Adicionalmente, teniendo en cuenta el momento del ciclo vital de los estudiantes, se evidenció la necesidad de elaborar dos versiones distintas de este cuestionario, una dirigida a los alumnos de 6 a 10 años, y otra para los de 11 a 18 años. De esta manera, el número total de ítems que componen el cuestionario para estudiantes en el índice de inclusión (MEN, 2013) es de 49 y, en la presente propuesta, se ajusta a 30 ítems para los estudiantes de 11 a 18 años (se excluyen 19 ítems), y a 20 ítems en el cuestionario propuesto para los estudiantes de 6 a 10 años (se eliminan 29 ítems). Así, en este primer ajuste, se reduce la extensión del cuestionario y se actualizan los conceptos en el marco del enfoque diferencial a la luz de las características de la población.

Finalmente, se construye un glosario de términos que puede ayudar a los participantes en la comprensión de algunos ítems. Los conceptos definidos en este son: procesos de gestión, actividades complementarias, servicios de bienestar, servicios complementarios, respuesta educativa, garantía de derechos, estrategias transversales, acciones afirmativas,

actividades extracurriculares y clima laboral. Se propone anexas dicho glosario a todas las versiones del cuestionario.

### Tercera fase

En esta fase, se solicita a tres jueces expertos evaluar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems de la versión ajustada, obtenida en la fase anterior, en contraste con la versión original (MEN, 2013). En la columna Fase 3 de las tablas 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5 se describe en qué componentes se realizaron observaciones por parte de los jueces expertos y qué tipo de ajustes se hicieron.

Desde su experticia, el grupo de jueces plantea la importancia de no obviar las condiciones institucionales, los roles de los diferentes miembros y la gestión académica, por lo tanto, sugieren complementar ítems e incluir otros que las investigadoras habían omitido. Además, realizan sugerencias con respecto al lenguaje empleado tanto para padres de familia como para estudiantes.

**Tabla 7.5.** Cuestionario para estudiantes de 6 a 10 años

Áreas	Proceso	MEN*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
A. Gestión directiva	A.1 Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	3	1E 2M	2M 1A			3
	A.2 Gerencia estratégica	3	3E 1A				1
	A.3 Gobierno escolar	6	6E				0
	A.4 Cultura institucional	4	3M 1E	1M 2= 1RM			4
	A.5 Clima escolar	8	6M 2E	2= 1E 3M 2RM			7
	A.6 Relaciones con el entorno	2	1M 1E	1M			1

Áreas	Proceso	men*	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Versión final
B. Gestión académica	B.1 Diseño pedagógico	1	1E				0
	B.2 Prácticas pedagógicas	4	4E				0
	B.3 Gestión de aula	4	2M 2E	1M 1=			2
	B.4 Seguimiento académico	5	5E				0
C. Gestión administrativa	C.1 Apoyo a la gestión académica	-					0
	C.2 Administración de la planta física y de los recursos	-					0
	C.3 Administración de servicios complementarios	-					0
	C.4 Talento humano	-					0
	C.5 Apoyo financiero y contable	-					0
D. Gestión de la comunidad	D.1 Inclusión	1	1E		1RM		1
	D.2 Proyección a la comunidad	3	1M 2E				1
	D.3 Participación y convivencia	3	2E 1M				1
	D.4 Prevención de riesgos	3	3E				0
Total de ítems		49					20

\* Cantidad de ítems por proceso en la versión del MEN.

E: ítem eliminado; M: ítem modificado; rm: se retoma del original y se modifica; =: se mantiene igual; A=ítem adicionado (nuevo). Las casillas en blanco indican que durante esa fase no se realizó ningún ajuste.

Fuente: elaboración propia.

## Cuarta fase

A partir de los resultados de la fase tres, se presentan los cuestionarios en los grupos de discusión conformados por 3 licenciadas en Educación Especial, 3 docentes de primaria y bachillerato, 5 padres de familia, 9 estudiantes de 9 a 17 años y 3 administrativos. El ejercicio se realiza presentando el cuestionario de acuerdo con el rol dentro de la institución educativa, se lee cada componente y sus correspondientes ítems, describiendo los ajustes realizados hasta el momento en contraste con el índice de inclusión (MEN, 2013). De esta manera, se logra un ajuste

producto del equipo de trabajo. Es de anotar que con los administrativos no fue posible usar esta estrategia, debido a las dinámicas propias de sus cargos. Con estos participantes se realizó primero el diligenciamiento individual del cuestionario y, posteriormente, la discusión sobre las impresiones que tuvieron en relación con los diferentes apartados y preguntas del instrumento. En la columna Fase 4 de las tablas 7.2, 7.3, 7.4 y 7.5 se presentan los componentes que presentaron ajustes durante esta fase.

Como resultado del trabajo realizado con las tres licenciadas en Educación Especial y los tres docentes de primaria y bachillerato, se acuerda la inclusión de ítems que se habían eliminado, lo cual se soporta en su experiencia institucional y en la necesidad de evaluar aspectos que no se habían contemplado en las fases anteriores. Así mismo, se ajusta la redacción y términos de algunos de los ítems, de acuerdo con la propuesta de los participantes. Llama la atención que varios de los ítems que fueron retomados de la propuesta del MEN durante esta fase, todos con alguna modificación, hacen parte justamente del cuestionario para docentes y administrativos.

Como resultado de la revisión realizada con los cinco padres de familia, se confirma la inclusión de ítems que se habían eliminado, lo cual coincide con la revisión previa de docentes y licenciadas en Educación Especial, y se soporta en sus concepciones sobre inclusión. Así mismo, se ajusta la redacción y términos de algunos de los ítems de acuerdo con la propuesta de las participantes.

Con respecto a la revisión del cuestionario con los estudiantes, se ajusta la redacción de los ítems en los cuales se sustituyen las palabras “institución educativa” por “colegio” y “docentes” por “profesores”. Además, se incluye el ítem: “me siento cómodo en mi colegio”.

## Quinta fase

Se realiza la aplicación piloto de los cuestionarios finales en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, interesada en evaluar su proceso de incorporación del enfoque diferencial en las dinámicas institucionales en el marco de la inclusión. Participan 15 estudiantes de 6 a 10 años, 12 estudiantes de 11 a 18 años, y 14 padres de familia,

seleccionados todos por conveniencia, de acuerdo con la disponibilidad de los espacios de trabajo programados por los docentes de la institución.

Como resultado, se destaca la importancia de presentar una instrucción más sencilla y corta a los estudiantes de 6 a 10 años. De igual manera, en este mismo cuestionario se incorporó, en la parte superior de las columnas correspondientes, la imagen de un termómetro que representara las opciones de respuesta: “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces” y “nunca”. Además, las etiquetas de las opciones de respuesta fueron ubicadas frente a cada pregunta, para facilitarle al estudiante la identificación rápida de la opción de respuesta elegida.

Las versiones para estudiantes de 11 a 18 años y para padres de familia no representaron mayor dificultad para los participantes, y de esta aplicación piloto no se derivó ningún ajuste en particular, relacionado con la comprensión de los descriptores. Se observa también que ningún participante hace uso del glosario, aunque este sea de fácil consulta, dado que les fue entregado junto con el instrumento.

## Discusión y conclusiones

El deseo de brindar una educación de calidad para nuestros niños y adolescentes requiere del trabajo conjunto de todos los miembros de la sociedad. La propuesta presentada busca hacer un aporte en esa dirección. Se ponen a disposición cuatro versiones del índice de inclusión (MEN, 2013): administrativos y docentes, padres de familia, estudiantes de 6 a 10 años, y estudiantes de 11 a 18 años. Cada una de estas versiones ha sido ajustada a partir de revisiones documentales, reflexiones teóricas, grupos de discusión y pilotajes. Dichas versiones reflejan las voces de diversos expertos y de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

De este trabajo se derivan, igualmente, varias reflexiones y consideraciones. Por una parte, el enfoque adoptado en las recientes directrices del MEN hace un marcado énfasis en los diferentes grupos que históricamente han sufrido discriminación en nuestro país, partiendo de la idea de que es necesario un reconocimiento de la existencia de problemáticas específicas que afrontan estos individuos, para ofrecer

alternativas de solución, en este caso, alternativas de inclusión en la escuela. Si bien esto es válido, la revisión de la literatura y la experiencia de interacción con los diferentes miembros de comunidades educativas diversas, llevan a las autoras de este trabajo a sugerir un enfoque que se aproxime más a la propuesta original realizada por Booth y Ainscow (2002), en el sentido de pensar la inclusión como la posibilidad de que todos los miembros de la comunidad puedan sentirse parte de la escuela y que esta constituye un espacio en el que pueden desarrollar todas sus potencialidades, obtener herramientas para estructurar y cultivar su proyecto personal de vida y contribuir a la sociedad en la que se encuentran. Esto, más allá de cualquier condición específica, pues el acento especial que se pone en la inclusión de grupos determinados hace perder de vista otras “condiciones particulares” cotidianas, presentes en los miembros de la comunidad educativa, en especial, en nuestros estudiantes. Evidentemente, tener una educación orientada a las miles particularidades presentes en la institución educativa es un ideal difícil de lograr; sin embargo, la escuela no debe dar por cumplidos sus propósitos de inclusión solo por el hecho de adoptar medidas específicas para grupos determinados. Esto, por supuesto, es un paso en la dirección que buscamos, pero pierde de vista la labor que se requiere para la inclusión de todos los demás miembros de la comunidad educativa. Estas impresiones respecto a la inclusión en la escuela fueron ratificadas por las docentes encargadas de este tema en la institución participante y los ajustes realizados en el instrumento pretenden responder dicha inquietud.

Por otro lado, se ratifica la necesidad de un instrumento más parsimonioso, es decir, más corto, fácil de comprender para todos los miembros de la comunidad educativa, al que se le realice una mayor divulgación y se le incorpore dentro de las diferentes herramientas de diagnóstico que la institución educativa debe realizar rutinariamente. Se proponen versiones diferenciadas para los estudiantes, según la edad, y para los padres de familia (en la versión presentada por el MEN se propone un único cuestionario para padres y estudiantes), pues se considera que la redacción de los descriptores debe acomodarse a las particularidades de estos grupos.

El trabajo con el personal administrativo de la institución participante deja en evidencia la necesidad de que se les haga partícipes de la dinámica de la escuela más allá de las labores específicas que cumplen dentro de la institución y que son fundamentales para el funcionamiento de esta. Este grupo en particular manifestó dificultades a la hora de responder los ítems, pues desconocen varias de las dinámicas de la institución, justamente por ser ajenas a su cargo. Seguramente, más allá de proponer una versión del instrumento específica para administrativos, se requiere una reflexión sobre el tipo de vínculo que se establece con estos miembros de la comunidad educativa y la posibilidad de transformarlo, vinculándolos de manera más activa a las dinámicas de la institución.

Además, el trabajo con los estudiantes de 6 a 10 años mostró que la estrategia de aplicación en pequeños grupos (4 a 6 estudiantes máximo) es más eficiente, pues permite acompañar de manera adecuada las inquietudes y dificultades que surgen con el instrumento, hacer las respectivas aclaraciones y tomar nota de los comentarios adicionales que hacen los niños. Es importante hacer ajustes y acompañamientos especiales para aquellos casos en los que hay dificultades o condiciones particulares (por ejemplo, deficiencias en lectoescritura o en comprensión de lectura).

Aunque la sección de glosario fue poco utilizada por los participantes, se sugiere mantenerla como herramienta de consulta y, eventualmente, durante la aplicación, debería indagarse sobre lo que entienden quienes responden el instrumento por términos como “procesos de gestión”, “servicios de bienestar” o “actividades extracurriculares”.

Se requieren investigaciones y desarrollos adicionales para evaluar el tema de la inclusión en la primera infancia, pues en la presente propuesta no fueron cobijados los niños menores de 6 años que asisten a la escuela y que, evidentemente, requieren una estrategia adaptada a su nivel de desarrollo. Este trabajo es fundamental para integrar las voces de todos los que participan y hacen posible la vida en la escuela, de manera que el ejercicio de inclusión no sea el resultado de las reflexiones de unos pocos, ignorando a una gran mayoría de los miembros de la comunidad, cuyas voces no son tomadas en consideración. En la cotidianidad de la escuela se realizan muchos esfuerzos por hacer

de este un espacio para todos. En este sentido, cuando se articula este quehacer a una evaluación y retroalimentación constante, integrando diferentes perspectivas, hay una mayor probabilidad de sacar provecho y orientar de manera eficiente todos esos esfuerzos.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Dirección de inclusión e integración de poblaciones*. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1116>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Enfoque diferencial*. Secretaría Distrital de Integración Social. <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/la-sdis-aporta-a-la-implementacion/politica-publica-enfoque-diferencial>
- Americas Quarterly. (2013, 30 de julio). *The 2013 Social Inclusion Index*. <https://www.americasquarterly.org/article/iaq-i-videos-the-2013-social-inclusion-index/>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. (2018). *Grupo de enfoque diferencial*. <https://dps2018.prosperidadsocial.gov.co/ent/gen/prg/Documents/Descripci%C3%B3n%20Enfoque%20Diferencial.pdf>
- Florido, H. (2013). *La flexibilización e integración curricular como respuesta a la atención en inclusión con enfoque de diferencial y de diversidad* [ponencia]. Doctorado en Educación USTA. <https://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Curriculo%20y%20Evaluacion/Mesa%20>

1%20Septiembre%2020/Hugo%20Edilberto%20Florido%20Mosquera.pdf

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2014). *Análisis del grado de inclusión de los derechos de la primera infancia, la infancia, la adolescencia y la juventud en los Planes de Desarrollo Territorial. Período de Gobierno 2012- 2015*. Unicef. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/C6F52A9FA2B6F69805257DA20077952F/\\$-FILE/ResumenResultadoPlanesDesarrollo.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C6F52A9FA2B6F69805257DA20077952F/$-FILE/ResumenResultadoPlanesDesarrollo.pdf)
- Gimeno, J. (2002). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81/82, 11-36. [https://altascapacidadescse.org/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)
- Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC). (2014). *Lineamientos distritales para la aplicación del enfoque diferencial*. Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos\\_distritales\\_para\\_la\\_aplicacion\\_de\\_enfoques\\_.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos_distritales_para_la_aplicacion_de_enfoques_.pdf)
- Jiménez, W. (2007). El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), 31-46. <https://doi.org/10.22518/16578953.781>
- Meertens, D. (2004). Género, desplazamiento, derechos. En M. Bello (ed.), *Desplazamiento forzado, dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 197-204). ACNUR.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE)*. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293672\\_archivo\\_pdf\\_presentacion.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Índice de inclusión*. [http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693\\_Pdf\\_1.pdf](http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693_Pdf_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Enfoque diferencial*. <https://www.minsalud.gov.co/Lists/Glosario/DispForm.aspx?ID=21>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Reivindicar los objetivos de desarrollo del milenio: un enfoque de derechos humanos*. PNUD Brasil. [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/MDGs\\_part\\_1\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/MDGs_part_1_sp.pdf)
- Presidencia de la República. (2019, 1 de agosto). Ministerio de Educación presenta nueva estrategia para prevenir y reducir deserción escolar en el país. <https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2019/190801-Ministerio-Educacion-presenta-nueva-estrategia-para-prevenir-y-reducir-desercion-escolar-en-el-pais.aspx>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). Objetivo 4: *Educación de calidad*. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). “Index for Inclusión”: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



## CAPÍTULO 8

# Reflexiones sobre el texto en la investigación polifónica

LUIS FELIPE GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ

*Cuando me parece que escuchas mis palabras,  
me parecen tuyas mis palabras y escucho mis palabras.*  
(Porchia, 2006, p. 272)

### Del texto en la vida de los seres relacionales

**E**s indiscutible el poder infinito y provocativo del ser humano en tanto productor de textos, la transformación de lo real a través del texto. La palabra se ha creado desde los albores del tiempo, debido a la necesidad impetuosa e imperiosa por llenar de sentido las experiencias sensibles. Con acierto, para solo poner un ejemplo, Ong (2009) describe la increíble transformación de la oralidad hacia la escritura en la sociedad humana como la posibilidad de extender el lenguaje más allá de su estado primigenio. Estos son dos procesos cognitivos interdependientes, por lo que la escritura sobreviene en un artefacto más poderoso que la oralidad sensible. Sin embargo, como lo afirma Ong (2009), esta misma escritura depende de la oralidad en la lectura

en voz alta de lo escrito. Ambos procesos correspondientes dependen uno del otro y permiten la comprensión del mundo y de la vida de los seres humanos.

La naturaleza humana se ve expandida a su espejo en la palabra como una forma de ser en el mundo. La consigna por la necesidad de contar historias, de dar cuenta del mundo, de tratar de comprenderlo en los sentidos que puedan ser comprendidos como posibles en el mundo de la cultura, son las premisas básicas con las cuales el hombre en su vida relacional tiene el potencial para construir un texto.

Garrido (2011) parte de una importante premisa: el ser humano es un productor innato de historias. En esencia, el ser humano tiene el potencial implícito para construir versiones discursivas de su entorno, expresadas en la palabra y sus versiones pragmáticas y ficcionales. Además de la usual forma comunicativa centrada en el diálogo conciso para resolver necesidades de interacción puntuales (como el pedir un favor o dictar un mensaje en su teléfono inteligente), el ser humano tiene el recurso infinito de la creación de textos ficcionales, que envuelven un doble sentido de significación. El sentido primario de la definición objetiva de la palabra y una oración simple, y un sentido secundario, reflejo y extensión del sentido primario, que le lleva a la creación del mundo posible como posibilidad de un nuevo orden de significación y, en consecuencia, una nueva perspectiva sobre el plano de la realidad concreta. La comprensión de la ficción en la actividad humana es más que la oposición de lo imaginario o lo que no puede existir en el mundo real.

La ficción actúa simultáneamente como frontera, horizonte de mundo, reflejo y representación y, justamente, los procesos de recepción de la ficción han de verse como generadores de ficción, como creadores de horizontes. La ficción, en suma, presenta un claro valor pragmático que consiste en la articulación de la identidad social y, en suma, del horizonte del mundo en la acción. (Garrido, 2011, p. 155)

El estudio de la ficción es un tema de interés para el estudio sistemático de la literatura (Todorov, 2013; Ryan, 2003; Fernández, 2013; Gasparini, 2012; Vauthier, 2009; Zaczuk y Miotello, 2019; Schaeffer,

2013). La variabilidad de perspectivas en el estudio de la ficción se extiende desde las miradas modernas, derivadas de las teorías literarias estructuralistas y de recepción y el constructivismo, pasando por las teorías con una orientación constructivo-cognitiva y llegando a otras posturas, de corte postmoderno.

Un ejemplo de esto son las contribuciones de Schaeffer (2002) al estudio de la ficción, a partir del desarrollo del concepto de dispositivo ficcional. Antes de profundizar en estos dispositivos, el autor francés afirma que el mundo de la ficción, para que tenga sentido en sí mismo (ficción-mundo) crea sus propias reglas de relación, uso y apropiación de las maneras como se quiere vivir la experiencia dentro de este mundo ficcional, esto es lo que en términos de la literatura tradicional se ha denominado verosimilitud. Por ahora, se puede afirmar que la verosimilitud es la condición estructural para que el relato o la historia tenga sentido para quien la lee. En su versión estructuralista, para no ir muy lejos, esta condición de verosimilitud debe operar con dos reglas primordiales: el orden lógico y el orden temporal. Para tomar el ejemplo de una novela, el orden lógico es una secuencia de hechos que permite realizar conexiones de causa y efecto en la historia (en una historia que se cuenta *in medias res*, por ejemplo, no se atenta a las reglas de la lógica causal, en las cuales la historia va contenida a explicar hechos previos que tienen como consecuencia las acciones del protagonista, sin que ello rompa con estos principios de “a entonces b”). En el caso del orden temporal, muy similar al orden lógico, los acontecimientos de un relato o historia deben llevar una secuencia de tiempo acorde a la estructura del texto. No se podría esperar en una novela que un protagonista que llevaba un ramo de rosas en la descripción de un diálogo, objeto de la descripción diegética de la historia, luego no tenga ese mismo ramo o que este aparezca marchito. El problema de orden temporal se da en tanto el objeto que se menciona en la descripción del diálogo tenga un peso en la trama de la historia. Si un problema de esta naturaleza ocurre en la historia, se estaría ante un problema de orden temporal.

Schaeffer (2002), alejándose de esta versión estructuralista en términos de la verosimilitud, propone que el estudio de la ficción se puede dar, como se había descrito líneas atrás, a la posibilidad de entender no

solamente el mundo-ficción desarrollado, sino las reglas a las cuales el lector o espectador de la obra se debe someter, por decirlo de alguna manera, esto es, un proceso de inmersión. En este sentido, la experiencia de la ficción empieza a tomar matices que Schaeffer (2002) encaja en el dispositivo ficcional, dado que es muy diferente la relación entre el lector y un libro que entre el espectador de una obra de teatro, un filme o un videojuego. Cada una de estas experiencias marca las condiciones del mundo creado, así como las reglas por las cuales las personas interactúan con estos dispositivos.

En consecuencia, Schaeffer (2002) establece siete dispositivos ficcionales, que están atravesados por un vector de inmersión, es decir, la manera en la que se presenta el universo ficcional del dispositivo y, por una postura de inmersión, lo que puede ejecutar la persona en relación con el dispositivo ficcional. Estos dos ejes se relacionan con los dispositivos y crean un nicho de posibilidades de inmersión, que se potencian con la riqueza y pobreza que cada uno de estos dispositivos puede ofrecer a la experiencia ficcional, en aquella incesante necesidad del ser humano por contar historias y apropiarlas.

Se menciona la riqueza y pobreza (como solo una débil comparación) para entender el poder de los dispositivos ficcionales. Por ejemplo, todos los lectores en algún momento han vivido la fascinante ensoñación que produce la lectura de una novela. De acuerdo con la propuesta de Schaeffer (2002), el universo ficcional que ofrece la trama de la historia en la novela es presentada al lector, bien sea a través de la presencia de un narrador homodiegético o heterodiegético, que permite el desarrollo de la trama de acontecimientos y, de acuerdo con la lógica interna de la obra, un cierre o un final es proyectado de acuerdo con esa única versión de los acontecimientos que sucedieron a través del relato. Ese es el universo de la novela, que está en espera de un lector.

El lector que escoge esta forma narrativa, este dispositivo ficcional, y se compromete en el juego de simulación e inmersión que le propone la historia. En este sentido, hay un acuerdo tácito entre el lector y el libro que no es negociable. ¿Por qué se afirma esto? En muchos momentos, al crear el lector el escenario de inmersión para dar cuenta de lo que la novela ofrece, el giro narrativo de la historia no se da como este esperaba o asumía. Esta sorpresa no siempre es bien recibida por

un lector de carne y hueso, que puede esperar que un personaje en particular no desaparezca de la historia o que el final creado por la serie de acontecimientos derivados de la trama satisfaga sus expectativas. En estos casos, el lector quisiera reescribir la historia, agregar una secuencia, incluir un personaje o crear un final alternativo. Estas quejas mentales no pueden ser expresadas, salvo en el plano exclusivo de la experiencia subjetiva de lectura por parte del lector, pero de ninguna manera pueden ser traducidas a una transformación del dispositivo que se lee. En otras palabras, al acordar las reglas de inmersión de la lectura de la novela, el lector acuerda con el libro que tiene entre sus manos, que es esa la versión de hechos que espera, una versión propuesta por un autor ideal, expresada en la variación de acontecimientos que emergen en la historia de la novela.

Este breve ejemplo ofrece una ligera descripción de las riquezas y pobreza a las que me refiero en esta clasificación de los dispositivos ficcionales que propone Schaeffer (2002). En las siguientes líneas se describen, *grosso modo*, la variedad de dispositivos ficcionales y la relación única que se tiene con los lectores/espectadores de estos dispositivos. El primer dispositivo se puede entender como el monólogo que aparece en la descripción de una obra literaria. El lector, cuando se enfrenta a un monólogo por medio de un diálogo de un personaje consigo mismo en una novela, configura un plano de interioridad subjetiva verbal. En otras palabras, se convierte en parte de la experiencia del monólogo verbal que emerge en la novela y toma parte de esta experiencia de inmersión.

El segundo dispositivo ficcional es la simulación de actos ilocutivos, que, similar al primer dispositivo, opera cuando el lector, al entrar en el mundo narrativo, hace eco de la narración natural de los hechos contenidos en la obra, recreándolos mentalmente. Esta es la experiencia que ocurre en la narración en tanto el recorrido que propone el narrador frente a los hechos narrados dentro de la novela. Este dispositivo es, por excelencia, la sensación de entrar en el mundo ficcional, con los matices que puede dar el narrador de los hechos.

El tercer dispositivo implica una derivación del dispositivo ficcional anterior, en el que de la simulación de actos ilocutivos se pasa a la sustitución de la identidad narrativa. De igual forma, en términos de

la postura de inmersión, existe una narración natural de los acontecimientos de la trama de la novela. Lo anterior quiere decir que el lector con este tercer dispositivo se identifica, toma partido, a partir de la conciencia del narrador homodiegético que describe la trama novelesca. Esta inmersión implica ir un paso más allá del segundo dispositivo, pues pasa de apropiarse de la trama de acontecimientos a identificarse con el narrador y comprender las acciones y formas de la lógica que imprime al desarrollo de los hechos contenidos dentro de la historia.

En el cuarto dispositivo ficcional, el vector de inmersión implica la simulación de representaciones miméticas homólogas y la postura de inmersión es la percepción visual. Es el caso de las artes miméticas (fotografía y artes vinculadas a representaciones de la experiencia). En este caso, “la situación de fingimiento lúdico compartido nos conduce a tratar una representación visual ficcional —como si— fuese una representación visual homóloga, por tanto denotacional” (Schaeffer, 2002, pp. 232 y 233). Esto implica que la imagen que se observa se entiende como si fuera un elemento ficcional, si bien es perceptiva, lo que debe pasar en este caso por la acción denotativa en la experiencia del espectador.

En el quinto dispositivo ficcional, el vector de inmersión es la simulación de mimemas cuasiperceptivos, mientras que la postura de inmersión es la experiencia pluriperceptiva. En otras palabras, se pasa de la denotación de una imagen fija a una imagen en movimiento. El cine y todo el mundo del video es un claro ejemplo de este dispositivo. En él, el espectador realiza la conversión de la experiencia contenida en el filme como una experiencia que denota la ficción provocada por el paso, la secuencia, la elipsis, el *close up*, el cambio de escena, los diferentes tipos de montaje y edición y otra serie de procedimientos para el tratamiento y vivencia de las experiencias miméticas audiovisuales en este caso.

Para el caso del sexto dispositivo ficcional, el vector de inmersión es la simulación de acontecimientos. La postura de inmersión es la posición de observador. El mejor ejemplo de este dispositivo es el teatro. En este caso: “no me sumerjo en un mimema que simula una experiencia perceptiva, sino en acontecimientos y acciones” (Schaeffer, 2002, p. 235). Lo interesante de este dispositivo es que el fingimiento ya no

opera sobre narraciones o actos miméticos, sino con acciones y acontecimientos mismos. En este caso, el espectador asiste, en la obra de teatro, no solo a la observación desapacible de la trama de la obra teatral, sino que puede vivir experiencias de acercamiento a detalles del acontecimiento que el cine impide. En el cine, esta acción de la observación está contenida al ojo de la cámara, mientras que en el caso del teatro la experiencia puede ser matizada en la observación celosa de un detalle, de un solo personaje o de la escena completa.

Finalmente, el séptimo dispositivo ficcional da cuenta, como vector de inmersión, de la sustitución de identidad física a la vez que se presenta como postura de inmersión, la identidad alusubjetiva actancial. Este es el dispositivo ficcional más reciente, en el sentido que abre la interpretación y comprensión de las llamadas ficciones digitales. Es el caso de los videojuegos y de actos de realidad virtual. Estas bondades de lo digital aplicado a la ficción tienen que ver con una experiencia virtual en la que el jugador se siente como parte de la experiencia del juego, pero sin estarlo. Es, en cierto modo, una variación de los estudios que recientemente realizan diferentes investigadores y literatos digitales sobre la experiencia de las narrativas transmedia (Jenkins et ál., 2015), de la literatura digital mediada por la creación de experiencias en red, colaborativas y albergadas en plataformas digitales y asequibles mediante dispositivos electrónicos (Guerrero-Pico y Scolari, 2016).

Como se ha observado, el poder de la inmersión en lo referido a los textos escritos y, en general, a todas las experiencias de inmersión por parte de las culturas humanas es, sin duda, uno de los más grandes aportes en la creación no solo de mundos ficcionales, sino de la posibilidad de construir el conocimiento humano y los desarrollos científicos, artísticos y de entretenimiento.

Un lector curioso se preguntará, con esta extensa introducción, ¿cuál es la relación del poder de la narrativa, de los dispositivos ficcionales, del concepto de ficción y del texto en el marco de un libro de investigación en psicología? ¿Cuál es el sentido de hacer una descripción sobre la inmersión de los lectores y las competencias que construyen los autores a la hora de escribir un texto?

En las siguientes líneas se aborda el sentido del texto investigativo en psicología como artefacto científico de transformación social, en el

que no solo se describen resultados y posturas teóricas en psicología, sino que se asiste a un perfecto ejemplo de las propiedades de lo textual como género no discursivo de configuración de lo real.

## Del texto en la investigación en psicología

Mijael Bajtín publica, en 1975, el libro *Estética de la creación verbal*, una serie de notas y reflexiones sobre el problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. El propósito del apartado anterior fue identificar el poder del texto como una forma de dar cuenta de una realidad concreta, relacionada a la experiencia de la lectura y del intercambio de ideas por parte de un lector.

En este ensayo filosófico, Bajtín (2009) despliega una serie de reflexiones sobre la importancia del texto como voz particular que emerge en el campo de las ciencias humanas. En este sentido, al ver el recorrido realizado en este segundo volumen del libro *Perspectivas de investigación en psicología: impacto social en diversidad de contextos*, existe un eje invisible, pero poderoso, que atraviesa los distintos temas de investigación descritos: el texto como objeto.

Independientemente de las temáticas abordadas, de la variedad de fenómenos sociales que se describen en sus páginas, el texto, como eje poderoso y, en apariencia, obvio y discreto, es en realidad el protagonista de todos los capítulos de este libro. A partir de estilos de escritura, formas de la inflexión de las oraciones, estructuras, momentos de argumentación o de descripción, todos los capítulos de este libro se anclan y expanden gracias a que un texto sostiene el armazón de ideas y argumentos sobre la transformación social que se implica en sus páginas.

Si bien hay una uniformidad de estilo en un libro de divulgación científica, cada vez más estandarizada para una lectura universal de argumentos de autoridad y citación de los autores, el sello distintivo de los capítulos que componen este volumen, es una originalidad, no solo del tema y de los abordajes teóricos, sino del poder del texto, que parte de una realidad mediada por la investigación, que se transforma la página en blanco, para que se establezca un pacto de lectura con el lector de estas páginas. La relectura provoca un cambio y una transformación social a través de la página escrita, por medio del testimonio

de la experiencia de unos investigadores que nos relatan, como una de las historias que les gusta escuchar a las culturas, la manera en que la ciencia, la psicología, puede crear versiones reconstruidas de la realidad, a través de fenómenos puntuales de investigación.

El lector atento ha podido fijarse en la variedad de temas involucrados en este volumen. El estudio del cambio de los contextos de psicoterapia frente a la pauta suicida, la era digital y la cibercultura en relación con los sistemas humanos y los procesos psicosociales, el poliamor y las relaciones abiertas, el estudio de la familia en los campos de las ciencias sociales y de la salud, la resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar, las prácticas de participación política en la escuela y sobre los índices de inclusión escolar y la percepción de estos indicadores de engaño. Esto refuerza una idea seminal en el ensayo filosófico de Bajtín, que afirma que: “Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento” (Bajtín, 2009, p. 294). El texto no es solo lo visible de las expresiones escritas. Los géneros no discursivos, que emergen en la experiencia cultural, atraviesan la vivencia humana, expandiendo sus límites.

Además de esto, como también afirma Bajtín: “Las finalidades de la investigación pueden ser muy variadas, pero su punto de partida solo puede ser el texto” (Bajtín, 2009, p. 295). Este primer paso crucial es la página en blanco. La sensación de estar frente a la libreta de anotaciones, el mapeo inicial, la precomposición lograda a punta de esbozos, ideas inútiles, detalles inconclusos, desvaríos, salidas en falso (Cassany, 2006). El temor ante el silencio de no decir nada. Como *Bartleby* contemporáneo, el investigador sufre de los mismos temores que impulsan a dejar la escritura, abandono total del esfuerzo por crear alguna frase dotada de sentido. Como describe Wilde en la recopilación que hace Vila-Matas del síndrome de *Bartleby*, esa incapacidad mortal de la no-escritura, lleva a expresar que: “Cuando no conocía la vida, escribía; ahora que conozco su significado, no tengo nada de escribir” (Vila-Matas, 2002, p. 117).

Luego de superada esta fase oscura e interminable, como sostiene Cassany (2006), se activa la máquina de la escritura. El ritmo de las frases se arma lentamente y el ciclo de vida del texto comienza. Se restaura la idea en el papel, en la pantalla. Sin embargo, esta composición

léxica, este amasijo de ideas separadas, contenidas, edificadas en un cuerpo argumentativo ordenado, claro y nítido, no es viable sin una conciencia que la active. En otras palabras: “El acontecimiento en la vida de un texto, es decir, su esencia verdadera, siempre se desarrolla *sobre la frontera entre dos conciencias, dos sujetos*” (Bajtín, 2009, p. 297). La conciencia del autor y la conciencia del lector generan un doble sentido de comprensión del texto. Es aquí donde el objeto de la investigación cobra sentido. Es en este momento de lectura, de inmersión por parte del lector interesado, en el que se crea la interacción simbólica que permite entender el poder de cambio de la investigación en psicología. En otras palabras, no se escribe solo en el sentido de la publicación como acto conclusivo de un proceso de investigación; todo lo contrario, comienza el camino para la creación del poder transformador del texto en la lectura, así como cuando se cuenta una historia o se lee un relato. La verdadera fuerza del texto en la investigación en psicología ocurre en las manos del lector, que se compromete con la experiencia de inmersión y, a través de esa historia científica, puede recrear el proceso de experiencia del investigador. Se asiste a la recreación permanente del objetivo de investigación; el lector se suma al proceso al configurar su rol como incentivador del impacto de los fenómenos sociales descritos y abordados en la investigación. Actor silencioso, pero no por ello secundario en la experiencia del investigador. Las dos conciencias a las que se refiere Bajtín (2009) ponen sus recursos interpretativos, sus máquinas de comprensión, para que la participación política sea un hecho, para que la resiliencia en violencia intrafamiliar tenga sentido en un contexto, para que la identidad online y la familia sean pretextos para la conversación informal, para la reflexión personal, para la transformación social.

Finalmente, y no menos importante, el texto actúa como artefacto que media las relaciones entre los sujetos involucrados y el contexto en el que emergen estas lecturas, estas experiencias. La psicología cultural, en su comprensión extensa de las relaciones entre la mente y la cultura, permite entender, en un segundo nivel de interpretación, la importancia de las interacciones de los seres humanos con sus objetos culturales, uno de los cuales es el libro (Brescó et ál. 2019; Cole, 1999; Gifre et ál., 2011, Guitart, 2011, 2008).

Al ser la psicología cultural un proyecto teórico que estudia los signos complejos, por ejemplo (Valsiner, 2019), o las contribuciones de la psicología cognitiva para la comprensión de los procesos en la educación (Marsico, 2017), así como la perspectiva sociohistórica que le ha dado vida a versiones microculturales y macroculturales de la relación del ser humano y sus actividades (Pizzinato, 2010), e incluso el impacto de la cultura en la formación de la identidad (Rosa et ál., 2019), es indiscutible que el valor de la actividad humana mediada por el artefacto libro y, de manera general, por el artefacto del lenguaje, que engloba sus variadas manifestaciones físicas, es un aspecto que debe ser revisado y profundizado en la psicología contemporánea.

Como se ha visto en la experiencia de lectura del segundo volumen del libro *Perspectivas de investigación en psicología: impacto social en diversidad de contextos*, la lectura de un libro de resultados de investigación es una invitación a sumergirse en una forma de inmersión específica para el lector curioso y desafiante. Para los autores, es la posibilidad de construir un mundo en la página a partir de la experiencia práctica de sus objetivos de investigación, y para la comunidad académica es el punto de partida para la comprensión y la transformación de los fenómenos sociales con una perspectiva abierta y pluriparadigmática, capaz de recrear los escenarios sociales, de realizar lecturas críticas sobre el mundo cultural en el que el ser humano interactúa. Para el mundo de la academia, principalmente, es el pretexto para construir nuevas versiones sobre la vida de las personas y sus comunidades, es la apuesta para ver el poder transformador de la psicología, que inicia y finaliza con este eje, precario en apariencia, arbitrario, que mueve máquinas y genera ansiedades de escritura, que emerge tímido entre las manos de los lectores, pero cuyo poder es infinito y caprichoso, totalizador, y al mismo tiempo local e inmediato, diverso y cambiante, lejano en apariencia y al mismo tiempo imprescindible: el texto.

## Referencias

- Bajtín, M. (2009). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Brescó, I., Roncancio, M., Branco, A. y Mattos, E. (2019). Psicología cultural: un camino de ida y vuelta entre la mente y la cultura. *Estudios de Psicología*, 40(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1565388>
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Fernández, R. (2013). *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*. Instituto Caro y Cuervo.
- Garrido, A. (2011). *Narración y ficción: Literatura e invención de mundos*. Iberoamericana.
- Gasparini, P. (2012). La autonarración. En A. Casas (comp.), *La autoficción. Reflexiones teóricas* (pp. 177-210). Arco/Libros.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011) El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal, *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241, <https://doi.org/10.1174/021093911795978180>
- Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los *crossovers*. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, 9(2), 7-23.
- Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos, *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa.
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781, <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. FCE.
- Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin, *Universitas Psychologica*, 9(1), 255-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156020>
- Porchia, A. (2006). *Voces reunidas*. Pretextos.

- Rosa, A. Molina, C., Domínguez, A., Pérez, J.-A. y Lonchuk, M. (2019). Cultura, arte y artificio: el teatro como laboratorio de identidades, *Estudios de Psicología*, 40(1), <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1561098>
- Ryan, M. (2003). Inmersión o interacción: Realidad virtual y teoría literaria. En M. Vega (ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 107-119). Mare Nostrum.
- Schaeffer, J. (2002). *¿Por qué la ficción?* Lengua de trapo.
- Schaeffer, J. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* FCE.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: El principio dialógico*. Imprenta Nacional.
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Estudios de Psicología*, 40(1), 10-47. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Vauthier, B. (2009). Bajtín en la encrucijada de las ciencias humanas europeas “en crisis”. Revisión de un debate. *Bakhtiana*, 1(1), 57-84.
- Vila-Matas, E. (2002). *Bartleby y compañía*. Anagrama.
- Zaczuk, P. y Miotello, V. (2019). Un diálogo sobre cultura en la contemporaneidad: acercamientos a la perspectiva del círculo de Bajtín. *Cadernos de Estudos Culturais*, 2(22), 135-157.



## Sobre los autores

### **Aida Milena Cabrera Lozano**

Dejo la biografía de la docente:

Psicóloga por la Universidad Cooperativa de Colombia y magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica de Colombia - CINDE. Líder de investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás. Autora de diversos capítulos y artículos de investigación.

Correo: [aidacabrera@usta.edu.co](mailto:aidacabrera@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4377-2516>

### **Andrea Mojica**

Psicóloga docente e investigadora con formación en psicología del desarrollo, género, psicoanálisis, uso de metodologías cualitativas e intervención clínica en duelo, dificultades socioafectivas y psicoeducativas. Magíster en Psicoanálisis y Cultura, especialista en ética y estudiante del doctorado en Psicología de la Universidad Nacional. Se desempeña como docente de la Universidad Nacional, de la Fundación Universitaria San Martín y la Universidad Cooperativa de Colombia. Intereses investigativos orientados al estudio de las mujeres, género y lazo social,

subjetividades, infancia, pedagogía y desarrollo moral. Ha participado en diferentes talleres de escrituras creativas de la ciudad de Bogotá.

Correo: yamojicam@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3072-3333>

## **Angie Paola Román Cárdenas**

Doctora en Psicología Clínica y magíster en Mediación Familiar y Comunitaria por la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán. Psicóloga por la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Docente investigadora. Psicoterapeuta individual, de pareja y familia, mediadora familiar y comunitaria. Asesora nacional e internacional para el diseño y ejecución de proyectos de investigación-intervención clínica y para la construcción de rutas de atención en salud mental. Colaboradora con el Centro de Investigación en Procesos de Mediación de la Universidad Católica del Sacro Cuore de Milán-Italia. Miembro de la red Medes de Italia: Asociación Nacional de Mediación y Solidaridad para la Familia y la Sociedad.

Correo: [angie.roman@gmail.com](mailto:angie.roman@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7519-0126>

## **Bernardo Castiblanco Torres**

Psicólogo con formación en el campo de la salud, magíster en Salud Pública. Cuenta con experiencia en docencia universitaria e investigación cualitativa y cuantitativa. Construcción, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas, elaboración de diagnósticos locales y metodologías para el desarrollo de Análisis de Situación de Salud. Ha sido director del programa de Especialización en Promoción en Salud y Desarrollo Humano en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y colaborado en la elaboración de proyectos en salud pública, psicología social de la salud, psicología clínica y psicología deportiva con la Organización de los Estados Iberoamericanos. Doctorando en Psicología.

Correo: [bernardocastiblanco@usta.edu.co](mailto:bernardocastiblanco@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-0355>

## **Carlos Alberto Cuevas Ramírez**

Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Clínica y de la Familia por la Universidad Santo Tomás. Doctorando en Estudios Interdisciplinarios del Género y Políticas de Igualdad por la Universidad de Salamanca. Psicoterapeuta en consultorio independiente con experiencia como Docente e Investigador en instituciones de educación superior.

Correo: [carlos.cuevas.psicoterapia@gmail.com](mailto:carlos.cuevas.psicoterapia@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5481-6011>

## **Claudia Charry Poveda**

Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia, cuenta con maestría y doctorado en Ciencias, con énfasis en psicobiología de la Universidad de Sao Paulo (Brasil). Sus áreas de experticia son: psicometría, elaboración y validación de instrumentos psicológicos, empoderamiento infantil, competencias y autonomía en niños y jóvenes. Forma parte del grupo de investigación Psicología, ciclo vital y derechos, y trabaja articuladamente con el grupo de investigación TABA de la UNED (España) en diferentes proyectos de investigación.

Correo: [claudiacharry@usta.edu.co](mailto:claudiacharry@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9412-2302>

## **Diana Janneth Laverde Gallego**

Psicóloga, magíster en Psicología Clínica y de la Familia, docente e investigadora de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Forma parte del grupo Psicología, Familia y Redes.

Correo: [dianalaverde@usta.edu.co](mailto:dianalaverde@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-1783>

## **Juan Guillermo Manrique López**

Psicólogo, magíster en Antropología, magíster en Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanalista. Actualmente ejerce como terapeuta.

Correo: [juanguillermomanrique@gmail.com](mailto:juanguillermomanrique@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3490-9349>

## Luis Felipe González Gutiérrez

Psicólogo por la Universidad Santo Tomás y magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Javeriana. . Experiencia en investigación cualitativa, además de los métodos contemporáneos de análisis de discurso y análisis crítico de discurso. Trabaja actualmente en temas de investigación relacionados al construccionismo social en tiempos de la cibercultura y en aproximaciones sistémico construccionistas para el abordaje de las prácticas colaborativas. Profesor asociado en la Universidad Santo Tomás. Ha publicado en revistas científicas, entre otras, *Qualitative Inquiry*, *signo y pensamiento*, *Diversitas*. Ha participado en diferentes congresos nacionales e internacionales. Poeta. Autor de *Investigar con arte y poesía*, con Eva Marxen, Editorial Gedisa. Publicación del libro *Canto Árbol*, por Común Presencia editores. Y con un libro en prensa, titulado *De lo cotidiano a lo microscópico* (Silver editions).

Miembro de la Sociedad en investigación cualitativa en Psicología, de la APA (comité Internacional - Society of qualitative Inquiry in Psychology). Miembro de Taos Institute.

Organizador de *A day in Spanish and Portuguese*, grupo de especial interés del Congreso Internacional de investigación cualitativa (International Congress of Qualitative Inquiry).

Miembro de Red de Literatura Electrónica Latinoamericana (LitElat). Miembro de la red de imaginarios y representaciones sociales (RIIR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8053-5926>  
Correo electrónico: [luisgonzalez@usta.edu.co](mailto:luisgonzalez@usta.edu.co)

## Melba Ximena Figueroa Ángel

Doctora en Investigación Educativa de la Universidad de Alicante (España). Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana; psicóloga por la Universidad Santo Tomás. Miembro de

la Línea de Investigación Psicología, Subjetividad e Identidades de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Desarrollo de proyectos de investigación y gestión para favorecer la equidad en educación. Docente en campos de investigación, ciclo vital, inclusión y Psicología Educativa. Autora de artículos en revistas académicas y capítulos de libro relacionados con procesos de educación y desarrollo humano. Miembro del nodo de Psicología Educativa de Ascofapsi.

Correo: [melbafigueroa@usta.edu.co](mailto:melbafigueroa@usta.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-1590>

## **Ricardo A. Jaramillo-Moreno**

Psicólogo por la Universidad de la Sabana. Magíster en Psicología por la Universidad Católica de Colombia. Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador, Argentina. Psicoterapeuta Privado.

Correo: [ricardojaramillom@gmail.com](mailto:ricardojaramillom@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-6978>



La psicología, en su constante evolución, no solo busca comprender la mente humana, sino generar impacto social en diversos contextos. En *Perspectivas de investigación en psicología: impacto social en diversidad de contextos II*, destacados investigadores presentan un análisis profundo sobre problemáticas actuales, desde la resiliencia en víctimas de violencia intrafamiliar hasta las dinámicas del poliamor y la participación política en la escuela. Este volumen articula perspectivas innovadoras que, desde la psicoterapia, la educación y la investigación social, ofrecen nuevas comprensiones y herramientas para la transformación de la realidad.

Con estudios que abordan desde la cibercultura hasta la inclusión escolar, este libro se convierte en una lectura esencial para académicos, profesionales y estudiantes que buscan ampliar sus horizontes sobre los retos y oportunidades en la investigación psicológica contemporánea.

