

15

Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi

Trayectorias y enfoques plurales

Editor

Omar Alejandro Bravo



Editorial
Universidad
Icesi

Colectación **EL SUR ES
CIELO
ROTO**



Imagen de portada

Vincent van Gogh, *Self-portrait*, 1887.

Art Institute of Chicago.

15

Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi

Trayectorias y enfoques
plurales

Editor

Omar Alejandro Bravo

Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi. Trayectorias y enfoques plurales.

© Omar Alejandro Bravo (editor académico) y varios autores

Cali. Universidad Icesi, 2018.

pp. 164; 17x23cm

Se incluyen bibliografías

ISBN 978-958-8936-33-8

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.15.2018>

Palabras Clave: 1. Psicología social | 2. Salud mental | 3. Psicoanálisis | 4. Subjetividad | 5. Educación

Código Dewey: 323.6

© **Universidad Icesi**

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Primera edición / Mayo de 2018

Colección «*El sur es cielo roto*»

Rector: Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General: María Cristina Navia Klemperer

Director Académico: José Hernando Bahamón Lozano

Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: Jerónimo Botero Marino

Coordinador Editorial: Adolfo A. Abadía

Comité Editorial

Roberto Gargarella [Ph.D.]

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

Víctor Lazarevich Jeifets [Ph.D.]

Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia.

Antonio Cardarello [Ph.D.]

Universidad de la República, Uruguay.

Javier Zúñiga [Ph.D.]

Universidad del Valle, Colombia.

Juan Pablo Milanese [Ph.D.]

Universidad Icesi, Colombia.

Diseño y Diagramación: Natalia Ayala Pacini | natalia@cactus.com.co

Revisión de Estilo: Eduardo Franco Martínez

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334 | E-mail: editorial@icesi.edu.co

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

La Editorial Universidad Icesi no se hace responsable de las ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por el(los) autor(es). El contenido publicado es responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no reflejan la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de la Universidad editora, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

Índice

- 05 — **Prólogo. Una psicología que se interroga**
Ana María Jacó Vilela
- 09 — **Sobre la actualidad de la clínica psicoanalítica de la psicosis: el caso de H**
Ximena Castro Sardi
- 41 — **Análisis de los criterios y formas de derivación en salud mental en la atención primaria**
Omar Alejandro Bravo
- 59 — **Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación**
José Eduardo Sánchez
- 79 — **Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones**
Jackeline Cantor Jiménez
- 109 — **Liderazgo multicultural en organizaciones del Valle del Cauca: una experiencia de investigación**
Martín Nader
- 131 — **Enfoques de la medición de la emoción y la empatía en desordenes de conducta**
Eduar Herrera
- 157 — **Sobre los autores**
- 161 — **Índice temático**

Prólogo

Una psicología que se interroga

La psicología ha emergido como disciplina científica a finales del siglo XIX, intentando hacer parte del *status quo* de las ciencias occidentales, por lo cual la preocupación de sus «padres fundadores» –Wundt, Ribot, Cattell y muchos otros– estaba en el cumplimiento de las reglas del método científico desarrollado hacía algunos siglos en el ámbito de las ciencias de la naturaleza. En su historia, desde entonces, la vemos vinculada al pensamiento dominante de nuestra sociedad, liberal en términos políticos, capitalista en el modo de producción. De esa forma, le fue posible ser «útil» (Vidal, 2013), siendo esta la intención que le fue propuesta a partir del siglo XVIII, atendiendo a las necesidades de diferentes instituciones sociales, tales como el gobierno, las fuerzas armadas y las empresas, entre otras.

Sin embargo, a pesar de que siempre hubo críticas a esa filiación, solo a partir de mitad del siglo XX una nueva posición política se hace presente en diferentes áreas de la psicología. Esa posición surge en el centro económico –Europa y los Estados Unidos– con críticas a los métodos de investigación, principalmente el experimental, cuyos resultados no permitían generalizaciones a otros grupos sociales. En América Latina, la crítica tiene otro contenido y se dirige a la situación de inmensa desigualdad social existente en sus diferentes países. Así, emerge una nueva psicología para quien las camadas populares, las clases desposeídas, son el foco de la investigación y del trabajo profesional del psicólogo. Con esa nueva mirada, nuevos métodos de investigación, nuevas teorías y nuevos problemas son parte de la cotidianidad de la psicología de hoy.

Este libro, integrado por textos de profesores del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi (Cali, Colombia), y editado por el profesor Omar Alejandro Bravo, representa de forma muy clara esa nueva perspectiva. Aquí, diferentes orientaciones teóricas y metodológicas se interrogan sobre el

«estado del arte» en su campo, ya sea en el nivel de la producción académica, ya sea en el ejercicio profesional. Tenemos, pues, una diversidad que es muy propia de la psicología, lo cual seguramente favorece la calidad de la formación que esos profesores imprimen al espacio de formación en el que actúan.

El primer capítulo, escrito por Ximena Castro Sardi, titulado «*Sobre la actualidad de la clínica psicoanalítica de la psicosis: el caso de H*», hace una revisión de la contribución psicoanalítica de orientación lacaniana al diagnóstico y tratamiento de las psicosis. La autora resalta que, cuando se habla de «clínica», es necesario, en un punto de vista ético-político, explicitar de cuál clínica se habla, si es una que considera todas las relaciones involucradas en la relación terapéutica y donde es el sujeto quien habla de sí mismo, u otra, cuyo tratamiento es hecho solo a partir de diagnósticos y rótulos. El cierre de su texto es el relato de una paciente del Centro de Atención Psicosocial de la Universidad Icesi (CAPsi), la señora H, quien, en opinión de la autora, «además de enseñarnos sobre la función del delirio y el rigor de las producciones psicóticas, actualiza ciertos interrogantes sobre las dificultades encontradas en el tratamiento de la psicosis, particularmente en lo que atañe a la instauración de la transferencia».

A continuación, Omar Alejandro Bravo comienza su texto titulado «*Análisis de los criterios y las formas de derivación en salud mental en la atención primaria*» con una afirmación que indica el lugar desde donde habla: «En el campo de la salud pública, en los últimos treinta años, el modelo de atención primaria se ha venido imponiendo como una forma de organización de los dispositivos sanitarios, de prevención y tratamiento de las enfermedades y demandas y como una nueva manera de entender las prácticas de los profesionales de la salud», señalando que la salud mental ha asumido esa perspectiva. La investigación, conducida con pacientes (sobre historias clínicas) y profesionales (por medio de entrevistas) de la Red de Salud de la ESE Ladera de Cali, es analizada en el enfoque institucionalista, tras lo cual se concluye que las prácticas observadas no obedecen a criterios claros, sino que están más bien sujetas a las elecciones de los profesionales. El autor cierra su texto apuntando a una disputa política, que se «expresa en formas de entender la salud pública y el rol del Estado, principalmente en relación con las políticas dirigidas a poblaciones pobres y vulnerables».

Por su parte, José Eduardo Sánchez hace una revisión de la literatura sobre dos estrategias socioeducativas: las Comunidades de Aprendizaje y el modelo

de la quinta dimensión, en su texto titulado «*Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación*». Considera que esas estrategias tienen en común la perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje y la búsqueda de la participación de otros actores en el proceso educativo. El autor resalta la importancia de la formación de los docentes en esas estrategias, pues ellos fueron educados de otra forma: memorialista y repetitiva.

El capítulo cuatro, de autoría de Jackeline Cantor Jiménez, «*Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones*», por su parte, es el relato de una investigación de la propia autora, que se propone conocer cuáles características de la estrategia Comunidades de Aprendizaje, específicamente de la práctica educativa exitosa denominada tertulias literarias, promueven la inclusión de la diversidad en el salón de clase en escuelas de Cali. La autora hace un análisis detallado de los resultados obtenidos, y apunta no solo el reconocimiento, por parte de los profesores, del aumento del nivel de participación en clase, sino el hecho de que hay dos grupos de docentes: los que dialogan y los que intentan mantener una postura directiva, lo cual se refleja también en la manera como entienden la inclusión.

Martín Nader, en su texto «*Liderazgo multicultural en organizaciones del Valle del Cauca: una experiencia de investigación*», analiza la presencia de migrantes en organizaciones de trabajo en el Valle del Cauca y la forma como tales organizaciones los reciben. Su trabajo es el relato de una investigación con líderes organizacionales del Valle del Cauca. Los resultados mostraron que las competencias dinámicas, o sea, aquellas relativas a la comunicación con el otro, favorecen, principalmente, la adaptación, la productividad y, en menor medida, la satisfacción.

Por último, el capítulo seis de Eduar Herrera, titulado «*Enfoques de la medición de la emoción y la empatía en desórdenes de conducta*», hace una revisión de los estudios sobre el procesamiento de emociones y la empatía en desórdenes de conducta, en la cual señala la tradición de hacer la mensuración de estos a partir de una metodología clásica, como las pruebas de reconocimiento de rostros y cuestionarios. El autor señala que, «no obstante, el uso de mediciones basadas en los modelos clásicos descuida el estudio de los componentes contextuales omnipresentes en los fenómenos de la cognición social». En ese sentido, presenta nuevos estudios de una psicología experimental y de las neurociencias,

en los que el contexto hace parte de la investigación, o sea que, aun en esas áreas, tradicionalmente menos permeables a la idea de relevancia de diferentes condiciones para la producción de una respuesta, la presencia de factores ambientales ha empezado a ser considerada en los estudios cognitivos.

Son todos trabajos muy ricos en sus respectivos campos. De común en ellos, algunas características: estar basados en una investigación cuidadosa, con soportes teóricos y metodológicos muy precisos y presentados en un lenguaje claro, que permite la buena comprensión del lector; la variedad de espacios de investigación, desde el contexto educativo, de salud mental u organizacional; la diferencia de temáticas como la emoción, la inclusión, los migrantes y la preocupación por el contexto y la formación docente. Es decir, los capítulos reflejan la existencia de un cuerpo docente involucrado en la investigación, dentro del curso en el que actúan. Así, los trabajos aquí reunidos, no solo apuntan la calidad de sus autores, sino que también son muy útiles para aquellos que quieren conocer la producción científica en Colombia o perfeccionarse en el campo de la intervención psicosocial.

Mi gratitud por permitirme conocer de primera mano estos trabajos.

Ana Maria Jacó Vilela

Rio de Janeiro, Carnaval de 2018

Referencias

Vidal, F. (2013). 'A mais útil de todas as ciências': configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. En A. M. Jacó-Vilela, A. Arruda Leal Ferreira y F. Teixeira Portugal (eds.), *História da psicologia: rumos e percursos* (pp. 55-83). Río de Janeiro: Nau Editora.

01

Sobre la actualidad de la clínica psicoanalítica de la psicosis: el caso de H

Ximena Castro Sardi

Universidad Icesi | xcastro@icesi.edu.co

En la actualidad, cuando del abordaje de la psicosis se trata, encontramos que el tratamiento psicofarmacológico tiende a ser dominante. Con el retorno de la psiquiatría positivista (Galende, 2008) y el auge del paradigma neuropsiquiátrico que ha incidido en la crisis del modelo DSM (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*) desde los inicios de este siglo, algunos autores anuncian con preocupación el fin de la clínica en las prácticas en salud mental (Laurent, 2014; Bassols, 2014). En efecto, como lo señala Maleval (2009), «ya no se parte de la observación del sujeto, sino de la eficacia de la molécula» (p. 15). El efecto poco específico de las terapéuticas biológicas, que actúan de forma global, y que tratan sobre todo el comportamiento, ha vuelto irrisoria la investigación del detalle clínico y de las aproximaciones fenomenológicas. Esta tendencia, que se inauguró en la década de los cincuenta con el descubrimiento de la clorpromazina¹ y las nuevas promesas farmacológicas en el tratamiento de los padecimientos mentales, ha desembocado en la evacuación del prolífico saber clínico de la psiquiatría clásica en la investigación y formación en psiquiatría (Desviat, 2016). Tal como lo señalaba Bercherie (1980) hace más de treinta años, la clínica psiquiátrica clásica está siendo reemplazada por las esquematizaciones de una semiología cuantitativa.

Si bien en el campo de la psiquiatría se reconocen algunos tratamientos psicoterapéuticos basados en la evidencia, como lo son las terapias cognitivo-conductuales y la psicoeducación (Domínguez et al., 2011), en especial cuando se argumenta a favor de la detección e intervención temprana de la psicosis (Arango et al., 2017), en la literatura académica psiquiátrica y del campo de la salud mental, rara vez se incluyen las innovaciones, tanto teóricas como clínicas, del tratamiento psicoanalítico de la psicosis. Este, por su lado, tiene sus propios canales de difusión en congresos y revistas especializadas, así como sus aplicaciones en prácticas institucionales y privadas concretas que dan cuenta de su eficacia terapéutica y de una posición ético-política que preserva un lugar para el sujeto de la enunciación, sosteniendo una posición crítica frente a las prácticas que forcluyen la subjetividad del campo de la salud mental (Castro, 2013).

1. La clorpromazina es un medicamento neuroléptico categorizado dentro de los antipsicóticos típicos. Su descubrimiento inaugura lo que se conoce como la cuarta revolución en psiquiatría.

Si nos adherimos a la crítica que hace Laurent (2014) sobre el «fin de la clínica» en la psiquiatría, es necesario aclarar de qué clínica se trata. La clínica en este contexto, y para los propósitos del presente capítulo, es entendida como el escenario intersubjetivo entre un paciente y un profesional de la salud (psiquiatra, psicólogo, terapeuta, enfermero), en el que, además del uso de instrumentos diagnósticos, intervienen prácticas discursivas y de sentido sobre la salud y enfermedad y se pone en juego un *vínculo* entre los actores involucrados. Además de los saberes epistémicos y científicos que atraviesan una situación clínica, si asumimos que se trata de un escenario intersubjetivo, estamos dándole un lugar central al *juicio clínico* del profesional por encima del afán de objetivar la situación mediante el uso de técnicas o datos, y del lado del paciente, estoy asumiendo su lugar protagónico en cuanto *sujeto de palabra* que produce sentidos y participa activamente en su tratamiento (Castro y Munévar, 2016).²

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo, propongo realizar un recorrido de los aportes de la clínica psicoanalítica de orientación lacaniana al diagnóstico y tratamiento posible de la psicosis (Castro, 2016). Asimismo, presentaré un caso clínico atendido en el Consultorio de Atención Psicosocial (CAPSi) de la Universidad Icesi,³ en el que se evidencia tanto la función autoterapéutica del delirio en la psicosis como los recursos creativos del sujeto psicótico. Con ello, pretendo argumentar en torno a la necesidad de preservar un lugar de intervención posible que no se reduzca y a la vez pueda complementar el uso de los psicofármacos y que abra las puertas a la integralidad y pluralismo de perspectivas para alcanzar la rehabilitación e inserción social de las personas que sufren de enfermedades mentales crónicas. «Conviene recordar», escribe Jean Delay, psiquiatra francés, como conclusión del Coloquio internacional sobre la Clorpromazina en la década de los cincuenta, «que en psiquiatría los medicamentos son tan solo un momento del tratamiento de la enfermedad

2. Esta forma de concebir la clínica ha sido propuesta por el grupo de profesores del área clínica del programa de Psicología de la Universidad Icesi, con el fin de orientar no solo la formación de los estudiantes, sino las intervenciones psicosociales que se realizan en los proyectos de extensión del programa.

3. Es un dispositivo asistencial que ofrece atención psicológica gratuita a personas de escasos recursos de Cali. Fue creado en 2013 como un espacio de formación clínica para los estudiantes de Psicología de la Universidad Icesi.

mental y que el tratamiento de fondo sigue siendo la psicoterapia» (Leclaire, 1999, p. 17), Es entonces de la competencia de psicólogos, psicoanalistas y psiquiatras no retroceder en la investigación clínica de un tratamiento posible de la psicosis mediante la escucha y la palabra.

Antecedentes históricos del abordaje psicoanalítico lacaniano de la psicosis

Es bien conocido que el psicoanálisis fue inventado por Freud como un método de tratamiento para la histeria y que sus desarrollos conceptuales más importantes surgieron como respuesta a los problemas clínicos de las diferentes formas de psiconeurosis. Sin embargo, como todo psicoanalista, Freud se enfrentó a la psicosis en su práctica clínica, además de interesarse por las memorias del presidente Daniel Paul Schreber, motivado por los debates en torno a la libido narcisista con sus colegas. A partir de estas experiencias e investigaciones, Freud no solo propuso una conceptualización del fenómeno psicótico, sino que desarrolló unas indicaciones que evidenciaban una posición decididamente escéptica frente al tratamiento de la psicosis mediante el método psicoanalítico. Fue en los años que siguieron a su muerte que algunos de sus discípulos y las siguientes generaciones de psicoanalistas propusieron innovaciones teóricas y clínicas de gran importancia. En este breve recorrido histórico, presentaré algunos de los referentes del abordaje psicoanalítico de la psicosis desde Freud, el cual culminará en una revisión más detallada de la aproximación lacaniana contemporánea de la psicosis.

Aportes y vacilaciones de Freud

En la primera década del descubrimiento freudiano, el modelo de cura de los psicóticos seguía la misma lógica que aquel de la neurosis: al igual que el síntoma histérico, el delirio sería una formación de compromiso entre «el erotismo reprimido y las fuerzas que lo mantenían en represión» (Freud, 1907/2003a, p. 45). Fue entre 1907 y 1911 que se produjo un giro en la comprensión de los psicóticos por parte de Freud a causa de los intercambios epistolares con los

médicos de la Clínica Burghölzli de Zúrich, la primera institución psiquiátrica donde se utilizó la teoría freudiana para el tratamiento de los psicóticos, y de los trabajos surgidos de las discusiones con Eugen Bleuler, Carl Gustav Jung y Karl Abraham (Maleval, 2009).

Una comunicación de la Sociedad Psicoanalítica de Viena, que data del 25 de noviembre de 1908, permite vislumbrar que Freud comienza a concebir una diferencia fundamental entre los fenómenos psicóticos y los propios de la neurosis: «En la paranoia la historia es contada abiertamente aunque sin dar acceso a sus motivaciones» (Freud, 1908 citado por Maleval, 2009, p. 340). Este hallazgo lo conduce a un problema que permaneció insoluble en sus investigaciones: si los trastornos del paranoico lo llevan a adelantarse en la interpretación del analista, sin dar acceso a las motivaciones inconscientes, qué lugar habría entonces para la interpretación analítica.

Unos años más tarde, Freud adopta la tesis de Abraham, la cual plantea que es el autoerotismo lo que distingue la psicosis de la histeria, y gracias a las sugerencias de Jung acerca de las interesantes *Memorias* del jurista alemán Schreber, Freud escribe en 1911 su principal contribución a la teoría de la psicosis que se titulará *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente*. Para entender el delirio de Schreber, recurre en un principio a la teoría de la que ya dispone, es decir, el modelo de la formación de compromiso entre las pulsiones y las defensas. Sin embargo, introduce dos tesis nuevas: una que confirma la tesis de Abraham sobre la psicosis como una retirada regresiva de la libido al yo y otra que propone la preponderancia de las pulsiones homosexuales en los paranoicos. Así es como la noción de *retirada de la libido al yo* constituirá la respuesta a la incógnita que se había planteado desde el descubrimiento de la transferencia: la incapacidad de los psicóticos para instaurarla. Según Freud, en la paranoia, habría una fijación al estadio del narcisismo, la cual generaba el desarrollo del delirio. En cuanto Freud confirma la teoría de Abraham sobre la noción de repliegue de la libido al yo, su forma de entender la psicosis se modifica y se comienza a formular lo que Recamier (1980), citado por Leclair (1999), denominó un silogismo indiscutible, del cual Freud nunca se libró completamente: no hay psicoanálisis sin transferencia, no hay transferencia en las psicosis, luego no hay psicoanálisis de las psicosis. Así lo escribe en uno de sus últimos textos, donde llama a renunciar «al vano empeño por convencer al enfermo sobre el desvarío de su delirio, su contradicción con

la realidad objetiva», con el fin de fundar más bien el trabajo psicoterapéutico en el hecho de reconocer con él el núcleo de verdad contenido en su delirio (Freud, 1937/2002, p. 269). Además, la especificidad misma de los fenómenos psicóticos los hace particularmente refractarios a las interpretaciones del analista; por eso, considera que los esfuerzos desplegados con pacientes psicóticos «habrán de enseñarnos mucho de valioso, aunque el éxito terapéutico les sea denegado» (p. 269). Su última reflexión sobre esta cuestión lo lleva a considerar que la renuncia terapéutica ante la psicosis podría ser «solo temporal» y no dure sino hasta el momento en que hayamos descubierto para este tipo de enfermos un método más idóneo (p. 174).

A pesar de lo anterior, y aunque no experimentara ninguna simpatía por los psicóticos reconociendo una «extraña forma de intolerancia» por su parte, sería inexacto creer que Freud no tenía de la psicosis más que un conocimiento meramente intelectual a través del texto de Schreber. En su clínica, enfrentó varios casos, entre ellos, el de una paciente paranoica con quien tuvo una serie de entrevistas, tras ser consultado por un abogado que quería conocer su opinión sobre un caso cuya comprensión le parecía particularmente problemática (Freud, 1915/2003c). Según Maleval (2009), de la experiencia analítica con pacientes psicóticos, Freud extrajo tres enseñanzas principales que sentarán las bases para los desarrollos posteriores: la primera es que la paranoia tiene elementos en común con las psiconeurosis de defensa, idea que lo lleva a entender el delirio como un intento de curación, es decir, no ya como una desorganización del pensamiento, sino como una tentativa de resolución de un conflicto psíquico. La segunda le hace considerar ciertas neurosis como una defensa contra la psicosis, de manera que, si se desestructuran tales construcciones neuróticas, la misma cura podría desencadenar fenómenos psicóticos. La tercera consiste en la actitud escéptica sobre la posibilidad de interpretar el conflicto psíquico específico del psicótico. Lo anterior conduce a Freud, particularmente en su práctica tardía, a no intervenir antes de asumir el riesgo de producir un agravamiento de los trastornos.

Hacia un tratamiento posible de la psicosis

Las enseñanzas de Freud sobre la psicosis condujeron a generalizar entre los psicoanalistas de las primeras generaciones una actitud de suma prudencia frente al tratamiento psicoanalítico de la psicosis. No obstante, la práctica clínica no cesaba de traer de nuevo la pregunta por los caminos posibles del tratamiento. En la década de los veinte, Ferenczi (1922/1984) propuso unas indicaciones técnicas para el análisis de los pacientes paranoicos, que fueran compatibles con las enseñanzas del inventor del psicoanálisis. De ellas se deduce que no hay que discutir con el paciente para tratar de resituarlo respecto de la realidad, que tampoco hay que insistir en el cumplimiento de la asociación libre y es necesaria gran reserva respecto de la práctica de la interpretación analítica, siendo preferible que esta provenga del propio sujeto. Si estas condiciones se cumplen, se puede posibilitar la instalación de un bosquejo de transferencia. La mayor parte de estas indicaciones van dirigidas a tratar de evitar la ubicación del analista en posición de perseguidor (Maleval, 2009).

Federn (1943/1985) fue otro psicoanalista que profundizó en la clínica psicoanalítica de la psicosis, aunque su trabajo se conoció tardíamente. Él también propuso unos principios para el tratamiento de pacientes psicóticos y se alejó del método freudiano utilizado en el análisis de los síntomas neuróticos, en el que llama al abandono de la asociación libre, del análisis de la transferencia, de la provocación de la neurosis de transferencia y del análisis de las resistencias. Estas indicaciones técnicas se basan en la tesis de que habría que reforzar el yo del paciente y de apuntar a una re-represión; idea que se basaba en una reformulación de ciertas nociones de la psiquiatría de mediados del siglo XIX como la de automatismo mental. Después de Federn, los trabajos de los posfreudianos sobre la psicosis ya no la concebirán como defensa, sino como derrota, y la cura será entendida como un proceso de reparación (Maleval, 2009).

En la década de los cincuenta, época fecunda en los debates sobre el tratamiento psicoanalítico de la psicosis, ya no se discute la capacidad de los pacientes psicóticos de establecer una relación transferencial. Las diferentes escuelas de psicoanálisis exponen diversas formas de abordaje de los fenómenos psicóticos y se conoce una serie de trabajos que alcanzan mucha notoriedad y que abren nuevas esperanzas, entre ellos, los de la Menninger Clinic, de Hanna Segal y de Herbert Rosenfeld. Los analistas kleinianos promulgan una dirección de la

cura igual para la neurosis que para la psicosis, cuyo objetivo es la introyección del analista como pecho bueno. Los exponentes de la *ego psychology* orientan la cura por la vía del análisis y fortalecimiento del yo y la normalización de los fantasmas psicóticos (Maleval, 2009). Es en este contexto y en relación con los debates sobre el tratamiento de la psicosis, tanto en la psiquiatría como en el psicoanálisis, que aparecerán los primeros desarrollos del psiquiatra y psicoanalista francés Jacques Lacan.

La investigación emprendida por Lacan sobre la psicosis se compone de «invenciones y de audacias sucesivas» propuestas a lo largo de tres décadas (Maleval, 2009, p. 28). Sus desarrollos no manan de una premisa inicial, sino que son orientados por su práctica psicoanalítica en el Hospital Sainte-Anne de París, su lectura minuciosa de los textos de Freud y los adelantos de las ciencias de su tiempo. Sin oponerse jamás ni al internamiento psiquiátrico ni a los tratamientos psicofarmacológicos, Lacan (1932/1975) proponía otra aproximación: desde su tesis de psiquiatría, dedicada a un caso de psicosis paranoica, privilegiaba la teoría de la psicogénesis. Para Lacan, la locura no se reducía jamás a un mecanismo cerebral y sostenía que ningún tratamiento químico acabaría con esta. Al igual que Freud y otros psiquiatras de su tiempo como Jean Delay y Henri Ey, pensaba que la locura es inseparable de la condición humana y que la función de la civilización reside en saber interpretarla como un lenguaje propio del *cogito* (Leclaire, 1999).

En un primer momento, en la época de la enseñanza de Lacan dominada por la primacía de lo simbólico y la lógica del significante, la teoría y clínica de la psicosis estarán marcadas por el concepto de la forclusión del Nombre-del-Padre. En la clínica estructural, la cual considera tres grandes categorías diagnósticas (neurosis, psicosis y perversión), Lacan sitúa respectivamente la represión, forclusión y denegación como los mecanismos psíquicos que determinarían la posición subjetiva resultante de la tramitación de la metáfora paterna. En su teoría estructuralista, introduce lo simbólico —el lenguaje, la metáfora paterna— como la potencia que establece el orden, la jerarquía y la constancia y que estabiliza el mundo hasta el momento imaginario movedizo. Lacan condensa esta lógica ordenadora de lo simbólico, con el significante Nombre-del-Padre. Cuando se indica que un elemento funciona como Nombre-del-Padre para el sujeto, quiere decir que este elemento es el principio que ordena su mundo. En

la clínica estructural, se señala que, cuando no ha operado el Nombre-del-Padre para el sujeto, hay psicosis (Lacan, 1957-1958/1999).

Sin duda, el concepto de *forclusión del Nombre-del-Padre* permite precisar algunas indicaciones negativas respecto de la dirección de la cura de los psicóticos, pero de entrada no desemboca en perspectivas terapéuticas nuevas. Las indicaciones de Lacan en un primer momento son las siguientes: evitar el uso del diván con un sujeto psicótico, considerando que esto puede desencadenar o agravar los fenómenos psicóticos, y no recurrir al manejo de la interpretación, ya que esta puede hacer «resonar el cristal de la lengua» (Lacan, 1957/2002, p. 542). Sin embargo, Lacan no deja de apostar por una profundización en sus investigaciones de la que debería surgir un abordaje innovador del problema. Siguiendo a Freud, afirma: «Conviene escuchar al que habla, cuando se trata de un mensaje que no proviene de un sujeto más allá del lenguaje, sino de una palabra más allá del sujeto. Porque es entonces cuando se escucha esta palabra» (p. 562), lo cual evidencia los determinantes más radicales de la relación del sujeto con el significante. En este periodo de estudios preliminares, promueve, ante todo, la actitud de la prudencia y señala que la interpretación estaría contraindicada debido a la aversión del psicótico frente a la ambigüedad significante.

Será necesaria más de una década de investigación clínica para que el tratamiento de la psicosis sea concebido de otra forma. Lacan (1967) apuesta por una profundización de sus investigaciones de la que surgirá un planteamiento del problema fundado en «otro centramiento». Esta nueva perspectiva se comenzará a consolidar hacia finales de la década de los setenta, una vez se establezca una articulación entre la clínica del significante de la década de los cincuenta y la clínica del goce de los últimos trabajos de Lacan. En las Jornadas de la Escuela Freudiana de París de 1979, Jacques-Alain Miller, uno de los alumnos de Lacan que promueve una reactualización de la teoría de la psicosis de la década de los cincuenta, introduce una tesis que inaugurará uno de los caminos que se sigue hoy en el abordaje lacaniano de la psicosis: «La forclusión del Nombre-de-Padre como significante es correlativa en Schreber del acceso al goce en cuanto prohibido» (Maleval, 2009, p. 368). En otras palabras, se abre la investigación sobre la psicosis a partir de los planteamientos de la última enseñanza de Lacan, en la que ya el énfasis no está puesto en el significante, sino en la categoría de goce.

La psicosis en la clínica lacaniana de hoy

La pista de lo que ocurre con el goce en la psicosis proviene del mismo texto de Schreber (1903/2002). Es allí donde el mismo sujeto psicótico testimonia la invasión de goce y de la respuesta que él se inventa: «Un exceso de voluptuosidad haría a los hombres incapaces de ejercer las funciones que les incumben [...] Ahora bien, en lo que a mí concierne, tales límites han dejado de imponerse» (p. 229-230). Siguiendo el texto de Schreber, sabemos que, en su construcción delirante, Dios le demanda que se considere hombre y mujer al mismo tiempo con el fin de consumir el coito consigo mismo, al mismo tiempo que le exige «un estado constante de goce» (p. 230). Al evidenciar las implicaciones de la desregulación del goce en el sujeto psicótico, Lacan consiguió desarrollar, en su enseñanza, el «otro centramiento», del cual se deduce que la cura del psicótico debe orientarse hacia la moderación del goce desregulado.⁴ Esta indicación resume la forma actual de entender el tratamiento posible de la psicosis (Maleval, 2009).

Lacan sienta las bases del «otro centramiento» a través de indicaciones dispersas, todas ellas posteriores a 1964 basadas, «no ya en una lógica del significante, sino en una axiomática del goce» (Maleval, 2009, p. 371). Define al psicótico como un sujeto fuera de discurso, invadido por un goce desordenado, cuyos enunciados principales son holofrases y que es susceptible de entablar una «erotomanía de transferencia». En un primer momento, estas anotaciones parecen levantar obstáculos adicionales frente al tratamiento. Surge, entonces, la pregunta lógica: ¿es posible introducir en el discurso analítico a un sujeto fuera del discurso? Además, se trata, para Lacan, de un sujeto con el cual no se puede apostar a la histerización de su discurso.⁵ No obstante, el psicótico habla; un paranoico es capaz de establecer vínculos sociales altamente desarrollados y

4. Michel Silvestre fue el primero en extraer esta conclusión después de la muerte de Lacan: si en su demanda inicial el psicótico espera del analista significantes adecuados para organizar su mundo alterado, en su demanda segunda, a partir de la cual se orientará la transferencia, el psicótico ofrece su goce al analista para que sea él quien establezca las reglas (Maleval, 2009, p. 375).

5. En *El Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*, Lacan propone su teoría sobre el lazo social basado en cuatro discursos: el discurso del amo, el discurso universitario, el discurso de la histeria y el discurso del analista. La histérica se presenta en su discurso como síntoma que

sofisticados, hasta el punto de ser capaz de fundar sectas con reconocimiento y seguidores. ¿Cómo entender, entonces, que se sitúa fuera del discurso aun sin estar fuera del lenguaje? En su quinto año de seminario, en el momento en que expone el grafo del deseo, Lacan (1957-1958/1999) afirmaba: cuando el sujeto no está dividido, «está loco» (p. 439). En sus últimas investigaciones, retoma esta intuición y señala que no es solo en el campo del significante donde no se ha producido la división subjetiva, sino que también el sujeto es invadido por un goce desregulado. Por más diversas que sean las elaboraciones lacanianas sobre la forma de goce en el psicótico, estas son el resultado del mismo mecanismo psíquico: la no extracción del *objeto a* debido al déficit de la función fálica, dependiente del Nombre-del-Padre. El goce loco, enigmático, no regulado por el significante, vinculado a la presencia del *objeto a*, solo encuentra su límite mediante la función fálica (Maleval, 2009). El psicótico tiene el *objeto a* en su bolsillo, dirá afirmará Lacan en 1967, para dar cuenta del estatuto que tiene el objeto voz y el objeto mirada en la psicosis.

Por otro lado, el sujeto psicótico presenta una paradójica normalidad, en el sentido de que sus trastornos principales ponen de manifiesto la preeminencia del discurso del Otro. Este se manifiesta en el automatismo mental, sin que se produzca la inversión que nos hace creer que hablamos, cuando en realidad somos hablados. En el fenómeno psicótico se presenta lo que se ha denominado «la iniciativa del Otro» (Tendlarz, 2009, p. 213). En la psicosis, lo que ocurre es que el sujeto está dividido de esta forma: «El Otro me habla, me mira y se introduce en mi cuerpo». Es un vector que va del mundo hacia el sujeto, y cuando la iniciativa del Otro toca el cuerpo, lo modifica y crea una anatomía nueva, aparece el cuerpo marcado y, a veces, fragmentado o mutilado propio de la esquizofrenia. Desde Freud, en el psicoanálisis, se establece la distinción entre los fenómenos primarios en la psicosis y el trabajo interpretativo que a veces lo sucede: frente a la «iniciativa del Otro» que se presenta al sujeto como algo impuesto, como un fenómeno anidéico o *automatismo mental* según De Clérambault (1926, citado por Mazzuca, 2012), el sujeto queda en estado de *perplejidad* (Castro, 2016). El fenómeno primario deja al sujeto perplejo, porque se presenta una ruptura en la cadena significante y el sujeto no tiene cómo

llama a la interpretación. El dispositivo psicoanalítico requiere la histerización del sujeto para operar, es decir que un sujeto presente al otro su división subjetiva en forma de síntoma.

responder frente a la certeza de que eso que le ha llegado del Otro se dirige a él; es aquí cuando se habla de *atribución subjetiva*. Empero, el sujeto no tiene la posibilidad de interpretar y de construir, por ejemplo, una respuesta delirante: una *interpretación delirante*. Es en este sentido que Freud afirmaba que *el delirio es una tentativa de curación*, ya que es lo que le permite al sujeto construir una significación en torno a un vacío en el orden simbólico y eventualmente abrirse una salida para no quedar aplastado por la iniciativa del Otro.

En lo que atañe al diagnóstico y a las diferentes formas de psicosis, en el psicoanálisis de orientación lacaniana, se acude a la noción de *fenómenos elementales* desarrollada por Lacan a partir de la lectura de sus referentes en psiquiatría. Miller (2003) ha delimitado con una claridad remarcable tres categorías de fenómenos elementales que deben tenerse en cuenta en el psicodiagnóstico y en el diagnóstico diferencial. En primer lugar, se refiere a los fenómenos de automatismo mental, tal como son descritos por De Clérambault, y que pueden resumirse en una experiencia subjetiva de perplejidad, de extrañeza inefable, de vacío de significación y de sentido, de palabras impuestas. Una característica notoria que presentan estos fenómenos es que, cuando se le pregunta al sujeto por dichos momentos, hay una imposibilidad de encadenar esa experiencia con un significado que le otorgue un sentido; es como si se toparan con un límite en la posibilidad de narrar y de historizar a partir de dicha experiencia. En segundo lugar, Miller delimita los fenómenos que conciernen al cuerpo como las experiencias de fragmentación corporal, de extrañeza o de separación en relación con el propio cuerpo y de alucinaciones cenestésicas. Los fenómenos ligados al cuerpo usualmente se presentan en los casos de esquizofrenia. En tercer lugar, este autor se refiere a los fenómenos que conciernen al sentido y a la verdad y que son experimentados por el sujeto como un testimonio de una revelación y de certeza, expresiones de sentido o de significación personal.

Continuando con aspectos relativos al diagnóstico y la nosología, en el psicoanálisis de orientación lacaniana en la actualidad, se consideran tres tipos o polos de la psicosis (Álvarez, 2007): la paranoia, la esquizofrenia y la melancolía. El polo paranoico está habitado por un sujeto activo, es decir, alguien que inventa una respuesta frente al enigma inicial. Cualesquiera sean los fenómenos elementales de la paranoia, siempre encontraremos en ellos la presencia de un Otro. Basta que alguien se sienta aludido, aunque no sepa qué se le quiere decir con eso, para que conciba la existencia de un Otro, pues, de algún lugar

o instancia, fuera de sí mismo, tiene que partir la alusión y la autorreferencia. Al incluir al Otro, el postulado de la certeza posibilita la creación de las distintas significaciones que explican las intenciones que mueven a ese Otro en sus intenciones gozadoras. Una de las características más llamativas de la certeza del paranoico es la maldad que atribuye al Otro, la cual es proporcional a la inocencia con la que él mismo se define. A diferencia del paranoico, el sujeto melancólico configura su axioma de certeza en relación con su propio ser considerado como indigno, razón por la cual son frecuentes las referencias a agravios cometidos que no tienen perdón o a la condena merecida que le aguarda. En la esquizofrenia, son característicos los fenómenos de fragmentación y la desintegración del cuerpo y del lenguaje. No obstante, la clínica enseña que los casos más frecuentes son precisamente los mixtos entre la paranoia y la esquizofrenia, la paranoia y la melancolía, la esquizofrenia y la melancolía.⁶

Uno de los elementos más interesantes en la fenomenología psicótica es el delirio. A este respecto, la brecha que separa el discurso psiquiátrico del psicoanálisis no deja de agrandarse: el clínico que se ciñe al DSM le tiene pavor al delirio. «En las perspectivas del positivismo no entra la posibilidad de permitirle al sujeto delirante que encuentre un lugar al cual dirigir su palabra» (Maleval, 2009, p. 414). Por supuesto, alojar un delirio no es equivalente a alentar al sujeto por el camino de una elaboración delirante. Desde la perspectiva lacaniana, se toma al pie de la letra la definición freudiana del delirio como una tentativa de curación. El delirio constituye una metáfora que suple la función paterna forcluida, de tal forma que, en sus formas más elaboradas (las paranoicas y parafrénicas), logra acotar el goce del sujeto y llevar a cabo una composición a base de significantes que estabilizan la realidad. En ocasiones, el resultado favorable del tratamiento de un psicótico puede ser la conformación de un delirio. Diversos analistas han descrito la obtención, tras varios años de trabajo, de estabilizaciones fundadas, en parte, en la construcción de un orden delirante (Maleval, 1998, 2009; Miller, 2011).

6. Resulta, asimismo, frecuente observar un amplio número de transiciones de un polo a otro de la psicosis, tal como podemos verificar en algunos de los casos clásicos, como Schreber (melancolía, esquizofrenia y paranoia), Wagner (melancolía y paranoia) y Rousseau (paranoia y melancolía).

La dirección del tratamiento orientado en función de atemperar el goce no puede planificar ni prever qué forma de suplencia será capaz de inventar el sujeto al término del trabajo. El psicoanalista debe maniobrar en la cura desde el lugar que ocupe en la transferencia con el sujeto psicótico. Si el sujeto psicótico lo sitúa como un *partenaire* capaz de asistirlo en el trabajo de elaboración de un delirio, no se puede retroceder en el acompañamiento de esta significantización del goce.⁷ Tampoco hay que desconocer el valor del testimonio para el sujeto psicótico y el lugar que en ciertos casos se ocupa como «secretario del alienado» (Lacan, 1955-1956/1984). El abordaje lacaniano de la psicosis apuesta por las capacidades del sujeto para construir una suplencia. Es una apuesta que el analista sostiene en la medida en que ajusta sus actos clínicos «en función de una posición ética de *objetivo a*, es decir, no queriendo nada para su paciente. Ni siquiera en ocasiones impedirle delirar» (Maleval, 2009, p. 415).

Teniendo como telón de fondo este recorrido por la aproximación lacaniana de la psicosis en la actualidad, presentaré un caso clínico que, además de enseñarnos sobre la función del delirio y el rigor de las producciones psicóticas, actualiza ciertos interrogantes sobre las dificultades encontradas en el tratamiento de la psicosis, particularmente en lo que atañe a la instauración de la transferencia.

El caso de la señora H: «Soy una víctima...»

La demanda

La señora H es remitida por una abogada de una oficina jurídica de la municipalidad, quien llega al CAPSi⁸ en busca de asesoría psicológica para una mujer de 55 años, que desde hace dos años intenta ser reconocida como víctima de un delito que según ella debe ser tipificado en la ley colombiana. La abogada

7. Con respecto al delirio, conviene distinguir lo que compensa de lo que no; cuando el delirio puede desembocar en un pasaje al acto o cuándo estabiliza.

8. Consultorio de Atención Psicosocial de la Universidad Icesi. Al establecerse como un dispositivo de formación e investigación, los consultantes del CAPSi firman un consentimiento informado donde autorizan el uso anónimo de la información con fines académicos.

que me consulta relata con mucho desconcierto e impotencia cómo durante este tiempo la señora H acude regularmente a esta oficina pública que atiende mujeres víctimas de violencia sexual demandando que se le abra un proceso por ser víctima de «acoso electrónico y violencia física y psíquica por radiofrecuencias». Ante la no procedencia de su caso en esta instancia jurídica, ha escrito cartas al fiscal general de la nación, al personero municipal y a otras autoridades judiciales a nivel local y nacional, quienes a su vez han hecho gestiones ante las más altas autoridades de salud del municipio para que la señora H sea atendida prioritariamente en la red de salud pública. Estos intentos han resultado infructuosos ante la negativa de H de asistir a las citas en los centros de salud. Después de escuchar el relato de la abogada y recibir la carpeta del caso con las numerosas cartas que ha intercambiado con las autoridades, le entrego mis coordenadas para que me remita el caso.

El delirio

La señora H acude al CAPsi agradeciendo de entrada el ofrecimiento de este espacio de escucha. Tiene un trato extremadamente amable y cortés. En la primera entrevista, H describe detallada y elocuentemente cómo a partir de 2000, aproximadamente, ha sido «intervenida y victimizada» por una red criminal que opera clandestinamente: siente que «su cuerpo se dobla como si fuera una hoja», tiene sensaciones de «electricidad en sus brazos», presenta «fuertes dolores en su zona pélvica» y escucha voces que «le dan órdenes» y la insultan; ella ha optado por «no obedecer las órdenes» que le dan. H no se ahorra los gestos y adjetivos que describen su sufrimiento, el agobio y el dolor que siente, aduciendo que «esas personas han arrasado con su vida, la de su familia y la de su esposo». Sus familiares, que ignoran el fenómeno del cual ella es víctima, la consideran «loca». Hace varios años la llevaron al hospital psiquiátrico y otras unidades de salud mental en varias ocasiones, donde estuvo internada y recibió tratamiento psicofarmacológico. También la han ayudado en la Iglesia católica a través de cadenas de oración. Ella tiene la certeza de que su problema no es psiquiátrico, ni demoniaco, porque, investigando en internet, descubrió que este tipo de violencia con «ondas neurotrónicas» ya ha sido identificado y estudiado: inicialmente, se trataba de «armas de guerra utilizadas por las naciones

poderosas, pero ahora estas armas están en manos de grupos delincuenciales que ejercen violencia a través de ondas electromagnéticas de siete maneras...» (una de ellas es llevando a las personas al suicidio, otra es la esclavitud sexual, etc.). Ha sentido un gran alivio desde que supo que este es un delito reconocido en otros países, por lo cual insiste en llevar un proceso judicial en Colombia. Ha interpuesto una denuncia en la Fiscalía y espera obtener respuesta pronto. Ha establecido contacto con una fundación de los Estados Unidos de donde le envían información de cómo en ese país han logrado probar ante el sistema judicial la existencia de este tipo de delitos y cómo resulta siendo injusto que las personas sean consideradas esquizofrénicas o locas sin antes identificar si se trata de este tipo de violencia. En la primera sesión, interrumpo su discurso que parece no tener fin, y le digo que es importante que aproveche este espacio para pensar en otros recursos a fin de enfrentar estas adversidades, considerando que el sistema de justicia es a veces muy lento; subrayo con mucho énfasis que ella «no ha sido obediente» cuando las voces le han ordenado hacer cosas (como llevar unos documentos a una oficina, pagar unos dineros, sacar a su esposo de la casa) y que eso le ha servido para protegerse.

En las siguientes sesiones, continúa el despliegue de un delirio de persecución riguroso, sistemático y florido, acompañado de alucinaciones auditivas y cenestésicas. En dicho delirio, ella no es la única víctima, sino que su esposo también es objeto de estos ataques, aunque «él no lo reconoce y la tilda de loca». Sus padres y hermana fallecieron por una enfermedad de origen desconocido, y al cabo del tiempo, se ha dado cuenta de que su deceso fue causado por los ataques en «circunstancias muy extrañas». Un vecino falleció hace poco a causa de este fenómeno. Sus otras hermanas también están «intervenidas» actualmente. Muchas personas pueden estarlo, aunque no lo sepan. A través de internet ha entrado en contacto con personas en diferentes países que también son «víctimas» de este tipo de ataques y recoge testimonios de cómo los atacantes fabrican «réplicas o robots» a través de los cuales «inciden» para torturar a sus víctimas. Las descripciones detalladas de la tecnología utilizada por «estos señores que viven en cuevas subterráneas» (así se refiere a los atacantes) se mezclan con elementos de noticias de guerras en el mundo (guerra de Irak, Medio Oriente, las masacres de los paramilitares en Colombia, el reclutamiento forzado de menores, etc.). El delirio también tiene un fuerte contenido sexual: afirma que las personas que la atacan son «aberrados sexuales», «sucios», personas de

moralidad muy baja que intentan procurar placer sexual a sus víctimas, pero lo que realmente logran «es hacer mucho daño». A través de una tecnología muy sofisticada (que ella describe con mucho detalle y rigor) toman fotografías de las partes íntimas de sus víctimas y las comercializan por internet. Se ha enterado recientemente de que las imágenes de sus partes íntimas son vendidas en particular «a una mujer lesbiana, que pide más y más imágenes de ella». Señala cómo ella se ha vuelto «objeto de consumo pornográfico» involuntariamente y menciona con preocupación que ahora los niños y también los hombres son víctimas de esta agresión con «ondas láser». Las imágenes de las partes íntimas de sus víctimas son tomadas en los sanitarios y en las duchas. Ella se baña vestida para protegerse y duerme con una faja-calzón que ella misma fabricó para proteger su zona pélvica y sus genitales.

Fenómenos elementales y afectaciones corporales: invasión de goce

Con respecto a las voces que escucha, describe que se trata de voces masculinas que la insultan y le dan órdenes (le piden que pague un dinero en x dirección, que desocupe la casa, que se suicide, etc.) y se burlan de ella. Ella escucha cómo conversan entre ellos en voz baja planeando las torturas sexuales que luego le imponen.

Sobre los fenómenos corporales, describe y muestra unas cicatrices que tiene en sus manos, antebrazos y en su vientre (con apariencia de una quemadura de primer grado o una dermatitis crónica). Afirma que las marcas y cicatrices más grandes están en su zona pélvica, señalando su vientre. Describe con detalle y gestos de dolor, las afecciones en su zona pélvica, en los genitales y la zona anal, efecto de los ataques por «ondas neurotrónicas».

Historia familiar y desencadenamiento

Interrumpir su relato delirante es difícil. No responde a mis preguntas en un primer intento y debo formularlas dos y tres veces. En busca de puntos de amarre en su historia subjetiva, logro que sitúe el inicio de su malestar actual. Cuenta que renunció a su trabajo como maestra de secundaria alrededor de

2001 después de diez años de oficio docente posteriores a estudios universitarios en lenguas modernas. Se casó con su esposo actual en 2000. «Cuando me casé quise tener mi bebé, fue allí cuando comenzó todo». Se empezó a sentir muy mal y no podía dormir. Después no soportó a los estudiantes en el aula. Tuvo que renunciar. Describe vagamente un periodo caracterizado por una fuerte depresión y por una desorientación generalizada. Desde entonces no trabaja como maestra y se siente incapaz de hacerlo. No ha tenido relaciones sexuales con su esposo desde su matrimonio, en parte, porque los ataques se lo han impedido, ya que «ellos» anhelan tomar imágenes del acto sexual y ella «no les quiere dar ese gusto». Dice que la relación con su esposo es «tierna, de puro amor» y que, aunque las relaciones con él pueden ser tensas en la cotidianidad actualmente, ella cuenta con el apoyo de su familia política, en particular de la madrina de su esposo que los sostiene económica y moralmente.

Al indagar sobre los tratamientos que ha recibido en el pasado, cuenta cómo en dos ocasiones fue «llevada a la fuerza, engañada» al hospital por su hermana y sus sobrinas. Se refiere a los médicos tratantes con nombre propio reconociéndoles sus buenas intenciones y tentativas de curación. Menciona que uno de ellos le dijo que su diagnóstico era indeterminado y que por esa razón los medicamentos no tenían efecto. Se muestra muy reticente a hablar de este tema cuando le pregunto. Muestra la misma reticencia cuando pregunto por su historia familiar. El delirio no tarda en invadir de nuevo las sesiones. No habla de otra cosa.

La transferencia: en búsqueda de un Otro que le crea

Al final de la tercera sesión, me pregunta si yo creo lo que ella me cuenta. Le respondo afirmativamente sin titubear, añadiendo que percibo su afectación y sufrimiento. Ante su pregunta por la posibilidad de que en el CAPsi le brindemos asesoría por la vía jurídica, le explico que se trata de un espacio de escucha y de soporte donde interesa, principalmente, que ella encuentre recursos propios para enfrentar las dificultades de la vida.

Una supervisión del caso me orienta hacia la identificación del esfuerzo de tratamiento de lo real por parte de esta sujeto. Cada vez que menciona las voces y las órdenes que estas le dan, le señalo con firmeza que ella «no es obediente con

las voces», retomando las palabras que ella misma ha pronunciado. En cuanto a otros recursos que ella ha mencionado, se ha fabricado una especie de barrera protectora (faja) para ponerse en la zona pélvica y bloquear las ondas que le hacen daño, la cual usa en las noches. También hace unos movimientos con los brazos ubicándose en ciertas partes de su casa y usa una barrera metálica que le sirve para protegerse de las ondas electromagnéticas, lo cual le causa conflictos con su esposo. En ciertas ocasiones, menciona que «está viva gracias a Dios», mostrando unos collares de crucifijos en madera que le han regalado sus hermanas y se refiere a las «cadenas de oración» que hacen por ella sus allegados.

En otra sesión, cuenta que fue invitada por una abogada de una universidad a un semillero de investigación en antropología jurídica y que con este grupo se ha vinculado al trabajo que hacen con víctimas del conflicto armado en barrios marginales de la ciudad, e incluso ha escrito un artículo para publicar. Manifiesta que esto la anima porque se ha re-vinculado con el conocimiento, siendo esto algo que disfruta. Me pregunto por el estatuto que tiene el discurso jurídico para ella. Intento retomar esta pista preguntándole por las actividades de investigación en el semillero. Responde afirmando que lo que más quisiera en el mundo es conformar un «grupo de víctimas de este tipo de ataques para visibilizar dicho fenómeno» y encontrar recursos jurídicos que beneficien a todos los que sufren de estos (según ella las personas que tienen migrañas, dolores musculares, cansancio y cambios de estados de ánimo son en realidad víctimas de este delito). El significante «víctima» es muy reiterativo en su discurso reivindicativo.

Recientemente, se ha vinculado a la vida comunitaria de su barrio, asumiendo un papel activo en la organización de actividades para personas de la tercera edad. Afirma que, cuando se dedica a esta actividad comunitaria, los ataques de los agresores disminuyen. Le señalo con énfasis que estas actividades son muy importantes para ella.

Su invención: ¿del delirio a la escritura?

En uno de mis encuentros con H, retomo el recurso de la escritura que ella ha mencionado en ocasiones anteriores. Menciona que, aunque actualmente la escritura le toma mucho tiempo por las constante interrupciones de sus atacantes,

es algo que le gusta, en particular prefiere la poesía. Muestro interés y le pregunto por esto, lo cual la conduce a relatar un evento que ocurrió cuando estudiaba en la universidad pública en la década de los ochenta: participaba en una protesta estudiantil donde intervino la fuerza pública con mucha violencia. Expresando gran dolor, y en medio del llanto, cuenta cómo su compañero sentimental de entonces fue asesinado en este evento. Pone punto final a su relato indicando que prefiere no recordar porque se entristece. Enseguida manifiesta que lo que más le importa en este momento es «ayudar a las personas», en particular a las personas desvalidas, víctimas de la violencia y de la injusticia social. Indica que «quisiera ayudar más». Termino la sesión señalando que seguramente está ayudando a los otros a través de las actividades comunitarias en la junta local de su barrio donde está teniendo un lugar muy activo.

Se da una interrupción de dos meses por el periodo de vacaciones de diciembre. Cuando regresa a la sesión, que será la última de H en el CAPSi, relata con entusiasmo que ha iniciado un nuevo proyecto. Ha encontrado un grupo de personas interesadas en ayudarle a redactar un proyecto de ley para presentar al Congreso de la República, a través del cual busca el reconocimiento y la tipificación del delito del cual ella es víctima: «violencia por ondas neurotrónicas». Menciona que dedica muchas horas a la escritura y que esto le sirve para no dejarse afectar por las voces de sus atacantes.

Las siguientes conversaciones con H serán vía telefónica. Ella me llama cada cierto tiempo a decirme que está muy ocupada en su proyecto de escritura de la ley, que ha conseguido apoyos para continuar trabajando en esta investigación y que tiene intenciones de volver al CAPSi cuando cuente con más tiempo. En estas conversaciones telefónicas, le he dicho que puede solicitar una cita conmigo cuando lo desee.

Discusión del caso

Con el propósito de ordenar la discusión del caso de H, propongo estructurarla en torno a una serie de temáticas como el diagnóstico, la lógica del delirio y la dirección del tratamiento.

Diagnóstico y desencadenamiento

El despliegue de fenómenos psicóticos clásicos, en este caso, no genera muchas dudas en cuanto al diagnóstico. Es probable que frente a este caso haya un acuerdo entre psiquiatras y psicoanalistas en cuanto al diagnóstico debido a la tipicidad de los fenómenos delirantes y alucinatorios que en él se evidencian. H da cuenta con claridad de la «iniciativa del Otro» propia de la paranoia, quien toma al sujeto para sus propósitos gozadores: hay un Otro malvado cuya perversidad es proporcional a la inocencia de H, quien se ubica como víctima tomada y aplastada por el goce del Otro. El elemento de la certeza delirante que se articula en torno al axioma «soy víctima de...» da cuenta también de los fenómenos elementales a los que se refieren Miller (2003) y Álvarez (2007) como aquellos fenómenos que conciernen al sentido y a la verdad y que son experimentados por el sujeto como un testimonio de una revelación y de certeza, expresiones de sentido o de significación personal. Al discutir el tema del diagnóstico de H, pienso en lo que plantea Freud (1911/2004) a propósito del diagnóstico de Schreber como una combinación de paranoia y esquizofrenia. Podemos corroborar esto tomando las maneras en que Lacan distinguió ambas formas de psicosis. Es claro que hay otro perseguidor que se cristaliza en un plural masculino (un ellos adjetivado de baja moralidad) y que está ubicado en el lugar de un Otro que la goza (paranoia), a la vez que hay un goce que impacta directamente en el cuerpo bajo la forma de rayos láser (esquizofrenia), y genera una serie de fenómenos psicósomáticos y de marcas en el cuerpo. Pero también podemos ubicar el polo melancólico en H, cuando ella habla del tiempo del inicio de su malestar en el que tuvo un episodio depresivo que le impidió continuar con su trabajo y estuvo postrada en su cama, lo cual la condujo a una primera hospitalización.

En cuando al inicio de la psicosis, asumiendo que esta tuvo un momento de desencadenamiento, es importante tener en cuenta que las entrevistas realizadas con H no permitieron reconstruir con mayor precisión lo que los psiquiatras llamarían la historia de la enfermedad. Como se describe en el caso, el discurso de H en las sesiones se centra en la descripción detallada y rigurosa de los ataques de sus perseguidores, de los medios que utilizan para infringirle daño y en la recolección de pruebas para entablar un proceso judicial. Sin embargo, se logran ubicar algunos referentes temporales que indican que el desencadenamiento

se dio en torno a su matrimonio y a su deseo de ser madre. Al respecto de los factores que pueden contribuir al desencadenamiento de una psicosis, Lacan se refería en 1938 a una coyuntura que reproduce el momento culminante del complejo de Edipo y revela el fracaso de la función fálica y la metáfora paterna (Maleval, 2009). La confrontación de H con el deseo de ser madre o el encuentro con el deseo del Otro en el momento de su matrimonio pudieron constituir una «coyuntura dramática» que precipitó el inicio del episodio depresivo que evolucionó más adelante en la construcción de un delirio que podría considerarse un delirio crónico. En cualquier caso, se sabe que frente a esto no hay explicaciones mecánicas y que se requiere una conjunción de factores que desembocan en la confrontación de un sujeto con la incompletud del Otro o con un goce desconocido que no se deja reducir a una significación. Es para responder a este vacío de significación que se construye el delirio.

El delirio: «soy una víctima...»

La fenomenología del delirio de H nos enseña lo que algunos psiquiatras del siglo pasado como Henri Ey, Robert Pujol y Paul Guiraud describieron a propósito de los delirios crónicos, señalando tres características: son producciones intelectuales irreales sostenidas en una convicción irrefutable, no hay déficit de las funciones cognitivas superiores y se presenta la persistencia de una personalidad de base adaptada al sistema de la realidad objetiva (Leclaire, 1999). En la literatura psiquiátrica de entonces, los delirios crónicos se oponen a manifestaciones delirantes pasajeras agudas o subagudas. En H vemos el despliegue de una formación delirante crónica, considerando el tiempo que ha durado y el curso evolutivo que podemos suponer.

Según Maleval (1998) en los delirios crónicos, en los cuales el sujeto siente que la iniciativa viene del Otro, se despliega una lógica evolutiva particular. Su estudio sobre la evolución de los delirios crónicos parte de una concepción no deficitaria de la psicosis en la que «lejos de ser identificable por las ineptitudes, carencias o fracasos, de ahora en adelante será señalado por su esfuerzo inhumano, sobrehumano, de rehacer completamente el mundo» (Wartel, 1988, citado por Maleval, 1998, p. 10). El delirio implica un proceso de «significantización mediante el cual el sujeto consigue elaborar y fijar una forma de goce aceptable

para él” (Soler, 1990, citado por Maleval, 1998, p. 22). El delirio paranoico posee un objetivo: el de reanudar las relaciones del sujeto con la realidad y mitigar la angustia. Por tanto, el delirio es una tentativa de estabilización y su curso constituye un fenómeno evolutivo orientado hacia una sistematización, hacia la solución de un conflicto y es sometido a un requerimiento de rigor. Maleval (1998) propone, entonces, un esquema cuatripartito del desarrollo del delirio que describe así: Po, periodo de incubación; P1, estadio de organización; P2, estadio de sistematización; y P3, periodo megalomaniaco. Durante Po, el psicotizado comprueba que el orden del mundo está perturbado. En el campo simbólico, se abre una falla central que genera angustia y perplejidad. Lacan lo llamó «la entrada en juego del enigma del Otro absoluto». La carencia del significante paterno se revela con sus consecuencias mayores: el desencadenamiento del significante y la deslocalización del goce. Durante P1, el paranoico moviliza un enorme aparato significante con el objetivo de enmendar la falla simbólica inicial. Los significantes del delirio toman lugar allí donde antes no había más que un agujero en lo simbólico. En este periodo, emerge regularmente el llamado a un principio paterno cuyas encarnaciones pueden ser muy variadas, aunque las figuras del poder, de la ley y de la divinidad se privilegian. En esta fase, el trabajo del delirio se encuentra con dificultades para desarrollar elaboraciones estabilizadoras. El P2 es la fase en la que el delirio se sutura y se organiza en un armazón rígido, al tiempo que el sujeto adquiere certezas imperturbables en cuyo nombre se empeña en denunciar lo que contraría sus verdades, pagando a veces con su propia persona. El paranoico se caracteriza por ser aquel que identifica en el campo del Otro el goce desenfrenado que altera el orden del mundo. El drama puede desarrollarse en un marco conyugal cuando la pareja del celoso resulta ser el gozador maligno como en un terreno más amplio cuando el padre gozador se encarna. La confrontación termina cuando se llega a P3, el cual ocurre en escasos psicóticos que consiguen la elaboración de una metáfora delirante. Entonces, se impone una sensación de unión con el padre, de manera que la megalomanía conoce allí sus logros. El sujeto se convierte en el propio Dios o en un gran personaje, el elegido de Dios, y está en condiciones de transmitir su palabra. Es lo que se ha llamado la parafrenia; en ella lo que el sujeto gana en sosiego lo pierde en credibilidad para sus interlocutores, aunque ello no lo inquieta, en general, porque se satisface con dar testimonio; por esto, la escritura puede encontrar aquí una función privilegiada.

La señora H ha invertido tiempo y trabajo en construir un relato veraz que trata de presentar ante el Otro de la ley. Su certeza delirante pasa necesariamente por la justicia. Tomando como referencia diagnóstica la paranoia en el comentario de un caso, Laurent (2004) señala: «El gran remedio de la paranoia consiste en apelar al Otro de la ley, al Otro de la justicia, y obtener el reconocimiento de los propios derechos» (p. 145). Legalista en su proceder y haciendo uso de sus recursos intelectuales y su conocimiento de varias lenguas, H ha investigado en profundidad lo que constituye un delito de violencia sexual y las implicaciones legales de nombrarse «víctima» en el mundo actual, y con ello ha sabido transitar por las diversas instancias judiciales que se ocupan de estos asuntos. Más aún, dichas instancias judiciales le han recibido su testimonio y su caso sigue abierto. Podríamos afirmar que H ha llegado con su delirio a la fase P2 que describe Maleval, en la que el delirio es un andamio rígido, sistemático, relativamente estable, pero en el que aún no ha cesado la confrontación perturbadora con el Otro perseguidor y el sufrimiento que de allí se deriva.

Es en este punto donde constato una dificultad inherente a la lógica del delirio de H. Por un lado, me pregunto hasta qué punto su invención delirante solidificada en torno a su condición de víctima la moviliza hacia una estabilización, recordando lo que plantea Maleval sobre «la lógica del delirio», que insiste en su función defensiva frente a la persecución de un otro gozador. Tenemos algunos elementos para suponer que la evolución del delirio de H se dirige hacia la fase megalomaniaca o parafrénica, en la que se encontraría una solución asumiendo una «misión» que se centra en dar testimonio vía la escritura y en «ayudar a otras víctimas».

Dirección del tratamiento y relación transferencial

En lo que respecta a la posición que asumí como terapeuta en este caso, puedo afirmar retrospectivamente que en un principio tuve una actitud de acogida del delirio entendiéndolo como un trabajo de significantización que podía conducir a apaciguar los fenómenos de invasión del goce en H. Asimismo, constaté de entrada que el delirio de H ha sido una vía para entablar un lazo social y construir una gran red de contactos en el mundo virtual y en diversas instituciones gubernamentales y universitarias. Mis intervenciones no apuntaban a disuadir

al sujeto de la irrealidad de sus invenciones, sino más bien a situar algunos elementos que permitiesen responder a la siguiente pregunta: ¿qué función tiene esta construcción delirante y hasta dónde permite acotar el goce? Más allá de ser «secretaria» del sujeto psicótico, tomando nota de las producciones de sentido de esta sujeto pasivamente, de lo que se trataba era de ubicar, manteniendo una posición de escucha activa e interesada, las formas que H proponía e inventaba para protegerse de sus perseguidores. Gracias a la supervisión del caso con un psicoanalista con amplia experiencia en la clínica de la psicosis, pude reafirmar la vía que había tomado de señalar los puntos donde la sujeto logra crear barreras, incluso físicas, frente a los ataques. La no obediencia a las voces que ella menciona desde la primera entrevista es tomada aquí como un recurso de H, considerando su carácter litigante y reivindicativo que le permite asumir una posición contraria a la obediencia pasiva que la podía conducir a un pasaje al acto suicida. Recordemos que las voces, además de injuriarla, le daban órdenes de autoagredirse. La construcción de artefactos protectores es otro de los recursos que ella creativamente se fabrica: aprovechando sus conocimientos en manufactura de zapatos, ella encuentra un material textil idóneo para construirse una faja que protege su zona pélvica en las noches cuando los ataques se incrementan. Pero de todos sus recursos, encontré que el que puede constituirse en una suplencia que la conduzca a una estabilización es el de la escritura y, probablemente, también el trabajo comunitario; «ayudar a los otros» en sus palabras. Es interesante ver que en H la escritura tiene el mismo efecto que en Schreber: cuando escribe, las voces se callan. Igual sucede con el trabajo comunitario. Es decir que ella misma comienza a identificar actividades y lugares en las que la irrupción de la voz y la mirada del Otro gozador cesan, que son la vía para un tratamiento posible cuyo fin sea el atemperamiento de la invasión de goce que afecta fuertemente su cuerpo. Tal como lo expone Leibson (2012), se puede pensar que, mediante el trabajo de escritura, H comienza a ubicar, en una «escena acotada», la exigencia de goce continuo que la invade en todos los ámbitos de su vida (p. 188).

En relación con la función que tiene la escritura en la psicosis, hay una serie de casos emblemáticos de psicosis en los que esto se ilustra: Artaud y Joyce son los más conocidos. Recordemos lo que decía Artaud a propósito de su escritura: «Esto no es literatura, yo intento encontrar un lenguaje a través del cual me pueda recuperar» (Leibson, 2012, p. 191). La escritura es uno de los

recursos simbólicos del que se sirven muchos sujetos psicóticos. Los efectos de escritura se han entendido en estos casos como un modo de tratamiento del goce. Incluso se plantea la hipótesis de que la práctica de la escritura en la psicosis es una forma de re-hacerse un cuerpo y apropiarse de él. H sufre de palabras impuestas, las voces que la insultan, la injurian. Es una invasión, una imposición del lenguaje o del parásito lenguajero: el lenguaje como un parásito que es portador de goce que afecta el cuerpo desorganizándolo, haciéndole perder su foco. ¿Frente a esto la escritura? La escritura es un recurso, hasta podría nombrarse una técnica defensiva. Es un intento de dar respuesta contra esa imposición de palabras que Lacan define como esencial del fenómeno psicótico. Un efecto de la escritura es el de hacer inscripción. La escritura, en cuanto permite tachar algo del goce de la lengua, efectúa un vaciamiento de goce que hace lugar a un sujeto y que al mismo tiempo hace cuerpo a partir de esta inscripción. Se entiende inscripción en la línea de la nominación, del acto que pone un nombre. El nombre que es esencial para que el cuerpo se ordene en relación con los otros cuerpos. Un cuerpo sin nombre no es ningún cuerpo en el orden de la experiencia humana (Leibson, 2012). Podríamos, entonces, plantear la siguiente hipótesis en el caso de H: la escritura del proyecto de ley y la nominación como víctima le permite anudarse a un orden simbólico.

Otra pregunta que orientó la dirección de las entrevistas que tuve con H fue el lugar del Otro, con el fin de maniobrar en la relación transferencial. En un caso de paranoia, conviene siempre preguntarse ¿cómo no ubicarse en la serie de los perseguidores? Sin embargo, con H este riesgo no se presentó, ya que desde el inicio, en la medida en que el CAPsi había sido recomendado por el Otro de la justicia, es decir, la abogada que había alojado su demanda por dos años intentando ayudarla, me ubicaba a mí en la serie de los Otros «justos» ante los cuales ella debía traer pruebas de los ataques que la victimizaban. En todas las sesiones que tuve con H, ella trajo documentos en forma de prueba, con todas las descripciones, definiciones en varias lenguas, producto de sus investigaciones exhaustivas en internet. El caso de H nos muestra cómo a través de la invención delirante, de una invención paranoica, el sujeto busca inscribirse activamente en el lazo social. Se ve llevada a inventar una nueva relación con el Otro de la justicia, a través de la escritura de una ley. Frente a un Otro del goce, frente al cual ella es un mero objeto, una víctima en el sentido estricto,

un cuerpo tomado por el goce del Otro, mero objeto de sacrificio, su invención consiste en construir un Otro justo, un Otro que le permite inscribirse, ser reconocida. No queda duda de que nombrarse víctima le permite articularse al otro social, pero surge la pregunta si esta nominación le permite al sujeto «reconstruir un mundo en el que le sea posible vivir», tal como señala Freud (1911/2004) a propósito del caso Schreber.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la transferencia opté por ubicarme en el lugar de «soporte de una búsqueda de significantes adecuados para organizar los desórdenes del mundo» y de admitir que testimonie el saber que le han transmitido sus fenómenos elementales, sin responder de manera frontal ni contradecir su delirio. Por este motivo, ante su pregunta sobre si le creía su testimonio contesté que sí, sin titubear, aunque en las entrevistas me cuidé de no aportar significantes que pudiesen nutrir su construcción delirante; más bien, retomé e hice énfasis en las invenciones que podrían conducir la construcción de una suplencia estabilizadora.

Reflexiones finales

El caso de H es ilustrativo de lo que Laurent (2004) y otros autores han descrito como un delirio crónico dirigido a los demás, que pasa por la inscripción en una gran red. Es preciso que haya funcionarios, abogados, psiquiatras y otros profesionales, a fin de poder difundir esa queja por todos los canales posibles y de que siempre exista otro recurso que evite el enfrentamiento dual, pues, en ese caso, se precipita la realización del delirio y el pasaje al acto podría producirse. Según Maleval (1998), este tipo de casos conoce sus elaboraciones más acabadas por fuera de las instituciones mentales y por tal motivo es poco estudiado. Es un caso que muestra también cómo el psicótico puede convertirse en el «mejor abogado de su delirio», en palabras de Lasègue (1852), citado por Maleval (1998). El goce inherente al delirio sistematizado otorga a este un valor de «verdad revelada», que la señora H intenta hacer conocer mediante escritos o hacer compartir gracias a su palabra. Se ha observado en la clínica de la psicosis que esta conduce a la escritura o incluso genera también grandes oradores. En consecuencia, hablar, para un paranoico, se convierte en la

oportunidad de demostrar montones de cosas, enseñar a todos los ignorantes que lo escuchan cuáles son los verdaderos fenómenos que padece, transmitir su experiencia singular.

Si bien el delirio persecutorio de H es un intento de suplencia a la función paterna, aún no ha podido anudar y regular el campo del sentido con el goce del cuerpo. Lo que sí logra establecer es una localización del goce por medio de las torturas y los daños del cuerpo, tal como describe Millas (2009) en un estudio de caso. Resaltamos también su recurso en la escritura como un medio para establecer un lazo con el otro y alcanzar su anhelo de ser comprendida objetivamente. Por este camino espera obtener una respuesta de la justicia que venga a nominar su condición de excepción y otorgue legitimidad a su denuncia; sin embargo, esa búsqueda se encuentra en riesgo permanente de quedar subordinada a que *el otro le crea*, y al no lograr atenuar la intensidad de los fenómenos de goce, aún no alcanza a constituir una estabilización efectiva.

Constato, entonces, que asumir la nominación de víctima como el núcleo del delirio de H tiene dos caras. Por un lado, le permite inscribirse en el lazo social y salir de su aislamiento y postración melancólica, moviéndose de una posición de desecho en la medida en que establece contactos, organiza grupos, escribe cartas y documentos para hacerse sujeto de derechos en el discurso estatal. Por otro lado, la identidad de víctima porta intrínsecamente la pasión sacrificial que la fija en una posición de ser objeto del goce del Otro y así imposibilita una sintomatización que le permita a H instalarse plenamente en un dispositivo asistencial. El reconocimiento de esta sujeto como víctima por parte del Otro jurídico le demanda proveer testimonio y aportar pruebas incesantemente, siendo su cuerpo marcado y martirizado la prueba mayor de su posición de objeto de la maldad del Otro. Por este camino, pareciera no haber salida a un circuito que se retroalimenta. La nominación de víctima por parte de H se convierte en el obstáculo mayor frente al acotamiento del delirio, la moderación del goce deslocalizado y el apaciguamiento de la angustia.

Queda entonces la pregunta: ¿cómo producir un movimiento de una posición de víctima *objeto de goce-sujeto de derechos* a una posición de *sujeto de tratamiento*?

Referencias

- Álvarez, J. M. (2007). La certeza como experiencia y como axioma. *Virtualia: Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 16, 1-11.
- Arango, C., Bernardo, M., Bonet, P., Cabrera, A., Crespo-Facorro, B., Cuesta, M. J., Vieta, E. (2017). Cuando la asistencia no sigue a la evidencia: el caso de la falta de programas de intervención temprana en psicosis en España. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(2), 78-86.
- Bassols, M. (2014). El ocaso de la psiquiatría: ¿y después? *Freudiana: Revista psicoanalítica publicada en Barcelona bajo los auspicios de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis*, 72, 41-45.
- Bercherie, P. (1980). *Les fondements de la clinique*. París: Navarin Éditions.
- Castro, X. (2013). Salud mental sin sujeto: sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas actuales en salud mental. *Revista CS*, 11, 73-114.
- Castro, X. (2016). Salud mental y atención psicosocial: reflexiones a partir de la experiencia de un dispositivo de escucha y su impacto en la rehabilitación de la cronicidad mental. En O. A. Bravo (ed.), *Pensar la salud mental: aspectos clínicos, epistemológicos, culturas y políticos* (pp. 121-157). Cali: Universidad Icesi.
- Castro, X. y Munévar, M. M. (2016). Consultorio de Atención Psicosocial (CAPSi): clínica y lazo social. En A. Baquero Sierra (ed.), *Experiencias significativas en psicología y salud mental* (2.ª ed. pp. 17-30). Bogotá: Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Desviat, M. (2016). *Cohabitar la diferencia. De la reforma psiquiátrica a la salud mental colectiva*. Madrid: Grupo 5.
- Domínguez-Martínez, T., Blanqué, J., Codina, J., Montoro, M., Mauri, L., & Barrantes-Vidal, N. (2011). Rationale and state of the art in early detection and interventio in psychosis. *Salud mental*, 34(4), 341-350.
- Federn, P. (1943/1985). *La psicología del yo y la psicosis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferenczi, S. (1922/1984). Paranoia. En *Obras completas* (vol. IV). Madrid: Espasa-Calpe.
- Freud, S. (1937/2002). Construcciones en análisis. En *Obras completas* (vol. XXIII, pp. 255-270). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1907/2003a). El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen. En *Obras completas* (vol. IX, pp. 1-80). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1938/2003b). Esquema del psicoanálisis. En *Obras completas* (vol. XXIII, pp. 133-210). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915/2003c). Un caso de paranoia que contradice la teoría psicoanalítica. En *Obras completas* (vol. XIV, pp. 259-272). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1911/2004). Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso descrito autobiográficamente. En *Obras completas* (vol. XII, pp. 1-76). Buenos Aires: Amorrortu.
- Galende, E. (2008). *Psicofarmacos y salud mental: la ilusión de no ser*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lacan, J. (1967). *Breve discurso a los psiquiatras*. En Cercle Psychiatrique H. Ey, Sainte Anne.
- Lacan, J. (1932/1975). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. París: Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1955-1956/1984). *El seminario. Libro 3. Las psicosis*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1957-1958/1999). *El seminario. Libro 4. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1969-1970/2003). *El seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1957/2002). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2* (pp. 513-564). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laurent, E. (2004). L'amour fou d'une mère. En J.-A. Miller, *L'amour dans les psychoses* (pp. 127-135). París: Éditions du Seuil.
- Laurent, E. (2014). La crisis posDSM y el psicoanálisis. *Freudiana: Revista psicoanalítica publicada en Barcelona bajo los auspicios de la Escuela Lacaniana de psicoanálisis*, 72, 23-40.
- Leclair, S. (1999). *Principios de una psicoterapia de las psicosis*. Madrid: Síntesis.
- Leibson, L. (2012). El cuerpo de la psicosis, entre el goce y la escritura. En F. Schejtman (ed.), *Elaboraciones lacanianas sobre la psicosis* (pp. 179-193). Buenos Aires: Grama Ediciones.

- Maleval, J.-C. (1998). *Lógica del delirio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Maleval, J.-C. (2009). *La forclusión del nombre del padre: el concepto y su clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazzuca, R. (2012) Fenómenos elementales. En: F. Schejtman (ed.) *Elaboraciones Lacanianas sobre la psicosis* (pp. 63-110). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Miller, J.-A. (2003). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2011). *Cuando el otro es malo*. Buenos Aires: Paidós.
- Schreber, D. P. (1903/2002). *Memorias de un enfermo de los nervios*. Madrid: Sexto Piso.
- Tendlarz, S. (2009). *Psicosis: lo clásico y lo nuevo*. Buenos Aires: Grama.

02

Análisis de los criterios y las formas de derivación en salud mental en la atención primaria

Omar Alejandro Bravo

Universidad Icesi | oabravo@icesi.edu.co

En el campo de la salud pública, en los últimos treinta años, el modelo de atención primaria se ha venido imponiendo como una forma de organización de los dispositivos sanitarios, de prevención y de tratamiento de las enfermedades y demandas, así como de una nueva manera de entender las prácticas de los profesionales de la salud.

En líneas generales, este modelo se caracteriza por un fuerte énfasis en la prevención, a través de dispositivos territoriales de baja complejidad tecnológica, pero con alta capacidad de intervención en campo, a través de un enfoque interdisciplinario donde tanto la génesis como el tratamiento de la enfermedad se relacionan con las condiciones de vida del sujeto y su entorno. Esta perspectiva rompe con el modelo hospitalocéntrico y el especialismo y cuestiona también a los sistemas de atención basados en el lucro y la comprensión reduccionista de los procesos de salud-enfermedad (Martín, Cano y Gené, 2014).

Estas políticas se han venido afirmando, con avances y retrocesos en la mayoría de los países latinoamericanos, siendo Brasil probablemente su mayor exponente (Dimenstein, 2013). Al mismo tiempo, en los últimos años, las políticas en salud mental pusieron en cuestión las formas históricas de tratamiento de la enfermedad mental, basadas en la reclusión y el aislamiento del sujeto y su contención física, antes de manera directa (chalecos de fuerza, por ejemplo), más tarde a través de la administración excesiva de medicación psiquiátrica. El manicomio fue el dispositivo institucional que mejor representó este modelo (Galende y Kraut, 2006).

Contra esta manera de comprender y tratar los padecimientos psíquicos, la salud mental avanzó en un sentido similar al de los cambios producidos en los modelos sanitarios, en la perspectiva de la atención primaria: territorializar la atención, dando énfasis en el tratamiento ambulatorial y dejando las internaciones principalmente para los casos de crisis agudas; comprender a las demandas en su complejidad, involucrando las condiciones de vida de los sujetos a la hora de definir formas de atención que reconozcan esos factores estructurales, sin dejar de lado los aspectos subjetivos y trabajar de manera interdisciplinaria (Martín, Cano y Gené, 2014).

Basaglia (1972), entre otros, fue uno de los pioneros en organizar estos cambios, a partir de entender que la propia institución psiquiátrica reproducía aquello

que intentaba curar, destacando la necesidad de disponer de equipos interdisciplinarios capaces de trabajar en los territorios de existencia de los pacientes.

Estas trayectorias similares suponen también un campo común de trabajo donde, a partir de esas coincidencias señaladas, puedan articularse demandas históricamente separadas por una mirada especialista y segmentada, que diferencie los problemas de base física (patrimonio de la medicina) de aquellos que tienen que ver con aspectos psíquicos (patrimonio de la psiquiatría, en eventual coincidencia o distancia con la psicología).

En esta dificultosa aproximación entre ambos campos, la cuestión de la derivación o remisión de pacientes que llegaban por una demanda inespecífica o asociada en primer término a un problema físico hacia la atención en salud mental supone una serie de dificultades, entre ellas, el criterio con el que dicha remisión se realiza, las nociones de salud y enfermedad presentes en esa indicación y la forma posterior en que el caso es tratado y acompañado por los equipos de salud.

Estas dificultades hacen necesaria una mayor comprensión de la forma concreta en que estas dificultades se producen, con el objetivo de contribuir a allanarlas. Este capítulo es parte de una investigación en curso, que reúne investigadores de Cali (Colombia), Río de Janeiro (Brasil) y Rosario (Argentina), cuyo propósito es analizar la manera en que estas remisiones se producen entre equipos de salud pública de estas ciudades.

En particular, este trabajo se basa en historias clínicas y, de forma secundaria, en algunos aspectos de las entrevistas realizadas a profesionales de Cali, pertenecientes a la Red de Salud de ESE Ladera, responsable de la atención en salud en las comunas 18 y 20 de esta ciudad.

Marco teórico

La atención básica en salud se ha transformado en la principal puerta de entrada al sistema de salud en general y al de salud mental en particular (Soalheiro dos Santos Prata et al., 2017). Según las mismas autoras, las nociones de territorio y contexto deben orientar la comprensión de los problemas que allí

se presentan, representados en las demandas que se producen en este contacto inicial con el sistema.

En esta perspectiva, Spink (2007) comprende la enfermedad como un fenómeno psicosocial, históricamente producido, donde se la define «no apenas como una experiencia individual, más también como un fenómeno colectivo sujeto a las fuerzas ideológicas de la sociedad» (Spink, 2007, p. 47) (traducción nuestra).

Esta comprensión de los procesos de salud y enfermedad y su adecuación a esos modelos institucionales aquí descritos presenta dificultades y potencialidades de diverso orden, señaladas en varias investigaciones que ahondaron en esta problemática general.

En este sentido, Neves et al. (2012) analizan las prácticas de los profesionales de salud de dos centros de salud brasileños en relación con los casos de salud mental, encontrando una serie de representaciones y formas de trabajo que impedían darles un tratamiento interdisciplinario a las demandas recibidas.

Gualtero y Turek (1999) indagan acerca de la actitud de médicos que trabajan en la atención primaria en la provincia de Barcelona, frente a casos de salud mental. En los resultados, encuentran que existe

diversidad polisémica cuando se trata de identificar los trastornos psiquiátricos. Así, frente a una similar «percepción sintomática del cuadro», a menudo pueden confluír diferentes etiquetas diagnósticas, lo cual no solo repercute en una infra o sobreestimación de un determinado tipo de trastorno, sino también en su posible derivación o abordaje terapéutico (p. 230).

Henao, Restrepo, Alzate y González (2009) destacan las dificultades para el acceso a servicios de salud mental de los residentes de tres municipios de Antioquia, siendo la propia estructura del sistema de salud una de las dificultades principales encontradas. Villar (2017) y Quintana (2017) critican también las dificultades estructurales que plantea el sistema de salud colombiano para una atención integral y acceso amplio a la salud, a través del análisis de las leyes que le dan respaldo a esta estructura.

Novoa-Gómez (2012) también, en relación con el contexto colombiano, menciona la falta de capacitación en salud mental de los profesionales de la salud. Por esto,

el proceso de derivación a servicios y atención especializada es complejo. Los factores intervinientes no son únicamente los que se refieren a las características del problema de la persona, sino también aspectos tales como la accesibilidad y la coordinación intersectorial e interservicios, la relación médico-paciente-cuidador informal y las diferentes políticas de cada institución prestadora de servicios, por mencionar algunos (p. 5).

Huepe, Cárcamo, Acuña, Botto y Jiménez (2015) cuestionan la capacitación de los profesionales de la atención primaria en Chile, específicamente en relación con su capacidad de detectar casos de depresión, lo cual impacta en las formas de tratar este problema. González (2012) encuentra un fenómeno similar en la manera en que es significada la psicosis en las instituciones y por parte de profesionales y familiares, así como su incidencia posible en el tratamiento.

Asimismo, Ortiz, González y Rodríguez (2006) critican los criterios teóricos que guían la derivación de pacientes a salud mental sin un diagnóstico claro encontrando que «el sufrimiento y el dolor, que son inherentes a la condición humana, ahora ya no son entendidos por la población como naturales y adaptativos, sino recodificados como patológicos o, al menos, se consideran tratables por un profesional» (p. 564).

Por otra parte, Terry y Rodríguez (2005) destacan el potencial del trabajo interdisciplinario en una perspectiva de atención primaria, tomando como referencia una situación de desastre acaecida en Colombia.

Esta serie de dificultades y particularidades en relación con la organización de los dispositivos de salud y su funcionamiento aluden a un campo complejo, donde pueden señalarse algunas referencias de orden teórico y ético.

Así, cabe hacer un análisis crítico de las demandas que se generan en la atención primaria. Según Retolaza (2013), entre un 25 y un 40 % de las personas que acuden en busca de atención no presentan problemas significativos: este porcentaje asciende a entre un 30 y un 60 % en las consultas realizadas a médicos de familia. Esto indica que no hay una relación clara entre los motivos explícitos para el uso de los servicios y otro tipo de malestar, no asumido ni declarado, que lleva a solicitar atención. El mismo autor destaca que el 34.1 % de las personas con algún trastorno mental acuden al médico general en primer lugar, lo cual permite suponer que las demandas en salud mental se canalizan, de manera confusa, a través de servicios que muchas veces, como

ya fue mencionado, no poseen la capacitación necesaria para su tratamiento y comprensión.

Esto conlleva un riesgo, dada la excesiva categorización sintomática de los manuales psiquiátricos actuales, ya que muchas de estas quejas podrían ser catalogadas como trastornos, las cuales obedecen en realidad a problemas derivados de la vida cotidiana y acaban en la medicalización del sujeto. Por otro lado, desde otra manera de entender este fenómeno, más próxima al modelo sanitario que aquí se reivindica, estas quejas podrían ser entendidas y abordadas desde dispositivos comunitarios, donde los problemas de lazo social que subyacen a ellas encuentren contención y maneras de tramitarlos.

De esta forma, se intentaría dar respuesta a un fenómeno complejo, donde

la demanda y la provisión de servicios presentan una importante combinación de problemas psicosociales y síntomas clínicos, y en el que los síndromes a tratar, en determinadas ocasiones, muestran una estructura que no es fácil encajar en un diagnóstico clínico muy definido (Retolaza, 2013, p. 129).

Estas dificultades y riesgos para entender y tratar la demanda pueden trasladarse después a «la atención, produciendo aquello que intentaba tratar, generando así “una enfermedad institucionalizada, es decir, una enfermedad modificada por la acción previa de la institucionalización”» (Amarante, 2015, p. 36).

Birman y Freire Costa (1998), citados por Amarante (2015), destacan la necesidad de intervenir, de manera preventiva, sobre las crisis, entendidas fundamentalmente como un fenómeno de desadaptación social, que puede ser de orden evolutivo o accidental. Desde este entendimiento, se puede hablar de «sujetos en sufrimiento psíquico o mental, pues la idea de sufrimiento nos remite a pensar en un sujeto que sufre, en una experiencia vivida por un sujeto» (p. 72).

La dirección del tratamiento apunta, de esta manera, a facilitar un aumento en la autonomía del paciente, lo cual incluye la posibilidad de que desarrolle lazos sociales amplios y armónicos y no requiera (o reduzca significativamente) las dosis de medicación indicadas en general en el momento de su crisis.

Esto implica también un cambio cultural, donde el padecimiento psíquico no sea objeto de discriminación o sospecha. Martínez (2005), citado por Ortiz (2013), afirma en este sentido que

no puede existir una auténtica rehabilitación y reinserción sin una cultura desestigmatizadora que devuelva a los afectados su papel de sujetos activos, que los inserte en espacios sociales que no son propiamente terapéuticos y que permita rescatar y normalizar sus voces y experiencias como realidades de las que también podemos aprender los demás (p. 166).

El respeto por la dignidad del paciente es parte ineludible de este proceso, lo cual supone «suspender la superioridad de un saber disciplinario previo y una jerarquía profesional que imponga autoridad a su palabra» (Galende, 2015, p. 59).

De esta forma, transformar los sistemas de salud en la dirección y formas aquí indicadas implica una tarea que es política y que obliga a reconocer los factores de poder que se ponen en juego tanto para favorecer estos procesos de cambio como para impedirlos.

Para esta tarea, las teorías englobadas dentro del campo del análisis institucional (Guilhon, 1980; Lapassade, 1977; Lourau, 2004) ofrecen herramientas teóricas que posibilitan entender formas de funcionamiento institucional y las maneras posibles de construir procesos de transformación que faciliten nuevos modos de trabajo en las instituciones.

Los conceptos principales que guían esta teoría incluyen una particular forma de entender las instituciones en general, consideradas como un conjunto de prácticas sociales que se apropian de un objeto y que se estructuran a través de dispositivos territoriales, discursos, normas y prácticas (Gilhon, 1980). Por ejemplo, la institución salud comprende las normas y los discursos que reglamentan ese campo, todas las organizaciones que se ocupan de la atención en salud, así como a las personas que allí se desempeñan.

En las instituciones, se producen prácticas repetidas, de carácter burocrático, cuyo sentido y efectos no son percibidos por sus ejecutores y destinatarios, ya que son asumidas como naturales e incuestionables. Lourau (2004) las define como un instituido, que reproduce formas de funcionamiento, en general de carácter conservador.

La burocracia, según Lapassade (1977), cumple una función clave en estos mecanismos y contribuye a ocultar el carácter ideológico y sentido de estos modos de funcionamiento.

Los procesos colectivos que cuestionan este orden establecido, proponiendo nuevas prácticas y discursos de carácter más democrático e incluyente, consti-

tuyen procesos instituyentes que pueden ser puestos en marcha por la propia dinámica de acción colectiva de los sujetos que integran la institución o por la acción catalítica de un agente externo, que devela ese carácter ideológico y burocratizado (Baremlitt, 1994).

En lo que hace a la investigación que motiva el presente trabajo, esta tensión entre las dimensiones instituidas e instituyentes permite analizar la forma en que esta se produce en la institución de salud, en el contexto específico de la Red de Salud de ESE Ladera ESE, entre las formas de trabajo que intentan articular la atención primaria y la salud mental y las prácticas y los discursos que reiteran prácticas institucionales anteriores.

Metodología y clasificación de la información

Se consideraron veinte historias clínicas de pacientes tratados en la Red de Salud de ESE Ladera ESE, elegidas de manera aleatoria entre aquellas que mencionaban derivaciones relacionadas con patologías psiquiátricas o sintomatologías asociadas.

Al mismo tiempo, se incluyeron aquí parte de los resultados de entrevistas aplicadas a profesionales de la misma institución. Particularmente, y como información complementaria, se consideraron las respuestas de veinticinco participantes a una pregunta donde se pedía establecer una jerarquía entre siete aspectos que se le presentaban como opciones para distinguir qué criterios se priorizaban a la hora de identificar un caso de salud mental: comportamiento extraño o inadecuado, la presencia de alucinaciones o delirios, el aspecto personal, la agresividad, el abuso de sustancias y los antecedentes clínicos y el estilo de vida.

Para el análisis de la información surgida de los casos clínicos, se consideró relevante destacar algunos datos generales de los pacientes como género y edad; el motivo inicial de la consulta (aquí se consideraron tres aspectos: problemas médicos, problemas de salud mental o problemas sociales como violencia, por ejemplo), los síntomas descritos (se diferenciaron síntomas clínicos de problemas de orden social como abuso sexual), antecedentes (en los casos que existían, diferenciados por antecedentes específicos vinculados a la salud mental de otros de orden social), causas posteriores de remisión (clasificadas por síntomas médicos, síntomas psiquiátricos, diagnósticos psiquiátricos más

específicos o problemas sociales), el tipo de procedimiento en salud mental que se siguió (se distinguen aquí los tratamientos basados en la simple administración de medicación, los que consideran un abordaje psicoterapéutico individual y las intervenciones hechas en equipo) y, por último, la forma en que se realizó el seguimiento del caso, considerando si este se hizo desde una profesión o especialidad, por varias de ellas de forma separada o a través de equipos interdisciplinarios.

De acuerdo con estos criterios establecidos, en lo que hace a aspectos de género, trece de los casos correspondían a hombres y siete a mujeres. En relación con la edad, hubo un solo caso en edad adolescente, cinco entre 18 y 30 años, diez entre 30 y 50 y cuatro de más de 50 años.

En cuanto a los motivos iniciales de la consulta, doce casos ingresaron por problemas médicos, uno por un problema social y siete por cuestiones específicas de salud mental. Entre la amplia gama de problemas médicos, se incluyeron dolores inespecíficos, examen de próstata, gastritis, hipertensión, epilepsia, hipotiroidismo o consultas por medicina general. Los problemas puntuales de salud mental se refirieron a retraso mental, esquizofrenia (en cuatro casos) o trastornos psiquiátricos no especificados. La única consulta vinculada a un aspecto social tuvo que ver con un caso de abuso sexual.

Los síntomas mencionados destacaron, en tres casos, aspectos sociales como agresividad (dos veces) y el abuso sexual ya referido. Los síntomas psiquiátricos fueron muy amplios, entre ellos, delirios de grandeza, persecutorios, insomnio, depresión (dos casos), alucinaciones, estrés, delirios o cuadros psicóticos inespecíficos.

En dieciséis casos, no se mencionaron antecedentes de ningún tipo. Los cuatro casos que sí los incluyeron se refieren a cuestiones específicas de salud mental (en tres oportunidades) y al caso de abuso sexual mencionado.

Sobre esta información general, se produjeron las remisiones, que en quince casos se vincularon a diagnósticos psiquiátricos realizados en medicina general, por descripción de síntomas psiquiátricos sin mención a patologías específicas (en tres casos), por síntomas médicos en una ocasión y en una oportunidad por abuso sexual.

Frente a esta clasificación previa y procedimientos posteriores, en trece casos el tratamiento se basó solo en la administración de medicación psiquiátrica. Cabe destacar que en tres de estos casos se vincula la falta de adhesión al tratamiento

con limitaciones cognitivas o culturales del paciente o su entorno familiar. En un caso, se procedió a un tratamiento psicoterapéutico individual y en cinco casos se indicó la necesidad de un abordaje en equipo, que no se produjo.

Por último, en lo que tiene que ver con la forma de realizar el seguimiento de cada caso, hubo cinco acompañamientos posteriores que se hicieron desde una única especialidad o disciplina, catorce casos se siguieron desde varias disciplinas de forma independiente y solo uno se realizó a través de un equipo interdisciplinario.

En relación con los criterios utilizados a la hora de considerar un caso como de salud mental mencionado en las entrevistas, el comportamiento extraño o inadecuado fue considerado prioritario en tres ocasiones, la presencia de alucinaciones o delirios también en tres oportunidades, el aspecto personal en tres respuestas, la agresividad en cuatro, el abuso de sustancias en tres, la presencia de antecedentes clínicos en cinco oportunidades y el estilo de vida en tres ocasiones. Una persona entrevistada respondió que le daba igual cualquier criterio entre los mencionados.

Análisis de la información

En el análisis general de la información surgida de los casos clínicos aquí considerados, se destaca la tensión existente entre un instituyente, caracterizado por una organización del sistema de atención en salud próximo al modelo de atención primaria, donde las demandas que se presentan son consideradas en su complejidad, reconociendo los factores sociales, culturales y subjetivos que las atraviesan, y un instituido, que se manifiesta de formas diversas, caracterizado por modos de atención basados en el especialismo, la derivación y, en los casos particulares de salud mental, en la administración de medicación como estrategia única o principal.

Esa dimensión instituyente se expresa en concreto en la existencia de programas específicos (organizados por edad o problemáticas generales) que suponen una forma de atención que considera los factores mencionados dentro de las formas de organización que la atención primaria privilegia.

Al mismo tiempo, las descripciones de los síntomas presentes en los casos analizados intentan también establecer explicaciones de carácter amplio a tales demandas. Estos discursos son amplios en cuanto a las descripciones realizadas y, en algunos casos, incluyen la mención a la necesidad de un abordaje interdisciplinario, pero se muestran limitados en lo que hace a las prácticas terapéuticas relacionadas, que se limitan con frecuencia a la simple administración de medicación.

El uso de medicación psiquiátrica como mecanismo privilegiado o único de respuesta terapéutica es uno de los aspectos que se refieren a un instituido. Como ya fue destacado en el marco teórico, este es uno de los procedimientos que perpetúan las prácticas terapéuticas basadas en el especialismo, en la comprensión limitada y biologicista de los padecimientos psíquicos y en la reiteración de formas manicomiales de exclusión y alienación de los sujetos (vinculada también a ciertos modelos teóricos, como los expresados en los *DSM (Diagnostic and statistical manual of mental disorders)* y a la creciente presión política y comercial de las empresas fabricantes de esos productos).

Este instituido se manifiesta también en la falta de un abordaje interdisciplinario de estos casos. Hay derivaciones frecuentes entre disciplinas y especialidades, pero, excepto en uno de los casos, no se trabaja de manera conjunta, para poder establecer estrategias colectivas de intervención.

Asimismo, la posibilidad de involucrar a la propia comunidad o las familias en dichas estrategias se ve dificultada por este tipo de prácticas institucionales. Cabe destacar que esta dificultad no tiene que ver principalmente con resistencias de los propios profesionales, sino que es la propia estructura general del sistema de salud la que obstaculiza esta posibilidad.

Esta estructura no refiere a la forma específica de organización de los servicios que, como ya fue mencionado, intenta adecuarse a los modelos de atención primaria en salud. Es la institución salud en Colombia que como un todo, y a partir principalmente de la Ley 100/1993, de 23 de diciembre, privilegia una estructura de atención basada en el lucro y las prácticas que impliquen mayores beneficios y menores costos y, por consiguiente, tiempos de atención más reducidos, lo cual impide anteponer la prevención a la atención y dificulta el trabajo en equipo.

Desde este funcionamiento institucional, es posible entender por qué los casos de salud mental se basan en la medicalización como alternativa terapéu-

tica principal. De esta forma, las caracterizaciones más amplias de los casos, expresadas en algunas descripciones sintomáticas, terminan reduciéndose a esas prácticas limitadas. Inclusive el caso de abuso sexual, descrito inicialmente desde las particularidades del entorno familiar y social en el que ese abuso se produjo, también se diagnostica finalmente como episodio depresivo moderado, seguido de la indicación de medicación.

La mención del nivel educativo de los pacientes como obstáculo para la adhesión al tratamiento se refiere a una particularidad histórica de las prácticas de salud en general, que han tenido dificultades para establecer formas de comunicación que consideren las condiciones del público al que se dirigen, con lo cual han caído en consideraciones de carácter discriminatorio.

Esta forma general de funcionamiento descrita hace que no haya una relación clara entre los motivos de consulta mencionados y los síntomas que se describen, ni entre estos dos aspectos y los antecedentes que cada caso registra. La posibilidad de integrar y dar una cierta coherencia a esta información constituiría un paso previo y necesario para establecer otras formas de intervención, como las que aquí se consideran necesarias.

En este contexto, la remisión produce la fragmentación del caso y de la propia comprensión del sujeto y su malestar. Se remite a psiquiatría cuando se identifican síntomas propios de trastornos psíquicos; en casos de problemas entendidos como sociales (de diversos órdenes: violencia intrafamiliar, desempleo, abuso sexual, etc.), la remisión se hace a trabajo social; los problemas médicos se remiten a medicina, en la especialidad que se considere pertinente.

La falta de involucramiento del sujeto en estos procesos, la ajenidad que siente en relación con el tratamiento recibido, se expresa en la condición objetal en la que se lo sitúa en relación con estas derivaciones mencionadas, manifestada en frases del tipo: «Me enviaron a psiquiatría», «Me remitieron a psiquiatría» o «Me mandaron de psiquiatría a psicoterapia». Los largos plazos existentes entre una cita y otra comprometen aún más la adhesión al tratamiento.

La forma en que una red social de apoyo permite aliviar los síntomas se expresa en uno de los casos analizados. Este corresponde a un hombre de 41 años, con diagnósticos diversos que incluyeron epilepsia, esquizofrenia y retraso mental, con convulsiones frecuentes. La medicación que se le administró de forma prolongada no produjo los efectos esperados, según su historia clínica.

La mejora clínica que se produjo, descrita como una buena adherencia al tratamiento, mejor rutina de alimentación y una mayor tranquilidad en su vida cotidiana, permitió disminuir las dosis de medicación. Este progreso clínico inició cuando el paciente comenzó a frecuentar un grupo de ayuda, en el que manifiesta sentirse bien y haber podido establecer lazos sociales, lo cual indica cómo estas formas de vínculo impactan el cuadro general de síntomas y demandas del sujeto. Este efecto se produce de forma independiente al tratamiento (podría especularse que a pesar de este), pero, en otro dispositivo de atención, sería una estrategia posible de integrar.

Dadas estas dificultades, la atención en equipos, que destaque la complejidad necesaria de cada caso y permita un abordaje conjunto que involucre al propio sujeto, a su grupo social de referencia y a la comunidad a la que pertenece, se torna así muy difícil, a pesar de la disposición de muchos de los profesionales que actúan en estos espacios para trabajar en esa perspectiva.

Asimismo, en las entrevistas realizadas y atendiendo puntualmente a la pregunta aquí considerada, los criterios para definir un caso como de salud mental no aparecen muy claros, lo cual se manifiesta en la dispersión observada en las respuestas, donde ninguna prevalece sobre la otra y se mezclan de forma equitativa la presencia de síntomas como alucinaciones o delirios o los antecedentes clínicos, con otras formas de identificación como el aspecto personal de los pacientes, su estilo de vida o su agresividad. Esto suma una dificultad adicional a la hora de establecer otras maneras de atención, ya que la forma inicial de clasificación e identificación de casos apareció, en muchas ocasiones, atravesada por preconceptos asociados a la vida personal o la conducta del sujeto.

Conclusiones

Considerando la información aquí analizada, en relación con el marco teórico escogido y los objetivos de este trabajo, se puede afirmar que las prácticas de derivación en salud mental, en el ámbito institucional aquí considerado y teniendo en cuenta los casos y profesionales abarcados, no obedecen a criterios claros, quedando dichas prácticas libradas a la opinión de cada profesional intervi-

niente. Los resultados de la pregunta que hizo parte de las entrevistas realizadas muestran que no hay un criterio clínico que respalde este funcionamiento.

Asimismo, una vez producidas las derivaciones, el tratamiento posterior se hace de forma fragmentada, sin un abordaje interdisciplinario ni la inclusión del propio sujeto y su grupo social de referencia en un proyecto terapéutico individualizado, como ya fue mencionado. Por esto, la administración de medicación psiquiátrica se torna la opción terapéutica principal.

Este tipo de tensiones, en este caso entre un sistema organizado administrativamente de acuerdo con los dispositivos de atención primaria, pero basado en el lucro y el especialismo en lo que hace a su marco legal y condiciones de práctica profesional, refleja una disputa que es política, ya que expresa formas de entender la salud pública y el propio rol del Estado, principalmente en relación con las políticas dirigidas a poblaciones pobres y vulnerables.

Estas tensiones se trasladan al quehacer profesional, donde conviven de forma difusa e indefinida las formas de atención mencionadas con otras maneras más amplias y comprensivas de abordaje de los casos de salud mental, estas últimas expresadas de formas parciales y esporádicas.

Con diversos matices, y atendiendo a sus particularidades, estas tensiones y atravesamientos se manifiestan en los sistemas de salud de otros países que intentan adscribirse a estos modelos, y expresan en definitiva la dificultad de articular la salud mental en los sistemas de salud y de romper con un paradigma basado en el especialismo, que implica formas de saber y poder particulares.

Para poder afirmar un nuevo instituyente, que permita nuevas formas de entender estos fenómenos y establecer prácticas diferenciadas, es preciso también cuestionar modelos de formación profesional, que, en el campo de la salud en general, dificultan pensar las demandas y sus respuestas institucionales en una perspectiva interdisciplinaria.

Los saberes que cada comunidad, grupo social y sujetos tienen y deben ejercer en la construcción de una propuesta terapéutica implican también trasladar esta articulación entre saberes y la horizontalización de poder que supone a los diseños curriculares de cada disciplina relacionada con la atención en salud.

La presión de las industrias farmacéuticas, expresada en la medicalización creciente de la sociedad, opera como obstáculo adicional para la conformación de estos nuevos dispositivos de salud. Esta es la nueva cara de las políticas

manicomiales, que dejan atrás los muros y el encierro de los hospitales para avanzar hacia el conjunto de la sociedad, ofreciendo una supuesta solución a los padeceres cotidianos.

Cabe aquí recordar el origen del término *alienado* ya mencionado, definido como un extranjero de sí mismo. Estas prácticas provocan una ajenidad del sujeto en relación con el origen de sus padecimientos y la forma de tramitarlos y resolverlos, extraterritorializando aspectos sociales y culturales.

La reintroducción de la dimensión social y cultural del sufrimiento psíquico, tanto en su génesis como en su abordaje, no supone desconocer los aspectos singulares de este malestar, sino situarlo en su época y coordenadas históricas. En ellas también se encuentran las claves para las respuestas políticas que esta situación requiere, que incluyen también la transformación de los sistemas de salud y de las formas de tratamiento que allí se producen.

Referencias

- Amarante, P. (2015). *Salud mental y atención psicosocial*. Madrid: Grupo 5.
- Basaglia, F. (1972). *La institución negada: informe de un hospital psiquiátrico*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Baremblyt, G. F. (1994). *Compendio de análisis institucional*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Chiaverini, D. H. (ed.) (2011). *Guía práctico de matriciamento em saúde mental*. Brasília: Ministerio da Saúde.
- Dimenstein, M. (2013). La reforma psiquiátrica y el modelo de atención psicosocial en Brasil: en busca de cuidados continuados e integrados en salud mental. *Revista CS*, 11, 43-71.
- Galende, E. (2015). *Conocimientos y prácticas de salud mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Galende, E. y Kraut, A. J. (2006) *El sufrimiento mental: el poder, la ley y los derechos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- González Jiménez, A. M. (2012). Políticas de las instituciones de salud mental: sus efectos e incidencias en la concepción de la psicosis y la condición del sujeto psicótico. *Tesis Psicológica*, 7, 102-125.
- González, N. L., Sarriés, A. G., de Jalón Aramayo, E. G. y Urra, E. L. (2008). Concordancia en el diagnóstico entre atención primaria y salud mental. *Atención primaria*, 40(6), 285-289.
- Gualtero, R. D. y Turek, L. (1999). Salud mental: encuesta a los médicos de atención primaria. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 19(70), 225-234.
- Guilhon de Albuquerque, J. A. (1980). *Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Henao, S., Restrepo, V., Alzate, A. F. y González, C. M. (2009). Percepción sobre el acceso a los servicios de salud mental que tienen los residentes de tres municipios de Antioquia, 2004-2006. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(3), 271-281.
- Huepe, G., Cárcamo, M., Acuña, J., Botto, A. y Jiménez, J. P. (2015). Impacto de una capacitación en trastornos depresivos para médicos generales de atención primaria en salud: Resultados cualitativos. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 795-800.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones: la transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Ley 100/1993, de 23 de diciembre, por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones.
- Lourau, R. (2004) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martín Martín, Cano y Gené, A., Cano Pérez, J. F. y Gené Badia, J. (eds.) (2014). *Atención primaria: principios, organización y métodos en medicina de la familia*. Madrid: Elsevier.
- Miranda Chueca, I., Peñarrubia María, M. T., García Bayo, I., Caramés Durána, E., Soler Vila, M. y Serrano Blanco, A. (2003). ¿Cómo derivamos a salud mental desde atención primaria? *atención primaria*, 32(9), 524-530.
- Neves, R., Dimenstein, M., Paulon, S., Nardi, H., Bravo, Ó., Brito de Medeiros Galvão, V. A., ... Figueiró, R. (2012). A saúde mental no sistema único de saúde do Brasil: duas realidades em análise. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 356-368.

- Novoa-Gómez, M. M. (2012). De la salud mental y la salud pública. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 11(23), 5-9.
- Ortiz Lobo, A. (2013). *Hacia una psiquiatría crítica*. Madrid: Grupo 5.
- Ortiz Lobo, A., González González, R. y Rodríguez Salvanés, F. (2006). La derivación a salud mental de pacientes sin un trastorno psíquico diagnosticable. *atención primaria*, 38(10), 563-569.
- Quintana, S. (2002, marzo 31). *El acceso a los servicios de salud en Colombia*. Recuperado de <https://reliefweb.int/report/colombia/el-acceso-los-servicios-de-salud-en-colombia>
- Retolaza, A. (2013). *Salud mental y atención primaria*. Madrid: Grupo 5.
- Soalheiro dos Santos Prata, N. I., Groisman, D., Alves Martins, D., Teixeira Rabello, E., Sagnori Mota, F., Aurélio Jorge, ... Veloso Vasconcelos, R. (2017). Saúde mental e atenção básica: território, violência e o desafio das abordagens psicossociais. *Trabalho, Educação e Saúde*, 15(1), 33-53.
- Spink, M. (2007). *Psicología social e saúde*. Petrópolis: Vozes.
- Terry Berro, B. y Rodríguez Salváac, A. (2005). Una estrategia de atención primaria de salud en situaciones de desastres. *Gaceta Sanitaria*, 19(1), 76-79.
- Villar C., L. Á. (s. f.). *La Ley 100: el fracaso estatal de la salud pública*. Recuperado de <http://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/36-14.pdf>

03

Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación

José Eduardo Sánchez

Universidad Icesi | jesanchez@icesi.edu.co

Las críticas a la escuela son frecuentes y en ocasiones demoledoras, por ejemplo, aquella que señala que la «escuela mata la creatividad», popularizada por Ken Robinson en su famosa charla TED (*Technology, entertainment, design*) (Robinson, 2006), sin que sea precisamente una crítica nueva según señala Meirieu (2016), para quien desde 1917 existía la idea de la escuela «activa» como opuesta a la escuela «tradicional». Pedagogos franceses como Jules Ferry, promotores de la *escuela nueva* desde 1880, se declaraban a favor de los «métodos nuevos» (Meirieu, 2016); así, las críticas a la escuela y las ideas permanentes sobre la necesidad de su innovación son parte de su historia.

Se puede señalar que, luego de mejorar los niveles de accesibilidad,¹ las preocupaciones actuales están principalmente referidas a la calidad educativa; resumiendo, se presentan bajo la idea de que la escuela no forma para la complejidad del mundo actual —signado por el continuo cambio y el intercambio multicultural, multiorganizacional y multiinstitucional— para el cual se requieren competencias basadas en el aprendizaje colaborativo y en el uso de redes que soportan y propician la comprensión, en cuanto parten de una configuración dialógica del conocimiento (Yamazumi, 2006).

Una vía para lograr la actualización de la escuela a las necesidades actuales, según Yamazumi (2006), es la creación de una interfaz entre las actividades de aprendizaje y las prácticas socialmente productivas y ubicar en el centro la *actividad* y no la transmisión de contenidos, lo cual haría posible el cruce de las fronteras institucionales para aquellos que aprenden, trabajan y viven juntos.

A pesar de las críticas a la educación y a la escolaridad, en la actualidad, continúa otorgándosele un papel central como herramienta para superar problemas sociales como la exclusión social, la desigualdad y la pobreza, entre otros.² Por ello, las preguntas fundamentales no versan sobre su necesidad, sino, en general, sobre sus fines y las mejores maneras de alcanzarlos.

1. Que no es equivalente a inclusión, en cuanto la inscripción a la escuela no garantiza el aprendizaje, en particular en las poblaciones largamente excluidas de la escolaridad con ritmos de aprendizaje diferenciados.

2. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio suscritos por 189 naciones miembros de la Organización de las Naciones Unidas en 2000 son enfocados en torno a metas educativas. La educación continúa teniendo un papel preponderante en denominados Objetivos de Desarrollo Sustentable acordados en 2016, cuyo cumplimiento se espera estimar en 2030.

En este sentido, este capítulo busca reflexionar sobre las apuestas realizadas para mejorar los procesos educativos escolares y no escolares de dos estrategias socioeducativas que tienen importantes puntos de vista en común y diferencias: *comunidades de aprendizaje* (Flecha, 2009; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009) y el *modelo quinta dimensión* (5D) (Cole, 1999; Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós y Sánchez, 2014). En este capítulo, se presentan, inicialmente, las características de cada propuesta señalando aspectos en común y diferencias. Se busca mostrar que los puntos en común parten, primero, de una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje y, por tanto, de la enseñanza; y segundo, de la búsqueda de la participación de otros actores en el proceso educativo además del tradicional binomio maestro-estudiante. Por último, se busca presentar argumentos que señalen que la transformación ontológica es quizá la principal apuesta de ambas estrategias y al mismo tiempo la principal dificultad para su implementación.

Enseñanza y aprendizaje en espacios participativos y flexibles

La repetición monótona parece ser en muchos casos la estrategia para la enseñanza, tal es el caso del abordaje de aspectos superficiales de la lectura, la escritura y los números (Cole, 1999). Frente a esta realidad, aparecen con frecuencia métodos «innovadores» para la enseñanza; sin embargo, los profesores, los padres y los propios estudiantes se muestran escépticos de estos métodos y la mayoría de estas propuestas en educación desaparecen bastante pronto. Tanto el modelo quinta dimensión como comunidades de aprendizaje han sido propuestas que vienen implementándose desde hace varios años en diversos contextos con éxitos importantes según los objetivos que se han trazado de transformar las prácticas educativas.

El modelo 5D fue propuesto por Cole (1999) y el Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California a finales de la década de los ochenta mantiene hoy una importante actividad a través de diversas comunidades de práctica en varios países, entre ellas, La Clase Mágica (Vásquez, 2002, citado por Crespo et al., 2014) en los Estados Unidos y Shere

Rom (Crespo et al., 2014) en Barcelona.³ En el contexto colombiano, se han emprendido proyectos como Madremonte 5D, desarrollado en una escuela rural de Palmira por el Grupo de Investigación Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle (Centro de Innovación Educativa Regional Sur, 2014-2018) y el Proyecto Mohán emprendido en 2017 por el Semillero en Psicología Educativa de la Universidad Icesi.

Por su parte, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo propuesto por el Centro Especial en Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, implementado desde la década de los noventa en España (Flecha, 2009) y desarrollado en diversos países latinoamericanos como Brasil y Chile, y desde hace dos años, aproximadamente, en Colombia, en búsqueda de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje (Peña, 2017).

Ambas iniciativas se consideran novedosas en contraposición a la escuela tradicional⁴ y, en particular, a la idea de la enseñanza y aprendizaje como un acto de transmisión del conocimiento, en el que el interés del estudiante por aprender se presupone.

Meirieu (1998) considera que la decisión de aprender por parte del sujeto tiene un carácter irreductible, dado que este se construye en interacciones de aprendizaje. Esta noción resulta imprescindible para superar el mito de la fabricación, que va de la mano de la idea de la «transmisión» de conocimientos (Meirieu, 1998) y le da un lugar fundamental a la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje. A pesar de que en ambas propuestas se adoptan teorías y autores diferentes, es posible afirmar que asumen una perspectiva socioconstructivista donde el aprendizaje es producto de la interacción mediada por artefactos culturales (Cole, 1999), a través de la participación guiada en actividades cotidianas (Rogoff, 2003). En este sentido, ambas estrategias apuestan por la participación y por despertar el interés de los aprendices de forma

3. La experiencia de Shere Rom tiene sus inicios en los acercamientos a la comunidad gitana organizada en la Asociación Gitana de Badalona en 1998 (Padrós et al., 2012). El modelo 5D se ha aplicado en México (Quinteros, 2000), Paraguay (Viera, 2013), Brasil, Australia, entre otros países.

4. Señala Meireu (2016) que esta generalización es generalmente un reduccionismo que busca deslegitimar el papel de la escuela, permítanme la licencia de usar esta generalización que no tiene otra intención que la de ofrecer un contraste.

que el aprendizaje obtenido sea significativo. Un sujeto, a través del aprendizaje significativo, «se reposiciona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas» (Meireu, 1998, p. 81). Por tanto, se trata de considerar la participación activa de los aprendices en el proceso de aprender, lo cual no se logra por la imposición, sino, como señala Meireu, por su decisión.

Por otro lado, Rogoff (2003) se pregunta por qué, luego de un increíble proceso de desarrollo en el que el niño demuestra una y otra vez una asombrosa capacidad de aprendizaje (camina, aprende su lengua, los usos y las prácticas de su cultura, entre otros), esta capacidad se ve cuestionada cuando ingresa a la escuela, donde parece que ya no se aprende tan fácil. Los maestros de antes, y los de ahora, cuestionan el interés de sus estudiantes por aprender y, hasta no hace muchos años, directamente su capacidad de hacerlo. Este fenómeno se agrava en los últimos años cuando la escuela universal incluye a aprendices de diversas culturas y capacidades diferentes, quienes hasta hace poco tiempo estaban completamente excluidos. Sin embargo, su ingreso a la escuela aún no garantiza el acceso al conocimiento, dado que esta aún no logra que «se interesen», es decir que aprendan, y su propósito es más la asimilación cultural que el reconocimiento de la diversidad; por ello, la deserción escolar continúa siendo un fenómeno frecuente con altas tasas en la mayoría de los países latinoamericanos, particularmente en sectores de la población que no hace parte de las culturas dominantes como los migrantes, los gitanos, los indígenas, entre otras comunidades étnicas y minorías comunitarias (Baquero, 2001; Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012; Sánchez, 2015; Tenti, 2000).

En este sentido, tanto el modelo 5D como comunidades de aprendizaje han sido pensados como estrategias que buscan hacer frente a la exclusión. Por ejemplo, el proyecto Shere Rom, busca la inclusión educativa de la comunidad gitana, la cual presenta significativas tasas de abandono escolar y menor nivel de competencias escolares comparativamente con otras poblaciones, para apostar por una escuela intercultural *para todos* y buscar superar las escuelas *gueto* (Crespo et al., 2014; Padrós et al., 2012).

Una intención similar sustenta el proyecto 5D La Clase Mágica en California con la comunidad de mexicanos migrantes a los Estados Unidos, quienes, además, tienen en la lengua una barrera importante para el éxito escolar y su apuesta es, por tanto, no solo cultural sino comunicativa. Por su parte, Comunidades

de Aprendizaje tiene antecedentes en el trabajo adelantado en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-San Martí de Barcelona, en las que, inicialmente, a través de la educación popular, se buscaba reconocer la inteligencia cultural de las personas adultas que se acercan a la escuela y en las que las tasas de abandono y de fracaso escolar suelen ser altas. Desde entonces Comunidades de Aprendizaje ha desarrollado diversas estrategias y modificaciones, hasta la propuesta actual, a fin de alcanzar la inclusión y el éxito escolar, en particular con poblaciones vulnerables donde las cifras de conflictividad y fracaso escolar son habitualmente más altas (Racionero y Serradell, 2005).

La inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad y la apuesta por la participación activa en el proceso educativo son, pues, denominadores comunes de ambas propuestas. Se trata de crear escenarios educativos que den lugar a la diversidad y de formar y sostener el interés de los estudiantes en el aprendizaje. Por tanto, cada propuesta trabaja con la intencionalidad de crear una microcultura que permita el reconocimiento y la expresión de los saberes previos de los participantes habituales (maestros y estudiantes) y de los nuevos participantes (activos) implicados directamente en el proceso.⁵ Para ello, cada estrategia dispone de un repertorio de artefactos específicos que median las relaciones y posibilitan los aprendizajes.

Por otro lado, ambas propuestas cuestionan y exigen abandonar la idea de la transferencia y, por tanto, promueven la movilidad de los roles de aprendices y enseñantes, movimiento que cuesta mucho más trabajo a profesores y padres y, en general, a los adultos participantes que a los niños y jóvenes, quienes se muestran más dispuestos a enseñar. Lo anterior no quiere decir que ambas propuestas admitan usos flexibles, como se señalara, el modelo 5D es concebido como una estrategia que puede ser adaptada sin alterar sus principios y artefactos, mientras que Comunidades de Aprendizaje adopta una postura contraria al considerar que no pueden hacerse modificaciones o adaptaciones a su propuesta, porque esto afectaría los resultados de esta.

5. Diferentes en cada propuesta: padres, maestros, estudiantes y personal de la escuela en Comunidades de la Aprendizaje, y maestros universitarios, estudiantes universitarios, niños y maestros en el modelo 5D.

El modelo 5D

El modelo 5D asume una perspectiva histórico cultural que parte de concebir la mente como un producto de las mediaciones culturales (Cole, 1999). Su propuesta de intervención educativa busca la creación de comunidades de práctica intergeneracional e intercultural entre niños (de entre 3 y 8 años), investigadores, estudiantes universitarios y otros participantes (Luque y Lalueza, 2013; Padrós et al., 2012). Además, reconoce las diferencias socioculturales que dificultan el aprendizaje escolar y aporta una estrategia para enfrentar el desinterés de los niños por contenidos y prácticas escolares tradicionales con actividades mediadas por diversos artefactos incluidas las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), presentadas a los niños como retos que implican estrategias lúdicas.

Si bien el modelo 5D no busca reemplazar la actividad escolar completamente, propone cambios importantes en la manera como se concibe un aula de clases tradicional. La novedad no es el uso de las TIC, ni a finales de la década de los ochenta cuando el uso del PC (Personal Computer) era una novedad, ni en este momento cuando su uso es mucho más extendido. El cambio radica en la transformación de las nociones de aprendizaje y enseñanza, que implican interacciones diferentes dentro de un espacio de interacción con metas y reglas acordadas entre los participantes.

Esta visión exige que la labor educativa no se considere como una actividad de instrucción, sino como una actividad colaborativa de producción de conocimiento (Centro de Innovación Educativa Regional Sur, 2014-2018), la cual se expresa en la realización de trabajos colaborativos y creativos que demuestran la comprensión de los temas y la capacidad de buscar soluciones a problemas reales, en lugar de que el aprendiz dedique su tiempo a hacer ejercicios repetitivos. La participación de los niños en una actividad guiada es ahora el centro del aprendizaje, lo cual supone que los adultos que median la relación de aprendizaje transformen sus creencias sobre este, el desarrollo y la educación entre otros aspectos.

Según Lalueza (2010), citado por Padrós et al. (2012), la actividad parte de cinco principios fundamentales:

- Adaptabilidad: debe ser sensible a las características y necesidades de los contextos de tal forma que los participantes la puedan reconocer y apropiársela.
- Narratividad: la actividad se articula a través de un relato que contribuye en la creación de una historia y da lugar a la construcción de sentidos compartidos por los participantes.
- Carácter colaborativo: la relación entre los participantes se basa en la colaboración y el aprendizaje colaborativo.
- Adecuación tecnológica: la actividad se orienta al uso dirigido hacia metas de las herramientas tecnológicas.

La actividad inicia con el marco narrativo donde un personaje mágico⁶ (protagonista del relato) invita a los niños a ser parte de la comunidad de práctica. Si el niño desea ser parte de la comunidad, debe hacer una carta de presentación al personaje. El niño recibirá una carta del personaje en la cual lo acepta en la comunidad, establece desde ese momento una relación epistolar con el personaje y fomenta la lectoescritura de manera significativa, en cuanto las cartas son un ejercicio de comunicación real entre el niño y el personaje fantástico (Centro de Innovación Educativa Regional Sur, 2014-2018). Todos los participantes acuerdan unas normas de funcionamiento mínimas a las cuales se comprometen, tras lo cual los niños reciben un pasaporte, en el cual llevan un registro de las actividades realizadas en cada sesión (Luque y Lalueza, 2013).

La actividad es presentada a los niños como un juego, en el que el laberinto se constituye en la organización original de las actividades propuesta por Cole (1999). En esta, los niños pueden optar por varias habitaciones con la única regla de no abandonarla sin haber cumplido con los requisitos de, al menos, una de las misiones propuestas. Las actividades están organizadas en tres niveles de dificultad: iniciado, intermedio y experto. La gradación busca establecer retos a los niños, al tiempo que brinda la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar el último nivel, sin que se trate de una competencia, dado que en todo momento se busca que los niños colaboren entre ellos y con los estudiantes universitarios. Por tanto, se trata de un grupo

6. Shere Rom, en la experiencia de Barcelona con las comunidades gitanas, The Wizard en La Clase Mágica en San Diego (EE. UU.), Madremonte 5D en el corregimiento de Rozo en Palmira y el Proyecto Mohán en el barrio Siloé en Cali.

de niños y estudiantes universitarios que resuelven colaborativamente tareas diversas que están organizadas a través de un recorrido y que siguen unas reglas (Luque y Lalueza, 2013).

Inicialmente, los roles de los participantes no son completamente claros entre ellos y puede decirse que las «distintas personas involucradas en la actividad tienen una participación fronteriza» (Wenger, 1998, citado por Padrós et al., 2012, p. 92), y aunque con metas diferentes, los participantes convergen en la realización de una actividad colaborativa (Padrós et al., 2012). En el desarrollo de las actividades, se produce una apropiación organizada de las herramientas (prácticas y del lenguaje), a través del relato con metas compartidas, lo cual permite que emerja una microcultura. Dado que los niños trabajan en pequeños grupos con los estudiantes universitarios, el registro de cada actividad en el pasaporte les permite conocer el avance de los niños y contribuye a fortalecer la identidad grupal. Los estudiantes universitarios ayudan a resolver las misiones, ofrecen pistas, proporcionan el lenguaje apropiado y funcionan como un compañero mayor que está dispuesto a cooperar para generar un espacio intercultural.

Según Crespo et al. (2014), el proyecto Shere Rom tiene el potencial de:

- crear un espacio intercultural donde el conocimiento formal no es ajeno a la cultura familiar y comunitaria;
- impulsar la creación de nuevos referentes y modelos vitales a través de la colaboración entre los niños y los estudiantes universitarios;
- promover el desarrollo de habilidades instrumentales y comunicativas fundamentales para la participación escolar; y
- fomentar la motivación por la resolución de problemas.

Es importante destacar que, en la propuesta original, el modelo de actividad educativa 5D propone el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje colaborativo; por ello, muchas de las actividades que son propuestas a los niños son resueltas al frente de un ordenador con acceso a internet (Crespo et al., 2014). Sin embargo, las adaptaciones realizadas en Colombia a través de Madremonte 5D y el Proyecto Mohán se han adelantado en instituciones escolares o comunitarias con precarios equipamientos tecnológicos. Se trata de hacer uso de la mejor tecnología a la que se pueda acceder, respecto de las

herramientas disponibles y, sobre todo, de la mejor tecnología en cuanto a su pertinencia para los objetivos educativos y la tarea que se pretende desarrollar (Centro de Innovación Educativa Regional Sur, 2014-2018).

En este sentido, a pesar de que no existían condiciones para el trabajo con recursos de internet, en Madremonte 5D se usaron otros recursos tecnológicos que fueron analizados con los docentes (por ejemplo, los criterios con los que se escoge un video para una clase). El uso de los artefactos tecnológicos (mediadores) en sí mismo no garantiza que las actividades escapen de las lógicas que rigen las clases tradicionales. En el modelo 5D, el uso de la tecnología permite: 1) que los participantes se comuniquen entre ellos y con el personaje fantástico y 2) que los participantes resuelvan las misiones que se les presentan a través de diversas búsquedas. De esta manera, las actividades se significan en la medida en que son comunicadas y, especialmente, que quieren ser comunicadas al personaje fantástico dentro del marco narrativo y a los otros miembros de la comunidad de práctica a través del pasaporte. No se trata, por tanto, de que los recursos tecnológicos cumplan la misma función de transmisión del conocimiento del docente tradicional, sino de constituirse en artefactos que median la posibilidad de alcanzar fines de aprendizaje; no son un sustituto, ni un fin en sí mismos.

Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje se define como un proyecto de transformación social y cultural que inicia en la escuela, pero que busca llegar al contexto comunitario, a través de la participación de familiares y voluntarios en las decisiones de la escuela. De acuerdo con Flecha (2009) y Flecha et al. (2009), Comunidades de Aprendizaje tiene como principio fundamental el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010), concepto que se propone como una manera en que las escuelas pueden enfrentar las condiciones de la sociedad de la información y ante la diversidad de contextos en los que los estudiantes participan (Flecha, 2009).

La principal característica de esta perspectiva es poner en el centro el diálogo, la interacción y la comunicación como elementos centrales del aprendizaje, lo cual supone la transformación en el tipo de relaciones que se proponen

(Aubert et al., 2010). La escuela tradicional se basa en relaciones de poder, en las que la dominación de los adultos da poco lugar a la voz de los estudiantes, mientras que, desde esta perspectiva, el conflicto intergeneracional e intercultural puede ser enfrentado a través del diálogo: «Cada vez más los sujetos y los grupos se plantean cómo alcanzar consensos y encontrar soluciones a través de interacciones orientadas al entendimiento, proceso a través del cual el lenguaje adquiere un papel central» (p. 30).

Sin embargo, poner en el centro el diálogo supone superar este tradicional lugar de poder de los adultos (profesores) frente a los niños (estudiantes). Para Flecha (2009), adoptar la idea de la sociedad de la información supone reconocer que el conocimiento está diseminado en diferentes lugares y personas e implica considerar que el *otro* interlocutor es realmente un igual en la relación; es, por tanto, un sujeto de conocimiento con quien puede construirse nuevos saberes a través de un *diálogo igualitario*. De modo que, el aprendizaje se produce en la interacción en diversos contextos y personas (familiares, profesores, compañeros y otras personas de la comunidad); no se aprende solo en el aula, sino que se aprende en la cotidianidad. Por ello, a través de este proyecto, se busca aumentar los escenarios de interacción en la escuela entre diversos actores y transformarla en una comunidad de aprendizaje.

Para alcanzar sus objetivos, Comunidades de Aprendizaje busca establecer un diálogo igualitario entre los diversos actores de la escuela e incluirlos en la toma de decisiones y en las interacciones en el aula. Para que esto sea efectivo, y las personas se sientan plenamente reconocidas, la escuela y sus representantes deben dejar de asumirse como únicos depositarios del conocimiento y adoptar una verdadera relación dialógica, en la que se reconoce la inteligencia cultural de todos los participantes (Aubert et al., 2010).

Flecha (2009) retoma los aportes de Lev Vygotsky y Paulo Freire para señalar que Comunidades de Aprendizaje propone interacciones transformadoras y no interacciones adaptativas. La diferencia entre las primeras y las segundas estriba en que aquellas consideran la posibilidad de cambio y lo promueven, mientras las segundas ofrecen a los estudiantes una imagen de «poco capaz, que no le anima a esforzarse ni a encontrar sentido al aprendizaje» (p. 162), y así reproduce los mismos resultados de fracaso basados en una imagen negativa de los estudiantes. De esta manera, se han resaltado algunos de los siete principios de Comunidades de Aprendizaje: 1) diálogo igualitario, 2) inteligencia cultu-

ral, 3) transformación, 4) dimensión instrumental, 5) creación de sentido, 6) solidaridad y 7) igualdad de las diferencias (Aubert et al., 2010).

Estos principios confluyen en lo que el proyecto denomina actuaciones de éxito, que, al estar fundamentadas en el aprendizaje dialógico, buscan consolidarse en una apuesta por superar la desigualdad mediante la promoción de la eficacia (que mejora los resultados de aprendizaje), la equidad (lo que mejora los resultados de todos los niños) y la cohesión (lo que mejora la convivencia y la participación de la comunidad), a través de un proceso estructurado de manera precisa con momentos específicos, que el proyecto denomina fases de transformación (Comunidad de Aprendizaje, s. f.).⁷

Las fases del proyecto incluyen un momento de sensibilización a la comunidad y de toma de decisión colectiva, en la que los diferentes actores escolares deciden si asumen o no la responsabilidad de participar en el proyecto. Que los involucrados deban tomar la decisión de participar o no en el proyecto es un elemento en común con el modelo 5D. Se trata de que la participación sea voluntaria y, para ello, es necesario conocer y legitimar las necesidades, las expectativas y los deseos de los participantes. Las etapas de la transformación que proponen son estas: 1) sensibilización, 2) toma de decisión, 3) sueños, 4) prioridades y 5) planificación (Comunidad de Aprendizaje, s. f.). Se propone, entonces, la posibilidad de considerar los intereses específicos de cada comunidad y su priorización.

Finalmente, como tercer elemento central de la propuesta, se proponen las actuaciones educativas de éxito, que son las siguientes:

- grupos interactivos,
- tertulias dialógicas,
- biblioteca tutorizada,
- formación de familiares,
- participación educativa de la comunidad,
- modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y

7. Ver material divulgativo del proyecto en <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>

- formación pedagógica dialógica (Comunidad de Aprendizaje, s. f.).
- No se ofrece aquí una descripción detallada de cada una de estas actuaciones, sino que solo se indica que el proyecto propone estas actuaciones con una estructura bastante definida, en la que hace uso de los principios brevemente expuestos. En la implementación en algunos centros educativos de Cali (Cantor, Sánchez y Aristazábal, 2017), ha resultado polémica la imposibilidad de realizar adaptaciones a las actuaciones de éxito. Por ejemplo, no se ofrece la posibilidad de adaptar los textos que se trabajan en las tertulias literarias dialógicas; se argumenta el carácter científico de la propuesta y los resultados positivos que ha mostrado en las investigaciones realizadas en las comunidades donde se ha implementado. No obstante, es fundamental resaltar que cada una de las actuaciones está concebida como un escenario participativo desde una perspectiva del diálogo igualitario para los participantes.

Sobre la transformación de las relaciones educativas

Según Nimier (2014), «a pesar de su buena voluntad, los docentes no podrán sino reproducir lo que han aprendido a hacer», es decir, una clase tradicional. En este sentido, la introducción de una nueva tecnología o de una nueva estrategia en el aula no implica la transformación de las relaciones dentro de esta, ni del sentido de la actividad docente. Sin que se cuestionen las prácticas y las creencias tradicionales a nivel personal, el uso y el sentido de las nuevas estrategias y sus artefactos solo puede ser interpretado por el marco cultural preexistente o, en los conceptos de Nimier (2014), de acuerdo con su formación personal.

Diversos programas de formación de docentes proponen dentro de sus objetivos el aprendizaje de una perspectiva teórica o pedagógica, incluso muchos de ellos incluyen acompañamientos para su implementación dentro de los escenarios educativos; sin embargo, no siempre los resultados son los esperados.

En las dos propuestas a aquí consideradas, se presenta una transformación de las creencias que dan lugar a las prácticas tradicionales desde la práctica misma. Por ejemplo, en la implementación de Madremonte 5D, los profesores fueron invitados a participar de un seminario en el que se trabajaron conjuntamente los principios que sustentan la propuesta, pero fue solo en el desarrollo del modelo por parte de los universitarios (en el aula) que los docentes comprendieron las posibilidades educativas y dio inicio la transformación de algunas de sus prácticas habituales (Centro de Innovación Educativa Regional Sur,

2014-2018). La participación de los docentes en la actividad, inicialmente como observadores, transformó su rol y, sobre todo, permitió nuevas formas de relación entre ellos, los niños y los estudiantes universitarios.

La puesta en práctica o el modelado dentro del aula de clase permite avanzar en la transformación del rol del maestro y en la integración de las TIC, a partir del uso que se hace de ellas en el modelo, y configurar en una experiencia educativa no solo para los niños, sino también para el maestro y para los universitarios que lo implementan. Específicamente, el maestro debe ceder el lugar *del monopolio del saber*, experimentar este cambio es lo que permite una transformación profunda de las prácticas y concepciones de todos los participantes. Por ello, no bastó con desarrollar con ellos un seminario en el que se explicaron los «nuevos principios», sino que fue necesaria la implementación participativa para transformar las prácticas y conjuntamente reflexionar sobre las implicaciones a nivel ontológico y conceptual. El momento inicial como observador de cada docente es fundamental, porque permite la distancia necesaria para poder reflexionar sobre su práctica por sí mismo y no sentir un juicio evaluativo externo (Centro de Innovación Educativa Regional Sur, 2014-2018).

Para ambas propuestas, el reto está centrado principalmente en configurar escenarios educativos, en los que se supere el lugar tradicional del docente como transmisor de conocimiento, lo cual supone ser el centro de lo que se debe aprender; tradicionalmente concebido como el único activo, que expone y domina la situación de la clase. Adoptar una concepción socioconstructivista del aprendizaje supone que el centro no es el docente, sino la interacción desde una perspectiva dialógica en la que se respeta la voz de los participantes, sus intereses, sus ritmos de aprendizaje y especialmente la diferencia.

El recurso del modelo 5D a la narrativa y una dimensión lúdica de las actividades introduce elementos adicionales que desarrollan las capacidades creativas de todos los participantes y ofrece el personaje mágico como un recurso valioso no solo para fomentar el interés de los niños, sino también como mediador en los conflictos, nunca ausentes en la interacción social.

Los adultos que participan de la interacción educativa (docentes, jóvenes universitarios, padres, comunidad) son considerados entonces como mediadores, intermediarios entre el niño y lo que él puede aprender. Su principal tarea no es la exposición, sino «escuchar lo que hay de único y original en el

razonamiento de un alumno» (Nimier, 2014, p. 2). De esta forma, se trata de que la palabra de los estudiantes o de los niños pueda tener un lugar. Se trata de que sea valorada como intento de comprender, y no como error. En ambas propuestas, se busca que el niño aprenda significativamente; para ello, se le permite y promueve su interés y actividad, lo cual no ocurre si el profesor o adulto explica o expone, porque no hay lugar a la pregunta legítima, no hay posibilidad de participar realmente.

Por otro lado, la posibilidad de decidir la participación en el proyecto y en las actividades resulta fundamental para el proceso de cambio relacional; el aprendizaje no es responsabilidad solo del docente transmisor o solo del aprendiz desinteresado, sino que es una responsabilidad compartida que permite avanzar en la construcción de la autonomía, en particular, en lo que refiere a la gestión del conocimiento, que es lo que compete a los escenarios educativos (Meirieu, 1998). Las actividades propuestas desde esta perspectiva participativa, en la que la voz y decisión de los estudiantes cuenta, posibilitan las condiciones para construir una actitud autónoma. No se trata ni de exigir la autonomía, ni de transmitir como ser autónomo, sino de ir aprendiendo en el desarrollo de las interacciones alrededor de las actividades con el uso de metas compartidas.

Cuando el docente no es el centro, como en el modelo 5D o como en una *tertulia dialógica* donde todos los niños ofrecen una reflexión personal al grupo sobre lo que han leído, no hay un centro, no hay un tablero en el que se distribuye el conocimiento, sino que hay pequeños espacios de interacción en los que el saber se negocia a través del desarrollo de la actividad. Se consideran la validez de los argumentos y no las relaciones de poder ligadas a los roles tradicionales, en las que quien sabe –el profesor– dice a quien no sabe –estudiante– aquello que debe ser sabido (Aubert et al., 2010). Esta posición también permite al maestro gestionar la incertidumbre (Aubert et al., 2010; Nimier, 2014); el maestro no está obligado a saberlo todo, se puede aprender conjuntamente, es un maestro que aprende con sus estudiantes, que es capaz de cambiar de rol, les propone un modelo de aprendiz, trabaja conjuntamente con su grupo en la construcción del conocimiento. Así, la escuela y los espacios educativos se convierten en un lugar que ofrece seguridades, que valida sus iniciativas, que los acoge y no que los descalifica y agrede. Por ello, los estudiantes en las actividades del modelo 5D o de Comunidades de Aprendizaje, no solo aprenden

sobre algún tema o contenido, sino que aprenden formas de relación basadas en la colaboración y la solidaridad (Luque y Lalueza, 2013).⁸

Luque y Lalueza (2013) señalan para el caso de 5D cómo los niños modifican su rol, inicialmente de novatos, cuando comienzan en la comunidad de práctica para luego ubicarse como expertos y ayudar a los novatos a través de explicaciones y de los usos de artefactos que propone el modelo. Las investigaciones alrededor del aprendizaje colaborativo muestran cómo los niños mantienen las interacciones aludiendo a las reglas comunes y a los objetivos de la actividad. Las interacciones tienen, por tanto, como referencia la comunidad y no los intereses individuales, lo cual fortalece los saberes compartidos. Igualmente, para que la interacción en los pequeños grupos de la comunidad funcione, los niños y los estudiantes universitarios acuden a elementos motivacionales y afectivos fundamentales para que cada uno de los participantes se sienta reconocido y valorado como miembro del grupo.

Conclusiones

Tanto Comunidades de Aprendizaje como el modelo 5D son estrategias que apuntan a mejorar los niveles de inclusión y la calidad en procesos educativos. La primera ofrece actividades y diseños que trabajan sobre aspectos institucionales, mientras que la segunda hace énfasis en la construcción de una comunidad de prácticas educativas. No son propuestas equivalentes; sin embargo, atienden a principios comunes y a propósitos similares. Se han destacado las características comunes respecto de sus principios y las fortalezas para ser consideradas alternativas en el trabajo educativo con poblaciones que están en riesgo de abandonar sus estudios e incrementar la calidad de los aprendizajes, al tiempo que permiten dotar de sentido la educación y la escolaridad.

El carácter participativo de ambas propuestas resulta fundamental, pues se trata de considerar la educación como un proceso con múltiples responsables y en el que se motiva y respeta el deseo de aprender de los aprendices, desde la

8. Para muchos de estos niños y jóvenes, este tipo de escenarios educativos son el único espacio donde se ofrecen formas de relación diferentes de la competencia, la agresividad o la violencia.

decisión que toman al participar en el proyecto y en las actividades. Este carácter participativo se basa en considerar el aprendizaje como un proceso interactivo, no un fenómeno individual; por ello, ambos modelos proponen relaciones «horizontales» o «igualitarias». Así, el verdadero carácter participativo se basa en la superación de las relaciones de poder tradicionales, a través de la configuración de un espacio de aprendizaje en el que es posible expresarse y equivocarse y en el que la palabra propia tiene validez y existen otros dispuestos a colaborar.

La apropiación de los recursos, los artefactos y el lenguaje específico de cada propuesta permite la construcción de una *ideocultura* (Cole, 1999), tal como lo demuestran las investigaciones de Luque y Lalueza (2013) para el modelo de 5D. Esta apropiación señala la adherencia a la comunidad de práctica; ser un miembro reconocido de una comunidad permite la atribución de capacidades, posibilidades e intereses. Lo anterior contrasta con el reconocimiento negativo que, en general, se hace a los niños de comunidades vulnerables en la escuela.

Finalmente, el carácter flexible de los roles de experto y aprendiz, que se intercambian, ofrece la posibilidad a los niños de sentirse competentes, lo cual no es frecuente en la experiencia escolar (Luque y Lalueza, 2013). Sin embargo, esta oportunidad no resulta valiosa solo para los niños, sino también para los adultos involucrados, en cuanto se convierte en un recurso para tramitar aprendizajes significativos y enfrentar colectivamente el reto educativo, que, en general, es vivido como una experiencia solitaria por parte de los educadores.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Cantor, J., Sánchez J. y Aristazábal, D. (2017). *Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos pedagógicos alternativos*. Manuscrito no publicado.
- Centro de Innovación Educativa Regional Sur (2014-2018). *Madremonte 5D*. Recuperado de <http://ciersur.univalle.edu.co/research-main/invproyectos/25-madremonte-5dimension>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

- Comunidad de Aprendizaje (s. f.). ¿Sabe lo que es una comunidad de aprendizaje? Recuperado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M. y Sánchez, S. (2014). El proyecto Shere Rom: fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Garay S., J. L. (2011). Crisis, exclusión social y democratización en Colombia. *Revista Prospectiva*, 8, 51-78.
- Luque Cubero, M. J. y Lalueza Sazatornil, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social: un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_166.pdf
- Meirieu, p. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Meirieu, p. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Nimier, J. (2014). *La formación personal del profesor*. Manuscrito no publicado, Universidad del Valle.
- Padrós Castells, M., Sánchez-Busqués, S. y Luque Cubero, M. J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 87-99. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1142>
- Padrós Castells, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2015). The Shere Rom project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *IJREE: International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 46-62.
- Peña, S. (2017). *El papel de los docentes en comunidades de aprendizaje: transformación y consolidación*. Manuscrito no publicado, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

- Quinteros Scieurano, G. (2000). La quinta dimensión: un sistema de actividades educativas. En N. del Río Lugo (coord.), *Ampliando el entorno educativo del niño* (pp. 87-107). México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *EDUCAR*, 35, 29-39.
- Robinson, K. (2006). *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es#t-47096
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez, J. (2015) Identidad étnica de estudiantes Misak de la Universidad del Valle. Tesis maestría en psicología. Universidad del Valle, Cali.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7772>
- Viera Gómez, A. J. (2013). Accesibilidad e inclusión educativa en contextos de Educación Especial. *Anuario Flor de Ceibo*, 6, 89-100. Recuperado de http://www.flordeceibo.edu.uy/sites/default/files/AnuarioFC_2013_art_viera.pdf
- Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Bruselas: Academia Internacional de Educación.
- Yamazumi, K. (2006). Learning for critical and creative agency: An activity-theoretical study of advanced networks of learning in New School project. En *Building activity theory in practice: Toward the next generation*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.

04

Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones

En el campo educativo, si bien es cierto que se apuesta en las últimas décadas por un trabajo real de inclusión escolar, se encuentra al respecto, en docentes y directivos escolares, dos discursos contrapuestos. Uno que corresponde a una visión integradora, cuyo eje es el acompañamiento tanto en el salón de clase como fuera de él a través de múltiples terapias del estudiante llamado especial, y otro en el que se propone la diversidad como parte del entramado esperable en un salón de clase. Esto es lo que se ha denominado la inclusión del aprendiz diverso o educación inclusiva para todos. En este último planteamiento, se espera que el profesor genere propuestas educativas que respondan a la diversidad de sus estudiantes en la lógica de que lo normal es que todos somos diferentes. Cada una de estas da cuenta de dos formas de pensar y asumir la inclusión educativa y se pueden encontrar, no solo en una misma institución escolar, sino que pueden salir al paso en los discursos y las formas de trabajar en la clase de un mismo profesor. Esto abre un interrogante en cuanto son dos posturas distintas que generan formas de intervención educativas de cierta manera contrapuesta.

En esta perspectiva, se ubica esta investigación que hace parte del estudio *Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento de la inclusión y la calidad educativa en instituciones de Cali*, realizado por un equipo de profesionales del Departamento de Estudios Psicológicos y de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi, en el cual se propone describir el funcionamiento de dos estrategias pedagógicas que se están implementando en tres instituciones de educación básica de carácter público de Cali. El presente capítulo se concentra en dos instituciones educativas, en las que se implementa la estrategia pedagógica Comunidades de Aprendizaje, propuesta que recientemente se comenzó a implementar en Colombia, pero que lleva más de diez años implementándose con éxito en España (Elboj y Oliver 2003; García-Carrión y Díez-Palomar, 2015). En ambas instituciones educativas se propone una forma no tradicional de educación que busca generar una propuesta incluyente que responda a las necesidades de la población que atienden.

En la educación inclusiva, y teniendo en cuenta que la estrategia Comunidades de Aprendizaje busca crear una cultura de educación inclusiva a partir de la implementación en la escuela de un aprendizaje dialógico, el objetivo de este

estudio es conocer cuáles son las características de la estrategia Comunidades de Aprendizaje, específicamente de la actuación educativa de éxito: tertulias literarias dialógicas, que promueven la inclusión a la diversidad en el salón de clase, en dos instituciones educativas de Cali y cómo el desarrollo de este proceso llevado por los profesores se relaciona con las ideas que ellos presentan en relación con la inclusión educativa.

Ahora bien, en la implementación de las tertulias literarias dialógicas, se enseña al docente la aplicación de una serie de pasos que buscan de una forma sistemática crear un ambiente en el cual se dé un espacio real de aprendizaje dialógico. Con lo anterior se busca la participación de los estudiantes alrededor de un texto literario, lo cual comporta una manera particular de inclusión en la medida en que da voz a todos los participantes de la clase, incluso a aquellos estudiantes que por lo regular no participan, porque presentan dificultades en el aprendizaje, en lo emocional o social, y esto la mayoría de las veces les hace ubicarse en un rol pasivo en la clase. Los profesores, al lograr poner en práctica los principios del aprendizaje dialógico, están realizando un proceso de inclusión; sin embargo, ellos en su gran mayoría no logran verlo así, ya que las razones que aducen al ser interrogados sobre cómo piensan que se está implementando la educación inclusiva en su institución dejan ver una fuerte tensión. Aún se mueven desde un paradigma de «integración» hasta un paradigma de «aprendiz diverso», lo cual muestra una tensión fuerte entre lo que ellos piensan o imaginan de un trabajo de inclusión educativa y lo que están logrando realizar a partir de la puesta en marcha de la estrategia Comunidades de Aprendizaje.

Marco teórico

La revisión teórica gira en torno a tres aspectos fundamentales para la comprensión del problema estudiado. El primero corresponde a un breve rastreo de la historia de inclusión educativa en Colombia; el segundo, a la estrategia de Comunidades de Aprendizaje; y el último, a un punto central en la discusión de los datos, que es el de la práctica reflexiva como elemento de trabajo en la formación actual con docentes.

Educación inclusiva

La propuesta de educación inclusiva, de manera general, se podría dividir en tres momentos. En el primero, el acento estaba puesto en lo que se denominó trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En esta propuesta, que ha sido tradicional y que aún sigue vigente en algunas partes del mundo, el concepto y la práctica relacionadas con la educación inclusiva se ha limitado de manera central a los alumnos que se han caracterizado como estudiantes que presentan una necesidad especial, y esto se ha relacionado de manera directa con una discapacidad física, mental o cognitiva, así como con refugiados. Desde este planteamiento, la intervención escolar con los distintos enfoques y modelos educativos se ha dirigido a trabajar de manera remedial y correctiva, por lo cual se han planteado lugares específicos para su atención, como es el caso de instituciones y escuelas especiales, en las cuales los currículos suelen ser diferenciales y no iguales a los que se propone la escuela regular. A su vez, los educadores de estos lugares suelen ser especialistas o profesores de educación especial. El hecho mismo de que se hayan creado espacios que marcan la diferencia entre estos estudiantes categorizados como especiales en relación con los estudiantes categorizados como normales ha creado una suerte de segregación y ha aumentado la exclusión educativa y el aislamiento.

El segundo momento corresponde a un concepto de *integración escolar* (década de los ochenta), en el cual se buscaba crear una alternativa a la segregación que se estaba dando tras la categorización de estudiantes con necesidades especiales. Este modelo buscaba que el estudiante con estas características pudiera estar en el salón de clase de un colegio regular y para ello se propuso un trabajo en el salón de clases, que la mayoría de las veces corría por cuenta de un especialista en el área o el profesor tutor, que en ese caso hacía uso de una serie de materiales pedagógicos dirigidos a este tipo de estudiantes. Estos mismos estudiantes, a su vez, recibían por fuera de la institución escolar toda suerte de terapias con el fin de avanzar en sus dificultades. En este tipo de modelo, los estudiantes que son recibidos en el salón de clase son aquellos que se ubican en la categoría de estudiantes con deficiencias leves. Sin embargo, este tipo de modificación, tal como lo propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008), se puede

convertir en realidad en algo retórico, en cuanto en la práctica puede no pasar de ser un cambio de orden espacial en lo que comporta al salón de clases y no un verdadero cambio de currículo y de propuesta pedagógica que realmente ayude a generar condiciones para que el estudiante pueda asumir los procesos de aprendizaje de una mejor forma en compañía de sus compañeros de clase.

Por último, está el modelo de inclusión, que busca dejar de lado el de integración y propone que las instituciones educativas propendan al uso de una serie de estrategias pedagógicas bajo un enfoque de aprendizaje significativo, en el cual se parta de que existe como normalidad la diversidad y se busque con esta amplia opción de estrategias educativas que se pueda atender la diferencia en ritmos y formas de aprender de todos y cada uno de los estudiantes de un salón de clase. Desde esta perspectiva, el concepto central es el de *aprendiz diverso*, y las formas de intervención tanto para niños como jóvenes deben ser adecuadas a sus necesidades. En esta propuesta, la escuela pasa a ser un lugar de acogida de todos sus estudiantes sin diferenciación, ni exclusión. Es un lugar en el cual cada estudiante debe alcanzar su máxima potencialidad y el profesor generar formas de trabajo en el salón de clase que haga posible para todos y cada uno una vivencia real de socialización en la escuela. Sin embargo, el modelo del aprendizaje diverso no es acogido de manera tan rápida por los docentes, quienes tienen anclados en los dos modelos anteriores sus concepciones e imaginarios sobre el trabajo de educación inclusiva. Al respecto, Arias (2014) plantea que en los discursos de los profesores se encuentran recurrentemente razones por las cuales no es posible implementar la inclusión. Una de ellas es la de no contar con los recursos económicos en los colegios y no tener un acompañamiento real del Estado en los procesos que requiere ofrecer la institución en el salón de clases al tener niños con necesidad de educación diferencial. Otra razón es la idea que tienen los profesores de no haber sido formados para trabajar con niños en inclusión educativa. Y, por último, la autora reporta cómo, para algunos docentes, el niño que requiere una atención diferencial puede afectar al resto de sus compañeros, ya sea porque aquello que presenta tiene un efecto negativo en los otros niños, ya sea porque no permite el «normal» desarrollo de una clase, con lo cual queda afectado todo el grupo.

Es importante retomar la política pública respecto del tema de inclusión en Colombia, ya que, a partir de la Ley 1346/2009, de 31 de julio, se empezó

a convertir en algo concreto y tangible la reglamentación de las políticas de educación inclusiva mediante el Decreto 366/2009, de 9 de febrero. En estas guías, el eje de la intervención con los docentes es el trabajo con los imaginarios. Este acento indica cómo los especialistas en el área reconocen que hacer realidad los postulados de la educación inclusiva parte de trabajar y afrontar los imaginarios que los educadores, administrativos y pedagogos tienen sobre los estudiantes que requieren una propuesta incluyente. Imaginarios que salen al paso de las propuestas pedagógicas realizadas y cierran la opción de un trabajo real y necesario por realizar con todos los estudiantes de una institución educativa, tengan las características que tengan en su forma de aprender, en su ritmo, en su situación de discapacidad o social.

De esta forma, el cambio que se ha dado en la política pública respecto de una educación inclusiva y no integradora, como propone pensarla Parra, «la importancia del cambio terminológico de “integración” a “inclusión”, no solo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica» (2010, p. 77) , es un cambio de paradigma en relación con la concepción de lo que significa educar aprendices diversos. Este modelo es reconocido por la mayoría de los educadores, sin embargo, apropiárselo parece no ser fácil, por cuanto comporta una forma de actuación pedagógica distinta para el educador, a través de un cambio de estrategia pedagógica.

Desde este lugar, cuando se habla de educación inclusiva, se propone pensar el escenario escolar como un lugar que acoge al estudiante y no como un servicio que se ofrece desde la escuela. El punto de tensión entre la propuesta de integrar o incluir en la escuela al aprendiz diverso está en poder determinar si la institución escolar realmente comprende que el objetivo es incluir a todos y cada uno de los niños y jóvenes que asisten a ella de una manera en la cual sea respetada su diferencia, entendiendo que no existe una normalidad, sino que lo normal es que todos los seres humanos somos diferentes y esta diferencia debe tener formas particulares para ser asumida en el ambiente de aprendizaje escolar.

Para garantizar la inclusión educativa en el territorio colombiano, las instituciones educativas deberían atender los siguientes aspectos: accesibilidad, participación, evaluación flexible, resolución de conflictos, prevención del fracaso escolar, participación de los padres de familia, entre otros. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) define la inclusión como «la posibilidad

de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene esta, sin que se le discrimine o limite su participación» (p. 25). Para que lo anterior se cumpla, el MEN propone un conjunto de acciones inclusivas como promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación, con el fin de «atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa» (p. 24).

En cuanto a la accesibilidad, la educación inclusiva promueve que la institución educativa admita

a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros [...] [para ello] toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo.(MEN, 2009, p. 26).

Asimismo, el MEN define la participación como el acto de involucrar «a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación» (2009, p. 30). Por último, la participación de los padres de familia se especifica en forma de desarrollo de «propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas» (p. 34).

Estrategia pedagógica Comunidades de Aprendizaje

Ahora bien, para hablar de estrategias pedagógicas, es importante definir qué se entiende por pedagogía. La pedagogía se define como una disciplina del campo de las humanidades y de las ciencias sociales que busca examinar el sentido de las acciones que se dan en el proceso educativo entre los profesores y los alumnos, siendo muy importante entender los motivos y las razones que sustentan la práctica educativa (Carvajal, 2006; Flórez, 1999; Quiceno, 2011). Mirada desde esta lógica, la pedagogía se inscribe en un saber de carácter operativo que busca abordar los procesos de formación, a partir de la planeación de actividades y su organización en secuencias didácticas teniendo en cuenta

los momentos de actividad, tiempo, contenido y evaluación, etc. Muchas de las investigaciones respecto de este tema se centran en entender la forma en que se da el acto educativo, es decir, sobre el «hacer» de los profesores en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Se pueden encontrar definiciones referentes a cómo se implementan modelos didácticos (Ruiz, 2008) que hacen relación con procesos de enseñanza-aprendizaje en general, evitan la instrumentalización de la didáctica y retoman las prácticas educativas (Gómez, 2008), en las que se plantea como aspectos centrales la forma en que intervienen en la implementación de las estrategias didácticas las características institucionales, el conocimiento de los alumnos y profesores, así como las capacitaciones de profesores para generar propuestas de trabajo y llevarlas a su realización.

La estrategia de Comunidades de Aprendizaje fue desarrollada en el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona. Tiene sus raíces en los principios del aprendizaje dialógico y el diálogo igualitario (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008), cuyo objetivo es la transformación de las instituciones educativas en comunidades que a la par que sean inclusivas den lugar a todos y cada uno de los distintos miembros del grupo social y susciten progresos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en una convivencia sana. El objetivo de la estrategia es «la transformación de centros educativos dirigidos a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, donde se apuesta por un aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos, empleando un diálogo igualitario que permitirá lograr la igualdad educativa para todos los alumnos» (Flecha y Puigvert, 2005). Lograr la transformación de una escuela a partir de dicha estrategia comporta un involucramiento real de la comunidad en relación con lo que ellos han denominado las actuaciones educativas de éxito, las cuales son una serie interacciones dialógicas que se deben dar en los escenarios educativos con una característica particular que es la participación de padres de familia u otras personas que hagan parte de la comunidad de manera voluntaria. El impacto de estos diálogos ha sido estudiado en relación con el logro de mejores condiciones de convivencia y logros académicos (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

La propuesta de Comunidades de Aprendizaje tiene dos metodologías para su implementación: la primera corresponde a la etapa de transformación, que, a su vez, se da a través de cinco aspectos, a saber: la sensibilización donde se analiza

el contexto social en el que se encuentran actualmente los niños. Después de este análisis, se *toma la decisión* de emprender este proyecto, que correspondería a la segunda fase. Hecho esto, es necesario que entre todos seleccionen los *sueños* más importantes para la escuela y así comenzar a *priorizarlos*. Finalmente, se hace toda la *planeación* para emprender el proyecto. La segunda metodología corresponde al trabajo de orden pedagógico y consiste en las siete actuaciones educativas de éxito: 1) grupos interactivos, 2) tertulias dialógicas, 3) biblioteca tutorizada, 4) formación de familiares, 5) participación educativa de la comunidad, 6) modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y 7) formación pedagógica dialógica. Todos con un mismo objetivo de garantizar el derecho de todos a aprender y a aprender mucho.

Ahora bien, entre las actuaciones educativas de éxito, en las que tanto los estudiantes como los padres y demás miembros de la comunidad participan en el marco de la interacción lingüística (Flecha, 2009), se encuentran las tertulias dialógicas literarias, que para este estudio serán las intervenciones educativas de la estrategia Comunidades de Aprendizaje, en las cuales se centrará la parte del análisis que corresponde a las observaciones, en relación con su efecto en los procesos de inclusión en el salón de clases. En las tertulias dialógicas literarias, los profesores y estudiantes construyen aprendizaje al comentar y compartir sobre textos de literatura universal. Estas actuaciones educativas de éxito han mostrado buenos resultados en distintos contextos, tal como lo muestran los análisis de la Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad (includ-ed), de la Comisión Europea (European Commission, 2009).

Según Aubert (2008), citado por Amatriaín (2014, p.9),

Las tertulias dialógicas son actividades en las que, a partir de un texto, se comparten las reflexiones individuales para ponerlas en común mediante un diálogo sustentado en el principio de igualdad y en argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder.

Uno de los aspectos centrales de las tertulias es el diálogo igualitario, pues este determina realmente un cambio en los roles del profesor y de los estudiantes, ya que permite la participación de ambos, con lo cual los constituye en agentes educativos, y desde este lugar, lo que cada uno propone, argumenta u opina enriquece el universo cultural del otro, en este caso del grupo escolar en su

totalidad. De esta forma, lo que resulta de tal intercambio es un diálogo que se propone en unas condiciones de igualdad y horizontalidad que apuntala el aprendizaje dialógico y genera una transformación en toda la comunidad educativa. Tal como lo propone Torrego, no solo «contribuyen a transformar la vida lectora de los participantes sino que son, además, un motor de cambio e innovación didáctica en todos los niveles educativos» (2013, p. 17). El aprendizaje dialógico se da como un proceso de intercambio lingüístico, en el cual se ponen en acción las habilidades comunicativas alrededor del significado que para cada uno de los participantes entran en juego en relación con el tema que se proponga en la tertulia literaria. Es importante mencionar que el concepto de *aprendizaje dialógico* se vincula a contribuciones resultantes de diversas perspectivas y disciplinas, provenientes de las bases teóricas de Paulo Freire, Jürgen Habermas, Gordon Wells, Lev Vygotsky, Ibar Varas, George H. Mead y Jerome Bruner, que se encuadran en las directrices de lo comunicativo, con un énfasis en el valor del diálogo y el lenguaje en el ámbito educativo.

Para profundizar en las bases del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, es primordial comprender que el diálogo igualitario es la posibilidad de que cada uno de los sujetos inmersos en la comunicación participen desde el lugar que ocupen, es decir, desde el lugar del agente o el del sujeto educativo. Esta participación activa de todos garantiza el enriquecimiento cultural a partir del intercambio de conocimientos, opiniones, ideas de los diferentes grupos sociales representados en cada uno de los participantes del diálogo. Como efecto de este diálogo igualitario, se da el aprendizaje dialógico, que es comprendido como un proceso de cambio que busca la transformación individual y colectiva.

Ahora bien, en el aprendizaje dialógico, se dan seis principios, que generan los procesos de intercambio necesario en el aprendizaje. Estos son 1) inteligencia cultural, 2) igualdad de diferencias, 3) creación de sentido, 4) solidaridad, 5) dimensión instrumental y 6) transformación. La inteligencia cultural da cuenta del valor que tiene el saber de cada sujeto que interviene en la escuela, respetando el ámbito social al que pertenezca. La igualdad de diferencias reconoce que cada persona tiene una forma de pensar y reflexionar y, desde allí, aporta en la construcción de conocimientos. La creación de sentido da cuenta de las razones por las cuales el estudiante lee y aprende a partir de su lectura e intercambio de puntos de vista con todos sus compañeros. Esto permite que entre los miembros

del grupo se dé el principio la solidaridad. El quinto principio corresponde a la transformación que vive cada estudiante a nivel personal, en la medida en que se asume como un interlocutor válido. Este cambio en sus habilidades comunicativas posibilita un cambio en su contexto a partir de su intervención.

La enseñanza o práctica reflexiva

En este apartado teórico, se busca plantear una propuesta en la formación de profesores que se centra en un cambio tanto de acento teórico como metodológico, que se ha vuelto a ubicar en primer plano en el trabajo de formación en el campo docente, en busca de lograr que en este se haga menos fuerte una brecha muy común entre lo que recibe en su formación a nivel teórico y lo que logra poner en práctica en su acto educativo.

Se habla, entonces, de enseñanza o práctica reflexiva, igualmente se lo nombra como reflexión-acción o enseñanza basada en la indagación (Santos, 1992). El modo de nombrar esta propuesta de formación actual de profesores reporta un viraje del lugar que ha ocupado el docente en ella hacia una posición de agentividad, que se inscribe en la línea de la práctica reflexiva, concepto que tiene diferentes aproximaciones, entre ellas, la de Fernández-Fernández, Arias-Blanco, Fernández-Alonso, Burguera-Condon y Fernández-Raigoso (2016), que la propone como una forma de investigación intencional y sistemática que tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de práctica, a su vez, busca «reducir el riesgo de reducir el maestro a un técnico, un agenciador de un saber que se produce en los márgenes de la escuela» (Silva, 2012, p. 44). Ahora bien, según Connelly y Clandinin (1990), citado por Santos (1992), partir del pensamiento reflexivo en educación pone en primera escena la investigación/indagación narrativa en contraposición a una metodología de corte conductista, perteneciente al positivismo lógico. El docente, en su desarrollo profesional, estará ubicado en un rol de indagador crítico de su acto educativo, con lo cual logra pensar sobre el significado y los efectos de su trabajo de manera continua y no estará centrado solo en el tema de adquisición de destrezas conductuales que determinarán su hacer en el salón de clases.

Según Zeichner (1993), el actual movimiento en la formación de profesores, que corresponde a la práctica reflexiva, propone un acento importante por tener en cuenta en el trabajo de formación de educadores, en cuanto se ubica al profesor como un profesional que para constituirse como tal requiere ser reflexivo. Sin embargo, la reflexión es vista como un proceso que, no solo se da del exterior al interior, sino que convoca procesos del interior al exterior, es decir, el profesor debe, a partir de ella, generar cambios en su práctica cotidiana. Este concepto de práctica reflexiva es una metodología naciente, aplicada a la propuesta formativa; sin embargo, algunos elementos que la constituyen son muy antiguos. El trabajo sobre la experiencia, el conocimiento reflexivo, el aprendizaje y la reflexión ha sido retomado ampliamente por pensadores y filósofos a lo largo de la historia. Según Domingo y Gómez (2014), es muy importante promover el desarrollo profesional de los docentes y de las competencias que necesita desarrollar este profesional en el siglo XXI, lo cual es posible a partir de pensar la profesión docente en la vía, no solo de quien está encargado cultural y socialmente de transmitir unos conocimientos, sino de incidir en la formación de aquel a quien educa a través de lo teórico y práctico de su hacer educativo:

[El] oficio de enseñante desde el punto de vista tradicional enfatizaba el conocimiento de unos saberes concretos que había que transmitir y convertía al docente en transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Solo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Domingo y Gómez, 2014, p. 16).

En la propuesta sobre acción reflexiva o práctica reflexiva, Schön (1987) permite recuperar y mantener viva la tradición del conocimiento experiencial (Santos, 1992). Schön plantea que al docente le falta confianza en su hacer, en el cual encuentra múltiples problemáticas sociales, ambientales y económicas que enfrentar para las que encuentra soluciones; sin embargo, muchas de veces no las valida desde su propia experiencia y espera que la respuesta venga de afuera de investigadores que la mayoría de las veces no están realmente en confrontación con la realidad sobre la que escriben, sino a partir de un lugar lejano y objetivo de la investigación. Desde este lugar, Schön propone que el docente,

al pensar sobre los problemas que se le presentan, genera una conversación reflexiva a través de la que recurre a su experiencia para analizar y comprender la situación, enmarcando el problema, generando una línea de acción sobre él y reinterpretando lo vivido en relación con lo que se generó a partir de la nueva acción. Con esto, el profesional logra pensar su práctica de una forma en la cual la teoría y la práctica se relacionan entre sí y el conocimiento no está de forma *a priori* para dirigir de modo instrumental su acto educativo. Para Schön, el educador utiliza el conocimiento derivado de la acción, que muchas veces es tácito, a fin de retomarlo en el análisis de su práctica, para examinarla, criticarla o perfeccionarla. Este proceso puede darse de tres formas, antes y después de la acción, lo cual se denomina *reflexión sobre la acción*. Durante la acción, lo que se nombra *reflexión en la acción* y el que se daría después de la acción, llamado *reflexión para la acción*. La búsqueda de generar estos procesos de reflexión estará dada por hacer cada vez más consciencia de los procesos llevados a cabo por el profesional, de tal forma que se pueda generar una acción futura en la cual su hacer sea cada vez más dirigido por un saber generado en su campo de trabajo a la luz de sus propias reflexiones teóricas, con lo cual se disminuye la brecha entre lo que un profesional recibe en su formación y lo que finalmente actúa.

Metodología

La investigación que se realizó es de tipo no experimental y exploratoria, que implica un abordaje descriptivo-interpretativo. Para obtener la información, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes, observación en el aula de clase y grupos focales con docentes. Para el procesamiento de la información, se utilizó el software ATLAS.ti versión 7.0.

Los participantes fueron los docentes pertenecientes a los grados de tercero y quinto de primaria de cada institución, a quienes se les realizó una entrevista en profundidad que buscaba conocer en detalle las narrativas que se originan en sus vivencias relacionadas con las experiencias de aprendizaje estudiada y profundizar en los conocimientos que tienen los profesores de la estrategia pedagógica Comunidades de Aprendizaje; específicamente, de las tertulias literarias dialógicas, a la vez que conocer sobre la inclusión educativa que se

lleva a cabo en las dos instituciones. El análisis de la entrevista gira alrededor de las siguientes categorías, en relación con la categoría Comunidades de Aprendizaje: aprendizaje dialógico, diálogo igualitario, transformación e inteligencia cultural. En cuanto a la categoría inclusión educativa, se retomaron las siguientes subcategorías: accesibilidad, participación, evaluación flexible, resolución de conflictos, prevención del fracaso escolar y participación de los padres de familia. En referencia a la observación de clase, se realizaron dos observaciones de clase, en las cuales los profesores implementaban tertulias literarias dialógicas. Estas observaciones fueron analizadas teniendo en cuenta los siete aspectos que caracterizan el aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, igualdad de diferencias, solidaridad y creación de sentido.

Resultados y análisis

Actuaciones educativas de éxito: tertulias literarias dialógicas

Los profesores plantean respecto de la implementación de la estrategia Comunidades de Aprendizaje aspectos que ratifican presupuestos, en los que la estrategia se ancla, uno de ellos es la participación de los estudiantes. Los profesores reconocen que el nivel de participación ha aumentado en las clases en las que intervienen con las tertulias literarias y los grupos interactivos. Respecto de las tertulias literarias dialógicas, reportan cómo sus estudiantes, a partir de relacionar lo leído con aspectos de su vida o situaciones de las que ellos quieran hablar, logran presentar, traer sus ideas y opiniones, de tal forma que la palabra circula y el diálogo igualitario se hace efectivo.

Yo, de mi parte, sí he visto algunos progresos en los muchachos, eso sí se nota, porque el muchacho ya empieza a tener no solamente una sola... digamos una sola idea, sino que ya empieza como a hilar dos o tres ideas y comienza a recopilar algo más del concepto que tiene alrededor (Grupo focal. Profesores E 1).

Participemos, pero démosles la oportunidad a los otros que casi no hablan. Recuerden que lo más importante es el diálogo igualitario, la escucha y el uso de la palabra (Profesor. Observación clase. E 2).

En relación con este mismo aspecto de la participación, también se encuentra cómo la postura del docente oscila entre una de escucha atenta a lo que cada uno de sus estudiantes dice y generar en el grupo una contención necesaria para que todos se escuchen y la de seguir siendo directivo en la clase, a pesar de lo que se propone en la estrategia. En la primera postura, la experiencia que viven en la clase de las tertulias literarias dialógicas, se moviliza en los docentes el sentido tradicional que en la escuela ha existido respecto de quién porta el conocimiento. Ellos reconocen que han asumido una posición diferente de la que recibieron al ser formados, en cuanto fueron educados en la concepción de que es el profesor el que sabe y por tanto es quien, por lo general, toma la palabra en las clases:

Hum... hay que trabajar bastante en, digamos, dejar al niño ser, porque... a veces lo que decía ella, a veces acaparamos ese conocimiento, conocimiento no, esa autoridad allí, y a veces eso es complicado. Yo digo que también hay que trabajarle a la parte de convivencia, es un planteamiento que también estamos por hacer aquí en la escuela (Grupo focal. Profesores E 1).

En la segunda postura, se hace evidente la dificultad de ceder el lugar de autoridad epistémica del profesor. Este cambio de postura compromete un subjetivo en el ser del docente. Ellos pueden tener clara en la consigna la necesidad de ubicarse en un rol de escucha y respeto a la palabra del estudiante; sin embargo, en el momento de intervenir en la clase se dan cuenta de que no les es fácil ceder el turno al hablar ni permitirles expresar de una manera libre las ideas a los estudiantes, por lo cual terminan muchas veces siendo directivos. En la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, y sobre todo en las tertulias literarias dialógicas, la idea no es decir quién va a participar y hacer uso del poder que tiene el docente, sino de ser dialógica cada actividad, que sean los propios estudiantes quienes decidan si desean participar y opinar, tratando de aislar esa escuela tradicional que utilizaba el poder para la participación de los estudiantes. De esta forma, la manera de implementar las tertulias por parte de estos docentes que se sitúan en esta segunda postura conlleva que los estudiantes no construyan autonomía a la hora de participar. Es importante recordar que una de las ideas centrales de la propuesta es que «el aula de clase se convierte en una microsociedad donde se intercambian afectos, puntos de vista, formas

de pensar, saberes, experiencias, etc., y que el docente es un facilitador de esas mediaciones» (López, 2010, p. 63).

Yo creo que nosotros toda la vida estamos mediados por un diálogo autoritario y de la noche a la mañana no podemos pasar así a un diálogo igualitario. Nadie da de lo que no tiene. El medio en el que estamos, el entrar, yo digo que este es un proceso, pero bien a largo plazo para que uno realmente pueda decir eso (Grupo focal. Profesores E 1).

Otro aspecto en esta misma línea de ideas tiene que ver con la estructura de horizontalidad que marca el diálogo igualitario. Al respecto, se encuentra que en los docentes vuelve a aparecer la dificultad derivada de su formación en una escuela de carácter tradicional, en la cual la relación de comunicación era jerárquica y el profesor se situaba por encima del alumno en relación con el saber y desde allí tenía la última palabra siempre, lo cual entra en contradicción con lo que propone la estrategia de Comunidades de Aprendizaje. Los docentes logran plantear y analizar el porqué de esta diferencia entre su pensar y su actuar y la sitúan del lado de su formación en esta cultura, con lo cual ratifican lo que significa que el conocimiento compromete lo social y lo cultural:

Un choque fuerte, porque en nuestra mente y el mismo sistema que nosotros tenemos está diseñado tradicionalmente para una relación entre maestro y alumno que es vertical. A diferencia de lo que ellos traen de Europa, que es más fácil. En Europa, tienen, digamos, una serie de pensamientos, unas cuestiones de idiosincrasia, unas cuestiones de formación, que permiten hacer un trabajo realmente horizontal (Grupo focal. Profesores E 2).

Otro factor que los profesores reportan en relación con la implementación de la estrategia tiene que ver con un avance que ellos observan en el vocabulario de los estudiantes. Los docentes plantean que los niños se apropian de palabras y logran aplicarlas en los contextos que corresponden, lo que les permite ampliar el significado de aspectos de la vida cotidiana y representárselos de otra forma, con lo cual el principio de transformación que proponen las tertulias literarias dialógicas estaría operando.

Ahora bien, participar en la clase desde lo que les suscita el texto que han leído da cabida a la expresión de sentimientos que se generan respecto de lo que escuchan de sus compañeros y de lo que ellos mismos traen en sus vivencias, que es un aspecto señalado como positivo de manera general por los profesores.

A mí me gustó este párrafo, porque él decía que leía cuentos para olvidar la muerte de su esposa y eso es lo que yo a veces hago. Para quitarme cosas de la mente, leo libros, mi mamá también y mi familia (Observación clase. Grado 3°. E2).

A mí me tocó aprender a controlar mi mente al dormir, en los sueños. Porque cuando mi mamá trabajaba y mi papá, ellos llegaban muy tarde, entonces mi abuela me acostaba, pero me daba mucho trabajo dormirme... Entonces aprendí que lo que yo quiera imaginar lo puedo dominar yo (Observación clase. Grado 5°. E 2).

Los docentes reconocen cómo este efecto de las tertulias dialógicas tiene una relación con cambios en las formas de ser de algunos de los estudiantes, lo cual estaría del lado de lo que propone Packer (s. f.) en relación con la escolaridad y su efecto, no solo en el campo epistemológico del conocimiento, sino también en el campo ontológico. Los estudiantes, al estar en relación con diversas perspectivas, logran, como lo propone la estrategia, un trabajo sobre lo que han denominado la inteligencia cultural, aspecto central en la propuesta del aprendizaje dialógico, ya que permite que los estudiantes se enriquezcan de otras culturas y saberes que no conocían y así construyan debates interesantes, como lo propone Amatriaín: «No se trata de un mero comentario, ni de un debate, sino que las aportaciones de cada uno de los participantes están relacionadas con sus propias experiencias» (Amatriaín, 2014, p. 10). Los profesores plantean cómo este tipo de participaciones genera un intercambio de ideas, gustos por la lectura, expresión oral de aquellos sentimientos que suscitan los textos, además que permite construir una postura crítica ante lo que se lee y se vivencia.

Respecto del rol que tienen los docentes durante las tertulias literarias dialógicas, en las observaciones de clase, se encuentra que, cuando el docente va más allá del rol de moderador y realiza intervenciones y preguntas que contribuyen a generar reflexiones en los estudiantes, logra que profundicen en los aportes y con esto que elaboren mejor sus comentarios y argumentos, tomando una posición frente a lo que se está debatiendo. Este punto promueve interacciones que generan cambios y transformaciones en la vida de los estudiantes y en sus formas de actuar, pensar y convivir. En las discusiones, uno de los profesores logra realizar intervenciones donde cuestiona algunas formas de actuar o pensar de los estudiantes, siendo ellos mismos quienes realizan las discusiones sobre el tema, reflexionan y argumentan sobre algunos aspectos de la vida como la violencia y los miedos, entre otros.

¿Y han visto casos así en la escuela? ¿De niños presumidos? Por lo menos ustedes reconocen que esa no es una actitud correcta. ¿Han visto eso en el colegio o en otro lugar? ¿Han escuchado eso en noticias de que alguien se quiera quitar la vida? ¿O qué opinan del párrafo? ¿Nunca han vivido, escuchado o visto que alguien no quiera vivir más? (Profesor. Observación de clase. E 1)

Inclusión educativa

En relación con la inclusión educativa, los resultados encontrados apuntan a una división de los docentes en cuanto a la forma en que se propone comprender la inclusión en el salón de clase. Por un lado, ubican la escuela como un espacio que debe albergar a todos, y desde este lugar los docentes están llamados a trabajar desde la diferencia de ritmos, de procesos cognitivos o de situaciones familiares o sociales que se revierten en situaciones de dificultades académicas. Los profesores que se ubican en esta línea de concepción logran mostrar formas de trabajo en clase que van, desde la comprensión de la situación de un estudiante a la luz del reconocimiento de su historia, hasta la comprensión de cómo lo social ha hecho de él un estudiante con una u otra característica, que la mayoría de las veces es comportamental, es decir, de violencia en clase.

Porque... precisamente las puertas son abiertas, cuando hablo de inclusión, es que todos los niños puedan llegar al colegio (Grupo focal. Profesores E1).

La otra concepción que aparece en las entrevistas corresponde a una lógica de separación de lo normal *vs.* lo anormal. Para estos docentes, en el salón de clase es necesario un diagnóstico inicial que permita conocer quiénes son sus estudiantes.

Pero también tenemos otros niños que tienen situaciones cognitivas, ¿sí? Que no están diagnosticados; ahí es más complejo. Porque el niño no está diagnosticado, pero nosotros desde nuestra subjetividad vemos que el niño tiene una situación. Entonces, llamamos al padre de familia, lo citamos, mire... lleve al niño a psicología, llévelo para que lo valoren y viene (Grupo focal. Profesores E 2).

Estas formas de diferenciación pueden tener dos maneras de ser abordadas. Por un lado, está la búsqueda de la comprensión de qué sucede con el estudiante

y qué tipo de ayuda requiere para aprender como los otros niños aprenden. El llamado muchas veces está del lado de intervenciones especializadas en clase o fuera de ella que provean al estudiante lo que requiere para que su proceso de escolarización se normalice o por lo menos aprenda de manera más fácil. Aparece en los profesores que la diferenciación tendría como objetivo generar actividades para estos niños que permitan un avance en la clase. La otra opción corresponde a una mirada del docente, en la cual se busca una serie de formas de nombrar la dificultad y con esto se da cuerpo en el salón de clases a esas formas particulares de ser y de estar de los niños que ellos sienten diferentes del grupo. Sin embargo, en estos docentes que se ubican en esta categoría, no se encuentra en sus respuestas una indicación que permita reconocer en ellos una pregunta que los interroge frente a lo que les correspondería hacer desde el plano de lo pedagógico para trabajar con esta diferencia; por el contrario, su propuesta es más del orden de la educación inclusiva que corresponde al modelo integrador, en el cual se requiere que para que el niño sea incluido existan profesionales que lo atiendan, dentro del salón de clase o por fuera de este.

No contamos con aliados. Si nosotros trabajamos en educación, tendríamos que tener fonoaudiólogo, un terapeuta, un psicólogo, una cantidad, no sé cuántos más especialistas, pero solos no podríamos; entonces, tendría que estar toda esa cadena trabajando (Grupo focal. Profesores E 2).

Otro aspecto muy recurrente en las respuestas de los docentes tiene que ver con una forma de representarse la causa de las dificultades escolares efecto de las situaciones familiares o sociales. Para estos docentes, el origen de los problemas que presentan muchos de los niños en la escuela tiene que ver con los desórdenes familiares: padres ausentes, madres que trabajan demasiadas horas al día, poca atención en casa, violencia intrafamiliar, etc. Por otro lado, aparecen también los niños que viven en contextos de pobreza y violencia urbana y a quienes estas vivencias terminan generando falta de atención, inquietud (a veces llamada hiperactividad) o conductas agresivas con sus compañeros en clase o en los espacios de descanso.

Ustedes saben que lo que están aprendiendo... que, dentro de los procesos de formación, la presencia paterna y materna es clave. Es clave. Si no hay presencia materna o paterna, la situación se nos complica, y se nos complica mucho, si ve. Entonces,

tampoco se tienen en cuenta los contextos sociales en los que viven los niños. (Grupo focal. Profesores E 2)

La recurrencia de esta respuesta entre los profesores entrevistados deja ver cómo la inclusión educativa está asociada para ellos a niños con necesidades afectivas de orden emocional. En este grupo de profesores, se plantean dos formas de intervención correspondientes a concepciones diferentes sobre la inclusión. Para algunos de ellos, el trabajo o la intervención por realizar no corresponde al plano de lo escolar, sino más bien ellos esperarían que estos niños sean atendidos por profesionales externos que se ocupen de los padres, las familias o los niños, y que al llegar al salón de clase nuevamente, ya estén normalizados. Esta opción en estos profesores parece corresponder al primer modelo de atención escolar en relación con la inclusión, es decir, niños con necesidades especiales. En otros profesores, si bien comparten la idea de que el origen de la dificultad de este tipo de niños es afectivo o emocional, no se excluyen de la intervención por realizar; por tanto, proponen acciones desde el campo educativo en pro de ayudar o apoyar a estos niños. Reconocen que la escuela es un escenario en el cual los niños pueden vivir otras experiencias y desde allí cambiar su posición en relación con el aprendizaje.

Sí, sí, aquí se trabaja mucho la parte de la inclusión, aquí de lo que se trata es, de que, al máximo, máximo tratar de que todos adquieran el...el...los conocimientos, sí. Que no se los deje por fuera. Inclusive las actividades se las planean para todos, sí. No se hace como «aaah, ella está un poquito más atrasada, entonces hagámosle otra actividad». Eso sería como, como excluir (Grupo focal. Profesores E 2).

Aparece también en las respuestas de los profesores claras manifestaciones de resistencia a la inclusión de niños con características especiales o con necesidades especiales al aula de clase, manifestando abiertamente su posición de negación. Esta posición deja ver cómo estos profesores se instalan en una idea de que no fueron formados para educar este tipo de niños, sino que ellos son profesionales de la educación y su rol es impartir conocimientos. En este grupo de profesores, también aparecen algunos que devuelven la responsabilidad al Estado de su posibilidad de trabajo con estos niños de inclusión, planteando que no reciben ni el apoyo ni la capacitación para intervenir adecuadamente en el salón de

clase. En este punto, los resultados de esta investigación coinciden con lo que propone en su estudio Arias (2014), en cuanto es recurrente en la postura de los profesores ubicar del lado de la formación que recibieron su dificultad para lograr realizar en el aula de clase intervenciones educativas de carácter inclusivo. Es importante preguntarse respecto de este punto cómo en la formación que ellos recibieron parece no estar presente la posibilidad de devolverse sobre su acto pedagógico y generar lo que se propone en la práctica reflexiva.

Otra perspectiva que aparece en el discurso de los profesores corresponde al cuestionamiento que hacen al MEN como entidad que no logra sostener coherentemente lo que la política pública señala como el trabajo por realizar con la educación inclusiva, ya que constantemente ellos se ven abocados a ser «evaluados» a partir de unas pruebas estandarizadas que no tienen en cuenta las diferencias de los estudiantes; es decir que, si bien es cierto que desde los planteamientos del Estado el modelo de inclusión propone el aprendizaje diverso, esto no se conjuga con la forma y el tipo de evaluaciones que se plantean desde el mismo Estado. Esta situación pone a muchos de los profesores, según lo que ellos manifiestan, en una encrucijada entre el paradigma de la diversidad y el respeto a la diferencia que se operacionaliza en distintas formas de enseñar y de evaluar, que no privilegia los contenidos *vs.* evaluaciones que no corresponden a la realidad que se vive en el salón de clases.

Voy a utilizar una expresión que puede sonar fea... no tenemos un rasero distinto para los niños que tienen condiciones especiales, no tenemos un rasero distinto, tenemos el mismo rasero para todos. Es decir, los mismos estándares que da el Ministerio son para todos, ¿ya? (Entrevista profesor E2)

Los estudiantes de tercero y de quinto presentan sus pruebas. No nos ha ido bien, porque realmente no nos ha ido bien, pero eso obedece a unos factores que el Ministerio de Educación no tiene en cuenta. Entonces ellos, por ejemplo, establecen las pruebas Saber 3º y 5º. Entonces resulta que yo en un grupo de tercero tengo cinco niños que están diagnosticados con problemas cognitivos, ¿sí? Los tengo diagnosticados, pero resulta que, cuando se hace la evaluación prueba Saber a grado tercero, no toman en cuenta esa situación. Entonces, por tanto, al niño lo van a medir como un niño normal (Entrevista profesor E2).

Conclusiones

Los profesores observados y entrevistados de las dos instituciones que implementan la actividad educativa de éxito tertulias literarias dialógicas reconocen que la manera en que esta estrategia se lleva a cabo, al igual que la de los grupos interactivos, ha generado en ellos mismos un movimiento hacia la inclusión educativa, en cuanto la puesta en marcha de las experiencias les ha demandado cambios en su acto educativo, pues, antes de acoger este proyecto de Comunidades de Aprendizaje, trabajaban de manera más individualizada. A partir de la estrategia y el uso del aprendizaje colaborativo, logran que los estudiantes trabajen en equipo, con lo cual hay una mayor disposición de compartir en un grupo con distintos niños cada vez, dentro de los cuales puede haber niños con distintos ritmos y formas de aprendizaje.

Ahora bien, en los profesores, en especial los que logran proponer nuevas actividades a partir de entender y aplicar los principios del aprendizaje dialógico y colaborativo, se encuentra una postura reflexiva, que los lleva a pensar y actuar de una manera más consecuente con lo encontrado en su propia práctica, cuando varía en su rol directivo en la clase. Al dar variedad a las actividades que proponían en sus clases, observan en sus estudiantes un mayor nivel de atención y un mejor proceso de aprendizaje. Este darse cuenta de los cambios que comporta su posición diferente en el aula de clase les permite proponer flexibilizar el currículo, punto que los docentes en general plantean como uno de los más difíciles de transformar en las instituciones educativas. Es de anotar que esta postura de flexibilización del currículo, que da cuenta del movimiento en la concepción del docente tradicional, encuentra en las barreras institucionales el mayor problema, ya que no se proveen los tiempos ni los espacios necesarios para que los docentes generen los cambios en relación con las planeaciones (diseños, revisiones, evaluaciones) y estrategias de enseñanza.

El cambio de postura del docente en relación con el lugar de poder de su palabra en el salón de clase y el permitir el diálogo igualitario, lo cual comporta la horizontalidad de todos los participantes en los profesores de la investigación, hace posible pensar cómo una estrategia pedagógica como la de Comunidades de Aprendizaje logra cambios significativos en el espacio educativo en relación con un nivel mayor de aceptación de los niños en la clase, de y entre sus com-

pañeros y una mayor posibilidad de compartir y de escucharse. Al respecto, frases como la siguiente que se escuchan en los diálogos con los docentes da cuenta del grado de agentividad que se está permitiendo que se desarrolle en los niños: «Los estudiantes ahora son seres partícipes activos y actuantes de sus propias ideas». Este principio de la estrategia del diálogo igualitario, que comporta un cambio en el rol del docente, impacta el rol del estudiante y sostiene una relación mucho más dialógica que la que ellos mismos reportan de su práctica antes de implementar la estrategia.

La actividad propuesta en las tertulias literarias dialógicas, de darle al estudiante la oportunidad de hablar de aquello que él relaciona con el texto literario que está leyendo, genera un tipo de trabajo cognitivo que hace que los estudiantes construyan un conocimiento cultural situado, con lo cual el principio de inteligencia cultural se hace palpable en el salón de clases. En relación con la inclusión, es interesante encontrar cómo la mayor participación de los estudiantes, a partir del análisis del entorno que cada uno de ellos realiza al relacionar la lectura con lo que cada uno vive o ha escuchado sobre las situaciones del mundo, genera una escucha de las diferentes perspectivas que permite un ambiente de respeto a los distintos ritmos de aprendizaje, lo cual, en últimas, se traduce en un trabajo del docente en cuanto a lo que en la estrategia se ha denominado igualdad de diferencias. Es importante anotar cómo este aspecto reportado en lo que los profesores plantean sucede en sus aulas de clase como uno de los resultados de las tertulias literarias dialógicas. Ellos mismos no lo relacionan con un trabajo que consideren de inclusión educativa, siendo en realidad un indicador del respeto por lo que piensan y comentan los estudiantes; respeto no solo por parte del docente, sino por parte de cada uno de sus compañeros que escucha y a la vez toma la palabra. Este punto muestra una de las tensiones que más se evidencia en los planteamientos de los docentes. Así, reconocen el efecto que tiene esta toma de palabra en sus estudiantes, para un cambio de posición en su contexto inmediato, la escuela y su cotidianidad, es decir, su entorno social. Esto se encuentra confirmado en la literatura por autores como Valls, Soler y Flecha (2008) en su análisis de lo que comporta en los cambios en los estudiantes a partir del uso de la lectura dialógica. Sin embargo, es importante reconocer cómo los docentes no logran relacionar de una manera consciente el hecho de que los estudiantes estén encontrando un

lugar diferente de lo que comúnmente han vivido, lo cual es un efecto de que en el aula de clase se respete la diferencia y los ritmos de aprendizaje y, por tanto, se haga realidad la inclusión educativa, entendida como una propuesta que da cabida a la diferencia en ritmos, formas y procesos de aprendizaje de los distintos estudiantes de una clase.

Ahora bien, la tensión aparece en la vía de que, a pesar del reconocimiento en el cambio de rol del estudiante, que está directamente relacionado con el cambio de lugar del docente, los profesores pareciera que no logran relacionar este funcionamiento en el aula de clase como un funcionamiento que corresponde a la propuesta de educación inclusiva en el marco del aprendiz diverso, lo cual se evidencia en los análisis de resultados, en cuanto en sus discurso algunos de estos mismos profesores plantean en sus concepciones cómo se sitúan en un modelo de integración y cómo desde allí no reconocen la viabilidad de la inclusión educativa en el aula de clase, aduciendo la dificultad a las barreras institucionales o de formación de ellos mismos o situando la inclusión desde la perspectiva de estudiantes con necesidades especiales, que para ser atendidos en el salón de clases requieren la participación de profesores especializados en el tema o profesionales distintos del educador en la escuela.

Para ahondar en el sentido de lo que se juega en esta tensión, que se evidencia en las posturas y concepciones de los docentes de la investigación, es importante resaltar cómo entre el modelo de integración y el modelo de inclusión existe una diferencia, en la cual la función del profesor y el lugar del estudiante es diferente y comporta concepciones, si se quiere opuestas. En tanto que en el modelo integrador, se parte de una categorización que segrega más que incluye, en la cual el profesor por lo regular se sitúa fuera de lo que corresponde hacer en el acto educativo con estudiantes señalados con necesidades especiales, en el otro modelo, el de inclusión, la función del docente se hace efectiva y genera las estrategias didácticas que permiten resolver las dificultades para aprender de sus estudiantes, a través de diferentes estrategias didácticas que hagan posible al estudiante encontrar su ruta de aprendizaje. Al respecto, Arias (2014) plantea que hacer viable la política pública respecto de la educación inclusiva requiere que en los docentes se dé un compromiso frente al cambio de postura de una educación integradora a una educación inclusiva, lo cual significa que se puedan sobrepasar ideas muy arraigadas en ellos, que dan cuenta del sentimiento de obligatoriedad que los acompaña en relación con el trabajo inclusivo. En

cuanto al Estado, es interesante retomar aquí el espíritu que acompaña la Ley 1346/2009, de 31 de julio, con la cual se empezó a hacer realidad de una forma más tangible el Decreto 366/2009, de 9 de febrero, que daría cumplimiento a las reglamentaciones de la política de educación inclusiva en todo el país. A partir de ellas, el MEN genera una serie de documentos que buscan hacer efectivo en el territorio nacional la perspectiva de la educación inclusiva con enfoque diferencial, dirigido a los tres estamentos técnico, pedagógico y administrativo, que se constituyen en una guía para la transformación y el cambio en las instituciones educativas. Es interesante anotar cómo el esfuerzo inicial en estas guías que propone el Gobierno giran alrededor de trabajar sobre los imaginarios que afectan los procesos de cambio de postura en la institución educativa. El acento indica cómo los especialistas en el área reconocen que hacer realidad los postulados de la educación inclusiva parte de trabajar y afrontar los imaginarios que tienen sobre los estudiantes que requieren una propuesta incluyente en educación los educadores, administrativos y pedagogos que salen al paso de las propuestas pedagógicas realizadas y cierran la opción de un trabajo real y necesario por realizar con todos los estudiantes de una institución educativa, tengan las características que tengan en su forma de aprender, en su ritmo, en su situación de discapacidad o social.

De acuerdo con todo lo anterior, y reconociendo que tanto en las investigaciones como en los planteamientos del Estado se reconoce que el cambio de concepción de los profesores es el punto central para que se den las transformaciones necesarias en pro de una educación inclusiva en el aula de clase, se propone pensar sobre la propuesta de práctica reflexiva como una vía posible que, ubicando al docente en otro rol, pudiera posibilitar el análisis de estas contradicciones que generan las tensiones de las que se ha hablado y que aparecen igualmente en los resultados de esta investigación.

De manera inicial, cabe retomar el presupuesto del que parte la propuesta de la práctica reflexiva y es pensar en el profesor como el centro de su propio proceso de formación, Schön (1998). Lo que aportaría, en la implementación, de manera más consistente un cambio en su rol profesional. A partir de los análisis realizados con la metodología de la práctica reflexiva, se encuentra que es necesario que el profesor escuche su propia voz y no esté siempre en relación con las voces de «expertos», quienes muchas veces no tienen la real experiencia en el salón de clases o pertenecen a otras disciplinas, que, si bien es cierto han

iluminado la pedagogía, no corresponden en su objeto de estudio. Zeichner (1993) plantea al respecto:

Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.

El docente está llamado a hacer valer su lugar como investigador en su salón de clase, y desde allí validar sus descubrimientos y aprendizajes; sin embargo, esto comporta un cambio de rol, el cual, como la propuesta misma de Comunidades de Aprendizaje, plantea que es necesario que en la implementación del diálogo igualitario el profesor descubra el valor de la relación dialógica en la cual *él* no esté supeditado a un poder, tal como lo afirma Torrego: «En las tertulias literarias dialógicas se emplea el diálogo igualitario porque lo importante son los argumentos y no la posición de poder de quien los formula» (2013, p. 17). Una vez que el docente ha logrado sostener este cambio de rol en su quehacer educativo en clase, como lo han manifestado los docentes de esta investigación, sería importante pensar de qué manera este mismo cambio de rol les permite sostener una posición de reflexión y análisis de su intervención, en la cual se interroguen a sí mismos y tal vez se escuchen así mismos, y se enteren de las contradicciones que reportan sobre su hacer y su actuar. Significando su hacer y dándole un lugar relevante de saber constituido en lo cotidiano, de tal forma que sea *él* mismo quien se lo plantee, en la vía de ubicarse como un profesional y un investigador de largo alcance, como lo propone Zeichner (1993):

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías de las prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar consciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión.

Referencias

- Amatriaín, C. (2014). *Tertulias literarias dialógicas: apostando por las estrategias educativas de éxito* (Trabajo de grado). Universidad del País Vasco, Leioa, España.
- Arias Pinzón, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 191-200.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Carvajal, G. (2006). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Congreso de Colombia. (9 de febrero de 2009) por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva [Decreto 366 de 2009]. DO: 47.258.
- Domingo Roget, A., Gomez Serés, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- European Commission (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Recuperado de <http://bit.ly/2tCL6aX>
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016), Pensamiento reflexivo e investigador en educación: aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-16.
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R. y González Manzanero, V. (2012). tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 113-118.

- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36.
- Flórez, R. (1999). Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En R. Flórez (ed.), *Evaluación pedagógica y cognición* (pp. 31-55). Bogotá: McGraw-Hill.
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.
- Congreso de Colombia. (31 de julio de 2009) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1346 de 2009]. DO: 47.427.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Kimpres.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2009). *Educación inclusiva con calidad «Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad»*. Guía. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Packer, M. J. (s. f.). *Ontología de la escolaridad*. Recuperado de <http://bit.ly/2Fy1ivG>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Quiceno Castrillón, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.

- Ruiz, F. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60.
- Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la Educación*, 4, 91-112.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva Carreño, W. H. (2012). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(2), 44-54.
- Torrego González, A. (2013). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsain (Segovia)* (Tesis de grado, Universidad de Valladolid, España).
- Valls, R., Soler Gallart, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Zeichner, K. (1993). El profesor como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

05

Liderazgo multicultural en organizaciones del Valle del Cauca: una experiencia de investigación

Martín Nader

Universidad Icesi | mnader@icesi.edu.co

El fenómeno de las migraciones entre países o dentro de un mismo país está presente desde los albores de la humanidad (De Haas, 2010). Por cuestiones laborales, por placer o por razones humanitarias, las personas se desplazan desde sus lugares de origen hacia otros destinos. Esto conlleva una serie de consecuencias de orden psicológico (Torres y Wallace, 2013), social (Foner, 2012) y económico (Kerr y Kerr, 2011) para el sujeto, su familia (Robila, 2014; Wiese, 2010) y los individuos quienes los acogen en la cultura huésped (Hugo, 2005). Una de las derivaciones económicas es que muchos de estos sujetos se vinculan a organizaciones pertenecientes a diversos sectores productivos, lo cual lleva a cambios profundos en las dinámicas institucionales internas (McCuiston, Ross y Pierce, 2004), por cuanto los migrantes poseen cosmovisiones y formas diferentes de resolver los problemas a las que predominan en el entorno al cual se incorporan (Ely y Thomas, 2001; Marchant y Del Río, 2008).

En relación con este punto, existe una situación que se ha presentado de forma sistemática: las organizaciones asumen, erróneamente, que por el hecho de que todas las personas se encuentren en el mismo país y hablen el mismo idioma tienen los mismos valores, actitudes y creencias (Stahl y Voigt, 2008). Este fenómeno afecta significativamente los niveles de inclusión y diversidad cultural en las organizaciones, por cuanto muchas de ellas optan por intentar acallar esa pluralidad de voces y estandarizan las formas de trabajo y expresión (Fitzsimmons, 2013). Asimismo, los niveles de productividad de empresas monoculturales (Cox, 2001) son mucho menores que aquellas en las cuales se promueve la diversidad cultural (Saxena, 2014). Sin embargo, Saxena hace una aclaración: para lograr este tipo de resultados, es importante realizar un adecuado proceso de gerencia del talento humano en contextos que sean culturalmente diversos (Himmelstern, 2007; Marchant y Del Río, 2008).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, Colombia es un país que tiene características particulares en relación con la multiculturalidad. En apoyo a esta afirmación, el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) señaló que el departamento del Valle del Cauca (en particular Cali), Bogotá y el departamento de Antioquia (especialmente Medellín) son las regiones que poseen mayor diversidad étnica, cultural y religiosa (DANE, 2007). En concreto, estas tres regiones han recibido cerca de ocho millones de colombianos y un número cada vez más creciente de extranjeros que, por diferentes motivos,

decidieron migrar de sus ciudades o países de origen (Pérez, 2003), lo cual lleva a que tanto la composición laboral como las dinámicas internas de las empresas tengan características muy particulares.

En concreto, e intentando determinar cómo se comportan las organizaciones colombianas en relación con la diversidad y la inclusión, el Centro Nacional de Consultoría, la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia y la United States Agency for International Development (2013; citados por Delgado y Paz, 2017) han aplicado una encuesta denominada diversidad laboral e inclusión en el sector empresarial colombiano, con el propósito de conocer en profundidad la forma en que la multiculturalidad se ha instaurado en organizaciones de diferentes sectores económicos, principalmente del Valle del Cauca. Los autores del estudio señalaron que menos del 5 % de los empleados en Colombia son afrodescendientes o indígenas. De la misma forma, cuando se trata de contratación para ocupar puestos jerárquicos dentro de las organizaciones (por ejemplo, gerencias generales o presidencias), ese porcentaje baja al 3 %, y esto es solo en el caso de la población afrodescendiente. Incluso si se comparan los salarios que se les pagan por el mismo puesto a personas blancas o mestizas con los salarios que se les otorgan a afrodescendientes o indígenas en Cali, se observan brechas que van desde el 25 al 32 % entre ambos grupos, siendo beneficiados aquellos empleados que son blancos o mestizos frente a los afrodescendientes e indígenas.

En relación con la diversidad, la inclusión y la equidad en contextos organizacionales, la literatura revisada ha mostrado que un factor clave en el logro de organizaciones culturalmente diversas e inclusivas está representado en la figura de los líderes, por cuanto son ellos quienes, a partir de sus acciones, «establecen una dirección o meta para el cambio (visión), brindan un sentido de urgencia y relevancia para esa visión, facilitan la motivación de todos los integrantes y favorecen las condiciones necesarias para el logro de dicha visión» (Cox, 2001, p. 29).

Siguiendo las acciones que ejecutan los líderes para generar transformaciones en las organizaciones, estas les demandan una serie de capacidades, habilidades y destrezas que, en conjunto, se han denominado competencias multiculturales. Este tipo de competencias se definieron desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, Leung, Ang y Tan (2014) conceptualizaron las competencias cultu-

rales como «las capacidades que posee una persona de funcionar de manera efectiva en contextos culturales diversos» (p. 490).¹ Por otra parte, Fantini y Tirmizi (2006) señalaron que las competencias culturales son habilidades para navegar por entornos complejos marcados por una diversidad de pueblos, culturas y estilos de vida; en términos concretos, «es un conjunto de habilidades necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada, cuando la persona interactúa con otros sujetos que son lingüística y culturalmente diferente de uno mismo» (p. 12). De manera similar, Deardorff (2006) indicó que las competencias multiculturales están referidas a «las capacidades para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes dirigidos que conducen a comportamientos y comunicaciones que sean eficaces y apropiados en las interacciones interculturales» (p. 12). En esta línea de pensamiento, Deardorff considera que las competencias interculturales están compuestas, principalmente, de conocimientos y habilidades que le permitan a la persona que está desarrollando actividades en entornos diversos el logro de los objetivos propuestos. Es importante resaltar dos puntos: uno, que este tipo de competencias pueden ser entrenadas mediante actividades específicas; y dos, para que el desarrollo de estas competencias sea posible, es necesario que la persona posea ciertos niveles de flexibilidad y respeto por las cosmovisiones culturalmente diferentes de las que posee el sujeto (Chiu, Lonner, Matsumoto y Ward, 2013).

Desde una perspectiva diferente, Ward, Bochner y Furnham (2001) diseñaron y validaron un modelo para comprender el proceso de aculturación, es decir de qué forma las personas se adaptan a contextos culturales diversos. En él los autores señalan que, para que este proceso resulte exitoso, es necesario que las personas cuenten con una serie de características subjetivas que se enmarcan dentro del clúster de las competencias culturales: flexibilidad, rasgos de personalidad, conocimiento cultural y estrategias de comunicación efectiva.

Finalmente, Caligiuri y Tarique (2012) aseveraron que los líderes culturalmente competentes son aquellos que tienen la capacidad para «operar con éxito en el entorno global actual y mejorar el rendimiento de la organización en mercados geográficamente diversos» (p. 612). Al respecto, los autores resaltaron que el logro de esta meta está condicionado a la interacción entre características

1. Las traducciones son mías.

más estables que poseen los líderes (p. ej., rasgos de personalidad) con aquellas características que resultan más dinámicas (p. ej., habilidades sociales y de comunicación). Los autores señalaron que las competencias estables funcionan como soporte para que las competencias dinámicas puedan ser desarrolladas mediante programas de entrenamiento.

A modo de síntesis, las definiciones y los modelos descritos tienen varios elementos en común. El primero apunta a que las competencias culturales son necesarias para que los líderes puedan interactuar de forma exitosa en ambientes diversos; el segundo, que en estas competencias hay varios componentes (actitudes, conocimientos, habilidades, emociones); y el tercero, es que hay una gran variedad de competencias que facilitan las interacciones de los líderes.

Este último punto resulta problemático por cuanto no existe acuerdo en el campo académico en torno a la definición de cuáles son las competencias que llevan a estos líderes a ser efectivos en contextos heterogéneos. Al respecto, los intentos por identificar estas competencias han sido numerosos, contándose libros (Cox, 2001; Deardorff, 2009; Guilherme, Glaser y Mendez-García, 2010; Mor, 2005; Stockdale y Crosby, 2004), artículos empíricos (Caligiuri, 2000; Caligiuri y Tarique, 2012; Himmelstern, 2007; Leung, Ang y Tan, 2014; Marchant y Del Río, 2008; Rose, Ramalu, Uli y Kumar, 2010), además de tesis de maestría y doctorado (Moodian, 2007; Wilson, 2013). Leung et al. (2014) afirman que, si bien se han identificado más de trescientas características diferentes, los elementos que les permiten a los líderes funcionar de forma efectiva en contextos laborales culturalmente diversos pueden agruparse en tres grandes categorías: 1) rasgos interculturales (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000), 2) actitudes y formas de comprender el mundo desde la multiculturalidad (Bennet y Bennet, 2004; Berry, 1997; Bochner, 2003; Brinkman y Wink, 2007; Fowler y Blohm, 2004) y 3) capacidades de interacción en contextos multiculturales (Connerley y Pedersen, 2005). Estos tres grupos de habilidades y destrezas influyen de forma decisiva para que los líderes organizacionales se adapten a las dinámicas propias del entorno en que operan, superen las metas de productividad establecidas y experimenten, al igual que las personas que dirigen, altos niveles de satisfacción (Deardorff, 2009; Caligiuri y Tarique, 2012).

El presente estudio

A pesar de que existen evidencias claras que resaltan la importancia de que los líderes posean y ejerzan estas competencias en entornos diversos, y que Colombia es un país en el que lo multicultural es una de sus raíces, los esfuerzos del ámbito académico nacional por indagar estas temáticas en organizaciones de diferentes sectores económicos han sido escasos (Daza, Charris y Vilorio, 2015; Herrera, 2013; Himmelstern, 2007).

Esta situación, sumada a un escenario de posconflicto que ya estamos viviendo, implica considerar que es necesario fomentar la conformación de organizaciones que, por sus características, permitan la interacción efectiva de todos sus integrantes y además la vinculación positiva de las empresas con las comunidades (diversidad cultural e inclusión, respectivamente; Connerley y Pedersen, 2005). En el logro de este cometido, la figura de los líderes resulta central (Cox, 2001).

Por esto, la pregunta que orienta este capítulo es ¿cuáles son las competencias interculturales que favorecen la productividad, la adaptación a entornos culturalmente diversos y la satisfacción en líderes organizacionales del Valle del Cauca? Para responder a ella, se aplicaron diferentes instrumentos de medición cuantitativos a 410 profesionales que poseen personal a cargo, los cuales laboran en organizaciones de diferentes sectores económicos en el Valle del Cauca. La información recolectada fue contrastada a partir del diseño de un modelo teórico, el cual fue puesto a prueba mediante ecuaciones estructurales (Byrne, 2010). Los indicadores de ajuste fueron estimados mediante el criterio de máxima verosimilitud. Se incluyeron, según las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), Byrne (2001, 2004) y Cheung y Rensvold (2002) los indicadores X^2 , AGFI, PNFI, GFI, TLI, PGFI, RMR, NFI, X^2/gl , RMSEA, CFI, AIC y ECVI.

Metodología

Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental, puesto que no se manipularon variables, ni se establecieron mecanismos de control interno (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010). Por otra parte, el tipo de estudio es descriptivo, porque se buscó caracterizar el comportamiento individual de cada una de las dimensiones estudiadas en esta muestra, y correlacional, ya que se procuró analizar dinámicamente las interacciones de todas estas dimensiones en función de tres criterios de éxito del ejercicio del liderazgo en la organización: 1) la productividad, 2) la satisfacción y 3) la capacidad de adaptación a entornos diversos (Deardorff, 2009; Caligiuri y Tarique, 2012).

Participantes

Formaron parte de este estudio 410 líderes organizacionales (225 hombres y 185 mujeres), mayores de 18 años, que se encontraban trabajando en empresas del Valle del Cauca. El promedio de edad fue de 39.63 años (DT 12.46). En relación con el tipo de empresa, la mayoría señaló estar trabajando en empresas pequeñas ($n = 256$; 62.4 %) o en empresas medianas ($n = 76$; 18 %). Y en relación con el nivel educativo, la mayoría de los sujetos manifestó tener bachillerato completo ($n = 66$; 16.1 %), estudios universitarios completos ($n = 63$; 15.4 %), estudios técnicos completos ($n = 54$; 13.2 %) o posgrado completo ($n = 54$; 13.2 %).

El tipo de muestreo que se utilizó fue probabilístico, mientras que la estrategia de recolección de información derivada fue aleatoria simple al azar. Previamente, se calculó el tamaño de la muestra considerando el número total de empresas registradas según la Superintendencia de Sociedades ($n > 220000$) considerando un margen de error del 5 %, un nivel de confianza del 95 % y probabilidades p y q de 0.50, respectivamente. El cálculo resultó en 384 sujetos como mínimo; sin embargo, en esta investigación, se superó ese umbral por cerca del 7 %.

Instrumentos

Escala de competencias multiculturales de líderes del Valle del Cauca (CML-VC; Ospina, 2017)

Este instrumento fue diseñado a partir del modelo elaborado por Caligiuri y Tarique (2012), quienes señalaron que para que un líder sea exitoso en un entorno cultural diverso es necesario que posea dos tipos de competencias: estáticas y dinámicas. Al respecto, una competencia cultural es «la capacidad de una persona de funcionar de manera efectiva en diferentes contextos culturales» (Leung et al., 2014; p. 490). En relación con esto, Ospina (2017) realizó una revisión bibliográfica amplia con el fin de identificar qué tipo de competencias pueden clasificarse como estáticas y cuáles como dinámicas. En este orden de ideas, señaló que dentro de la categoría competencias estáticas se identificaron los rasgos de personalidad neuroticismo, extraversión y apertura a la experiencia (Costa y McCrae, 1992). Por otra parte, las competencias dinámicas que se destacaron en la bibliografía fueron *open-mindedness*, flexibilidad, regulación social/emocional, comunicación intercultural, empatía, tolerancia a la ambigüedad, liderazgo, aculturación, sensibilidad intercultural y orientación multicultural (Davidson y O'Regan, 2010; Matveev y Merz, 2014; citados por Ospina, 2017). A continuación, se indagó en la base de datos IPIP (International Personality Item Pool) (Goldberg et al., 2006), la cual constituye la base de datos más grande y amplia en cuanto a la disponibilidad de reactivos que no solo miden rasgos de personalidad, sino también competencias, actitudes, creencias, valores, entre otros, y se extrajeron ítems correspondientes a todas las dimensiones mencionadas. Estos fueron adaptados lingüísticamente, evaluados por jueces expertos y finalmente se administraron a los sujetos participantes de esta investigación. Luego, se estimaron las propiedades psicométricas del instrumento, se eliminaron aquellos ítems que presentaran dificultades en torno a la medición y como resultado se obtuvo una escala final con 23 ítems que poseían un formato de respuesta tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde 1 (totalmente en desacuerdo con la afirmación) a 6 (totalmente de acuerdo con la afirmación). En cuanto a la confiabilidad, el instrumento mostró ser consistente ($\alpha = 0.93$ para escala general), y en relación con la validez, mostró una estructura factorial compuesta por seis dimensiones que corresponden a las dimensiones

extraversión, empatía, liderazgo, orientación multicultural, comunicación intercultural y habilidades para generar inclusión ($X^2 = 359.40^{***}$, AGFI = 0.88, PNFI = 0.69, GFI = 0.91, TLI = 0.89, PGFI = 0.66, RMR = 0.08, NFI = 0.86, $X^2/df = 2.34$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.91, AIC = 473.40; ECVI = 1.38).

Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985)

Esta escala consta de cinco ítems relacionados con el constructo satisfacción general con la vida, los cuales son medidos mediante un formato de respuesta tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde 1 (totalmente en desacuerdo con la afirmación) a 6 (totalmente de acuerdo con la afirmación). En relación con las propiedades psicométricas, el instrumento mostró buenos niveles de fiabilidad ($\alpha = 0.85$) y evidencias de validez de constructo.

Escala de productividad percibida (Sullivan, Baird y Donn, 2013)

Para el diseño de este instrumento, Sullivan, Baird y Donn (2013) definen la productividad como la «percepción subjetiva del grado de logro en diferentes dimensiones del quehacer laboral». Esta escala consta de siete ítems que miden diferentes aspectos relacionados con productividad como días en y por fuera del trabajo, calidad del sueño, incapacidades por temas de salud, compromiso en y hacia el trabajo e intención de renuncia. Los formatos de respuesta fueron variados, entre ellos, tipo Likert con seis opciones de respuesta y dicotómicos. En relación con sus propiedades psicométricas, las evidencias encontradas señalaron que es un instrumento con un nivel de fiabilidad relativamente baja pero aceptable para propósitos de investigación ($\alpha = 0.58$) y que posee una estructura factorial con una dimensión, tal como proponen los autores.

Cuestionario de adaptación sociocultural (Ward y Kennedy, 1999)

Basados en la conceptualización de adaptación sociocultural elaborada por Ward y Kennedy (1999), quienes establecieron que la adaptación sociocultural «es la capacidad para lograr ajustarse en términos comportamentales a un entorno específico, de adquirir habilidades culturalmente apropiadas y de negociar los

aspectos relacionales propios del contexto» (p. 660), se diseñó una escala que consta de ocho ítems que miden la percepción que tiene el sujeto en torno al resultado que puede obtener del proceso de adaptación a diferentes entornos, en este caso laboral. El formato de respuesta es tipo Likert con seis opciones de respuesta, que van desde 1 (nada exitoso) a 6 (totalmente exitoso). Los componentes de los reactivos estuvieron vinculados con el establecimiento de vínculos interpersonales, con mostrarse sensible a las problemáticas y puntos de vista de los demás y, en general, con apropiarse de la forma particular de trabajar en la organización.

Las propiedades psicométricas del instrumento resultan aceptables ($\alpha = 0.85$; estructura factorial con un solo factor).

Procedimiento

En primer lugar, se diseñó y adaptó la prueba para medir las competencias señaladas. Una vez completa esta fase, se administró este instrumento, junto con otros, a los sujetos quienes contestaron de acuerdo con sus opiniones o formas de sentir respecto del comportamiento o actitud específica. Posteriormente, se volcó toda la información a una base de datos en SPSS versión 23 y se realizaron los análisis de datos descriptivos e inferenciales que se muestran a continuación. Por último, se discuten algunos de los hallazgos y se proponen algunas líneas de trabajo para continuar indagando las competencias multiculturales de los líderes, aspecto elusivo y a la vez crucial para la supervivencia de las organizaciones actuales.

Resultados

Análisis descriptivos

Teniendo como meta determinar cuáles son las competencias interculturales que favorecen la productividad, la adaptación a entornos culturalmente diversos y la satisfacción en líderes organizacionales del Valle del Cauca, se diseñó

un modelo teórico, el cual fue estimado mediante ecuaciones estructurales, a partir de las consideraciones que han elaborado Deardorff (2009) y Caligiuri y Tarique, (2012):

- Las competencias multiculturales favorecen el logro de los objetivos propuestos, en particular cuando las actividades se realizan en entornos culturalmente diversos.
- Para ser exitosos en esos ambientes, los líderes deben poseer competencias estables y competencias dinámicas.
- Las competencias estables y las competencias dinámicas deben interactuar entre sí para que los líderes puedan adaptarse a los entornos diversos, ser productivos y sentirse satisfechos.

En razón de estos puntos, el modelo diseñado contempló como variables independientes las competencias multiculturales (variable endógena latente) con seis indicadores (extraversión, empatía, liderazgo, orientación multicultural, comunicación intercultural y habilidades para generar inclusión) obtenidas luego del cálculo de las propiedades psicométricas de la escala CMLVC (Ospina, 2017) y como variable dependiente una que fue denominada criterios de éxito en el trabajo (variable endógena latente) con tres indicadores: el nivel de satisfacción experimentado por el líder, el nivel de adaptación al entorno y, por último, la percepción de la productividad. La hipótesis que se formuló, considerando los fundamentos establecidos por Deardorff (2009) y Caligiuri y Tarique, (2012), fue que las competencias dinámicas y la competencia estática influyen sobre los niveles de satisfacción, productividad y adaptación de los líderes que participaron de este estudio.

Antes de la estimación del modelo mediante ecuaciones estructurales, se procedió a la verificación de los supuestos necesarios para la realización de este tipo de análisis. Para esto, se adoptaron los criterios de Meyers, Gamst y Guarino (2013), quienes señalaron que las variables por contrastar sean, al menos, semicuantitativas, posean distribución normal (el margen de tolerancia de los valores de asimetría y curtosis para este caso es de ± 1) y no muestren relaciones de tipo lineal.

Al respecto, los datos mostraron que las variables por contrastar no poseen distribución normal. Frente a esta situación, se optó por normalizar los puntajes a partir de la técnica de Blom. A continuación, se volvieron a calcular los

estadísticos correspondientes; los datos señalaron que las distribuciones de las variables por contrastar siguieron sin tener una distribución normal. Sin embargo, los valores de asimetría y curtosis se encontraron dentro de los márgenes de tolerancia que se acogieron previamente. Por ende, se decidió continuar con los análisis (véase tabla 01).

Finalmente, en lo que respecta a la verificación del supuesto de no linealidad, los hallazgos obtenidos, luego de llevar a cabo varias correlaciones r de Pearson, permiten afirmar que las variables que formaron parte del modelo no poseen relaciones lineales por cuanto ninguno de los valores de las correlaciones superó el umbral de 0.70 (Meyers, Gamst y Guarino, 2013) (véase tabla 02).

En relación con la estimación del modelo teórico, los resultados mostraron, en primera instancia, saturaciones cruzadas, errores de medida y ajuste pobre, lo cual llevó a la modificación de la estructura teórica. El cambio que se produjo fue la introducción de la variable extraversión como mediadora (variable observada) entre las competencias dinámicas y los criterios de éxito mencionados. En segunda instancia, los resultados mostraron un ajuste excelente de los datos al nuevo esquema teórico. En concreto, el modelo explicó aproximadamente el 28 % de la varianza y la interpretación de los datos apunta a que las competencias dinámicas y la competencia estática incluidas en el modelo interactúan de manera significativa ($\beta = 0.61$) para que los líderes se adapten de manera efectiva a entornos diversos, muestren productividad y se sientan satisfechos.

Específicamente, si los líderes se muestran abiertos a interactuar con personas que poseen cosmovisiones diversas y si cuentan con habilidades para comunicarse de manera efectiva, generar estrategias que permitan incrementar la cohesión en sus equipos y crear una visión a futuro que incluye a todos los miembros de su equipo, entonces van a poder adaptarse de manera más rápida y efectiva al contexto organizacional donde se encuentran, ser más productivos y, en última instancia, sentirse más satisfechos con las actividades realizadas ($\beta = 0.42$).

En cuanto al efecto que tiene la extraversión (competencia estática) sobre la adaptación, la productividad y la satisfacción, los resultados han indicado que los líderes que son más abiertos a establecer vínculos interpersonales son más propensos a adaptarse a entornos diversos, logran mejores resultados y sienten mayores niveles de satisfacción ($\beta = 0.16$) (véanse tabla 03 y figura 01).

Tabla 01

Estadísticos descriptivos

	Media	Desvío	Asimetría	Curtosis	K-S
Sat	4.51	0.82	-0.08	-0.26	0.07
Ada	4.46	0.71	-0.03	-0.17	0.04
Pro	4.95	0.68	-0.16	-0.33	0.10
Ext	4.59	0.90	-0.14	-0.34	0.07
Com	4.31	1.08	-0.16	-0.39	0.13
Inc	4.36	0.96	-0.08	-0.25	0.06
Emp	4.57	0.82	-0.14	-0.35	0.10
Car	4.37	0.86	-0.05	-0.22	0.05
Act	4.42	0.75	-0.05	-0.17	0.09

Tabla 02

Correlaciones entre variables por contrastar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sat	1								
Ada	0.40**	1							
Pro	0.45**	0.49**	1						
Ext	0.29**	0.31**	0.22**	1					
Com	0.13**	0.22**	0.12*	0.38**	1				
Inc	0.18**	0.24**	0.23**	0.39**	0.34**	1			
Emp	0.22**	0.34**	0.22**	0.46**	0.42**	0.48**	1		
Car	0.22**	0.34**	0.20**	0.42**	0.40**	0.41**	0.51**	1	
Act	0.14**	0.23**	0.13**	0.32**	0.34**	0.34**	0.46**	0.49**	1

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Sat: Satisfacción; **Ada:** Adaptación sociocultural; **Pro:** Productividad; **Ext:** Extraversión; **Com:** Comunicación intercultural; **Inc:** Habilidades para generar inclusión; **Emp:** Empatía; **Car:** Carisma; **Act:** Actitudes hacia el multiculturalismo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 03

Indicadores de ajuste general, incremental y de parsimonia

Indicadores de ajuste general	Indicadores de ajuste incremental	Indicadores de ajuste de parsimonia
X ² : 37.29 n. s.	AGFI: 0.96	PNFI: 0.66
GFI: 0.98	TLI: 0.98	PGFI: 0.54
RMR: 0.02	NFI: 0.96	X ² /gl: 1.49
RMSEA: 0.03	CFI: 0.98	AIC: 77.29
ECVI: 0.18		

CD: Competencias dinámicas; **CET:** Criterios de éxito en el trabajo.

Sat: Satisfacción; **Ada:** Adaptación sociocultural; **Pro:** Productividad; **Ext:** Extraversión; **Com:** Comunicación intercultural; **Inc:** Habilidades para generar inclusión; **Emp:** Empatía; **Car:** Carisma; **Act:** Actitudes hacia el multiculturalismo.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y discusión

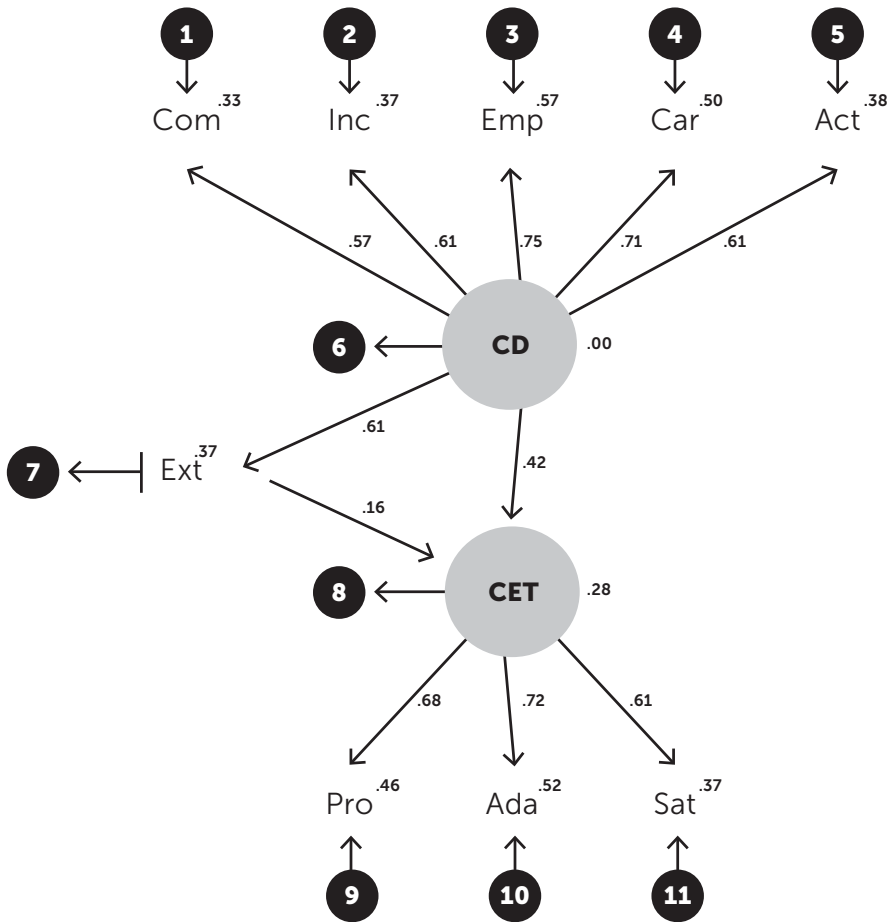
El objetivo principal de este estudio fue identificar qué competencias favorecían la productividad, la capacidad de adaptación a entornos diversos y la satisfacción. Los resultados mostraron que las competencias dinámicas en conjunto favorecen, principalmente, la adaptación, la productividad y, en menor medida, la satisfacción. El resultado fue similar para la competencia dinámica, aunque los coeficientes beta fueron menores, lo cual indica que esta competencia es menos relevante a la hora de analizar la productividad, la capacidad de adaptación y la satisfacción en los líderes.

En este sentido, podría afirmarse que la hipótesis formulada previamente se cumplió del todo, aunque es importante indicar algunos puntos al respecto.

En primer lugar, los datos señalaron que fueron las competencias dinámicas las que favorecieron en mayor medida la adaptación, la productividad y la

Figura 01

Modelo teórico contrastado



Fuente: elaboración propia.

satisfacción. Esto podría estar vinculado a dos factores: primero, a las características culturales propias del Valle del Cauca, las cuales son muy particulares por el nivel de diversidad étnica, religiosa y social que posee (DANE, 2007), lo cual obliga a los líderes a estar implementando estrategias comunicativas y de supervisión especiales; y segundo, al hecho de que la muestra estuvo compuesta, principalmente, por líderes de bajo nivel, es decir, personas que desarrollan sus actividades de supervisión cara a cara. Es posible que los resultados hubiesen variado si la muestra hubiese estado compuesta por líderes de alto nivel o estratégicos, quienes ejercen el liderazgo de forma remota, sin tener vínculos directos con las personas que dirigen.

En segundo lugar, la estrategia de muestreo estuvo enfocada en el departamento del Valle del Cauca por ser este uno de los departamentos con mayor diversidad cultural (DANE, 2007). Sería interesante obtener información respecto de las actividades que realizan los líderes organizacionales en otras regiones del país para poder comparar con los hallazgos reportados en este trabajo, e incluso establecer la invarianza del modelo (Byrne, 2001).

En tercer lugar, en esta investigación, el foco estuvo centrado en la perspectiva de los líderes. Sin embargo, resultaría relevante estudiar este modelo considerando las visiones que poseen los miembros de los equipos que dirigen estos líderes, de los líderes y de quienes supervisan a estos líderes. Es decir, una evaluación de 360°, la cual ha probado ser muy útil a la hora de analizar este tipo de fenómenos en organizaciones (Cox, 2001).

Implicaciones para psicólogos organizacionales

Para los psicólogos organizacionales que realizan sus actividades, y para quienes se están formando en este campo de acción, esta investigación puede resultar de interés, ya que brinda evidencias que pueden señalar vías de acción en torno a la creación e implementación de programas que apunten al fortalecimiento de las competencias relacionadas con comunicación, vínculos interpersonales y habilidades de liderazgo, temas que están empezando a cobrar mayor importancia dadas las circunstancias sociales particulares en las que nos encontramos, a causa de la firma del acuerdo de paz.

Por otra parte, relacionado con el punto anterior, también cuentan con un instrumento totalmente adaptado a las características propias de las organizaciones y de los líderes que laboran en este departamento, el cual puede brindar información muy precisa y completa en relación con las competencias que utilizan a diario en sus actividades.

En resumen, estas implicaciones representan desafíos grandes por cuanto el fin último de todas estas acciones es que Colombia pueda, desde sus organizaciones, lograr ser lo que declara: una nación multicultural, diversa, inclusiva e incluyente.

Referencias

- Bennett, J. M. y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). Thousand Oaks: Sage.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Bochner, S. (2003). Culture shock due to contact with unfamiliar cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1).
- Brinkman, D. y Wink, M. (2007). How to assess the intercultural competence of students? En J. Roth (ed.), *Sofia Congress SIETAR Europa 2007: Selected Papers*. Recuperado de https://www.sietareu.org/images/stories/documents/sofia_papers.pdf#page=5
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS Graphics: A road less traveled. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 272-300.
- Caligiuri, P. (2000). The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance. *Personnel Psychology*, 53(1), 67-88.

- Caligiuri, P. y Tarique, I. (2012). Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness. *Journal of World Business*, 47(4), 612-622. doi:10.1016/j.jwb.2012.01.014
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Chiu, C.-Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D. y Ward, C. (2013). Cross-cultural competence: Theory, research, and application.. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 843-848. doi: 10.1177/0022022113493716
- Connerley, M. L. y Pedersen, P. B. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. Thousand Oaks: Sage.
- Costa, P. T. y MacCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Cox, T., Jr. (2001). *University of Michigan business school management series. Creating the multicultural organization: A strategy for capturing the power of diversity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davidson L.A., & O'Regan, J. P. (2010). National occupational standards in intercultural working: Models of theory and assessment. En M. Guilherme, E. Glaser & M. del Carmen Mendez-Garcia (Eds.). *The intercultural dynamics of multicultural working* (pp. 41-58). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Daza Corredor, A., Charris Fontanilla, A. y Viloría Escobar, J. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i2.466>
- De Haas, H. (2010). Migration and development: A theoretical perspective. *International Migration Review*, 44(1), 227-264. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2009.00804.x
- Delgado, S. y Paz, D. (2017). Inclusión laboral y diversidad de la población afrodescendiente: Los desafíos del sector empresarial en Santiago de Cali. Tesis de pregrado inédita. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Ángeles: Sage.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2007). *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ely, R. J. y Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*, 1. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/
- Fitzsimmons, S. R. (2013). Multicultural Employees: A framework for understanding how they contribute to organizations. *Academy of Management Review*, 38(4), 525-549. <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2011.0234>
- Foner, N. (2012). The social effects of immigration. En M. Rosenblum y D. Tichenor (eds.), *Oxford handbook of the politics of international migration* (pp. 190-214). Londres: Oxford University Press.
- Fowler, S. M. y Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. En D. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 37-84). Thousand: Sage.
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R. y Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40(1), 84-96.
- Guilherme, M., Glaser, E. y Mendez-Garcia, M. C. (2010). *The intercultural dynamics of multicultural working*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Romero, C. A. (2013). *Competencias interculturales en la empresa* (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia).
- Himmelstern, F. (2007). Las organizaciones de hoy son multinacionales. *Signo y Pensamiento*, 26(51), 68-79.

- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hugo, G. (2005). The New International Migration in Asia: Challenges for Population Research. *Asian Population Studies* 1 (1), 93-120. doi: 10.1080/17441730500125953
- Kerr, S. P. y Kerr, W. R. (2011). Economic impacts of immigration: A survey. *Finnish Economic Papers*, Finnish Economic Association, 24(1), 1-32.
- Leung, K., Ang, S. y Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 1(1), 489-519.
- Marchant Ramírez, L. y Río León, A. del (2008). Gestión estratégica de la diversidad cultural en las organizaciones. *Ciencias Sociales Online*, 5(1), 53-70.
- Matveev, A. y Merz, M. (2014). Intercultural competence assessment: What are its key dimensions across assessment tools? En L. Jackson, D. Meiring, F. Van de Vijver y E. Idemudia, (Eds.). *Toward sustainable development through nurturing diversity: Selected papers from the Twenty-First Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (pp.141-154). Melbourne, FL: International Association for Cross-Cultural Psychology.
- Meyers, L. S., Gamst, G. y Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- McCuiston, V. E., Ross Wooldridge, B. y Pierce, C. K. (2004). Leading the diverse workforce: Profit, prospects and progress. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(1), 73-92.
- Moodian, M. A. (2007). *An analysis of intercultural competence levels of organizational leadership doctoral students* (Tesis doctoral, Pepperdine University, Malibú, Estados Unidos).
- Mor Barak, M. E. (2005). *Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace*. Thousand Oaks: Sage.
- Ospina, M. (2017). *Análisis de las propiedades psicométricas de una prueba para medir competencias multiculturales en líderes organizacionales del Valle del Cauca* (Tesis de maestría, Universidad Icesi, Cali, Colombia).

- Pérez Torres, F. J. (2003). *Evidencia reciente del comportamiento de la migración interna en Colombia a partir de la encuesta continua de hogares*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Robila, M. (2014). The impact of migration on children's psychological functioning and education in the Republic of Moldova. *International Migration*, 52(3), 221-235.
- Rose, R. C., Ramalu, S. S., Uli, J. y Kumar, N. (2010). Expatriate performance in international assignments: The role of cultural intelligence as dynamic intercultural competency. *International Journal of Business and Management*, 5(8), 76-85.
- Saxena, A. (2014). Workforce diversity: A key to improve productivity. *Procedia Economics and Finance*, 11, 76-85.
- Stahl, G. K. & Voigt, A. (2008). Do cultural differences matter in mergers and acquisitions? A tentative model and meta-analytic examination. *Organization Science*, 19, 160-176. <https://doi.org/10.1287/orsc.1070.0270>
- Stockdale, M. S. y Crosby, F. J. (2004). *The psychology and management of workplace diversity*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sullivan, J. T., Baird, G. y Donn, M. R. (2013). *Measuring Productivity in the Office Workplace - Final Report*. Centre for Building Performance Research. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/261452305/measuring-productivity-in-the-office-workplace-docx>
- Torres, J. M. y Wallace, S. P. (2013). Migration circumstances, psychological distress, and self-rated physical health for Latino immigrants in the United States. *American Journal of Public Health*, 103(9), 1619-1627. DOI: 10.2105/AJPH.2012.301195
- United States Agency for International Development (2013). *Diversidad laboral e inclusión en el sector empresarial colombiano*. Bogotá: United States Agency for International Development.
- Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309.
- Ward, C. y Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677.
- Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Londres: Routledge.

- Wiese, E. B.-P. (2010). Culture and migration: Psychological trauma in children and adolescents. *Traumatology*, 16(4), 142-152.
- Wilson, J. K. (2013). *Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct* (Tesis doctoral, Victoria University of Wellington, Wellington, Nueva Zelanda).

06

Enfoques de la medición de la emoción y la empatía en desórdenes de conducta

Eduar Herrera

Universidad Icesi | eherrera@icesi.edu.co

Los desórdenes de conducta (DC) son considerados conductas disruptivas estrechamente relacionadas con la delincuencia juvenil. Por lo general, los sujetos con DC tienen problemas con el sistema de justicia (López, 2014). En términos clínicos, estas conductas disruptivas no necesariamente corresponden a una dimensión diagnóstica, sino que solo están incluidos en la categoría de comportamiento antisocial (Pajer, Leininger y Gardner, 2010). Los estudios muestran que sujetos con DC presentan alteraciones cerebrales vinculadas con la cognición social (Blair, Colledge, Murray y Mitchell, 2001; De Wied, Van Boxtel, Matthys y Meeus, 2012; Fairchild et al., 2013; Guyer et al., 2007; Nawara, Kronbichler y Thun-Hohenstein, 2012; Woodworth y Waschbusch, 2008). Particularmente, la investigación en las últimas décadas se ha focalizado en el estudio del procesamiento de las emociones y la empatía (Gonzalez-Gadea et al., 2014; Holz et al., 2017; Martin-Key, Brown y Fairchild, 2017; Michalska, Zeffiro y Decety, 2016), empleando principalmente mediciones basadas en modelos clásicos del reconocimiento de rostros como el de Ekman y Friesen (1975). Por ejemplo, estudios comportamentales sobre el procesamiento de emociones en niñas con DC han mostrado que los estímulos basados en las tareas de Ekman y Friesen son sensibles a la medición del reconocimiento de rostros que expresan miedo (Pajer, Leininger y Gardner, 2010) e ira y asco (Fairchild, Stobbe, Van Goozen, Calder y Goodyer, 2010). Por otra parte, las investigaciones que integran medidas cerebrales y comportamentales, como la resonancia magnética funcional (RMf) y los paradigmas basados en Ekman y Friesen, han revelado que la amígdala y el estriado ventral participan en el procesamiento de emociones (Holz et al., 2017). Además, que la corteza temporal superior, el giro fusiforme, la corteza prefrontal ventrolateral y la ínsula participan en el reconocimiento de expresiones de enojo y tristeza (Fairchild et al., 2014).

En contraste con la medición del procesamiento de emociones, la medición de la empatía ha sido menos prolífica, probablemente debido a las dificultades implicadas en la conceptualización y operacionalización de dicho fenómeno (Cuff, Brown, Taylor y Howat, 2016). Pese a la diversidad de mediciones disponibles para medir empatía, el instrumento más difundido es el cuestionario Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1983). Asimismo, para medir empatía, se han empleado dimensiones de cuestionarios construidos para medir otros constructos como agresividad, teoría de mente y procesamiento de emociones. Por ejemplo, Sterzer, Stadler, Poustka y Kleinschmidt (2007) evaluaron

la empatía mediante un instrumento diseñado para medir la impulsividad, específicamente utilizaron el cuestionario Impulsiveness-Venturesomeness-Empathy questionnaire de Eysenck y Eysenck (1991).

Sin duda, la utilización de pruebas clásicas ha favorecido la comprensión del procesamiento de emociones y empatía en DC. No obstante, el uso de mediciones basadas en los modelos clásicos descuida el estudio de los componentes contextuales omnipresentes en los fenómenos de la cognición social. El procesamiento emocional de un rostro es contexto-dependiente (De Gelder, 2006; De Gelder y Bertelson, 2003; De Gelder et al., 2010; Ibáñez et al., 2010) y la empatía comprende la capacidad de reconocer y compartir sentimientos que están siendo experimentados por otro, que lo hace un proceso contextual (Decety, 2011; Ibáñez et al., 2011); por tanto, es necesario construir y emplear instrumentos de medición que consideren la cognición humana como un proceso situado contextualmente. Ante estos desafíos, la neurociencia social en la última década ha comenzado a implementar pruebas más contextuales para estudiar funcionamientos sociales en sujetos con DC.

Teniendo en cuenta que la revisión del panorama actual de la medición de DC favorecería la comprensión y el uso de alternativas novedosas para obtener mayor conocimiento, el presente capítulo revisa métodos y hallazgos de los estudios sobre procesamiento de emociones y empatía en sujetos con DC. Se argumenta la necesidad de apoyar la emergencia y consolidación de un nuevo movimiento dentro de la neurociencia social que propende a las mediciones más contextuales.

Procesamiento de emociones

Medidas conductuales del procesamiento emocional

Tradicionalmente, los estudios sobre el procesamiento emocional de sujetos con DC han recurrido al uso de instrumentos de medición para registrar su conducta mientras observan imágenes (p. ej. fotografías o videos) de expresiones faciales representadas por un modelo. Todas estas pruebas son derivadas del modelo evolucionista de Ekman y Friesen (1975) que establece la existencia

de seis emociones básicas con expresiones faciales universales: sorpresa, alegría, ira, miedo, asco y tristeza. Entre las medidas más empleadas para evaluar las emociones se encuentran: Ekman 60 Faces Test (Ekman y Friesen, 1975), Emotion Hexagon task (Calder, 1996; Sprengelmeyer et al., 1996) y Emotional Morphing Task (EMT) (Young et al., 1997). A continuación, se describen brevemente cada una de estas medidas y sus implicancias para el estudio del procesamiento emocional en DC.

Test de 60 caras de Ekman (Ekman 60 Faces Test)

Este fue creado en 1975 por Ekman y Friesen para estudiar el repertorio emocional universal de los seres humanos. Estos autores realizaron estudios y lograron determinar la existencia de emociones básicas presentes en diversos grupos poblacionales provenientes de diferentes culturas (Ekman y Oster, 1979). Por tal motivo, este paradigma se compone de una serie de seis fotografías de rostros que expresan seis emociones básicas (ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa) representadas por diez actores (seis femeninos, cuatro masculinos), cada uno de los cuales muestra las seis emociones básicas. Esta serie de fotografías se le presentan a los sujetos para que elijan dentro de una lista de términos la palabra que mejor describa cada expresión facial. Las respuestas se registran ante cada presentación de la expresión facial. Por ejemplo, un estudio realizado por Sato, Uono, Matsuura y Toichi (2009) empleo una versión abreviada (veinticuatro fotografías) del Test de 60 caras de Ekman y Oster (1979) y veinticuatro estímulos de un paradigma de rostros japonés de Matsumoto y Ekman (1988), para explorar el reconocimiento de emociones en jóvenes delincuentes. Estos autores encontraron que los jóvenes delincuentes presentan déficit en el reconocimiento de emociones que expresan ira. Pajer et al. (2010) analizaron si el reconocimiento facial se altera en las niñas con DC. Los datos no mostraron alteraciones en el reconocimiento facial en ellas; sin embargo, se encontró que las niñas con DC asociados con una historia de abuso y abandono tenían errores en el reconocimiento de rostros que expresaban miedo.

Emotion Hexagon task

Es una tarea computarizada que contiene los estímulos de las seis emociones de Ekman y Friesen (1975), creada por Calder (1996). Consiste en juzgar expresiones faciales que se transforman o mezclan a lo largo de un continuo de seis pares de expresiones: felicidad-sorpresa, sorpresa-miedo, miedo-tristeza, tristeza-asco, asco-ira y alegría-ira. La diferencia con la prueba original de Ekman y Friesen (1975) está dada por el movimiento gradual que va formando la expresión emocional y la presentación computarizada de cada imagen por un periodo de 500 ms. Con la utilización de esta tarea, Fairchild, Van Goozen, Calder, Stollery y Goodyer (2009), reportaron en adolescentes con DC de inicio temprano deterioro en la capacidad para el reconocimiento de expresiones faciales como alegría, asco y enojo, en comparación con aquellos que han iniciado el DC más tardíamente. Similares resultados se evidenciaron en un estudio que también utilizó el Emotion Hexagon task (Calder, 1996), el cual mostró alteración para reconocer la ira y el asco en niñas con trastornos de la conducta (Fairchild et al., 2010).

Emotional Morphing Task

Creada por Young et al. (1997), se fundamenta en Ekman y Friesen (1975). Esta prueba está compuesta por fotografías en movimiento de seis expresiones faciales que muestran emociones como alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y disgusto. Estas imágenes se van transformado para cada prototipo de emoción y para un estado neutro, o viceversa. Contiene cuarenta y ocho estímulos faciales que se presentan aleatoriamente en una computadora. La diferencia con las anteriores es que permite registrar el tiempo de reacción e incluye un estímulo (rostro), con expresión facial, neutro. Por ejemplo, Gonzalez-Gadea et al. (2014) utilizaron esta tarea dinámica para la presentación de las expresiones faciales, con el objetivo de analizar el procesamiento de emociones en jóvenes infractores de la ley. Los autores pudieron determinar que los infractores de la ley tienen una dificultad general en el reconocimiento de la emoción, independiente del tipo de emoción, pero estos resultados estaban influenciados parcialmente por la edad.

El conjunto de tareas derivadas de Ekman y Friesen (1975) han permitido a lo largo de la historia el desarrollo del conocimiento relacionado con el procesamiento de emociones en DC. Gracias a estos, existe un cúmulo de evidencia que muestra sistemáticamente que el reconocimiento de emociones tanto en niños como adolescentes con DC se ve alterado. Sin embargo, los instrumentos de medición empleados han sido creados a partir de imágenes que no ofrecen un contexto de la situación experimental; es decir, no representan un proceso emocional con información contextual acompañado de expresiones verbales que permitan identificar la prosodia vinculada a la emoción.

Medidas cerebrales del procesamiento emocional

Los avances tecnológicos de la ingeniería y la física han permitido a las neurociencias contar con técnicas de registro de la actividad cerebral como la neuroimagenología y la electroencefalografía (EEG). En la investigación en procesamiento de emociones en DC, la RMf, la técnica EEG, como los Potenciales Relacionados con Eventos (PRE), se han impuesto a la hora de estudiar la relación entre cerebro y procesos cognitivos.

Resonancia magnética

Es una herramienta que permite registrar la actividad cerebral en vivo. Esta técnica se basa en el efecto BOLD (del inglés Blood Oxygen Level Dependet o en español, dependiente del nivel de oxígeno en la sangre) que utiliza las propiedades de la oxihemoglobina (sangre con oxígeno) y deoxihemoglobina (sangre sin oxígeno) (Ogawa, Lee, Kay y Tank, 1990). Esta última responde a las señales magnéticas que permiten un contraste interno en el flujo sanguíneo. Se sustenta en que, al producirse un proceso mental, las neuronas que participan requieren una mayor cantidad de energía que se obtiene, principalmente, del oxígeno que proviene de la sangre que circula en el tejido, en este caso, el tejido cerebral (Armony, Trejo-Martínez y Hernández, 2012). Al ser una herramienta no invasiva y con alta resolución espacial, la resonancia magnética es la técnica más utilizada en las neurociencias modernas. En el estudio de las emociones, se han distinguido básicamente dos métodos de resonancia de magnética: activos

y pasivos (Bustamante, 2007). En el primero, se mide el aumento del flujo de oxígeno –señal BOLD– cuando un sujeto realiza una actividad (mover un miembro de su cuerpo, escuchar un estímulo, responder ante estímulos visuales, etc.) en el resonador. El segundo no requiere ninguna actividad más que quedarse inmóvil dentro del resonador. Al igual que la activa, este último método mide BOLD, esto quiere decir que, cuando existe una actividad volutiva y un estado de reposo, se presenta una actividad metabólica a nivel neuronal. Los primeros en evidenciar esto fueron Sokoloff, Mangold, Wechsler, Kennedy y Kety (1955), quienes observaron que no había grandes cambios metabólicos al sustraer la actividad cerebral de reposo en una actividad cognitiva.

Diversos estudios han empleado la RMf para registrar la actividad cerebral ante el procesamiento de emociones en DC. Por ejemplo, recientemente Dotterer, Hyde, Swartz, Hariri y Williamson (2017), utilizando RMf en adolescentes con conducta antisocial, midieron la actividad neuronal o señal BOLD cuando los sujetos observaban un bloque de caras que expresaban miedo e ira. Los resultados mostraron que la actividad de la amígdala derecha en adolescentes con conducta antisocial se incrementaba cuando se percibían rostros que expresaban ira, independiente de la raza, el sexo y la insensibilidad emocional. En apoyo a estos hallazgos, Jones, Laurens, Herba, Barker y Viding (2009), utilizando RMf en niños con DC e insensibilidad emocional, mostraron que estos presentaban menos actividad, en la amígdala derecha, a las caras que expresan miedo. Similarmente, Passamonti et al. (2010) utilizó RMf en adolescentes con DC de inicio temprano y tardío. Estos autores revelaron una disminución de la actividad en la amígdala ante estímulos de tristeza en adolescentes con DC de inicio temprano. Por su parte, Holz et al. (2017), empleando RMf para explorar la relación de la amígdala y el estriado ventral en el procesamiento de DC, determinaron que tanto la amígdala como el estriado ventral son estructuras que convergen en los déficits en el procesamiento de emociones cuando existen adversidades familiares que pueden generar DC. Asimismo, los estudios con RMf han documentado otras áreas relacionadas con el procesamiento de emociones. Por ejemplo, Fairchild et al. (2014) estudiaron las emociones faciales en adolescentes con DC y evidenciaron que la corteza temporal superior, el giro fusiforme, la corteza prefrontal ventrolateral y la ínsula estaban relacionadas con expresiones faciales que expresan enojo y tristeza al ser estructuras involucradas en el procesamiento de caras y la cognición social.

Electroencefalografía (EEG)

Es una técnica no invasiva que registra la actividad eléctrica cerebral a partir de una serie de electrodos que son instalados en la piel de la superficie craneal. Se basa en los principios de que las neuronas piramidales de la corteza cerebral emiten potenciales eléctricos, cuya polaridad depende de los impulsos inhibitorios y excitatorios (Ramos-Argüelles, Morales, Egozcue, Pabón y Alonso, 2009). A partir de esta técnica, en neurociencia cognitiva, el procedimiento más utilizado para evocar la actividad cognitiva son los denominados potenciales evocados cognitivos (PEC) o *event-related potencial* (ERP).

Potenciales evocados cognitivos (PEC)

Los PEC son cambios de fluctuaciones en el voltaje del electroencefalograma (EEG) provocados por la presentación de un estímulo cognitivo (perceptual) (Rugg y Coles, 1995). Estas fluctuaciones se dan por la actividad eléctrica de los potenciales postsinápticos generados en la despolarización e hiperpolarización en las neuronas (Núñez-Peña, Corral y Escera, 2004). Esto significa que los PEC están midiendo los potenciales eléctricos que se generan en el fluido intraneuronal, a medida que los iones fluyen en las membranas, para que las neuronas se comuniquen entre sí, mediante los neurotransmisores (Woodman, 2010). En los DC son escasos los estudios que exploran el procesamiento de emociones utilizando los PEC. Pincham, Bryce y Pasco (2015) exploraron el procesamiento emocional en delincentes juveniles a través de los PEC y develaron que el procesamiento de emoción a nivel neural está disminuido en delincentes juveniles.

Tanto la RMf como los PEC han permitido que en la última década se conozca más del funcionamiento cerebral que en todos los años anteriores juntos. Estas son herramientas que han logrado que el conocimiento evolucione en la comprensión de la actividad cerebral relacionada con el procesamiento de emociones en los DC. Gracias a ellas, en la actualidad se conoce que áreas y procesos cerebrales están implicados al reconocer diferentes tipos de emociones. No obstante, el uso de esta herramienta tiene básicamente dos críticas:

1. La utilización de la RM y los PEC de manera independiente excluye información valiosa a la hora de explicar el funcionamiento cerebral. La RM

permite una mayor resolución espacial (donde se localiza), pero omite la relación temporal (cuando ocurre un evento); mientras que los PEC presentan una mayor resolución espacial, pero omiten la resolución temporal.

2. La utilización de paradigmas (tareas, pruebas, estímulos) para evocar la actividad cognitiva, en este caso emociones, está basada en pruebas clásicas que no presentan un contexto como las derivadas de Ekman y Friesen (1975), que fueron expuestas en el apartado de mediciones conductuales. Ante estos elementos, está el desafío de integrar las dos herramientas y diseñar paradigmas y equipos (resonadores y EEG) que permitan un mayor control de variables extrañas en la experimentación.

Empatía

Medidas conductuales de empatía

Las pruebas para el registro de la empatía en los DC han estado influenciadas por lo heterogéneo en su conceptualización. Decety, Bartal, Uzefovsky y Knafó-Noam (2016) consideran que la empatía se refiere a una capacidad cognitiva más compleja que implica la intencionalidad y adoptar la perspectiva subjetiva del otro. La perspectiva más difundida en neurociencia cognitiva es que la empatía es un proceso complejo que refleja una capacidad innata de percibir y ser sensible a los estados emocionales de los demás, que no necesariamente implica una motivación para buscar el bienestar del otro (Decety, 2015). Bajo esta diversidad, el estudio de la empatía en los DC, en los últimos años, ha sido medido con el Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983) y el Impulsiveness-Venturesomeness-Empathy Questionnaire (Eysenck y Eysenck, 1991). A continuación, se describen brevemente estas mediciones.

Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Consta de veintiocho ítems con una escala de respuesta tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta (de 0: no me describe bien a 4: me describe muy bien). Fue diseñado por Davis (1983) para medir la tendencia empática a partir de cuatro dimensiones: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y

malestar personal. En los DC, los estudios pioneros han mostrado que las niñas con DC presentan puntuaciones más bajas que los niños (Cohen y Strayer, 1996). Martin-Key et al. (2017) utilizaron el IRI como medida de empatía con el objetivo de explorar la empatía en adolescentes con DC. Estos autores mostraron que los adolescentes con DC presentaban déficit en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. Un estudio similar que utilizó el IRI como medida de empatía en adolescentes con DC evidenció que el nivel de empatía cognitiva y afectiva se reduce en la dimensión de toma perspectiva y preocupación empática (Kostić y Nešić, 2015). También en la literatura se describen estudios que no encontraron diferencias significativas entre adolescentes infractores de la ley *vs.* controles para la escala total del IRI como para las subescalas que lo componen (Gonzalez-Gadea et al., 2014).

Otras medidas de empatía

Existen otras medidas de empatía relacionadas con instrumentos que no necesariamente se han creado para medir el proceso de empatía en los DC. Por ejemplo, Sterzer et al. (2007) utilizaron el Impulsiveness-Venturesomeness-Empathy Questionnaire de Eysenck y Eysenck (1991). Este instrumento de cuarenta y ocho preguntas con respuesta dicotómica (sí/no) está construido en un lenguaje sencillo y ha sido diseñado originalmente para medir la impulsividad. Sin embargo, se ha utilizado para medir la empatía en los DC, porque tiene una subescala que permite esta medición en niños. Los investigadores encontraron una correlación positiva entre la empatía y el volumen de la ínsula bilateral y la sección medial de la amígdala izquierda. Jones, Happé, Gilbert, Burnett y Viding (2010) analizaron la empatía en niños y adolescentes con tendencias psicopáticas a partir del Theory of Mind Animation Task (Abell, Happe y Frith, 2000; Castelli, Frith, Happé y Frith, 2002) y First-and Second-Order Theory of Mind (Baron-Cohen, 1989; Bowler, 1992), dos instrumentos creados para medir el constructo teoría de la mente. Los hallazgos revelaron disfunción en la empatía afectiva pero no en la empatía cognitiva.

Los estudios que han empleado medidas conductuales para la empatía en los DC se destacan por haber permitido la aproximación a la medición de un proceso cognitivo complejo en su definición como lo es la empatía. Esta com-

plejidad ha hecho que, incluso, se utilicen otros instrumentos que se orientaron desde su concepción a la medición de procesos como la teoría de la mente. Esto ha llevado a que los estudios científicos sigan siendo reducidos o en diversas ocasiones limitados en la explicación de la empatía en los DC. Asimismo, otras de las limitantes de la medición de la empatía es el uso de cuestionarios que representan medidas explícitas del proceso, lo que condiciona las respuestas a la habilidad que tenga quien responde la prueba.

Medidas cerebrales de empatía

Resonancia magnética (RM)

Para el estudio de la empatía mediante RM, se pueden agrupar las investigaciones en estudios funcionales y de volumetría cerebral. Los funcionales con RMf, descrita en apartados anteriores, y volumetría cerebral mediante resonancia magnética estructural (RME). Tanto la RMf como la RME están basadas en los mismos principios físicos, se realizan con los mismos equipos de la RM, pero la diferencia radica en la utilización de las secuencias; la RMf utiliza secuencias en T2 y la RME secuencias potenciadas en T1.

En este campo, los estudios en los DC han mostrado cómo la RMf representa la medida anatómica funcional más utilizada y favorable desde el punto de vista científico. Por ejemplo, Nawara et al. (2012) utilizó la RMf para explorar la empatía cuando sujetos con DC fueron expuestos a fotografías con contenido neutro y disgusto. El análisis de la corteza insular anterior con la RMf mostró que tanto los DC como los controles mostraron mayor activación a las escenas desagradables que las neutras, pero los DC no mostraron mayor activación en las caras de disgusto. Sterzer et al. (2007), a partir de la utilización de la RME con un análisis de Morfometría Basada en Voxel (VBM), con criterios del protocolo optimizado de Good et al. (2001), demostraron disminución del volumen de materia gris en la ínsula bilateral y la sección medial de la amígdala izquierda y correlación positiva entre las puntuaciones de empatía y el volumen de materia gris en adolescentes con DC. La investigación de las medidas cerebrales de la empatía en DC destaca la supremacía de los estudios que emplean la RMf, lo

cual indica que se ha logrado avanzar significativamente en la comprensión espacial a nivel anatómico y funcional de las áreas involucradas en la empatía. Pese a ello, la misma forma técnica en que se realizan estos estudios no han permitido incluir paradigmas de evaluación que expongan un amplio contexto en la medición. El reto es lograr la interacción entre paradigmas más contextuales, más ecológicos e integrados al resonador.

Enfoque contextualista de la medición en emociones y empatía

El desarrollo actual de la psicología experimental y neurociencias cognitivas ha comenzado a replantear los instrumentos de medición; las nuevas mediciones están orientadas a incluir en las pruebas el contexto como elemento importante en la comprensión de la cognición social. En los DC, se pueden señalar dos paradigmas que han incluido un alto nivel de contexto en la medición de emoción y empatía: test de conciencia de la inferencia social (Awareness of Social Inference Test-TASIT) de McDonald et al. (2006) para medir el procesamiento de emociones y tarea de empatía por dolor de Decety, Michalska, Akitsuki y Lahey (2009) para la medición de la empatía. A continuación, se señalan las características y los resultados de los principales estudios que las han empleado.

Test de conciencia de la inferencia social

Es una herramienta audiovisual diseñada originalmente para evaluar la percepción social desde diferentes perspectivas. Está compuesta por tres partes: la primera evalúa la capacidad de reconocer seis emociones básicas: alegría, sorpresa, enojo, tristeza, miedo y disgusto actuadas por unos actores profesionales; la segunda y tercera evalúan la capacidad de identificar la mentira, el sarcasmo, la capacidad de hacer juicios sobre los pensamientos y las intenciones (McDonald et al., 2006). El único estudio que en los DC que se conoce hasta la actualidad es el de Gonzalez-Gadea et al. (2014), quienes, a partir de la utilización de una versión abreviada del TASIT (McDonald et al., 2006), en adolescentes infractores de la ley, mostraron que presentan mayor dificultad para reconocer emociones como tristeza y asco.

Tarea de empatía por dolor

Esta es una herramienta para medir la empatía construida bajo el concepto de que la empatía es un proceso complejo que refleja una capacidad innata de percibir y ser sensible a los estados emocionales de los demás, que no necesariamente implica una motivación para buscar el bienestar del otro (Decety, 2015). Esta herramienta se sustenta en el modelo del dolor que consiste en la observación del dolor de otras personas como un patrón para estudiar los mecanismos neurofisiológicos de la empatía (Akitsuki y Decety, 2009). Esta tarea consiste en observar una serie de imágenes en movimiento donde los sujetos deliberada y accidentalmente lastiman a otra persona. La red cerebral que sustenta este modelo son el área motora suplementaria, la sustancia gris periaqueductal, la corteza cingulada dorsal anterior, la corteza cingulada anterior medial, la porción anterior de la ínsula y la corteza somatosensorial, también denominada matriz del dolor (Decety y Michalska, 2010; Decety, Michalska y Kinzler, 2011; Lamm, Nusbaum, Meltzoff y Decety, 2007). En esta línea de estudios en los DC, Decety et al. (2009) utilizaron el paradigma del dolor, para estudiar la empatía en adolescentes con DC, basado en la evidencia empírica existente de que los circuitos neuronales que responden al autodolor son los mismos involucrados mientras mira a otros en el dolor (Jackson, Brunet, Meltzoff y Decety, 2006). Los hallazgos revelan que, cuando ambos grupos, adolescentes con DC y controles, perciben el dolor en otros, se activan diferentes áreas como la ínsula, la corteza somatosensorial, el área motora suplementaria y la materia gris periaqueductal. Sin embargo, la activación de estas áreas fue más significativa en los DC, que también tuvo una fuerte activación en la amígdala, estriado ventral y polo temporal. En los estímulos donde el dolor fue infligido intencionalmente, los controles activaron la corteza prefrontal medial, la corteza orbitofrontal lateral y la unión temporoparietal, mientras que los DC solo mostraron activación en la ínsula. En consecuencia, se concluye que los DC tienen una señal más fuerte en la corteza cingulada medial anterior, estriado y amígdala izquierda.

Utilizando este mismo paradigma para medir la empatía bajo la hipótesis de que el déficit del procesamiento empático es un precursor de los problemas de conducta, Michalska et al. (2016), a partir de la utilización de la RMf, estudiaron en un grupo de sujetos con desorden de conducta la actividad cerebral

mientras que observaban en un videoclip personas que eran perjudicadas intencional y accidentalmente. Los estímulos de daño percibido (intencional y accidentalmente) provocaron una mayor respuesta hemodinámica en la ínsula anterior, corteza cingulada anterior, amígdala, materia gris periacueductal, caudado y lóbulo parietal inferior en todos los participantes. Pero cuando los sujetos percibían los estímulos de personas que eran perjudicados intencionalmente, se observó una mayor actividad en la ínsula anterior, amígdala y polo temporal comparado cuando los estímulos de daño accidental eran percibidos. Estos resultados indican que los DC muestran una mayor respuesta hemodinámica en la ínsula cuando ven a otros que son perjudicados intencionalmente, lo cual refleja que esta área es clave en la respuesta empática, hallazgos que han sido demostrados en diversos estudios (Preckel, Kanske y Singer, 2018; Seara-Cardoso, Sebastian, Viding y Roiser, 2016; Uddin, Nomi, Hébert-Seropian, Ghaziri y Boucher, 2017; Yao et al., 2016). Los anteriores resultados, respecto del daño percibido, son similares a los estudios que han utilizado el paradigma del dolor como medida conductual en adolescentes infractores de la ley, que demuestran deficiencias en los componentes cognitivos de la empatía, específicamente en la comprensión de acciones que implican daños accidentales a otros (Gonzalez-Gadea et al., 2014).

Rompiendo con la vieja tradición de la medición de la emoción y la empatía en los DC bajo instrumentos clásicos y cuestionarios sin ninguna posibilidad de contexto, estas dos medidas, test de conciencia de la inferencia social (TASIT) y la tarea de empatía por dolor, han definido una nueva serie de estudios que defienden la idea de que la vida cotidiana en las que están inmersos los seres humanos es ampliamente influida por los efectos del contexto (Sedeño, Moya, Baker y Ibáñez, 2013). Una emoción, un acto, se percibe acompañada de un lenguaje corporal, de la entonación o prosodia que determina que un sujeto pueda interpretar adecuadamente una situación social en la que se desenvuelve. Las investigaciones realizadas en neurociencia y ciencia cognitiva han mostrado evidencia de los efectos del contexto en dominios de emoción (Barrett y Bar, 2009; Barrett, Lindquist y Gendron, 2007; De Gelder, 2006; Meeren, Van Heijnsbergen y De Gelder, 2005), lenguaje (Aravena et al., 2010; Hagoort, 2005; Ibáñez et al., 2010; Ibáñez, López y Cornejo, 2006; Ibáñez, Riveros y Aravena, 2011; Ibáñez et al., 2011; Van Petten y Luka, 2006) y cog-

nición social (Chung, Mathews y Barch, 2011; Rankin et al., 2009), tanto en condiciones normales como en neuropsiquiatrías. Si bien los estudios de DC con este nuevo enfoque de medición han generado un hito importante en la generación de nuevo conocimiento en torno a la concepción del estudio de las emociones y la empatía como proceso de la cognición social influenciada por claves contextuales, aún quedan elementos que los científicos deben resolver. Por ejemplo, la integración de escenarios cargados de más realismo a la hora de implementar tareas de medición de emoción y empatía. Elemento que a la vez se puede convertir en un desafío, por las múltiples variables que se requerirían controlar a la hora de diseñar los experimentos.

Discusión y conclusiones

Esta revisión tuvo como objetivo analizar la medición del procesamiento de emociones y la empatía en los DC y exponer un modelo de medición más naturalista y contextualizado. Los hallazgos muestran que la medición del procesamiento de emociones y la empatía en los DC han estado fuertemente influenciados por modelos ausentes de contexto. Sin embargo, recientemente, la neurociencia social ha realizado esfuerzos por incluir pruebas más naturalistas y contextualizadas en las investigaciones sobre los DC. Respecto del procesamiento de emociones, se destaca la influencia del modelo de emociones propuesto por Ekman y Friesen (1975) en la elaboración de diversos paradigmas o tareas. En relación con la empatía, la medición ha estado mediada por diversas aproximaciones teóricas que conceptualizan la empatía y por la utilización de cuestionarios que representan medidas explícitas. En referencia al modelo más naturalista y contextualizado, se destaca la existencia de escasos estudios y la necesidad de seguir elaborando pruebas con más altos niveles de contexto.

La medición de constructos como el procesamiento de emociones y la empatía en los DC se ha desarrollado desde la utilización de diversos cuestionarios y estímulos que han permitido el desarrollo de la investigación en este campo. Sin embargo, tanto el procesamiento de emociones como la empatía son procesos de la cognición social complejos donde intervienen múltiples variables. En este contexto, los instrumentos de medición han carecido de validez ecológica al

haber omitido variables del contexto en la medición. Este tipo de instrumentos son explícitos y estáticos, pues los individuos deben responder a situaciones carentes de información sobre los eventos. Quizá estos elementos se puedan omitir en otros constructos, pero en el procesamiento de emociones y la empatía son discutibles. Estos son intrínsecamente dependientes del contexto social al producirse en un marco situacional (Amoruso, Couto y Ibáñez, 2011; Hurtado, Haye, González, Manes y Ibáñez, 2009; Ibáñez, López y Cornejo, 2006; Ibáñez et al., 2011). Bajo estas consideraciones, las mediciones basadas en modelos clásicos de medición merecen una revisión. Se hace necesario que los estudios de procesos afectivos en los DC en niños y adolescentes integren a su medición información contextual. La dificultad de los estudios conductuales es trasladada a estudios con medidas cerebrales como la RMf, la misma técnica, y las pruebas han limitado incluir evaluación que expongan un amplio contexto en la medición de estos procesos en el resonador.

En oposición a esta tendencia que ha orientado la investigación en los DC, recientemente desde las neurociencias sociales se hacen esfuerzos por realizar investigación que introduzcan el contexto a la evaluación. Bajo este modelo, se entiende que el contexto es un factor que ejerce un efecto en un evento cognitivo (De Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010). Una manera de ejemplificar la influencia de los fenómenos contextuales en la cognición humana es la clásica ilusión óptica de Ebbinghaus, donde se presentan dos círculos centrales idénticos, rodeados de anillos compuestos también por círculos, de diferente tamaño (Weintraub, 1979); aunque los círculos centrales son del mismo tamaño, uno de ellos es percibido como más pequeño que el otro. La información contextual (los anillos) crea la percepción (ilusión) de que los círculos centrales son de diferente tamaño. De esta forma, el contexto es algo más que una variable que ejerce una influencia en un proceso cognitivo. Asimismo, este fenómeno no es solo un evento perceptual, sino que durante un proceso cognitivo el cerebro procesa dinámicamente y en paralelo los objetos y las acciones que integran el contexto (Barrett et al., 2007).

En la vida cotidiana, las claves contextuales apelan a experiencias previas, lo cual facilita la coordinación entre esas experiencias previas y situaciones específicas de la actividad cognitiva (Sedeño et al., 2013). Si bien se han iniciado esfuerzos por incorporar pruebas más contextuales, siguen siendo escasos los estudios que miden el procesamiento emocional y la empatía en los DC a partir

de paradigmas contextualistas. Se destacan pruebas con alto contenido contextual como el test de conciencia de la inferencia social (McDonald et al., 2006) para medir el procesamiento de emociones y la tarea de empatía por dolor de Jean Decety et al. (2009), donde se ha logrado avanzar significativamente en el conocimiento del procesamiento de emociones y empatía en los DC.

El desafío para las futuras investigaciones es lograr un mayor nivel de naturalismo en la medición de procesos de la cognición social complejos como el procesamiento de emociones y la empatía. Es decir, incorporar pruebas más ecológicas que contengan el contexto como elemento clave de la interacción social. Si bien la neurociencia social ha logrado un avance significativo en la comprensión de las emociones y la empatía a partir de pruebas con alto contenido contextual (Gonzalez-Gadea et al., 2014; Michalska et al., 2016; Preckel et al., 2018; Seara-Cardoso et al., 2016; Uddin et al., 2017; Yao et al., 2016), el reto es no renunciar a la rigurosidad científica en el control de variables extrañas. En consecuencia, se requieren la integración de pruebas más naturalistas y contextuales a los estudios cerebrales, es decir, conjugar las características técnicas de los equipos (resonador magnético y electroencefalograma) con las pruebas contextuales sin afectar el rigor científico. Finalmente, se espera que estas nuevas aproximaciones contextuales de la medición de la empatía y el procesamiento de emociones en los DC contribuyan al diseño de mediciones que logren integrar escenarios más reales en las pruebas o paradigmas experimentales.

Referencias

- Abell, F., Happe, F. y Frith, U. (2000). Do triangles play tricks? Attribution of mental states to animated shapes in normal and abnormal development. *Cognitive Development*, 15(1), 1-16.
- Akitsuki, Y. y Decety, J. (2009). Social context and perceived agency affects empathy for pain: an event-related fMRI investigation. *Neuroimage*, 47(2), 722-734.
- Amoruso, L., Couto, B. y Ibáñez, A. (2011). Beyond extrastriate body area (EBA) and fusiform body area (FBA): context integration in the meaning of actions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5.

- Aravena, P., Hurtado, E., Riveros, R., Cardona, J. F., Manes, F. y Ibáñez, A. (2010). Applauding with closed hands: Neural signature of action-sentence compatibility effects. *PLoS One*, 5(7), e11751. doi:10.1371/journal.pone.0011751
- Armony, J. L., Trejo-Martínez, D. y Hernández, D. (2012). Ressonância Magnética Funcional (RMf): princípios e aplicações para a neuropsicologia e neurociências. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(2), 36-50.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Barrett, L. F. y Bar, M. (2009). See it with feeling: affective predictions during object perception. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1521), 1325-1334. doi:10.1098/rstb.2008.0312
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A. y Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332.
- Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L. y Mitchell, D. (2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), 491-498.
- Bowler, D. M. (1992). «Theory of Mind» in Asperger's Syndrome Dermot M. Bowler. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.
- Bustamante Zuleta, E. (2007). *El sistema nervioso: desde las neuronas hasta el cerebro humano*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Calder, A. J. (1996). Facial emotion recognition after bilateral amygdala damage: Differentially severe impairment of fear. *Cognitive Neuropsychology*, 13(5), 699-745.
- Castelli, F., Frith, C., Happé, F. y Frith, U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain*, 125(8), 1839-1849.
- Chung, Y. S., Mathews, J. R. y Barch, D. M. (2011). The effect of context processing on different aspects of social cognition in schizophrenia. *Schizophr Bull*, 37(5), 1048-1056. doi:10.1093/schbul/sbq012
- Cohen, D. y Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L. y Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153.

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Gelder, B. (2006). Towards the neurobiology of emotional body language. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(3), 242-249. doi:10.1038/nrn1872
- De Gelder, B. y Bertelson, P. (2003). Multisensory integration, perception and ecological validity. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(10), 460-467.
- De Gelder, B., Van den Stock, J., Meeren, H. K., Sinke, C. B., Kret, M. E. y Tamietto, M. (2010). Standing up for the body. Recent progress in uncovering the networks involved in the perception of bodies and bodily expressions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(4), 513-527. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.10.008
- De Jaegher, H., Di Paolo, E. y Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 441-447.
- De Wied, M., Van Boxtel, A., Matthys, W. y Meeus, W. (2012). Verbal, facial and autonomic responses to empathy-eliciting film clips by disruptive male adolescents with high versus low callous-unemotional traits. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 211-223.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231, 35-45. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6.
- Decety, J. y Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental Science*, 13(6), 886-899.
- Decety, J., Bartal, I. B.-A., Uzefovsky, F. y Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: Highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 371(1686), 20150077.
- Decety, J., Michalska, K. J. y Kinzler, K. D. (2011). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: A neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*, 22(1), 209-220.
- Decety, J., Michalska, K. J., Akitsuki, Y. y Lahey, B. B. (2009). Atypical empathic responses in adolescents with aggressive conduct disorder: A functional MRI investigation. *Biological Psychology*, 80(2), 203-211.

- Dotterer, H. L., Hyde, L. W., Swartz, J. R., Hariri, A. R. y Williamson, D. E. (2017). Amygdala reactivity predicts adolescent antisocial behavior but not callous-unemotional traits. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24, 84-92.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1975). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 527-554.
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1991). *Adult impulsiveness, venturesomeness and empathy scale*. Londres: Hodder Soughton.
- Fairchild, G., Hagan, C. C., Passamonti, L., Walsh, N. D., Goodyer, I. M. y Calder, A. J. (2014). Atypical neural responses during face processing in female adolescents with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 677-687.
- Fairchild, G., Hagan, C. C., Walsh, N. D., Passamonti, L., Calder, A. J. y Goodyer, I. M. (2013). Brain structure abnormalities in adolescent girls with conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 86-95.
- Fairchild, G., Stobbe, Y., Van Goozen, S. H., Calder, A. J. y Goodyer, I. M. (2010). Facial expression recognition, fear conditioning, and startle modulation in female subjects with conduct disorder. *Biological Psychiatry*, 68(3), 272-279.
- Fairchild, G., Van Goozen, S. H., Calder, A. J., Stollery, S. J. y Goodyer, I. M. (2009). Deficits in facial expression recognition in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 627-636.
- Gonzalez-Gadea, M. L., Herrera, E., Parra, M., Mendez, P. G., Baez, S., Manes, F. y Ibáñez, A. (2014). Emotion recognition and cognitive empathy deficits in adolescent offenders revealed by context-sensitive tasks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Good, C. D., Johnsrude, I., Ashburner, J., Henson, R. N., Friston, K. J. y Frackowiak, R. S. (2001). Cerebral asymmetry and the effects of sex and handedness on brain structure: A voxel-based morphometric analysis of 465 normal adult human brains. *Neuroimage*, 14(3), 685-700.
- Guyer, A. E., McClure, E. B., Adler, A. D., Brotman, M. A., Rich, B. A., Kimes, A. S., ... Leibenluft, E. (2007). Specificity of facial expression labeling deficits in

- childhood psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 863-871.
- Hagoort, P. (2005). On Broca, brain, and binding: A new framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(9), 416-423. doi:10.1016/j.tics.2005.07.004
- Holz, N. E., Boecker-Schlier, R., Buchmann, A. F., Blomeyer, D., Jennen-Steinmetz, C., Baumeister, S., ... Esser, G. (2017). Ventral striatum and amygdala activity as convergence sites for early adversity and conduct disorder. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 261-272.
- Hurtado, E., Haye, A., González, R., Manes, F. y Ibáñez, A. (2009). Contextual blending of ingroup/outgroup face stimuli and word valence: LPP modulation and convergence of measures. *BMC Neuroscience*, 10(1), 69.
- Ibáñez, A., Gleichgerrcht, E., Hurtado, E., Gonzalez, R., Haye, A. y Manes, F. F. (2010). Early neural markers of implicit attitudes: N170 modulated by intergroup and evaluative contexts in IAT. *Front Hum Neurosci*, 4. doi:10.3389/fnhum.2010.00188
- Ibáñez, A., Hurtado, E., Lobos, A., Escobar, J., Trujillo, N., Baez, S., ... Decety, J. (2011). Subliminal presentation of other faces (but not own face) primes behavioral and evoked cortical processing of empathy for pain. *Brain Research*, 1398, 72-85. doi:10.1016/j.brainres.2011.05.014
- Ibáñez, A., López, V. y Cornejo, C. (2006). ERPs and contextual semantic discrimination: Degrees of congruence in wakefulness and sleep. *Brain Lang*, 98(3), 264-275. doi:10.1016/j.bandl.2006.05.005
- Ibáñez, A., Riveros, R. y Aravena, P. (2011). When context is difficult to integrate: Cortical measures of congruency in schizophrenics and healthy relatives from multiplex families. *Schizophrenia Research*, 126, 303-305.
- Ibáñez, A., Toro, P., Cornejo, C., Hurquina, H., Manes, F., Weisbrod, M. y Schröder, J. (2011). High contextual sensitivity of metaphorical expressions and gesture blending: A video event-related potential design. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 68-75.
- Jackson, P. L., Brunet, E., Meltzoff, A. N. y Decety, J. (2006). Empathy examined through the neural mechanisms involved in imagining how I feel versus how you feel pain. *Neuropsychologia*, 44(5), 752-761.

- Jones, A. P., Happé, F. G., Gilbert, F., Burnett, S. y Viding, E. (2010). Feeling, caring, knowing: Different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1188-1197.
- Jones, A., Laurens, K., Herba, C., Barker, G. y Viding, E. (2009). Amygdala hypoactivity to fearful faces in boys with conduct problems and callous-unemotional traits. *American Journal of Psychiatry*, 166(1), 95-102.
- Kostić, J. y Nešić, M. (2015). Deficit of cognitive and affective empathy in adolescents with behavior disorders. *Clinical Neurophysiology*, 126(9), e181.
- Lamm, C., Nusbaum, H. C., Meltzoff, A. N. y Decety, J. (2007). What are you feeling? Using functional magnetic resonance imaging to assess the modulation of sensory and affective responses during empathy for pain. *PLoS One*, 2(12), e1292.
- López, C. A. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5*: Editorial Médica Panamericana.
- Martin-Key, N., Brown, T. y Fairchild, G. (2017). Empathic accuracy in male adolescents with conduct disorder and higher versus lower levels of callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1385-1397.
- Matsumoto, D. y Ekman, P. (1988). *Japanese and caucasian facial expressions of emotion (JACFEE) and neutral faces (JACNeuF)*. San Francisco, CA: University of California.
- McDonald, S., Bornhofen, C., Shum, D., Long, E., Saunders, C. y Neulinger, K. (2006). Reliability and validity of The Awareness of Social Inference Test (TASIT): A clinical test of social perception. *Disability & Rehabilitation*, 28(24), 1529-1542.
- Meeren, H. K., Van Heijnsbergen, C. C. y De Gelder, B. (2005). Rapid perceptual integration of facial expression and emotional body language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(45), 16518-16523. doi:10.1073/pnas.0507650102
- Michalska, K. J., Zeffiro, T. A. y Decety, J. (2016). Brain response to viewing others being harmed in children with conduct disorder symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(4), 510-519.

- Nawara, L.-A., Kronbichler, M. y Thun-Hohenstein, L. (2012). P-794-Functional abnormalities of the empathic brain in adolescents with conduct disorder. *European Psychiatry*, 27, 1-2.
- Núñez-Peña, M. I., Corral, M. J. y Escera, C. (2004). Potenciales evocados cerebrales en el contexto de la investigación psicológica: una actualización. *Anuario de Psicología*, 35(1), 3-22.
- Ogawa, S., Lee, T.-M., Kay, A. R. y Tank, D. W. (1990). Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 87(24), 9868-9872.
- Pajer, K., Leininger, L. y Gardner, W. (2010). Recognition of facial affect in girls with conduct disorder. *Psychiatry Research*, 175(3), 244-251.
- Passamonti, L., Fairchild, G., Goodyer, I. M., Hurford, G., Hagan, C. C., Rowe, J. B. y Calder, A. J. (2010). Neural abnormalities in early-onset and adolescence-onset conduct disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 729.
- Pincham, H. L., Bryce, D. y Pasco Fearon, R. (2015). The neural correlates of emotion processing in juvenile offenders. *Developmental Science*, 18(6), 994-1005.
- Preckel, K., Kanske, P. y Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: Empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1-6.
- Ramos-Argüelles, F., Morales, G., Egozcue, S., Pabón, R. M. y Alonso, M. T. (2009). Técnicas básicas de electroencefalografía: principios y aplicaciones clínicas. En *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (vol. 32, pp. 69-82). Gobierno de Navarra, Departamento de Salud.
- Rankin, K. P., Salazar, A., Gorno-Tempini, M. L., Sollberger, M., Wilson, S. M., Pavlic, D., ... Miller, B. L. (2009). Detecting sarcasm from paralinguistic cues: Anatomic and cognitive correlates in neurodegenerative disease. *Neuroimage*, 47(4), 2005-2015. doi:10.1016/j.neuroimage.2009.05.077
- Rugg, M. D. y Coles, M. G. (1995). *Electrophysiology of mind: Event-related brain potentials and cognition*: Oxford University Press.
- Sato, W., Uono, S., Matsuura, N. y Toichi, M. (2009). Misrecognition of facial expressions in delinquents. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 3(27). doi:10.1186/1753-2000-3-27

- Seara-Cardoso, A., Sebastian, C. L., Viding, E. y Roiser, J. P. (2016). Affective resonance in response to others' emotional faces varies with affective ratings and psychopathic traits in amygdala and anterior insula. *Social Neuroscience*, 11(2), 140-152.
- Sedeño, L., Moya, Á., Baker, P. y Ibáñez, A. (2013). Cognición social contexto-dependiente y redes frontotemporo-insulares. *Revista de Psicología Social*, 28(3), 299-315.
- Sokoloff, L., Mangold, R., Wechsler, R. L., Kennedy, C. y Kety, S. S. (1955). The effect of mental arithmetic on cerebral circulation and metabolism. *Journal of Clinical Investigation*, 34(7 Pt 1), 1101.
- Sprengelmeyer, R., Young, A., Calder, A., Karnat, A., Herwig, L., Homberg, V., ... Rowland, D. (1996). Loss of disgust in Huntingtons disease: Perceptions of faces and emotions. *Brain*, 119, 1647-1665.
- Sterzer, P., Stadler, C., Poustka, F. y Kleinschmidt, A. (2007). A structural neural deficit in adolescents with conduct disorder and its association with lack of empathy. *Neuroimage*, 37(1), 335-342.
- Uddin, L. Q., Nomi, J. S., Hébert-Seropian, B., Ghaziri, J. y Boucher, O. (2017). Structure and Function of the Human Insula. *Journal of Clinical Neurophysiology*, 34(4), 300-306.
- Van Petten, C. y Luka, B. J. (2006). Neural localization of semantic context effects in electromagnetic and hemodynamic studies. *Brain Lang*, 97(3), 279-293. doi:10.1016/j.bandl.2005.11.003
- Weintraub, D. J. (1979). Ebbinghaus illusion: Context, contour, and age influence the judged size of a circle amidst circles. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(2), 353.
- Woodman, G. F. (2010). A brief introduction to the use of event-related potentials in studies of perception and attention. *Attention, Perception y Psychophysics*, 72(8), 2031-2046.
- Woodworth, M. y Waschbusch, D. (2008). Emotional processing in children with conduct problems and callous/unemotional traits. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 234-244.

- Yao, S., Becker, B., Geng, Y., Zhao, Z., Xu, X., Zhao, W., ... Kendrick, K. M. (2016). Voluntary control of anterior insula and its functional connections is feedback-independent and increases pain empathy. *Neuroimage*, 130, 230-240.
- Young, A. W., Rowland, D., Calder, A. J., Etcoff, N. L., Seth, A. y Perrett, D. I. (1997). Facial expression megamix: Tests of dimensional and category accounts of emotion recognition. *Cognition*, 63(3), 271-313.

Sobre los autores

Ximena Castro Sardi

Psicóloga de la Universidad de los Andes con maestría en Estudios Psicoanalíticos de la New School University, EEUU, y maestría en Investigación en Psicoanálisis de la Universidad París VIII, Francia; en esta última es candidata a Doctora en Psicoanálisis. Actualmente es profesora del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi, Cali, Colombia, donde también dirige el Consultorio de Atención Psicosocial (CAPSi), un espacio de docencia, investigación e intervención que responde a las problemáticas de salud mental y exclusión social de sectores vulnerables de la ciudad. Es autora de artículos en revistas especializadas y capítulos de libro tales como: *Salud mental sin sujeto. Sobre la expulsión de la subjetividad en las prácticas actuales en salud mental* (2013); *El sujeto del psicoanálisis: Más allá de la dicotomía individuo-sociedad* (2014); *Salud mental y atención psicosocial. Reflexiones a partir de la experiencia de un dispositivo de escucha y su impacto en la rehabilitación de la cronicidad mental* (2016); *Cuerpo, subjetividad y tecnociencia: una aproximación psicoanalítica* (2016), entre otros.

Dirección de correo electrónico: xcastro@icesi.edu.co

Omar Alejandro Bravo

Psicólogo por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Máster y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Brasilia, Brasil. Posdoctorado en Psicología en la Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil. Profesor del

Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi. Director de la Maestría en Intervención Psicosocial. Líneas de investigación e intervención: salud mental comunitaria; trabajo con poblaciones privadas de libertad; reducción de daños en drogadependencias.

Dirección de correo electrónico: oabravo@icesi.edu.co

Jackeline Cantor Jimenez

Psicóloga y Magister de la Universidad del Valle. Trabaja en el Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi. Su línea de investigación se orienta a analizar los procesos de Desarrollo, la Sujetividad y la Escuela. Se desempeña como profesora en el Programa de Psicología y en la Maestría de Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. Es miembro del grupo de investigación Nexos. Dirección de correo electrónico: jcantor@icesi.edu.co

José Eduardo Sánchez

Psicólogo, Magister en Psicología. Director del Programa de Psicología de la Universidad Icesi. Es coordinador del área de psicología educativa en la misma universidad. Sus intereses de investigación se orientan al análisis de las prácticas educativas en contextos escolares y no escolares, la inclusión educativa y el multiculturalismo. Se desempeña como profesor del Departamento de Estudios Psicológicos y de la Maestría en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi. Miembro del grupo de Investigación Nexos.

Correo electrónico: jesanchez@icesi.edu.co

Martín Nader

Licenciado en Psicología. Universidad de Palermo, Argentina. Maestría en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa. Universidad Andrés Bello, Chile. En proceso de elaboración de tesis. Doctor en Psicología. Universidad del Salvador, Argentina. Profesor tiempo completo. Coordinador del área de psicología organizacional. Jefe del Departamento de Estudios Psicológicos en la Universidad Icesi.

Dirección de correo electrónico: mnader@icesi.edu.co

Eduar Herrera

Psicólogo y doctor en Psicología con orientación en neurociencias cognitivas. Es profesor de tiempo completo del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi. Su área de investigación son las neurociencias sociales y psicología experimental, con especial interés en estudiar los fenómenos de la cognición social tanto en comunidades vulnerables como trastornos neuropsiquiátricos. Es miembro del El Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT), unidad dependiente del CONICET, Argentina.

Dirección de correo electrónico: eherrera@icesi.edu.co

Índice temático

— A

Aprendizaje dialógico

82, 84, 94-95, 100, 102, 106, 109, 114, 119

Atención primaria

10, 55-56, 58-59, 62, 64-65, 68, 70-71

— C

Cerebro

150, 160, 162

Cognición social

11, 146-147, 151, 156, 158-159, 161, 173

Comunidades de aprendizaje

10, 11, 76-78, 82-83, 87-88, 94-95, 99-102, 105-108, 114, 118-120

Cultura

61, 77, 81, 91, 94, 99, 108, 120, 124

— E

Educación inclusiva

94-99, 111, 113, 116-117, 119

Emociones

11, 127, 146-153, 156, 159-161

Empatía

11, 130-131, 133, 145-147, 153, 154-161

— F

Freud

26-31, 33-34, 43, 49, 51-52

— I

Inclusión educativa

77, 90-91, 94-95, 97-98, 105-106, 110, 112, 114-116, 119

Innovación Educativa

76, 79-80, 82, 85-86, 89

— L

Lacan | Lacaniano

26, 30-34, 36, 43-45, 48, 52

Liderazgo

11, 123, 173

— M

Multiculturalidad

124-125, 127

Multiculturalismo

135-136

— N

Neurociencia

147, 152-153, 158-159, 161

— O

Organizaciones

11, 61, 70, 123-125, 128, 132, 138-139, 141-142

— P

Pedagogía

90, 99, 118, 119-120

Práctica reflexiva

95, 103-104, 113, 117, 119, 121

Procesos cognitivos

Psicoanálisis

26-27, 29- 30, 32-35, 52
110, 150

Psicología

09-11, 51, 57, 91, 110, 156

Psicosis

10, 23-36, 43-44, 47-49, 51-53, 59,
70

— Q

Quinta dimensión

11, 75, 91

— S

Salud mental

10, 12, 24, 37, 51-52, 55-59, 62-65,
67-71

Subjetividad

24, 51, 110, 171

Sujetos

48, 56, 60-62, 65, 68, 83, 102, 124,
126, 129-130, 132, 146-148, 151, 155,
157-158

Otros títulos de la colección

El Sur es Cielo Roto

- **Transformar lo público: Perspectivas sobre la reforma administrativa de Santiago de Cali de 2016**
Pedro Pablo Sanabria Pulido y Enrique Rodríguez Caporalli (eds.)
- **Economía y política de Colombia a principios de siglo 21. De Uribe a Santos y el postconflicto**
Bruce M. Bagley y Jonathan D. Rosen (eds.)
- **(In)seguridad, medios y miedos: una mirada desde las experiencias y las prácticas cotidianas en América Latina**
Brenda Focás y Omar Rincón (eds.)
- **Pensar la salud mental: aspectos clínicos, epistemológicos, culturales y políticos**
Omar Alejandro Bravo (ed.)
- **Precedente: 15 años de una nueva forma de ver el Derecho**
Mario Alberto Cajas Sarria y Natalia Rodríguez Uribe (comp.)



Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en mayo de 2018 en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. (comercial.editorial@xpress.com.co), en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se emplearon tipos Adobe Garamond Pro en 12/15 y 11/13,5. La edición consta de 200 ejemplares y estuvo al cuidado de Adolfo A. Abadía.

Los trabajos reunidos en este libro son muy ricos en sus respectivos campos. De común en ellos, algunas características: estar basados en una investigación cuidadosa, con soportes teóricos y metodológicos muy precisos y presentados en un lenguaje claro, que permite la buena comprensión del lector; la variedad de espacios de investigación, desde el contexto educativo, de salud mental u organizacional; la diferencia de temáticas como la emoción, la inclusión, los migrantes y la preocupación por el contexto y la formación docente.

Ana María Jacó Vilela

Autores

Ximena Castro Sardi • Omar Alejandro Bravo • José Eduardo Sánchez • Jackeline Cantor Jiménez • Martín Nader • Eduar Herrera



ISBN: 978-958-8936-33-8



Editorial
Universidad
Icesi

Colección **EL SUR
ES
CIELO
ROTO**