A watercolor illustration of a sailboat with a single large white sail, navigating through dark, turbulent waves. The sky is filled with swirling blue and white watercolor washes, suggesting a storm or a dramatic atmosphere. The overall style is expressive and artistic.

PSICOLOGÍA Y VULNERABILIDAD

Olga Leonor **Hernández Bustamante**
Compiladora/Editora

PSICOLOGÍA Y VULNERABILIDAD

Olga Leonor Hernández Bustamante
Compiladora/Editora



2018

Este libro es resultado de investigación, evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos.

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

www.cecar.edu.co

© 2018. Psicología y Vulnerabilidad. Olga Leonor Hernández Bustamante, compiladora/editora.

Primera edición

ISBN: 978-958-8557-75-5 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/9789588557755>

Noel Morales Tuesca

Rector

Alfredo Flórez Gutiérrez

Vicerrector Académico

Jhon Víctor Vidal

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Luty Del Carmen Gomezcaeres

Director de Investigaciones

Jorge Luis Barboza

Coordinador Editorial CECAR

Cuadro de la portada: Frágil marina azul - Isaac Hernández Arrieta

Editorial.cecar@cecar.edu.co

Colección **Investigación**

Sincelejo, Sucre, Colombia

Psicología y vulnerabilidad / compiladora-editora Olga Leonor Hernández Bustamante. – Primera edición. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2018.

210 páginas : ilustraciones, gráficas, tablas ; 24 cm.

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-8557-75-5 (digital)

1. Psicología aplicada - LEMB 2. Psicología social - LEMB 3. Orientación psicológica - LEMB 1. Título. II. Hernández Bustamante, Olga Leonor Compiladora/editora

158 P9742 2018

CDD 2 primera edición

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Presentación..... 5

Capítulo introductorio

ELEMENTOS PARA UNA COMPRENSIÓN CONTEXTUAL DEL DEPARTAMENTO DE SUCRE: APORTES PARA UN ANÁLISIS EN CLAVE DE VULNERABILIDADES 11
Eduardo Porras Mendoza

Parte 1

Comprensiones de la vulnerabilidad desde la psicología clínica y los diferentes enfoques terapéuticos

VULNERABILIDAD HUMANA, SUFRIMIENTO SUBJETIVO Y DOLOR ANÍMICO. Comprensión de la vulnerabilidad desde el psicoanálisis..... 41
Julián Aguilar

SOBRE ASUMIRSE VULNERABLE, SER VULNERABLE Y LA VIVENCIA DE LA VULNERABILIDAD. Comprensión de la vulnerabilidad desde el enfoque fenomenológico-existencial 57
Olga Leonor Hernández Bustamante
Johana Carolina De La Ossa Sierra
Amelia del Cristo Eljadue Rizcala

VULNERABILIDAD COGNITIVA: UNA MIRADA DESDE EL
MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL 73

Mavenka Cuesta Guzmán
Karen Villacob Fernández

UNA MIRADA INVESTIGATIVA EN SUCRE SOBRE LA
VULNERABILIDAD DESDE EL DESARROLLO CEREBRAL.
Comprensión de la vulnerabilidad desde la neuropsicología 93

Andrés Fernando Ramírez Giraldo
Katy Estela Arroyo Alvis

NOTAS SISTÉMICO-FAMILIARES SOBRE LAS
VULNERABILIDADES: LOS CUENTOS DE NUESTRA FRÁGIL
FORTALEZA..... 117

Carolina Fernández Acuña

Parte 2

**Comprensiones de la vulnerabilidad desde los campos de acción
de la psicología organizacional, educativa y social**

LA VULNERABILIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA
ORGANIZACIONAL..... 143

Andrés Muñoz Alvis
Oscar Iván Gutiérrez Carvajal

CONTEXTO EDUCATIVO Y VULNERABILIDAD 167

Nadia Semenova Moratto Vásquez
Daniela Sánchez Acosta

LA GESTIÓN DE RIESGOS DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL... 201

Ariel Osvaldo Quezada Len

Desde hace ya 20 años, uno de los principales retos del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, al hacer academia y psicología desde el departamento de Sucre en Colombia, es preparar profesionales competentes para abordar las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y psicológicas con el interés de responder a las necesidades y el contexto del departamento y del país. Es así como se ha definido la necesidad de desarrollar saberes que direccionen los procesos de investigación, docencia y proyección social hacia el estudio de la vulnerabilidad, los factores que se asocian a su profundización o que operan como protectores de un individuo o un colectivo y desde allí poder realizar el abordaje de la salud mental.

El propósito de esta publicación es apuntar a delimitar el concepto de Vulnerabilidad en los diferentes campos de acción y enfoques de la psicología desde sus epistemologías, metodologías y prácticas; de modo tal que se pueda tener una visión conjunta de la complejidad del abordaje de este constructo para la comprensión de realidades y problemáticas propias de nuestra disciplina y nuestro contexto local y nacional. En este sentido, el lector encontrará fundamentos conceptuales desde campos de acción como la psicología social, educativa y organizacional. Por su parte, en la psicología clínica se encontrarán conceptualizaciones desde la neuropsicología y los enfoques psicoanalítico, cognitivo-conductual, humanista – existencial y sistémico.

Elementos para la comprensión contextual del departamento de Sucre. Aportes para un análisis en clave de vulnerabilidad se presenta como el capítulo introductorio y es elaborado por el Abogado e Historiador Eduardo Porras Mendoza, en éste el autor realiza una contextualización histórica – social – política y económica del departamento de Sucre para ubicar inicialmente en las condiciones de amenaza y riesgo que hacen vulnerable de diversas maneras a la población.

Los capítulos siguientes, cada uno de ellos correspondientes al área temática de experticia de profesionales de la psicología de diferentes Universidades nacionales e internacionales, se proponen discernir el concepto de vulnerabilidad desde los distintos campos de acción y enfoques teóricos de la psicología, de la siguiente manera:

Julián Aguilar (Universidad de Antioquia - Medellín), nos habla en el Capítulo 1 sobre Vulnerabilidad humana, sufrimiento subjetivo y dolor anímico, el cual expone la comprensión de la vulnerabilidad desde el psicoanálisis.

Olga Leonor Hernández Bustamante (Corporación Universitaria del Caribe CECAR), Johana Carolina De La Ossa Sierra y Amelia Eljadue Rizcala (ambas de la Universidad de San Buenaventura –Cartagena), en el Capítulo 2 exponen la Comprensión de la vulnerabilidad desde la psicología clínica, enfoque humanista – existencial denominando el capítulo Sobre asumirse vulnerable, ser vulnerable y la vivencia de la vulnerabilidad.

En el Capítulo 3, denominado Vulnerabilidad Cognitiva, Karen Villacob Fernández y Mavenka Cuesta Guzmán (Universidad Simón Bolívar - Barranquilla), nos ofrecen una mirada desde el modelo cognitivo-conductual para la comprensión de la vulnerabilidad.

La Comprensión de la vulnerabilidad desde la Neuropsicología se encuentra en el Capítulo 4, construido por Andrés Fernando Ramírez Giraldo y Katy Estela Arroyo Alvis de la (Corporación Universitaria del Caribe – CECAR - Sincelejo)

Las Notas sistémico-familiares sobre las vulnerabilidades: Los cuentos de nuestra frágil fortaleza del Capítulo 5, ofrecen la comprensión de la vulnerabilidad desde la psicología clínica enfoque sistémico y está bellamente escrito por Carolina Fernández Acuña (Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Arturo Prat. Victoria – Chile).

Por su parte, Andrés Muñoz Alvis y Oscar Iván Gutiérrez Carvajal (ambos de la Universidad del Norte - Barranquilla), exponen, en el Capítulo 6, La vulnerabilidad desde la psicología Organizacional.

En el Capítulo 7, Nadia Semenova Moratto Vásquez y Daniela Sánchez Acosta (ambas de la Universidad CES - Medellín) nos permiten

acceder a la comprensión de la vulnerabilidad desde la psicología Educativa denominando el texto Contexto Educativo y Vulnerabilidad.

Cerrando el texto, en el Capítulo 8, La gestión de riesgos desde la psicología social, se encuentra la comprensión de la vulnerabilidad desde la psicología social construido por Ariel Osvaldo Quezada Len (MIND Servicios de Psicología y Consultoría / Universidad de Viña del Mar - Chile).

Finalmente, resta decir que todos los que aportamos a la construcción de éste texto, esperamos con este ejercicio contribuir al fortalecimiento del debate académico y a la calidad de los análisis e intervenciones que se hacen en los diversos escenarios donde la vulnerabilidad aparece y transversaliza los escenarios que son campos de acción en la psicología.

Olga Leonor Hernandez Bustamante
Compiladora/editora

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

ELEMENTOS PARA UNA COMPRENSIÓN CONTEXTUAL DEL DEPARTAMENTO DE SUCRE: APORTES PARA UN ANÁLISIS EN CLAVE DE VULNERABILIDADES

*Eduardo Porras Mendoza*¹

Resumen

El presente texto nace de una pregunta muy precisa en su enunciado: ¿Cuáles son los principales factores y escenarios de vulnerabilidad para la población del Departamento de Sucre? Empero, responder dicha cuestión reviste cierta complejidad en virtud de las variables *Departamento de Sucre, población y vulnerabilidad*. En este orden de ideas, nuestro objetivo es identificar, describir y analizar diferentes contextos y dinámicas territoriales del espacio vital llamado *Departamento de Sucre*, para dar cuenta de sus principales factores y escenarios de vulnerabilidad. Esto sugiere abordar el estudio de sus características históricas, sociales, culturales, ambientales, económicas y políticas. El texto, por consiguiente, intenta un aporte contextual a los esfuerzos teóricos, metodológicos y empíricos que se adelantan, para entender los alcances prácticos del concepto vulnerabilidad en el Departamento de Sucre, tanto desde la Psicología, en particular, como desde las Ciencias Sociales, en general.

Palabras clave: Departamento de Sucre, población, vulnerabilidad, política, cultura, economía, conflicto social, poder

1 Abogado Universidad Libre (Barranquilla). Magíster en Historia Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC (Tunja). Trabajo de grado: Memoria Histórica de Chengue, 1990-2012. Sociedad, Cultura y Violencias en los Montes de María (Nota: Laureado).

Abstract

The present text is born from a very precise question in its statement: ¿What are the main factors and scenarios of vulnerability for the population of the Department of Sucre? However, answering this question is somewhat complex by virtue of the variables Department of Sucre, population and vulnerability. In this order of ideas, our objective is to identify, describe and analyze different contexts and territorial dynamics of the vital space called the Department of Sucre, to account for its main factors and vulnerability scenarios. This suggests addressing the study of its historical, social, cultural, environmental, economic and political characteristics. The text, therefore, tries to provide a contextual contribution to the theoretical, methodological and empirical efforts that are advanced, to understand the practical scope of the vulnerability concept in the Department of Sucre, both from Psychology, in particular, as from the Social Sciences, in general.

Keywords: Department of Sucre, population, vulnerability, politics, culture, economy, social conflict, power

Geohistoria, sociedad y cultura

Esta sección tiene el propósito de identificar y desarrollar tres aspectos necesarios para la realización de una caracterización geohistórica del Departamento de Sucre como unidad de análisis: 1) Localización y características geográficas; 2) Proceso de poblamiento y estructuras social y cultural; y 3) Aspectos históricos del espacio vital y unidad político-administrativa que constituye el Departamento de Sucre.

Localización y características geográficas y poblacionales

El Departamento de Sucre está localizado en la zona norte del país, zona central de la Región Caribe colombiana. Limita por el noroeste con el Mar Caribe, por el norte y noreste con el Departamento de Bolívar, por el suroeste con el Departamento de Córdoba, y por el sur con los Departamentos de Bolívar y Antioquia. Su capital es la ciudad de Sincelejo y ocupa una superficie terrestre de 10.717 Kms² (IGAC, 2018). Está conformado por 26 municipios, los cuales, a su vez, integran cinco zonas o subregiones geográficas (Gobernación de Sucre, 2016):

Tabla 1
Subregiones del departamento de Sucre

SUBREGIÓN	MUNICIPIOS
SABANAS	Corozal, Betulia, Buenavista, El Roble, Galeras, Los Palmitos, San Pedro, Sampués y San Luis de Sincé.
MONTES DE MARÍA	Chalán, Colosó, Los Palmitos, Morroa, Ovejas y Sincelejo.
MORROSQUILLO	Coveñas, San Antonio de Palmito, San Onofre, Tolú y Tolviejo.
SAN JORGE	Caimito, La Unión, San Benito Abad y San Marcos.
LA MOJANA	Guaranda, Majagual y Sucre.

La configuración de estas regiones responde a una decisión estrictamente política, basada más en consideraciones geográficas, que en criterios ligados a las diferentes dinámicas territoriales. Más allá de esto, las regiones y sus municipios son cuerpos vivos ligados por vasos comunicantes que conectan diferentes procesos sociales, culturales, ambientales, económicos y políticos, que, si bien las definen desde cierto modo de ser particular en aspectos socioculturales y económicos, no las convierten en espacios vitales aislados entre sí.



Figura 1. Subregiones del departamento de Sucre, Colombia.

Fuente: (Wikipedia, 2015).

En el corazón del Departamento están las llamadas Sabanas, originalmente bosques secos tropicales reemplazados por praderas

artificiales, en su mayoría destinadas a explotaciones de ganadería extensiva. El Municipio de Sincelejo, capital departamental, posee una composición fisiográfica variada, por lo que cumple la función de vincular las llanuras costaneras del Morrosquillo, los Montes de María y la zona de Sabanas. En este orden de ideas, el Departamento de Sucre presenta llanuras al norte, montañas y sabanas onduladas en la zona central, y tierras deprimidas al sur.

Esta última región se caracteriza por la presencia de los ríos San Jorge y Cauca, conectados entre sí y con el río Magdalena a través de múltiples caños y ciénagas. Por lo tanto, cerca de la mitad del territorio sucreño corresponde a terrenos inundables localizados al sur del Departamento, subregiones del San Jorge y La Mojana, las cuales hacen parte de una región mayor, denominada Depresión Momposina.

Esta zona cumple una importante función ambiental, pues sus ciénagas y caños sirven de descansadero a las aguas de los ríos Magdalena, Cauca, San Jorge, Cesar y Nechí, evitando el desbordamiento de las aguas, favoreciendo condiciones ecosistémicas y devolviendo el agua a los ríos en temporadas de estío.

Sin embargo, la intervención humana al territorio (acción antrópica) ha impactado negativamente en sus fortalezas ambientales, en virtud de la tala indiscriminada de bosques, la potrerización de terrenos que deriva en sobreexplotación ganadera, la desecación de ciénagas, la pesca indiscriminada, el uso de herbicidas y fertilizantes químicos y la contaminación de las aguas con minerales pesados para la explotación aurífera, etc.

En cuanto hace referencia a sus aspectos demográficos, las proyecciones oficiales para 2018 indican una población total de 887.057 habitantes, de los cuales 596.651 personas están localizadas en las cabeceras municipales y 280.406 en corregimientos y veredas, o dispersos en áreas rurales. Las cifras también indican que, a diferencia de la tendencia nacional, en el Departamento de Sucre habitan más hombres que mujeres: 444.317 y 432.740, respectivamente (DANE, 2005).

Poblamiento, sociedad y cultura

Los pobladores originarios de los territorios que hoy integran el Departamento de Sucre fueron los *zenúes*. Investigaciones antropológicas han identificado que el pueblo *Zenú* estaba dividido en tres provincias: 1) *Finzenú*, que comprendía las actuales sabanas de Sucre y Córdoba hasta las riberas del río Sinú; 2) *Panzenú*, en la hoya del río San Jorge; y 3) *Zenufana*, en los valles de los ríos Cauca y Nechí. Por lo tanto, el actual Departamento de Sucre hacía parte de *Finzenú* y *Panzenú*. La presencia europeos trajo nuevas realidades al territorio zenú, a mediados del siglo XVI: tiranía política, menoscabo territorial, esclavización, servilismo y disminución de la población por violencia o exposición biológica. Esta última se originó en el hecho de que la población indígena carecía de los anticuerpos necesarios para resistir ciertas enfermedades, incluso las más leves para el europeo. Esta interacción entre ambos pueblos termina dando como resultado el despojo de gran parte del territorio *zenú* en beneficio de los españoles.

Y pérdidas culturales, por supuesto: desaparición de la lengua y culto religioso, afectación de tradiciones y costumbres, profanación de lugares sagrados, entre otras. En su lugar, recibieron la lengua castellana, el cristianismo, los animales domésticos (vacunos, caninos, caballares, asnales, aves de corral, etc.), alimentos foráneos (arroz, plátano, ñame), herramientas de hierro, armas, tácticas de combate, etc.

El componente humano africano aparece con el proceso de esclavización, en los albores mismos de la Conquista. Fue traído forzosamente para suplir con individuos más resistentes el trabajo que ya no podían realizar los amerindios. La necesidad de libertad y de ocupar territorios, por parte de africanos que lograban evadirse y asentarse en *palenques* o poblados de esclavos cimarrones, suscitó nuevos conflictos y violencias al interior del territorio.

En la segunda mitad del siglo XVI, la Corona española creó resguardos indígenas en el actual territorio del Departamento de Sucre, con el propósito de salvaguardar derechos al pueblo *Zenú*. Esta medida colonial resultó insuficiente para impedir la configuración de haciendas ganaderas en franca violación con el ordenamiento territorial dispuesto por la Corona española. En consecuencia, los conflictos por la tierra, por el agua y por el territorio existen desde entonces, cada vez mucho más complejizados.

La anterior dinámica del proceso de poblamiento se complementaría, desde finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, con el proceso de inmigración asiática, principalmente sirio-libanes. Aunque minoritario, esto agregó un cuarto elemento étnico a la composición social del Departamento de Sucre. De allí que, en el presente, la composición demográfica del Departamento de Sucre sea esencialmente mestiza. En el censo de 2005, de un total de 762.263 personas censadas, 11% se auto reconocieron indígenas; 16,01 negro, mulato, afrodescendiente o afrocolombianas; y 72,9% sin pertenencia étnica.

No obstante su variada composición subregional, el Departamento de Sucre presenta cierta homogeneidad en términos socioculturales. La base social es una familia con marcadas características conservadoras, apegada a los valores tradicionales, arraigo religioso cristiano (mayoritariamente católico), y fuertemente patriarcal.

Como componente de la Región Caribe colombiana y del Gran Caribe, son gentes de personalidad abierta, franca, alegres y dicharacheras. Las características principales de las comunidades que integran el Departamento son el sentido de pertenencia y la solidaridad. Las festividades ocupan un lugar muy importante en las dinámicas sociales, destacándose corralejas, corridas de caballos, fandangos y carnavales. La dieta también es muy parecida, con prevalencia del consumo de pescado de mar en la subregión del Morrosquillo y de río en las del San Jorge y La Mojana.

Por último, la sociedad sucreña y su cultura no han sido inmunes a los embates de la globalización: la sociedad de consumo y su marcado individualismo suscitan en la sociedad sucreña la asunción de nuevas prácticas culturales, el desapego a las tradiciones y cierta crisis de identidad. En tal sentido, se trata de una sociedad expuesta a profundos cambios de tipo socioculturales.

Antecedentes y creación político-administrativa

El actual territorio del Departamento de Sucre estuvo gobernado por Cartagena desde la Colonia. En tiempos republicanos se le reconoció cierta autonomía durante la vigencia de la Constitución federal de 1863, bajo la figura de las provincias. Sin embargo, un primer escenario de descentralización y autonomía político-administrativa solo se daría a

principios del siglo XX, durante la efímera existencia del Departamento de Sincelejo (1908-1910). Tras esta experiencia, el territorio quedaría nuevamente bajo el control de la Gobernación de Bolívar y su capital Cartagena.

No obstante lo anterior, a principios de los años 60 del siglo XX, se creó e impulsó un movimiento separatista de los municipios del centro y sur del Departamento de Bolívar, movido por tres factores claramente definidos: a) el histórico abandono en materia de atención e inversión pública; b) el interés de la élite política local por controlar recursos y escenarios políticos de mayor nivel (gobernación, curules en Asamblea departamental y Congreso de la república); y c) el interés de la élite política nacional por debilitar poderosas élites políticas regionales —como las bolivarenses— y crear nuevos canales de comunicación y arreglos políticos con nuevas —y más frágiles— élites regionales.

Este movimiento culminó con la Ley 47 de 1966, sancionada el 31 de agosto del mismo año. Su vigencia fue acordada para seis meses después, por lo que el Departamento de Sucre nació a la vida político-administrativa el 1° de marzo de 1967. En sus inicios, el Departamento estuvo conformado por 17 municipios, ascendiendo en la actualidad a 26. El municipio más impactado con la creación de los nuevos municipios ha sido Corozal, de donde surgieron los municipios de Los Palmitos, San Juan de Betulia y El Roble.

Medio ambiente y espacio vital

En términos ambientales, el Departamento de Sucre posee cuatro grandes zonas o regiones: a) la zona del litoral Caribe y la llanura costanera del norte del Departamento; b) la zona centro-norte montañosa; c) la zona central de sabanas y praderas; y d) la zona sur inundable, que corresponde a las cuencas hidrográficas de los ríos Magdalena, Cauca y San Jorge.

La zona del litoral Caribe y la llanura costanera del norte del Departamento, o región del Morrosquillo, está cubierta por tierras de alta fertilidad. Su localización, aledaña a la costa marina, la hace altamente vulnerable al aumento del nivel de los océanos asociado al deshielo de los

casquetes polares, habida cuenta del cambio climático por el aumento de la temperatura global.

El mismo cambio climático ha hecho más inestables y severas las temporadas de sequía y de lluvias en las zonas centrales del Departamento. Con mayor severidad en la zona de sabanas y praderas, que, en la región de los Montes de María, donde la topografía montañosa, la evaporación marina y los vientos alisios propician condiciones para que el régimen de lluvias no presente tantas alteraciones.

Las condiciones secas de la subregión Sabanas son históricas. A más de la inexistencia de grandes cuencas hidrográficas y de una prolongada temporada de sequía, los vientos alisios contribuyen fuertemente a la pérdida de forraje y follaje verdes, situación que propicia el traslado de buena parte del hato ganadero de la zona central de Sabanas a la zona inundable del sur del Departamento.

A más de constituir un manejo ineficiente de la actividad económica ganadera, las condiciones ambientales determinan a su vez un perverso proceso de concentración de la tierra, ya que sugiere la existencia de doble demanda de tierras para la actividad ganadera, predominante en el campo sucreño.

Por si fuera poco, el cambio climático ya se está haciendo sentir en la zona sur o inundable del Departamento de Sucre. Las inundaciones consecutivas de los años 2010 y 2011 son una clara muestra de los impactos del cambio climático en esta subregión y de la necesidad de iniciar un proceso de adaptación al mismo para evitar sus consecuencias catastróficas.

Los impactos del cambio climático en la zona sur son de tipo ambiental, económico, social y cultural. El ecosistema ha sido fuertemente impactado por las inundaciones, habida cuenta de alteraciones del espacio, contaminación de cuerpos de aguas y pérdida de flora y fauna, entre otros. En materia económica se registran pérdidas de cultivos, animales y pertenencias, incluyendo la propia vivienda, y reducción de puestos de empleo.

La infraestructura económica y social se afecta con pérdida de caminos, carreteras, aulas escolares, puestos de salud, etc. El daño y afectación a derechos sociales y su impacto en la formación y consolidación de capital humano también resultan evidentes: menos educación y menos

salud significan menos oportunidades para el desarrollo humano y cerca de 100.000 personas viven en tales condiciones. Y cuando el territorio cree que comienza a recuperarse, aparecen nuevamente las inundaciones.

Estructura productiva y proceso económico

En este documento se entiende la estructura económica en un sentido histórico, esto es, como el conjunto de escenarios, agentes, relaciones y dinámicas asociados a la producción, distribución y consumo de bienes y servicios, dados en un territorio determinado durante un largo período de tiempo con relativa estabilidad (Vilar, 1999).

En este orden de ideas, no sólo se presentarán los rasgos característicos de la estructura económica del Departamento de Sucre, sino también el modelo de desarrollo imperante, las dinámicas económicas y el principal conflicto en términos económicos: el derivado de la tenencia y control de la tierra y del agua.

Dinámica económica

La economía del Departamento de Sucre fue dominada históricamente por la actividad agropecuaria, especialmente la ganadería. Su principal característica ha sido el poco valor agregado a su producción primaria y su orientación a los mercados nacionales. Estas circunstancias han conducido a que el Departamento de Sucre sea uno de los más pobres de Colombia (Aguilera, 2005).

Las actividades agropecuarias, sin embargo, han venido perdiendo importancia en la generación de riqueza departamental. Entre 1980 y 2017 este renglón de la producción departamental bajó de un 55,4%, a un 12,8%, significando, a todas luces, una drástica reducción de este sector económico (Aguilera, 2005; Cámara de Comercio de Sincelejo, 2018).

Sin embargo, dentro de la actual estructura económica del Departamento de Sucre, además del sector agropecuario se destacan los segmentos de servicios sociales, personales y comunales, comercio, industria manufacturera, restaurantes y hoteles y servicios públicos domiciliarios. Estos dos últimos, incluso, han estado por encima del porcentaje del PIB

nacional. La siguiente tabla explica mejor los logros de la actual estructura económica departamental:

Tabla 2
Producto Interno Bruto desagregado 2017.

ACTIVIDAD ECONÓMICA	COLOMBIA	SUCRE
Restaurantes y Hoteles	3,5%	6,9%
Electricidad, Gas y Agua	3,5%	4,0%
Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones	6,4%	6,0%
Agropecuarios	6,5%	12,8%
Construcción	9,4%	6,5%
Comercio y Reparación	9,0%	8,6%
Derechos e Impuestos	8,5%	5,4%
Minas y Canteras	5,4%	0,9%
Industria Manufacturera	11,5%	7,5%
Servicios Sociales, Comunales y Personales	16,6%	33,3%
TOTAL	100%	100%

Fuente: Cámara de Comercio de Sincelejo (2018)

En este orden de ideas, la precariedad de la estructura económica departamental se traduce en cifras económicas desalentadoras: en 2016 el PIB per cápita del Departamento fue de US\$2.693, apenas un 46,43% del PIB per cápita nacional que, para el mismo año, fue de US\$5.800. Además, el aporte del Departamento de Sucre al PIB nacional fue apenas del 0,8%, a la vez que ocupa el puesto 21 en competitividad entre 32 Departamentos.

Por otra parte, para el año 2017 la tasa de desempleo fue del 9,1%, menor que el promedio nacional (9,2%), pero el desempleo objetivo se situó en el 13,2% y la tasa de desempleo subjetivo en el 39,2% (El Meridiano, 2018). Sin embargo, algunos estudios señalan que la informalidad laboral es altísima en el Departamento de Sucre, pudiendo llegar a un 65% (El Herald, 2017).

Modelo de desarrollo económico y conflictos sociales

Esta precaria estructura económica es el resultado de un modelo de desarrollo basado en la ganadería extensiva, en cuya base está la

concentración de la propiedad rural como punto de partida. En tal sentido, la ganadería extensiva impone barreras a la producción de riqueza, al dejar en pocas manos la propiedad de la tierra. En tales circunstancias (monopolio agrario), se produce un estado de rentismo de la tierra, con altos beneficios para quien controla este recurso y poca contribución al desarrollo de la sociedad. Desde luego, tal estado de cosas cercena las posibilidades de desarrollo social y humano de gran parte de la población, especialmente la rural, al permanecer sin acceso a medios de producción.

Esta realidad se deriva de la composición de la estructura de la tenencia de la tierra en el Departamento de Sucre. En efecto, de acuerdo con el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), en 2002 un exiguo 6,4% de la tierra estaba en manos del 54,3% de los propietarios, correspondiendo a predios iguales o menores de 10 has; mientras que el 8,7% de los propietarios concentraba el 55,4% de la tierra, correspondiendo a predios iguales o mayores de 100 has (Aguilera, 2005).

Pero los conflictos no sólo se asocian a la tenencia de la tierra, sino también a los usos de la misma. Así, a pesar de que el 50,5% de la tierra es apta para la agricultura, apenas un 11,1% está destinado al cultivo de alimentos. Esta cifra contrasta con los suelos destinados a uso ganadero, en donde apenas un 10,8% de las tierras son aptas para la ganadería, pero en la práctica esta actividad ocupa el 50,7% de la tierra. En resumen, sólo un 22% de la tierra está recibiendo uso adecuado (231.672 has), mientras que existe una sobreexplotación del 42% (448.367 has) y una subutilización del 36% de la tierra (385.678 has). Las zonas más sobreexplotadas son las del San Jorge y La Mojana, y las más subutilizadas las del Morrosquillo (IGAC, 2014).

Como se nota, la inequidad en materia de acceso a la tierra en el Departamento de Sucre es evidente y ostensible. Por lo tanto, Sucre se encuentra dentro de los departamentos más desiguales del país, alcanzando la estructura de la propiedad rural un coeficiente de Gini de 0,92, donde 0 corresponde a perfecta igualdad y 1 a perfecta desigualdad (UPRA & MinAgricultura, 2015).

Finalmente, un reciente estudio de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), cataloga la competitividad económica del Departamento de Sucre en un rango de “medio-bajo”, ocupando el puesto

22 en un total de 32 Departamentos. Esto se explica por bajos índices de fortaleza económica; medio-bajos en infraestructura y logística; y bajísimos en ciencia, tecnología e innovación. El informe destaca, además, índices en nivel medio-alto en materia institucional y de gestión pública y alto en bienestar social y capital humano (CEPAL, 2017).²

Caracterización socioeconómica

La histórica concentración de la tierra, la baja industrialización, la ausencia del Estado para invertir en infraestructura productiva y social, los impactos del conflicto armado interno (abandono forzado y despojo de tierras, desplazamiento forzado, etc.), entre otros aspectos, constituyen factores determinantes de la precariedad socioeconómica que padece la mayoría de la población del Departamento de Sucre.

En este orden de ideas, la pobreza en el Departamento de Sucre es una realidad latente y sus cifras son alarmantes. En cuanto a la pobreza, medida por el índice de necesidades básicas insatisfechas, las cifras son críticas. En 2011, el 54,86% de la población del Departamento de Sucre presentaba necesidades básicas insatisfechas (NBI), porcentaje que disminuía a 46,60% para la población urbana, pero que subía a 69,48% en el contexto rural. Esto sugiere pensar que, teniendo en cuenta la población rural actual, cerca de 200.000 personas que habitan el campo tienen NBI³, mientras que la cifra ascendería a casi 280.000 en escenarios urbanos (DANE, 2012). La comparación con las cifras nacionales son bastante distantes, como puede verse en el cuadro siguiente:

2 Los campos que revisa el estudio por cada categoría son: Fortaleza económica: tamaño del mercado, estructura productiva, sociedades y emprendimiento, comercio exterior y servicios financieros; Infraestructura y logística: infraestructura vial, aeropuertos y puertos y conectividad digital; Bienestar social y capital humano: Educación, salud, estructura social y servicios públicos domiciliarios; Ciencia, tecnología e innovación: inversión en CT&I, producción científica y educación superior; e Institucionalidad y gestión pública: gestión pública, finanzas públicas, transparencia y seguridad.

3 Los ítems que mide el índice de NBI son: proporción de personas en miseria, vivienda inadecuada, servicios públicos inadecuados, hacinamiento, inasistencia escolar y personas con dependencia económica.

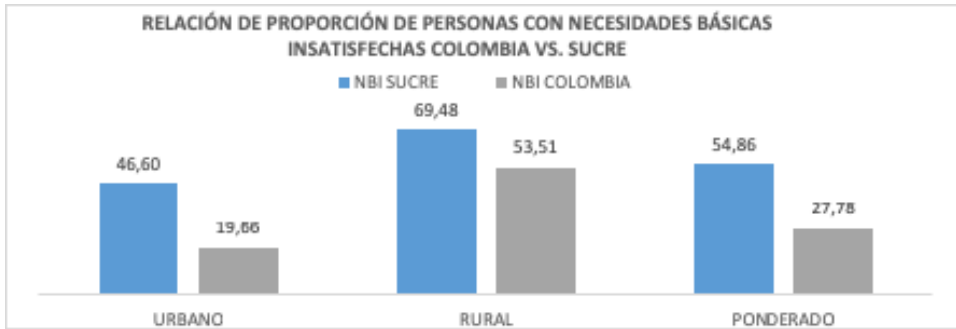


Figura 2. Elaboración propia con datos del Departamento Nacional de Estadísticas, DANE (2012).

En cuanto a la línea de pobreza monetaria, esta alcanzó, en 2017, una incidencia de 41,6% de la población, que, si bien se redujo en un 5,1% respecto de 2016, sigue siendo alta en relación con el promedio nacional que, en 2017, se situó en un 26,9%. La línea de pobreza extrema o de indigencia monetaria, por su parte, alcanzó en 2017 un 9,9%, mientras que a nivel país se situó en un 7,4% (Dane, 2017).

Las cifras sobre ingresos reflejan condiciones de empleabilidad ligadas a la informalidad y el subempleo. Un indicador que demuestra esta conclusión es el número de personas afiliadas al régimen contributivo de salud, al que están adscritas las personas con empleo formal y sus beneficiarios, así como las personas afiliadas al régimen subsidiado de salud, esto es, aquel al que están vinculadas las personas sin empleo formal.

Estas cifras también son críticas, de conformidad con el Ministerio de Salud. A diciembre de 2017, un total de 151.298 personas se encontraban afiliadas al régimen contributivo, equivalente al 16,36% del universo de afiliados; mientras que 773.369 lo estaban en el subsidiado, es decir, el 83,64% del universo de afiliados. Las cifras son mucho más crudas si se tiene en cuenta que el 11,34% del total de afiliados al régimen contributivo se encuentran localizados en la ciudad de Sincelejo (MinSalud, 2018).⁴

Otro aspecto que es importante mirar en términos socioeconómicos es el educativo. Si bien el ya mencionado informe de la CEPAL sitúa al

⁴ A diciembre 31 de 2017, Sincelejo registraba el 37,51% del total de las personas afiliadas al sistema de salud en el departamento de Sucre, con 104.906 adscritas al régimen contributivo y 241.965 al subsidiado.

Departamento de Sucre en un alto nivel en materia de bienestar social y capital humano, los resultados en el campo de las Pruebas Saber 11 sitúan al Departamento de Sucre por debajo de la media nacional.⁵

En efecto, mientras que en 2017 el promedio nacional estuvo en 262 puntos, el Departamento de Sucre alcanzó apenas un puntaje promedio de 250. La cifra sube a 254 en los planteles educativos urbanos, pero desciende a 225 en los de zonas rurales. Finalmente, hay que señalar que los resultados se sitúan por encima del promedio nacional en planteles privados, pero los estudiantes adscritos a estos colegios sólo alcanzan el 10,15% del total de estudiantes que presentaron las pruebas: 1005 estudiantes de planteles privados frente a un total de 9893. Nuevamente las cifras golpean con mayor fuerza a la población rural del Departamento (MinEducación, 2017).

Por último, es necesario mencionar en este apartado que el Departamento de Sucre reporta en el Registro Único de Víctimas (RUV), de la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV), un total de 369.718 víctimas, que equivaldría al 41,67% del total de la población del Departamento de Sucre, de acuerdo con las proyecciones oficiales de población departamental del DANE. Vale recalcar que el 90,57% del total de la población víctima se declaró afectada por el hecho victimizante “desplazamiento forzado” (UARIV, 2018).

En un Departamento en el que la pobreza afecta a un alto porcentaje de la población (como ya mencionó, 54% según el índice de NBI y 41% en incidencia de pobreza monetaria), encontrar cifras elevadas en materia de población víctima agrava significativamente las condiciones socioeconómicas de la población. Más todavía si se recalca que en el sector rural, principal escenario de la guerra en Colombia, los niveles de pobreza tienden a incrementarse.

5 Las Pruebas Saber 11 evalúan las competencias de los estudiantes de último año de bachillerato en cinco áreas concretas: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. Sus resultados sirven como medida para el acceso a la educación técnica, tecnológica y superior.

Esta sección quiere presentar datos y consideraciones generales acerca de las características de las relaciones de poder en el Departamento de Sucre. Para tales fines, abordará primero una breve reflexión sobre el clientelismo como dinámica predominante del contexto político departamental, y su articulación a prácticas nepotistas que derivan en una fuerte persistencia política. Por esta se entiende la existencia de estructuras de poder arraigadas en el contexto espaciotemporal que impiden el acceso de sectores políticos alternativos y/o minoritarios a posiciones de control político.

Así las cosas, se presentarán algunos datos electorales para demostrar una gris paradoja: como disrupción de la democracia, el clientelismo no sólo obstaculiza el acceso al bienestar de la mayoría de la población, sino que, en vez de desestimular la participación electoral departamental, la motiva por encima de los promedios nacionales. Por último, se presentará un corto esbozo de la trayectoria e impactos del conflicto armado interno en el Departamento de Sucre.

Proceso y dinámicas políticas

El clientelismo político es la característica principal de las relaciones de poder en el Departamento de Sucre. Como lo ha señalado una estudiosa del caso sucreño, se trata de un fenómeno que va más allá del contexto departamental, pues es una particularidad extendida no sólo al contexto colombiano, sino también al latinoamericano.

La explicación a tal estado de cosas en el Departamento de Sucre la encuentra esta autora en tres aspectos concretos de su contexto: i) la precariedad de las condiciones económicas de la mayor parte de su población; ii) la arraigada práctica política de la compraventa del voto; y iii) una alta capacidad de las élites políticas para encontrar atajos a las reformas que buscan descontaminar las costumbres políticas (Escobar, 2002).

Lo anterior se traduce en una fuerte persistencia política en cargos de elección y corporaciones públicas, con casos emblemáticos de nepotismo como el de las familias Guerra Tulena y García Romero. La primera de ellas con presencia ininterrumpida en el Congreso de la República por 52 años y con un total de 7 congresistas:

José Guerra Tulena, Julio Guerra Tulena (ambos exgobernadores de Sucre), José Guerra de la Espriella, Antonio Guerra de la Espriella, María

del Rosario Guerra de la Espriella (exministra de Estado y actual senadora de la república), Julio Guerra Sotto y Jorge Luis Feris Chadid (casado con María Salima Guerra de la Espriella).

Mientras que la familia García Romero, aunque ya sin representación en el Congreso y sin mayor control de cargos y corporaciones de elección popular, estuvo 40 exactos años con el dominio político departamental. Por cuenta de la influencia política de esta familia, fueron congresistas: Álvaro García Romero, Mady Romero de García y Teresita García Romero. Y en las elecciones a Congreso de 2018 aspiró, perdiendo por escaso margen, Juliana Escalante García, sobrina, nieta e hija de los anteriores. Por si fuera poco, siete (7) gobernadores sucesivos lograron su cargo con el apoyo de Álvaro García Romero, entre 1992 y 2015.⁶

Así las cosas, las llamadas *famiempresas electorales* controlan el espectro político departamental: la senadora por el partido Cambio Radical, Ana María Castañeda Gómez, es la esposa del exsenador Mario Fernández Alcocer, a su vez sobrino del exrepresentante a la Cámara y exalcalde Sincelejo Jairo Fernández Quessep.

Éste último, además, es primo hermano del exalcalde de Sincelejo y exsenador Jairo Merlano Fernández, hermano del exalcalde de Sincelejo Jaime Merlano Fernández y padre del exsenador Eduardo Merlano Morales. Fernández Quessep y Fernández Alcocer apoyaron al actual alcalde de Sincelejo, Jacobo Quessep Espinosa, con quien tienen parentesco. Y, para no quedarse atrás, este último apoyó en su aspiración al actual representante a la Cámara Salim Villamil Quessep.

Otro caso notable de nepotismo y persistencia política es el de la familia Pérez Santos. Entre sus miembros están los excongresistas Roberto Pérez Santos, Eduardo Pérez Santos, Martha Vergara de Pérez (esposa de Roberto), el exgobernador de Sucre Héctor Pérez Santos, el exdiputado Aníbal Pérez Santos y el actual diputado Héctor Pérez Pernet. Este inventario de *famiempresas electorales* lo cierran el exconcejal de Sincelejo, exdiputado

⁶ Edgar Martínez Romero (1992-1995 y 2015-2019), Héctor Pérez Santos, Eric Morris Taboada, Salvador Arana Sus, Jorge Anaya Hernández, Jorge Barraza Farak y Julio Guerra Tulena.

y excongresista Yair Acuña Cardales y su esposa, la actual representante a la Cámara, Milene Jaraba de Acuña, exaspirante a la Gobernación de Sucre.⁷

Esta situación de nepotismo y persistencia política contrasta con los bajos indicadores económicos y sociales del Departamento de Sucre, antes mencionados. Más todavía, si se considera que la participación electoral del Departamento de Sucre está por encima de los promedios nacionales, salvo para elección presidencial. En efecto, una mirada a los resultados electorales nacionales y territoriales de los últimos años permite hacer esta conclusión.

Se resalta en la observación que, a medida que baja el nivel territorial, aumenta la participación electoral. Así las cosas, la mayor participación está en las elecciones locales, mientras que la menor se da en las nacionales presidenciales, tal como queda claro en la siguiente tabla:

Tabla 3
Participación Electoral en Sucre⁸

TIPO DE ELECCIÓN	AÑO DE ELECCIÓN	(%) PARTICIPACIÓN NACIONAL	(%) PARTICIPACIÓN DEPARTAMENTAL	SUPERIOR/ INFERIOR
PRESIDENCIAL	2010	44,34	41,87	▼
	2014	47,97	53,36	▲
	2018	53,04	52,65	▼
SENADO	2010	44,24	60,42	▲
	2014	43,58	64,42	▲
	2018	48,82	62,94	▲
GOBERNACIÓN	2011	58,80	70,49	▲
	2015	60,55	74,06	▲
ALCALDÍA	2011	57,30	70,31	▲
	2015	59,44	74,47	▲

Fuente: Elaboración propia con información de la Registraduría del Estado Civil

⁷ Los escenarios políticos municipales son también territorios en los que impera está dinámica nepotista.

⁸ Las figuras interiores se orientan a señalar si el dato es mayor al porcentaje de participación nacional, o menor.

El empuje electoral de las maquinarias políticas puede observarse en los resultados que acaban de sistematizarse (Registraduría Nacional, 2018). El esfuerzo regional es menor en las elecciones presidenciales, aumenta en las de Congreso y se incrementa de manera ostensible en las elecciones territoriales (gubernaciones y alcaldías).

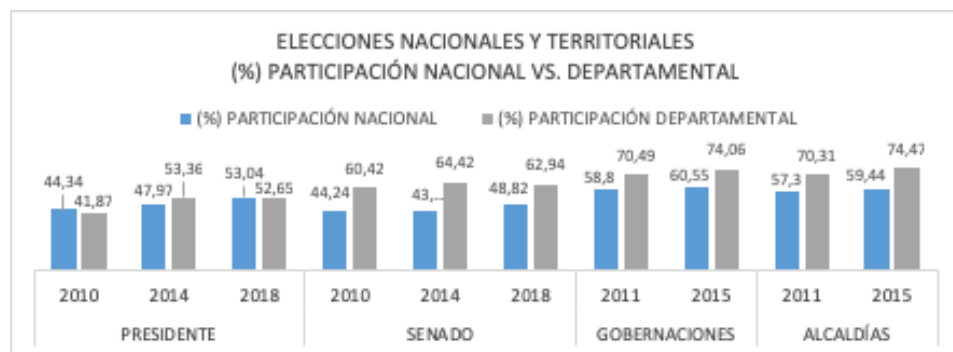


Figura 3. Elecciones Nacionales y Territoriales (%) Participación Nacional Vs. Departamental.

Fuente: Elaboración propia con información de la Registraduría Nacional del Estado Civil.

Un clientelismo político, como el anteriormente descrito, matizado con persistencia en el poder y prácticas nepotistas, aceptadas y apoyadas por el electorado, propone un círculo vicioso difícil de soslayar. Por una parte, el clientelismo se alimenta de la pobreza de la población, mientras que la pobreza de la población no se supera mientras las instituciones estén controladas por las maquinarias político-electorales que rentan del Estado. Como lo advierte Cristina Escobar, hay una cesión de los derechos políticos para acceder a derechos sociales por la vía de la transacción con quienes manejan los recursos estatales. Así, la dependencia económica conduce ineludiblemente a la exclusión política (Escobar, 2002).

Conflicto armado interno

Otra característica determinante de las relaciones de poder en el Departamento de Sucre, especialmente entre finales de la década de los 80 del siglo XX y la primera década del siglo XXI, es la presencia de actores del conflicto armado interno en su territorio. En efecto, la presencia de las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional (ELN), del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y de la Corriente de Renovación

Socialista (CRS)⁹, está documentada desde los años 80 del siglo XX (Vicepresidencia de la República de Colombia, 2006).

Estos dos últimos grupos se desmovilizaron, a principios de los años 90 del siglo XX, en el municipio de Ovejas, precisamente en territorio sucreño, durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994). El PRT, en el corregimiento de Don Gabriel, el 2 de enero de 1991; y la CRS en el corregimiento de Flor del Monte, el 9 de abril de 1994.

Tras estas desmovilizaciones hizo presencia en el Departamento las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), que con sus frentes 35 y 37 llegó a ser la insurgencia con mayor capacidad bélica (450 hombres en armas) y más amplio control territorial, al plantear un corredor estratégico desde el Mar Caribe hasta La Mojana, con epicentro en Montes de María y Sabanas (Vicepresidencia de la República de Colombia, 2002).

En este orden de ideas, el ELN y las FARC ocuparon el Departamento con el propósito de ejercer control territorial y poblacional. La respuesta del Estado para confrontar a la insurgencia fue la creación del Batallón de Fusileros N° 5 de Infantería de Marina, localizado en Corozal. Pero, además, las acciones de las guerrillas suscitaron el fenómeno paramilitar, una alianza reactiva conformada por ganaderos, empresarios, políticos locales y regionales, agentes institucionales extralegales y narcotraficantes. Esta asociación terminó apoderándose del Estado territorial, dando origen al fenómeno denominado parapolítica, que derivó en la apertura de procesos judiciales que acabaron en condenas contra importantes dirigentes políticos del Departamento de Sucre ¹⁰(Romero & Valencia, 2007).

La degradación del conflicto armado interno fue total. Tanto así que, a principios del siglo XXI, la región de los Montes de María (Bolívar-Sucre),

9 Corriente de Renovación Socialista (CRS) fue el nombre con el que se desmovilizó una disidencia del ELN. Este grupo rebelde fue el resultado de la fusión en los años 80 de dos insurgencias menores, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y el Patria Libre, que juntas dieron vida al MIR-Patria Libre. Este nuevo grupo se unió al ELN para conformar el ELN-UC (Ejército de Liberación Nacional Unión Camilista), de donde se desprendió para desmovilizarse como CRS, en 1994.

10 Entre ellos, los congresistas sucreños Álvaro García Romero, Eric Morris Taboada, Jairo Merlano Fernández, Muriel Benito-Rebollo, Jorge Luis Feris Chadid y José María Conde Romero, y los exgobernadores Salvador Arana Sus y Jorge Anaya Hernández. La lista también la integran exconcejales, exdiputados y exalcaldes de varios municipios sucreños.

se convirtió en la zona del país con mayor población desplazada expulsada y masacres perpetradas (Porras, 2014). En 2003, el Gobierno nacional dio inicio a las conversaciones para el desarme y desmovilización de las estructuras paramilitares que, entre otras, condujeron a la desmovilización del Frente Mojana y del Bloque Montes de María (2005). En octubre de 2007, fue muerto en un operativo militar alias *Martín Caballero*, comandante del frente 35 y miembro del Estado Mayor de las FARC, hecho que condujo a la desestructuración de esta agrupación a comienzos de 2008.

Desde entonces, el Departamento de Sucre ingresó a una fase de posconflicto armado que significó la presencia de la cooperación internacional en el territorio, especialmente en la región de los Montes de María. De igual manera, la institucionalidad del orden nacional priorizó al Departamento para la puesta en marcha de políticas públicas propias de períodos de posconflicto, algunas de ellas en articulación con cooperación internacional.¹¹

Conclusiones

La descripción contextual y análisis realizados, al margen de su brevedad y carácter esquemáticos, permiten identificar elementos que sirvan para responder la pregunta formulada al inicio del texto. En tal sentido, es factible señalar las siguientes vulnerabilidades:

Vulnerabilidad Ambiental y Ecosistémica. La formación fisiográfica del Departamento de Sucre muestra un territorio diverso en términos ambientales, que incluye zonas marítimas y costeras, sistemas montañosos, sabanas y praderas, y amplias cuencas hidrográficas. En particular, las áreas del centro y norte departamental son relativamente secas y están sometidas a un estricto régimen de lluvias, que permiten un adecuado desarrollo del

11 En el territorio del Departamento de Sucre han estado, en tiempos de conflicto y posconflicto, agencias de Naciones Unidas (PNUD, ACNUR, OCHA, OACNUDH, OIM), Unión Europea (Laboratorio de Paz y Programas de Desarrollo y Paz), USAID (Consolidación Territorial, Programa de Fortalecimiento Institucional para las Víctimas, Programa de Tierras y Desarrollo Rural, Programa de Acceso a la Justicia, Proyecto de Derechos Humanos, etc.). Por su parte, el Estado priorizó al Departamento con la política de atención y reparación integral a víctimas, restitución de tierras, formalización de la propiedad rural, programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET), etc.

espacio vital y de las actividades económicas primarias. Asimismo, la zona sur está conformada por terrenos deprimidos e inundables a cargo de una importante función ambiental y ecosistémica.

Sin embargo, la acción antrópica sobre el territorio lo ha dejado expuesto a ciertas vulnerabilidades. Más todavía si se suman los efectos del cambio climático. Por una parte, la creciente inestabilidad del régimen de lluvias afecta la totalidad del territorio y, en espacial, las actividades económicas, fuertemente ligadas a la explotación agropecuaria. Además, amenaza con mayor riesgo a las zonas costeras del norte y deprimidas del sur, susceptibles a las inundaciones. Esto es válido, tanto para los efectos de lluvias excesivas, como por la amenaza de aumento del nivel del mar, habida cuenta del deshielo de los casquetes polares.

La vulnerabilidad del medio ambiente pone en riesgos los ecosistemas, de los cuales los seres humanos no solo somos parte integral, sino su principal enemigo. Por consiguiente, el efecto bumerán es apenas evidente, por lo que los seres humanos estamos expuestos a caer en nuestras propias trampas ambientales.

Vulnerabilidad Social y Económica. La estructura productiva y las relaciones económicas vigentes en el Departamento de Sucre tienden a generar y perpetuar pobreza en la mayor parte de la población departamental. Se trata de un contexto mediado por la exclusión, especialmente de los medios de producción, lo que reduce el acceso a los medios de vida. La pobreza es un portazo en la cara para acceder al desarrollo, con graves consecuencias para las personas en términos de afrontamiento de la vida.

Esto limita las posibilidades de acceder a herramientas vitales, como consecuencia del poco acceso, tanto a los servicios sociales del Estado, como a las oportunidades del mercado para “comprar” el bienestar. Por lo tanto, sume a la población en un cúmulo de afectaciones materiales, físicas y emocionales, especialmente en los sectores poblacionales más frágiles: niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores, campesinos, minorías étnicas, personas en condición de vulnerabilidad, etc.

Y deja expuesta la capacidad de asociatividad de las personas. Esto es, las posibilidades de vivir en comunidades con capital social, léase con un fuerte tejido social. Así las cosas, estas sociedades tienden a conformar una sociedad civil susceptible a la dependencia de la acción del Estado,

impidiendo el ejercicio de la autonomía en un sentido no solo social, sino también político y económico.

Vulnerabilidad Política. Una estructura social y económica, como la del Departamento de Sucre, tiende a generar un mayor grado de vulnerabilidad cuando las relaciones de poder se encuentran disociadas de la práctica política democrática. Esto no solo convierte la acción del Estado en fuente y perpetuación de privilegios para las élites políticas y económicas del territorio, sino que favorece la exclusión de la mayoría de la población, tanto de esenciales posiciones de decisión política, como del acceso al goce efectivo de derechos por cuenta de la acción estatal.

El derecho de las personas para el ejercicio de la ciudadanía individual y de la autonomía de dicha ciudadanía para reconocerse e integrarse en una comunidad política, queda en franca posición de vulnerabilidad en las vigentes condiciones del sistema político y económico imperante. Mientras la política y el Estado sean terrenos vedados para la mayoría de los sucreños, no cesará esta forma de vulnerabilidad, que, a su vez, incide en otras formas de vulnerabilidades.

Vulnerabilidad Cultural. Con precarias condiciones económicas, sociales y políticas, los embates de la sociedad de consumo y del proceso de globalización encuentran allanado su camino para penetrar en la estructura cultural de la sociedad sucreña. Afianza la crisis de identidad y horada las posibilidades de reconstrucción social, política y económica de la sociedad a partir de sus fortalezas culturales. Las condiciones para la cosificación de los seres humanos son claras y, por lo mismo, se hace evidente la desigualdad entre el progreso de la época y la gran mayoría de la población.

La vulnerabilidad cultural es aprovechada por las élites privilegiadas para impedir la reacción oportuna y efectiva de la *masa*, para decirlo con Ortega Y Gasset. La penetración cultural de la globalización normaliza las desigualdades y funda falsas esperanzas de progreso, pues la desestructuración cultural se erige desde la crisis identitaria vigente y la entronización de elementos culturales de corte consumista.

Vulnerabilidad Moral. Una realidad como la descrita y un sistema social, político y económico basado en estructuras tan sólidas tienden a fomentar este tipo de vulnerabilidad, menos notoria que las precedentes. En últimas, tal estado de cosas está montado sobre el aprovechamiento de

la crisis moral de la sociedad actual, con la que conforma un letal círculo vicioso. En extremas condiciones de necesidades materiales se debilitan las posibilidades de tomar decisiones en estado de libertad.

Así las cosas, la crisis moral es una crisis acerca de la libertad moral de las personas. Es el resultado de la dificultad de obrar conforme a los valores morales cuando existen grandes necesidades de tipo material. Estas condiciones materiales adversas a la libertad son fabricadas por el sistema vigente, pues su subsistencia depende de la perpetuación de la pobreza, la eliminación de la democracia real y efectiva y la exclusión de los más pobres de trascendentales escenarios de decisión pública.

La vulnerabilidad moral propicia la desmoralización y la pérdida de la autoestima de quienes están expuestos a ella. La desmoralización y la pérdida de la autoestima conducen, a su vez, a la desesperanza frente a un mundo mejor y a la normalización del *statu quo*.

Estas reflexiones permiten también elucubrar las siguientes (in) conclusiones. Ante todo, sugiere una apuesta del territorio por el **modelo de desarrollo humano**, que sitúa a las personas humanas en el centro del desarrollo. Este apunta a propiciar condiciones para una vida larga y saludable, el acceso a educación de calidad, la generación de ingresos suficientes para llevar una vida digna y la construcción de escenarios de decisión democrática en los que la ciudadanía y la participación política de todos sean reales (Sen, 2000).

Además, superar los diversos factores de vulnerabilidad en el Departamento de Sucre exige medidas concretas e inmediatas y la asunción de responsabilidades por parte de diferentes actores con capacidad de incidencia política en el Departamento de Sucre.

Primero, **la academia**. Si bien ella no es responsable de la toma de decisiones políticas, si debe generar dos tipos de insumos necesarios para una profunda transformación social, cultural, política y económica del Departamento de Sucre, que reivindique a la ciudadanía y produzca un fuerte impacto positivo la trayectoria histórica y el espacio vital: 1) Producción de conocimiento pertinente para el desarrollo integral; y 2) Apertura de espacios de discusión ciudadana que allanen el camino del desarrollo.

Segundo, **la sociedad civil**, entendida como una red organizacional. Es la directa responsable de aprovechar los diferentes escenarios de debate público y de participación política en los que se discute e incide acerca del proceso de transformación social. No debe limitarse a hacer presencia en los escenarios de discusión generados por otros actores (academia, institucionalidad pública), sino que debe promover sus propios espacios de reflexión y decisión para buscar los caminos adecuados para el ejercicio de los derechos de personas y colectivos, condición sine qua non para superar, mitigar o manejar vulnerabilidades. La sociedad civil tiene, por lo tanto, grandes responsabilidades en la construcción y articulación de la nueva ciudadanía y del nuevo Estado, esenciales para albergar la esperanza de que otra sociedad es posible.

Tercero, **el mercado**. A largo plazo, el modelo capitalista de desarrollo es inviable al margen de condiciones de sostenibilidad y sustentabilidad ambiental, pues deja en riesgo de existencia no sólo al propio sistema, sino también a la Humanidad. Pero el mercado tampoco es viable, en términos económicos, si sigue generando altos niveles de concentración de la riqueza en quienes controlan el sistema y el empobrecimiento de los consumidores. Sin manejo de recursos para la mayoría de la población no habrá capacidad de consumo, y sin capacidad de consumo de la mayoría de la población no habrá mercados. Sin mercados, desaparece el capitalismo. El mercado y sus agentes económicos tienen, pues, grandes responsabilidades en el proceso de transformación social, económica y política de las sociedades actuales, incluyendo la sucreña.

Cuarto y último, **el Estado**. Responsable de la adopción y puesta en marcha de políticas públicas que orienten los recursos de la institucionalidad pública hacia la generación de oportunidades para la mayoría de la población. Pero sin la incidencia ética y política de la ciudadanía, la sociedad civil, la academia y el mercado, el Estado seguirá nutriendo el statu quo y mostrando su incapacidad para cambiar el curso de la historia y transformar la sociedad. Una nueva realidad cuyo mejor indicador será la disminución de los múltiples factores de vulnerabilidad hoy vigentes en el Departamento de Sucre.

Referencias

- Aguilera, M. (2005). *La Economía Del Departamento De Sucre : Ganadería Y Sector Público*. Banco de la Republica.
- Cámara de Comercio de Sincelejo. (2018). *Informe Económico Sucre 2017*. Sincelejo. Recuperado de <http://ccsincelejo.org/wp-content/uploads/2018/02/Informe-Económico-Sucre-2017.pdf>
- CEPAL. (2017). *Escalafón de la competitividad de los departamentos de Colombia 2017*. Bogotá. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43156-escalafon-la-competitividad-departamentos-colombia-2017>
- DANE. (2017). *Boletín técnico Pobreza Monetaria Sucre Año 2017*. Bogotá D.C. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2017/Sucre_Pobreza_2017.pdf
- DANE. (2005). *Proyecciones de población*. Recuperado el 11 de noviembre de 2018, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- DANE. (2012). *Pobreza y condiciones de vida. Estadísticas por tema*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida>
- El Heraldo. (2017, mayo 1). *Sincelejo mantiene tasa de informalidad en el empleo superior al 65%*. Sucre. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/sucre/sincelejo-mantiene-tasa-de-informalidad-en-el-empleo-superior-al-65-355295>
- El Meridiano. (2018, abril 27). *Desempleo en Sucre cayó a 9,1 % en 2017. Agro y la Economía Sucre*. Recuperado de <http://elmeridiano.co/desempleo-en-sucre-cayo-a-91-en-2017/104404>
- Escobar, C. (2002). *Clientelismo y ciudadanía: los límites de las reformas democráticas en el departamento de Sucre*. *Análisis Político*, (47), 36–54.
- Gobernación de Sucre. *PLAN DEPARTAMENTAL DE DESARROLLO DE SUCRE 2016 - 2019 “SUCRE PROGRESA EN PAZ”*, Pub. L. No. Ordenanza N° 009, 233 (2016). Recuperado de http://sucre.micolombiadigital.gov.co/sites/sucre/content/files/000023/1140_plan-departamental-de-desarrollo-20162019.pdf

- IGAC. (2014). IGAC revela “anti ranking” de los departamentos con los mayores conflictos de los suelos en Colombia | Noticias. Recuperado de <https://noticias.igac.gov.co/es/contenido/igac-revela-anti-ranking-de-los-departamentos-con-los-mayores-conflictos-de-los-suelos-en>
- IGAC. (2018). Cartografía del departamento de Sucre. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Recuperado de https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/cartog_de_sucre_v5.pdf
- MinEducación. (2017). Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2017-2 - Icfes Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2017-2>
- MinSalud. (2018). Número de afiliados por departamento y régimen para el mes de diciembre de los años 2012 a 2017 | Datos Abiertos Colombia. Recuperado de <https://www.datos.gov.co/Salud-y-Proteccion-Social/N-mero-de-afiliados-por-departamento-y-r-gimen-par/m9gr-auav/data>
- Porras Mendoza, E. (2014). Conflictos, violencias y resistencias en los Montes de María: Un análisis de temporalidad extendida. Territorio y conflicto en la costa caribe. Bogotá D.C.: Odecofi–CINEP.
- Registraduría Nacional. (2018). HISTÓRICO DE RESULTADOS Electoral. Recuperado de <https://www.registraduria.gov.co/-Historico-de-Resultados,3635-.html>
- Romero, M., & Valencia, L. (2007). Parapolítica: la ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos. Corporación Nuevo Arco Iris.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- UARIV. (2018). Registro Único de Víctimas (RUV) | Unidad para las Víctimas. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- UPRA, & MinAgricultura. (2015). Proyectos-Distribución de la propiedad rural Dirección de Ordenamiento de la Propiedad y Mercado de Tierras. Bogotá. Recuperado de <https://www.upra.gov.co/documents/10184/23342/Proyectos+Distribución+de+la+Propiedad+de+la+propiedad.pdf/d78e382c-77ac-4d60-9cfd-da42fb5be8b9>

- Vicepresidencia de la República de Colombia. (2002). Panorama actual de la región de los Montes de María y su entorno (Geográfica No. 19). Bogotá D.C. Recuperado de www.derechoshumanos.gov.co/observatorio
- Vicepresidencia de la República de Colombia. (2006). Panorama Actual de Sucre (Geográfica No. 27). Bogotá D.C. Recuperado de http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/sucre.pdf
- Vilar, P. (1999). Introducción al vocabulario del análisis histórico (6a ed.). Barcelona: Editorial Crítica.
- Wikipedia. (2015). Subregiones del Departamento de Sucre. Wikipedia. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Subregiones_de_Sucre#/media/File:Mapa_de_Sucre_\(subdivisiones\).svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Subregiones_de_Sucre#/media/File:Mapa_de_Sucre_(subdivisiones).svg)

PARTE 1

COMPRESIONES DE LA VULNERABILIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA Y LOS DIFERENTES ENFOQUES TERAPÉUTICOS

VULNERABILIDAD HUMANA, SUFRIMIENTO SUBJETIVO Y DOLOR ANÍMICO.

Comprensión de la vulnerabilidad desde el psicoanálisis

Julián Aguilar¹

Advertencia a los lectores

En las páginas que siguen voy a intentar describir lo que, en nuestro psiquismo, nos hace vulnerables. Usaré como referencia teórica el psicoanálisis, para proponerles una reflexión personal, falible y discutible. Deseo hallar palabras adecuadas para este artículo. De muchas maneras, observamos lo frágil del mundo que nos rodea, la cultura y la organización social. ¡Nuestro psiquismo lo es también, qué duda cabe! Cada uno de nosotros encuentra o no la manera de asumir las limitaciones para vivir. La vulnerabilidad no es absoluta. Si lo fuese así, la especie humana estaría extinguida. Pese a las dificultades, tenemos recursos que podemos utilizar sin hacer daño. Que cada lector haga una valoración de lo dicho.

Somos hijos de la tierra y a ella retornaremos. Vemos múltiples formas de vida, pasadas y presentes, que comparten una molécula, el ADN. Sabemos algo de su evolución en la historia del planeta, desde las algas verde azules de los tempranos océanos hasta la multiplicidad actual que ningún ojo abarca. La relación tierra, evolución y ADN es muy reciente en el pensamiento científico de occidente; 1859 y 1953 para condensarla. Empero, la lista de los científicos que han investigado estos problemas es muy extensa.

1 Sociólogo de UNAULA, Medellín. Profesor Titular vinculado a la UdeA desde 1975. Uno de los fundadores del programa de Psicología, UdeA, en 1975. He sido Jefe del Departamento en 4 períodos. Psicoanalista practicante en consulta particular desde 1985. Correo electrónico juagisier_50@hotmail.com.

Si aceptamos la relación evolución y ADN podemos verificar que los resultados, múltiples formas de vida, se alejan del ideal de perfección. Su variedad abarca desde formas frustradas hasta formas exitosas que han podido permanecer en la tierra millones de años. Nada garantiza que pervivan a una nueva extinción masiva, bien endógena, bien exógena. La tierra no es un planeta inerte y su existencia en este sistema solar no está garantizada. Por eso, todas las formas de vida son vulnerables. ¿Qué le pasará a la variedad de la vida cuando el sol, por fusión nuclear, consuma todo su hidrógeno? La respuesta es muy sencilla: no habrá más vida en la Tierra. Además, muchos cosmólogos conjeturan que el universo también puede desaparecer, lo cual muestra otro matiz que hay que tener en cuenta. No estaremos vivos para comprobarlo.

Los humanos, hombres y mujeres, vulnerables, frágiles, somos efímeros y bien lo sabemos. Un terremoto, un huracán, la erupción de un volcán son ejemplos elocuentes. La investigación científica y la tecnología, tan importantes, no cambian nuestra condición de seres para la muerte. Tampoco, alcanzan la predicción cierta que nos libre de la desgracia. A manera de consuelo que atempera el sufrimiento de cada uno, afirmamos que no hay dolo en la naturaleza, que son procesos muy complejos de los que algo sabemos, que no tienen intención en contra nuestra. Un volcán que explota no es un sujeto que calcula y conforme a un designio actúa, no tiene responsabilidad penal, civil, moral; es un proceso natural sin sujeto ni fin. La erupción por el cráter Arenas en 1985 es un ejemplo que los colombianos no debemos olvidar.

Hombres y mujeres, seres vivos, compartimos el ADN y lo propagamos. Por ello, como especie permanecemos y, a nivel individual, somos mortales, consecuencia de la reproducción sexual. Si un ser vivo se reproduce asexualmente, por simple división celular, es difícil en ese nivel de la vida afirmar que hay la muerte individual. Creamos la ficción de una célula inmortal. En cambio, los humanos al transmitir ADN a una nueva generación que surge por reproducción sexual, estamos condenados a la muerte individual. ADN, reproducción sexual que lo recombina, muerte individual y conservación de la especie. Cada uno de nosotros advierte el nudo vida-muerte y la vulnerabilidad humana; el sufrimiento subjetivo y el dolor anímico tienen ese fundamento real. Humanos, hombres y mujeres vivos, sexuados y mortales.

Hombres y mujeres también somos seres sociales y desde la prehistoria nos asociamos en grupos para poder sobrevivir. Una vida aislada de los otros con mucha dificultad se mantiene, y es más fácil que pronto se marchite y fallezca. Quien, por la razón que sea, es excluido y no reconocido por los demás, pronto pasa de la muerte simbólica a la muerte real. Sobrevivir en paz con otros, colaborando y en un territorio, sigue siendo un ideal por alcanzar. Ni las costumbres, ni las normas jurídicas, indispensables, son suficientes. Necesitamos los otros y la convivencia pacífica no existe. Más fácil aceptamos una tragedia producida por una avalancha que el horror y el terror de una masacre, de una desaparición forzada, de un secuestro. Los colombianos lo sabemos de manera muy amarga y angustiante.

Algo, que no entendemos ni aceptamos, hay en la condición humana, que una y otra vez destruye la convivencia. Hay conflictos múltiples, en las relaciones sociales y en las relaciones entre personas, que no cesan. El marinero, que en la ficción literaria es Robinson Crusoe, náufrago, por insoportable y en castigo, es abandonado a su suerte en una isla. Y este aislado desea que un velero lo recoja y lo lleve de vuelta a la civilización. En medio de la calma chicha —y mientras soplan vientos que permitan al barco zarpar del puerto—, un marinero narra a otros lo que ocurre en una colonia en África. Muy pronto, el lector descubre que “*El corazón de las tinieblas*” se torna en las tinieblas del corazón de quien escribe y de quienes lo leemos. Esas tinieblas del corazón de cada uno, nutren los conflictos y nos hacen ver la propia vida y la de los demás en claroscuro. La belleza de la obra de arte que hay en “*La guerra y la paz*” no desmiente el horror de las guerras europeas del período napoleónico.

Algo que insiste, se repite y no cesa, da al traste con la convivencia, es cosa sabida. Algo que empuja hacia la muerte y la destrucción no se deja desmentir. Ni en el nivel básico de la vida, ni en la naturaleza, ni en la organización social, escapamos a la vulnerabilidad, la fragilidad, el dolor y la muerte. Sin embargo, la vida en general y sobre todo la propia, la de cada uno, hay que respetarla, cuidarla, sostenerla y soportarla. En una palabra, debemos vivirla, no tenemos más oportunidades.

La construcción de la cultura y la organización social, la de la eticidad, valiosos logros humanos, van en esa dirección de cuidar la vida, sin conseguirlo del todo por lo frágiles que son. Investigar los fenómenos naturales, encontrar sus leyes y expresarlas mediante ecuaciones

matemáticas; transformar la tierra y mediante el trabajo producir bienes para satisfacer necesidades; cultivar el espíritu mediante la educación, la escritura, la lectura, la aritmética; son tres ejemplos del ingenio humano. Ciencia, tecnología, trabajo, producción y educación los condensan. Si los analizamos de manera crítica, esos logros humanos, culturales y sociales, tan importantes y necesarios, resultan insuficientes frente a tantas fuentes de vulnerabilidad. Los ejemplos muestran que la riqueza y diversidad de las formas de vida, la de los hombres y mujeres, y la de las organizaciones sociales y la cultura, se quedan cortas para protegernos. Vivos, sexuados, mortales, habitamos en una época de la historia, en una cultura y organización social. Algo más podemos advertir, y vamos a indicarlo.

Hombres y mujeres, determinados, igualmente, por el pensamiento y por el lenguaje. Abreviando, por el sistema simbólico en el que habitamos y nos marca y de qué forma. No es asunto evidente y ostensible. Imaginemos que hay una interrelación e interacción entre lenguaje, palabra y pensamiento que configuran un campo y lo posibilitan. El pensamiento no es la palabra ni tampoco lo es el lenguaje. Con esta imagen indicamos una relación, la de la palabra como un vehículo del pensamiento y no el más adecuado. La palabra tiene funciones múltiples y una propiedad que produce dificultades, la polisemia. Ni siquiera en la ficción literaria sobre la neolengua, final de “1984”, consigue Orwell eliminarla.

Tampoco el lenguaje científico —lenguaje artificial que anhela ser unívoco— lo consigue completamente. Nos pasa, con alguna frecuencia, que no encontramos la palabra justa para decir lo que pensamos, pues las palabras quedan cortas, y la recíproca, porque a veces dicen mucho más de lo que queremos decir, y no podemos evitar el malentendido al hablar, escribir, leer. Verificamos que no somos el amo de la palabra y el pensamiento, que las usamos de la mano del lenguaje, pues este último no es sin aquellas.

Hay una discordancia, entonces, entre hombres, mujeres, lenguaje, palabra y pensamiento. Cuando hablamos, pensamos, escribimos ¿qué tan seguros estamos? Al hablar, y es un ejemplo, ¿somos amo de la palabra y tenemos certeza sobre lo que decimos? Por tanto, y para cada uno, ¿qué significa hablar? Muy pronto evidenciamos que el sistema simbólico caracterizado por los juegos de oposición, el lenguaje, la palabra y el pensamiento, necesarios y útiles no nos protegen de nuestra vulnerabilidad,

desorientación y fragilidad que nos caracterizan. Hay entre ellos, relaciones complejas y sutiles que avistamos, no del todo comprendemos, y tampoco dominamos y controlamos. Configuran un campo abstracto e insuficiente. La palabra en el campo simbólico del lenguaje seduce y acaricia, ofende y mata, crea, evoca, rememora y anticipa. Nos representa como sujetos amarrados a significantes que nos representan y determinan.

No podemos pensarlo todo, ni decirlo, ni escribirlo. Nos aproximamos a la verdad, creemos en la palabra y por su insuficiencia se queda corta. La verdad medio aparece, no puede ser dicha del todo, tiene bastante de ácida mientras no esté reconocida y elaborada, y muy pronto se esfuma. La verdad insuficiente, revela y vela, engañosa. La palabra nos acerca a la verdad sin jamás agotarla pues no es absoluta ni redonda, y tampoco, es de una vez y para siempre. Nos ocurre parecido con el saber, porque no podemos saberlo todo ni decirlo. Apenas avanzamos. Hay un más allá de la verdad, y del saber real, que suponemos, que no podemos conocer, pensar, abarcar y enmudecemos. Verdad y saber no son equivalentes.

Ese campo simbólico que habitamos y nos determina no es protección suficiente contra el desamparo, la fragilidad, la desorientación y vulnerabilidad de cada uno, y cada quien lo asume y padece de forma particular y singular. Esa particularidad y singularidad es la marca que nos caracteriza y destaca en medio de hombres y mujeres que nos reconocemos vulnerables, con sufrimiento subjetivo y dolor anímico diverso y que cada uno debe asumir puesto que no se deja desmentir.

Un añoso proceso de renunciaciones y ensayos, y dejar atrás errores, condujo a Freud, desde la investigación básica en el laboratorio sobre anatomía y morfología, histología y fisiología del sistema nervioso, hasta la neurología clínica en estado naciente, y sus patologías orgánicas en hombres y en mujeres. Un poco después, la investigación lo llevó a la histeria, la neurosis y la fobia, palabras de la psiquiatría clásica alemana del final del siglo XIX y comienzo del XX. Un ejemplo apenas, la comparación de las parálisis motrices orgánicas e histéricas por recomendación de J.M. Charcot. De regreso a Viena, los primeros intentos de tratamiento de pacientes por medio de hidroterapia, electroterapia, curas de reposo, hipnosis. Fracasos y renunciaciones, y el trabajo constante, lo aproximan a su invento y su legado: el psicoanálisis como tratamiento por el habla, y a su descubrimiento de lo que llamó inconsciente. Sigmund Freud, el nombre propio que construyó.

Recapitulando, su trabajo temprano de investigación parte de la observación, descripción y delimitación de fenómenos, hasta el intento del tratamiento del síntoma psíquico y su explicación conceptual. Tratamiento, construcción de una teoría explicativa y una praxis.

La investigación y tratamiento del síntoma psíquico, por medio de la palabra en transferencia, muestran la vulnerabilidad, el sufrimiento subjetivo, el dolor anímico y su posible tratamiento. Una cura es un proceso que revela la existencia de una realidad psíquica distinta de la realidad material del mundo que nos rodea. Esta revelación de lo inconsciente ocurre poco a poco. Un paciente abatido por el sufrimiento anímico que no logra resolver por él mismo busca ayuda profesional. Una queja y una demanda son dichas desde la primera entrevista. “*Vengo donde usted porque sabe y puede ayudarme y orientarme*” es una de las tantas formas de decir la súplica.

La queja es la característica de cómo un paciente cualquiera comienza a contar su sufrimiento, dolor anímico, malestar. Ella le parece como algo ajeno, enigmático para quien la expresa: el desorden del mundo que le produce sufrimiento no está subjetivado. Un primer paso en su tratamiento consiste en que el paciente se dé cuenta de que ese desorden del mundo que denuncia y denuncia, lo implica. En él mismo, hombre, mujer, está la causa espiritual de su sufrimiento.

La queja queda transformada en síntoma subjetivo y es posible avanzar hacia una cura, por consiguiente, algo hace síntoma. La palabra hablada denuncia el síntoma, lo reconoce, lo pone en evidencia. Pero ¿qué?

Una primera hipótesis es que un trauma, hace síntoma. Por tanto, el síntoma y su malestar aparecen sin que el paciente sepa de qué se trata: es una incógnita que hay que despejar. Dolor anímico y sufrimiento subjetivo, enigmático, el trauma hace síntoma, se impone, apremia. “*Tú puedes saber de tu síntoma*” es la consigna que implica una inversión dialéctica. “*Vengo donde usted porque sabe y puede orientarme; tú puedes saber de tu síntoma y sufrimiento*”, la respuesta. ¿Cómo? Hablando hasta decirlo sin pensarlo, para que se produzca un efecto pequeño en la subjetividad.

La palabra hablada, el lenguaje y la lengua son el instrumento que posibilita un tratamiento psicoanalítico. La existencia de lo inconsciente es la consecuencia de la relación singular de cada quien con el lenguaje, la

palabra y la lengua en la transferencia. Inconsciente, palabra y lengua en acto. Inconsciente, palabra y lengua son el A, B, C del descubrimiento de Freud. ¿Qué hace trauma?

Una manera de responder Freud es el encuentro con la sexualidad propia y la del otro semejante como constante. Una delimitación precisa es necesaria: sexualidad, sexo y sexuación. En psicoanálisis lo inconsciente y la sexualidad están anudados. Los procesos psíquicos son inconscientes y la sexualidad es su característica. Para Freud la palabra que los condensa es procesos psicosexuales. Alude a acto, a práctica, la palabra sexo. Tener sexo, es un acto. La sexualidad es un proceso anímico que implica deseo y fantasía, fantasía de deseo, e incide en el sexo como acto.

Un hombre dice a una mujer: “*te deseo*”; la recíproca también ocurre. Te deseo es la invitación a tener sexo, actividad sexual. Fantasear con una mujer es una actividad anímica. Es claro que la actividad anímica, la fantasía de deseo nutre el sexo como acto de mil y una maneras. Sexuación afirma soy hombre, soy mujer y alude a cómo un ser humano que vive y habla, más allá de la anatomía y la genética, llega a serlo. Un recién nacido deviene hombre o mujer gracias a procesos anímicos complejos y no evidentes para la conciencia y el sentido común.

Si la sexualidad y el deseo sexual van de la mano —y nutren el sexo como acto—, el deseo sexual permite suponer que hay en juego una magnitud, una intensidad, un impulso, una fuerza que lo empuja hacia la satisfacción. *Libido*, palabra latina que dice deseo, y pulsión, son los conceptos que de a poco Freud fue construyendo para explicarlo. Abreviando: procesos inconscientes, sexualidad, deseo sexual, fantasía, pulsión, libido, trauma, síntoma dicho en palabra.

Un síntoma se pone en palabras, es un relato, una narración que un paciente va desplegando por medio de la palabra hablada en transferencia. Un síntoma es metáfora de un trauma, lo sustituye. Un síntoma condensa el sufrimiento subjetivo, el dolor anímico y, al mismo tiempo, la satisfacción de un deseo pulsional por un camino retorcido e indirecto. Un síntoma es complejo: implica fuerzas diversas que se entrecruzan. Un síntoma supone una intensidad anímica que la conciencia no domina. Un síntoma implica el deseo sexual y el empuje hacia la satisfacción que no se logra controlar, que se deja de lado para no pensar, para no saber. Ese no pensar, no saber,

desalojar, hacer a un lado, Freud lo llama represión. Se reprime aquello intenso que no se soporta, que no se domina, el deseo pulsional que hace trauma. Cuando la represión cede un poco, lo reprimido retorna como síntoma, hipótesis de Freud. El síntoma psíquico es el resultado de diversas fuerzas y una constante que aparece siempre: los procesos psicosexuales.

La sexualidad anudada al trauma es estructural, está en el fundamento, no es algo que a lo largo de la vida se adquiere tarde. Vida, sexualidad y muerte hacen nudo en cada ser humano que habla. Sexualidad implica búsqueda del placer, deseo y fantasía; reproducción sexual es un logro tardío en cada ser humano, hombre, mujer. La sexualidad como proceso anímico implica lo que no se controla, no se domina por completo, lo excesivo, el exceso, el más que se resume con la palabra goce. Goce implica uso, usufructo, desgaste. Hay goce adherido al síntoma, a la palabra y al sufrimiento subjetivo.

Si la sexualidad está en el fundamento de lo humano, es necesaria y atormenta a lo largo de la vida; si la reproducción sexual es un logro tardío, implica en un hombre y en una mujer madurez genésica, producción de espermatozoides y de un óvulo, es secundaria y contingente, puede ocurrir o no. El sexo, la actividad sexual, busca primero la satisfacción; la fecundación es algo que ocurre, no ocurre, o se evita. El síntoma-trauma ilustra nuestra vulnerabilidad anímica.

La palabra en una cura psicoanalítica produce la transferencia, se dirige a otro que puede oírlo, y que es un representante aparente y encarnado del Otro, saber de lo inconsciente, y con ella surge lo que Freud llamó neurosis de transferencia. Su aparición y su resolución son el tema que posibilita y, al mismo tiempo, dificulta el tratamiento. Un resumen puede ser, de la queja al síntoma, y, por la transferencia a resolver, la neurosis producto del tratamiento psicoanalítico. Su final pasa por la disolución de la transferencia. Se transfiere la palabra que pone en acto las determinaciones de un sujeto, sujeto de lo inconsciente, y un yosujeto advenido en una cura. “Allí donde ello era, donde se era, debo yo como sujeto llegar a ser, advenir”. Comentario de J. Lacan.

Trauma, pulsión sexual, síntoma, fantasía de deseo, sin un objeto predeterminado que la satisfaga. La pulsión es un concepto indispensable en la clínica psicoanalítica. Funciona como articulación entre lo anímico y

el cuerpo sexuado. Es constante, no podemos deshacernos de ella, termina cuando la vida de cada uno finaliza. Su magnitud, su intensidad, que hay que suponerle, no es cuantificable. Tiene una meta: la satisfacción del deseo. A todo lo que no sea satisfacción, Freud lo llamó destino de la pulsión, y sus caminos muy variados son.

El problema consiste en que no existe un objeto, uno y único y predeterminado, que la satisfaga. El objeto es lo más variable, la pulsión lo rodea, la satisfacción nunca es plena, siempre hay un déficit, una tensión entre lo que se busca y lo que se logra, que relanza el deseo y lo sostiene. Sólo la muerte de cada uno, hombre, mujer, hace que el deseo cese. Deseo es fuente de vida, la de cada uno.

El deseo pulsional, que implica el goce, sostiene la vida. La muerte, cero absoluto, cese de toda tensión, reposo total, es el último destino, el costo de la reproducción sexual. La especie tiende a permanecer y ampliarse y cada uno muere, vale recordarlo para vivir alertas.

En Freud la pulsión es una mezcla mítica entre “Eros”, que tiende al Uno y fracasa, y “Thanatos”, el hijo de Nix, la noche, y hermano gemelo de Hipnos, que nos llevará a la eterna noche y al sueño en el que nos perdemos sin poder decir cómo es. O al viaje último del que no hay retorno, eso nombrado como el más allá. De este real poco sabemos, no lo hemos vivido en forma directa, no podemos contarlo a otros, cuando nos pase ya no habrá palabra para decirlo. Quedarán, sí, las del nombre de cada uno, y los más allegados nos recordarán unos años, y, luego, el silencio y el olvido se impondrán. Un descubrimiento, una obra sólida, y es frecuente, no garantizan la inmortalidad. Grandes artistas y su obra se van quedando a un lado, se tornan en magníficos desconocidos. Gian Lorenzo Bernini, escultor de Nápoles, con una obra maravillosa en Roma, es un ejemplo. La beata Ludovica Albertoni lo ilustra. ¿Quién esculpió a Pallas Atenea desatándose o atándose una sandalia? Los sabrán los eruditos conocedores de la estatuaria griega del período clásico.

Que el objeto deseado es lo más variable, lo muestra en modo ostensible lo que la psiquiatría clásica llamó perversión sexual. Fetichismo es el modelo en Freud, y los juegos de palabras frecuentes en la emergencia de pensamientos inconscientes, apuntan hacia el fetiche: una fantasía de deseo, la de la madre fálica, está en el fundamento. El fetiche, más que cosa,

es una palabra que dice un objeto del que una subjetividad está atrapada. Sí aceptamos esta conjetura, desembocamos en un problema crucial y sorprendente, ser hombre es diferente a ser mujer y esa diferencia que conduce a la identidad sexual, a ser sexuado, es una construcción anímica compleja que va más allá de los genes y cromosomas y de las diferencias anatómicas: castración es el concepto que nombra tal proceso psíquico, ese más allá de lo visible y aparente.

A nivel genético hay dos cromosomas básicos X, Y para recombinar el ADN por reproducción sexual. XX está en el óvulo y XY en el espermatozoide. Si se mezclan, al final tenemos una cifra probable 50% XX, 50% XY. En una población humana normal hay una tendencia al equilibrio. En genética, XX se asocia a mujer y XY a hombre, y hay diferencias anatómicas claras en un cuerpo humano; el hermafroditismo es bastante infrecuente, hasta en la escultura y la pintura lo es.

Lo difícil es esto: ¿cómo, a nivel anímico, XX pasa de niña a mujer, y XY pasa de niño a hombre? La suposición en psicoanálisis Freud la llama castración y 100 años atrás resultó escandaloso y contrario a la mentalidad dominante. Castración es delimitar, construir un límite que permita separar, reconocer y asumir la diferencia entre los sexos, hombre, y mujer. Es dejar atrás una creencia, una fantasía de deseo: somos iguales, indiferenciados, para asumirnos distintos y diferentes. Diferentes, en falta, hombre y mujer, en relación ¿con qué? Con un objeto anímico llamado falo y con su goce.

A nivel anatómico hay un órgano que permite evacuar la orina y mucho después el semen. Ambas funciones son excitantes y placenteras. Hay un erotismo uretral, y uno auto erótico: la masturbación. Masturbación o placer de órgano, y placer o displacer entre cuerpos que copulan, años después.

A nivel anímico existe la fantasía que predica la existencia del “hacepipí” en todos los humanos, y, por extensión, hasta en la locomotora que debe tener uno bien grande puesto que se mueve. Un niño muy pequeño, Juanito, en las páginas de Freud, pregunta: *¿Mamá, tú también tienes hacepipí?* Para este niño, existir, ser, va de la mano, y es literal, del querido “hacepipí”.

Desde la prehistoria, existe el culto al falo asociado a la vida, a la fecundidad, a la exuberancia de la naturaleza, a la abundancia de la

cosecha, a la virilidad y al poder. En el neolítico aparece su representación imaginaria en la pintura y la escultura. La imagen del falo siempre es erecta. Un cazador muere al lado del animal que caza, bien armado con su falo erecto. En la escultura el falo también lo está siempre. De su representación como imagen avanzamos al sistema simbólico, a la palabra, al falo en el poema, por ejemplo, en Marco Valerio Marcial en el siglo de Augusto.

El falo, en el sistema simbólico, es significante de un objeto. En el sistema simbólico hay una propiedad muy característica, el juego de oposición, lo positivo, más, +, y lo negativo, menos, -. También el cero, 0, y el uno, 1, base del sistema binario computacional. En psicoanálisis, el falo es significante de un objeto deseado, de su presencia o ausencia, de la falta y la diferencia entre los sexos. Puede ser escrito como - ϕ , menos ϕ , falo imaginario, o como Φ , ϕ mayúscula como simbolización de la falta y la diferencia, hombre, mujer, real.

Castración, simbolización de la falta y diferencia. Castración, renuncia a un goce autoerótico y renuncia a un objeto que, a partir de ese momento, es un objeto prohibido, llamado Madre en la literatura psicoanalítica. Madre no es la mamá de carne y hueso. Madre es la narración, el discurso que poco a poco quien habla en transferencias va escribiendo y asumiendo. Regulación del deseo de la madre y el del niño. Instauración de una norma, de una ley reguladora del deseo sexual en lo anímico, y con efectos en la cultura y la organización social, llamada la prohibición del incesto. En lo anímico, la falta y la diferencia. Y con efectos culturales y sociales promoviendo el intercambio entre grupos humanos, entre familias, entre hombres y mujeres, llamado el matrimonio: un pacto, alianza, negociación, un contrato entre partes. Los grupos humanos permanecen y se amplían gracias a las familias que surgen y a las que mueren respetando los intercambios simbólicos, las costumbres y esa prohibición.

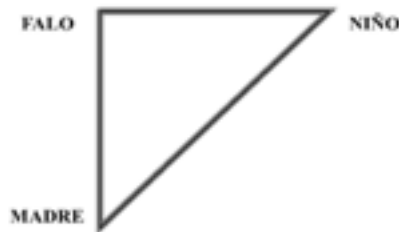
Castración, cambio en la creencia, de todos iguales, todos Uno, a reconocernos diferentes; hay hombres, hay mujeres, hay que asumir la virilidad, hay que asumir la feminidad. Castración, no tiene relación alguna con cuchillo para cercenar el órgano llamado pene. El castrati existió sobretodo en la ópera italiana del Barroco.

El padre y lo sagrado, la mujer y su deseo enigmático, fueron los límites en la teoría de Freud. Vio el ir más allá del padre, ya muy anciano y

cerca al final de su vida. La carta a Romain Rolland, de 1936, es una pieza literaria sin par en Freud. Sin resolverlo del todo, algo atisbó del deseo y la feminidad, enigma, continente oscuro, para el inventor del psicoanálisis.

Hombres y Mujeres parece que estamos más preparados para lo sensible, lo sensual, la percepción visual y auditiva que para el espíritu; y la palabra es espiritual, y la capacidad de abstraer, hecha palabra lo es, no hay duda. De lo sensible a la abstracción hay un paso necesario y difícil de dar. Las imágenes visuales ayudan a intuir los objetos matemáticos, las geometrías sirven de ejemplo.

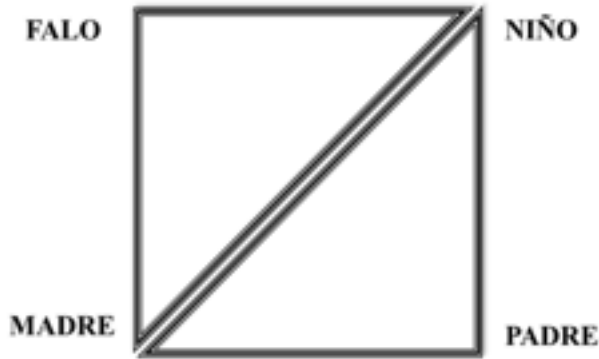
Jacques Marie Lacan, médico, psiquiatra, psicoanalista, sutil y agudo lector de Freud hasta 1981, propuso mediante imágenes de ingenio, un triángulo recto y su transformación en un cuadrángulo, para intuir algo de la castración. Voy a intentar escribirlo a mi manera evocando el seminario 4, “La relación de objeto”. Usó un triángulo rectángulo así:



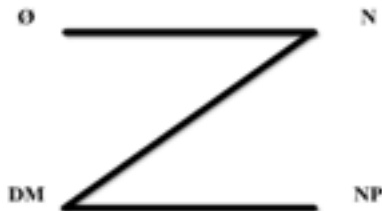
Imaginemos ahora esto: M desea F, un objeto psíquico que no tiene y que sustituye por N que brota de su cuerpo. N, a su vez, cree tener F, aun M lo tiene, y teme perderlo. Esta es la suposición inicial. Un cuarto elemento P, sería el agente de la castración y regula el deseo de M y el de N, y por medio de su función simbólica, es decir, apoyada en el campo del lenguaje y la palabra, los separa, y transmite la ley de prohibición del incesto. Lo podemos ilustrar por medio de una imagen que permite pasar del triángulo rectángulo imaginario, e inicial, al cuadrángulo simbólico nuevo.

Por tanto, figuremos ahora esto: añadan, los lectores, al inicial triángulo rectángulo un triángulo rectángulo nuevo y adosado por la hipotenusa, o diagonal, da el mismo resultado, y que cumpla esta condición necesaria: que P esté ocupando el ángulo recto del triángulo añadido. Hay

ahora una figura, o imagen con las siguientes propiedades: P está frente a F, separando a M y a N de F.



Lo escribo de otra manera. P, dador del falo, F, con su palabra, separa a M y a N de un deseo: M, no pondrás a tu hijo N, en el imaginario lugar de lo que te falta y deseas, F; y a ti, N, no podrás ocupar ese lugar imaginario F, para completar a M, y quedar atrapado en su deseo. Ambos, entonces, serían cada vez más vulnerables, y el costo anímico impagable para cada uno de ustedes, al creerse el Uno perfecto. ¡Advertidos lo están! Esa función Padre, y Nombre del Padre, es metáfora y, por ende, simbólica, pues viene a sustituir y regular el deseo de M y el de N. No son más que palabras para dar una versión, una entonces, de la enigmática castración. Si se mira con atención las figuras unidas por la diagonal formando el cuadrángulo, podemos imaginar una Z, así:



Un lado en cuyo extremo está F, Fí mayúscula y en su otro extremo N; la diagonal que va desde N hasta DM. Y, por último, M y N separados de F por P, NP. El cuadrángulo simbólico que incluye e implica al Padre y su función significante Nombre del Padre que sustituye como metáfora al Deseo de la Madre.

O, podríamos decirlo así: en la teoría de la clínica que llamamos psicoanálisis, castración es una operación simbólica, de lenguaje como campo y palabra como función, sobre un objeto de deseo, objeto anímico, llamado falo imaginario, para separarlo de un órgano real de un cuerpo, el “hacepipi” o pene. Equivale, aun, incluso, inclusive a esto: pasar de – fi, escrito en minúscula, a Fí, escrito en F mayúscula. Avance desde menos fi, letra griega, falo imaginario a Fí mayúscula, Falo simbólico como simbolización y reconocimiento de la diferencia entre los sexos y la falta. Ingeniosa imagen, imagen ingeniosa, y aguda y sorprendente al inicio.

P, agente de la castración, permite pasar del objeto imaginario $-\phi$, a la simbolización de la diferencia Φ , sustituyendo el Deseo de la Madre por la función simbólica Nombre del Padre, y permite al hijo, N, liberar su deseo enajenado, reconocer la diferencia de los sexos, y asumir su lugar como hombre entre seres vivos que hablan y van a morir, y llegar a ser, y es apenas una posibilidad entre otras, padre a su vez y transmitir su legado a su prole: nombre de pila y apellido.

Esta construcción teórica debe ser lógica, coherente y consistente. Hay mil y una maneras de asumirla, cada quien decide. Esto tiene relación con la vulnerabilidad y fragilidad espiritual. Trauma, encuentro con la sexualidad y la muerte, eso hace síntoma, fijación, perpetuación del trauma, o castración. ¿Quién, invulnerable, completo, inmortal?

Dos anotaciones más, para finalizar este capítulo al que me invitaron por generosidad hidalga, que aprecio y agradezco.

Padre, agente de la castración. Padre, el relato que poco a poco un analizante va construyendo con su palabra en transferencia, y muy diferente del papá. Padre puede ser cualquiera, es así y no hay nada despectivo. Genitor no equivale a padre. El genitor aporta por lo menos un espermatozoide exitoso, labor no difícil la mayoría de veces. Ya dijimos, el coito no siempre busca la fecundación. Padre, es una función que cualquiera puede hacer, más allá de hombre, mujer, filiación.

El avunculado es un ejemplo. ¿En qué consiste el avunculado? Es una relación que separa al genitor del padre. Otra vez la prehistoria humana lo ilustra. Un ejercicio podemos proponer. Un hombre y una mujer son hermanos en una comunidad. Cada uno busca pareja por fuera de su grupo y tiene hijos. A estos hijos del hombre y la mujer, hermanos y de distinto sexo, se los llama, en los estudios sobre el parentesco y las familias, primos cruzados. Lo importante es que el hermano de la madre, el tío materno, cumple con la función de padre para sus sobrinos mientras el genitor se hace a un lado. Este genitor, a su vez, tendrá sobrinos y hará las veces de padre para ellos en otra relación parental.

El modelo teórico tiende al equilibrio. La relación entre el hermano de la madre o tío materno con sus sobrinos se llama relación avuncular, y a la institución social y cultural, el avunculado. Esta institución cumple con la prohibición del incesto y promueve la alianza entre primos cruzados, grupo más pequeño que el de los primos paralelos. Los primos paralelos, son más abundantes que los cruzados y no pueden ser aliados. Queda claro que el tío materno ejerce como padre simbólico de sus sobrinos. Lo importante es que alguien sea el agente de la función, la persona, este, aquél, independiente de su sexo, transmite mitos, costumbres, normas que ayudan a la conservación del pequeño clan. Se puede verificar que cuando una comunidad es pequeña por el número de sus miembros, más rígida y severa se vuelve la prohibición fundamental. Si un grupo no entra en contacto con otros grupos y hace pactos, comercio, intercambios simbólicos, pronto se extingue.

Si hay hombre y mujer, hermanos, en el lugar cero, al encontrar aliados, y cada uno de ellos tener sus hijos, todos ellos serán primos cruzados. En contraste, si en el punto de partida hay dos mujeres hermanas, o dos hombres hermanos, sus hijos serán primos paralelos, no elegibles como aliados, y mucho más numerosos que los primos cruzados. Los cruzados son el 33% y los paralelos el 66%, aproximando.

Si padre es una función reguladora que cualquiera puede agenciar, lo importante es que alguien, al menos uno, la ejerza. No es el mismo el “telegrafista de Aracataca” que la palabra del abuelo Nicolás que marca a su nieto e incidirá en su oficio: Escritor. Recabemos: procesos anímicos, regulación del deseo pulsional, ley que prohíbe, su efecto llamado matrimonio, alianza, promoción de los intercambios simbólicos, lenguaje

que conforma el pacto social, instituciones culturales que nos protegen un poco y nos hacen menos vulnerables. Lo anímico y lo social y cultural hacen serie con el lenguaje y la palabra, nos protegen de la muerte, de nuestra vulnerabilidad, aunque sean insuficientes. Y muy frágiles. “Un mundo feliz” es una ficción literaria en Aldous Huxley.

Un psicoanálisis como experiencia subjetiva es vivificante y nos reconcilia con nuestra vida, y hace menos ásperas las difíciles relaciones con los demás y con el mundo que nos rodea. Permite al sujeto que adviene yosujeto hacer reelaboraciones y rectificaciones subjetivas. Hablar su historia como libro escrito con su historia subjetiva. Asumir “yo soy eso” y con eso que soy, hombre, mujer, vivir de la mejor manera esta vida. Saber hacer con eso que reconozco, acepto y asumo. Un psicoanálisis no nos libra de los problemas y dificultades de cada vida ni nos hace hombre o mujer superior y perfecto. Bastante es que nos ayuda a asumir nuestra vulnerabilidad, sufrimiento subjetivo y dolor anímico. Déjenle a Dios la perfección y díganle adiós a la perfección.

2 de julio de 2018

SOBRE ASUMIRSE VULNERABLE, SER VULNERABLE Y LA VIVENCIA DE LA VULNERABILIDAD.

Comprensión de la vulnerabilidad desde el enfoque fenomenológico-existencial

Olga Leonor Hernández Bustamante¹
Johana Carolina De La Ossa Sierra²
Amelia del Cristo Eljadue Rizcala³

Resumen

Hacer frente a la propia existencia implica, en el intento de preservarnos, aceptar la necesidad de poder y autoafirmación que emerge con un acompañante: la certeza de la impotencia de no poder ser o no poder afirmarse siempre en todos los escenarios. La angustia que esta dualidad presenta, puede interrumpir la propia actualización o, por el contrario, encaminar la voluntad hacia la afirmación o preservación de los propios valores. Desde la comprensión del enfoque fenomenológico-existencial, el lector de este capítulo encontrará una revisión teórica de lo que significa para

1 Doctoranda en Psicología Universidad de Flores (Argentina)- MG en Psicología y Especialista en Psicología Clínica Enfoque Fenomenológico-Existencial (Universidad del Norte) Especialista en Derechos Humanos (ESAP). Especialista en Docencia (CECAR). Psicóloga (Universidad de San Buenaventura – Medellín). Docente investigadora en Corporación Universitaria del Caribe – CECAR – Sincelejo. Grupo de investigación Dimensiones Humanas – Líneas Desarrollo cognitivo, salud mental y neuropsicología y Vulnerabilidad social y grupos poblacionales. e-mail olga.hernandezb@cecar.edu.co

2 Magister psicología y Especialista en Psicología Clínica Enfoque Fenomenológico – Existencial (Universidad del Norte). Psicóloga (Universidad del Norte). Docente tiempo completo e Investigadora Línea Clínica del Grupo de Investigación en Psicología (GIPSI) Universidad de San Buenaventura – Cartagena. e-mail: jdelaossa@usbctg.edu.co

3 Magister psicología Enfoque Fenomenológico – Existencial (Universidad del Norte). Psicóloga (Universidad del Norte). Docente e Investigadora Línea Clínica del Grupo de Investigación en Psicología (GIPSI) Universidad de San Buenaventura – Cartagena. e-mail: amelierizcala27@gmail.com

una persona la vulnerabilidad desde dos lugares: *asumirse vulnerable* se presenta como la vulnerabilidad de adentro-hacia-afuera, es decir, tomar una postura de donde la persona se protege, ancla, o decide frenar su proceso de actualización; y *ser vulnerable* se presenta como la vulnerabilidad de afuera-hacia-adentro, donde la persona se enfrenta a un contexto o situación amenazante que lo llevan a la disminución de las posibilidades hasta ese momento conocidas. Esperamos que la lectura de este capítulo sea clarificadora y plantee comprensiones, y, al mismo tiempo, interrogantes que orienten discusiones constructivas para la comprensión del contexto y del modo de ser de las personas desde y ante este.

Palabras clave: vulnerabilidad, angustia, tendencia actualizante, ansiedad, incongruencia, frustración, impotencia, valoración, postura.

Abstract

To face one's own existence implies, in the attempt to preserve us, to accept the need for power and self-affirmation that emerges with a companion. The certainty of the impotence of not being able to be, or not being able to always affirm in all scenarios. The anguish that this duality presents can interrupt the actualization itself or, on the contrary, direct the will towards the affirmation or preservation of one's own values. From the understanding of the phenomenological-existential approach, the reader of this chapter will find a theoretical review of what it means for a person to be vulnerable from two places: to assume vulnerable is presented as the vulnerability of inside-out, that is, to take a stance from where the person protects, anchors, or decides to stop their updating process; and being vulnerable presents itself as the vulnerability of the outside-towards-inside, where the person faces a threatening context or situation that leads to the diminution of the possibilities known until that moment. We hope that the reading of this chapter will clarify and raise understandings, and, at the same time, questions that guide constructive discussions to understand the context and the way of being of people from and before it.

Keywords: vulnerability, anguish, updating trend, anxiety, incongruity, frustration, impotence, assessment, posture.

A modo de introducción

Soy humano, y nada humano me es ajeno

Terencio

La vulnerabilidad, en su acepción más amplia, es comprendida como un estado de susceptibilidad al daño (Adger, 2006), que incorpora las tensiones a las que está expuesto un sistema, su sensibilidad y su capacidad de adaptación. Esto implicaría que la vulnerabilidad en la experiencia de una persona expone y amenaza la capacidad de esta para hacer frente a una situación que interpreta como potencialmente amenazante, y, por lo tanto, le impide adaptarse y transformarse.

Al respecto, Romero (2003) se pregunta entonces “¿Cuáles son los factores personales que llevan a las diversas formas de desencuentro humano?” (p. 110). La pregunta se dirige al desencuentro como modo de ser vulnerable al estar en asintonía, en ruptura, con las posibilidades de realización personal en los diversos planos: corporal, sexual, relaciones interpersonales y afectivas, trabajo, subjetividad y metafísico. Sucede, en estas situaciones, un interjuego entre factores materiales (socio-económicos, ambientales) y la configuración psicológica del individuo (los recursos que su estructura básica le ofrece). Los factores materiales influyen en la configuración de la personalidad, pero también la personalidad media en el modo de percibir, evaluar y tomar posición en el contexto. Plantea el autor que vivencias negativas causadas por situaciones críticas, conflictivas, estresantes o deprimentes devienen en periodos de crisis marcados por un desequilibrio en la esfera afectiva, así como también sucede la crisis como resultado de características negativas de la personalidad, como la impulsividad, la pasividad, la falta de persistencia, la ausencia de propósitos, rigidez e indolencia.

Por tanto, al enfrentarnos al concepto de *asumirse vulnerable* o *ser vulnerable en un contexto dado*, implica de forma obligada el surgimiento de dos interrogantes: 1. ¿De qué modo se comprende a sí misma una persona para relacionarse con una experiencia desde la noción de sentirse vulnerable y, por tanto, disminuida en sus posibilidades de afrontarla? 2. ¿De qué manera un contexto puede disminuir a una persona hasta hacerla

dudar de sus propias capacidades y potencial? La primera pregunta implica una vulnerabilidad que llamaremos de adentro-hacia-afuera (asumirse vulnerable) y la segunda pregunta una vulnerabilidad que llamaremos de afuera-hacia-adentro (ser vulnerable en un contexto dado).

Los guiones entre las palabras implican la comprensión de un ser humano en interacción permanente con su contexto, con lo que es y potencialmente puede ser, en un lugar y tiempo, además con lo que su contexto le permite ser y desarrollar en potencia. En relación con esto, (de Castro, 2010) nos pide tener presente que toda experiencia y creación del ser humano está ubicada, enraizada, basada y contextualizada en la total relación, orientación y postura de la persona en el mundo y en el significado que esta pretenda reafirmar o preservar para sentir que tiene algún valor como persona. También, (Martínez, 2010) recuerda al retomar el concepto de Dasein (ser-en-el-mundo), que la realidad humana debe encontrarse en el momento preciso del encuentro del ser y el mundo. No hay humanidad que anteceda este encuentro: la existencia humana es una relación, es decir, un ser que se encuentra en un mundo en el que hay otros como él que se le asemejan, a la vez que se diferencian de él. De esta manera, el foco se pone en la manera en que la persona en relación esta junto con los otros co-creando la experiencia intersubjetiva del aquí-y-ahora relacional en el que se encuentran.

Una mejor visión de este elemento relacional se obtiene al comprender al ser humano como un ser-en-el-mundo. Es en el mundo donde se encuentra con el otro, con lo otro lo que otorga un sentido en cuanto co-existencia y desde donde se construye y deconstruye permanentemente el mundo singular de cada persona. Desde allí, surgen 3 regiones del ser (Rispo, 2001): **SER** – correspondiente al Umwelt o mundo circundante (el cuerpo, lo factico y los acontecimientos, los accidentes, el hábito, lo familiar, las circunstancias o la historia); **EN EL** - relacionado al Mitwelt o el mundo con el otro; **MUNDO** – comprendido como el Eigenwelt o mundo propio, donde se manifiesta la singularidad del ser humano.

Vulnerabilidad de adentro-hacia-afuera

Desde el enfoque humanista-existencial la idea de la actualización y autorrealización son conceptos centrales que evidencian la ruta de un organismo total y consciente hacia su propio desarrollo. Se entiende, entonces, que este enfoque trabaje desde la premisa de la confianza en lo que el ser humano ES en su totalidad y por tanto en la orientación que puede otorgar a su existencia si es congruente. Es decir, si la persona es capaz de conocerse profundamente, conoce por tanto aquello que desea y puede dirigir responsablemente su deseo a voluntad.

Respecto de esta tendencia actualizante, Horney aborda la idea de la autorrealización afirmando que “En el hombre son inherentes fuerzas constructivas de evolución que le impulsan a desarrollar sus potencialidades... es decir que el hombre por su misma naturaleza y propio acuerdo lucha por realizarse” (1991, p. 11). A esta fuerza potencial al desarrollo se le impone que la persona sea sincera consigo misma, es decir, que tenga un conocimiento cada vez mayor de sí como medio de liberar la fuerza del desarrollo espontáneo y, por lo tanto, asuma la plena responsabilidad de sí mismo. Para esta autora, el neurótico se entrega a la “oscura egolatría” y termina atribuyendo a los demás todos sus inconvenientes.

La vulnerabilidad, entonces, se asume como una interrupción de lo que Rogers (2014) llama tendencia actualizante, comprendida como la tendencia innata de un organismo a desarrollar sus potencialidades, siendo el organismo en su totalidad —y no una porción de este— quien muestra esta tendencia. Para Rogers (2014, p.25), cuando hay acuerdo entre el yo y el organismo en su totalidad, la tendencia actualizante opera de modo unificado. En un organismo para el cual la tendencia a la actualización es garantía de supervivencia, la posibilidad de ser dañado y ver interrumpida su posibilidad de avance y crecimiento se vivencia de forma extremadamente angustiante. Quien se actualiza, obtiene desde su experiencia herramientas que le permiten enfrentar, en un bucle permanente de aprendizaje, situaciones que requieren hacer uso de las comprensiones obtenidas en el recorrido previo, pero siempre en una orientación hacia adelante.

De este modo, la incongruencia entre el yo y la experiencia (es decir entre lo que la persona quiere ser o cree que es y lo que realmente es) lleva a la incomprensión de sí mismo y, por consiguiente, a la interrupción

del proceso de actualización (quien no sabe quién/que es, no sabe qué camino tomar). En esta situación, sometida queda la persona a la confusión y tensión internas y a la aparición de conductas discordantes. Esta visión *rogeriana* lleva a la comprensión de la vulnerabilidad como el estado de incongruencia entre el yo y la experiencia, estando el ser humano en este estado sin tener conciencia de ello.

Es así como la persona está potencialmente vulnerable a la amenaza, la angustia y desorganización que la incongruencia misma conlleva, pues —ante esta situación no comprendida, no percibida y no llevada a la conciencia— el yo corre el riesgo de desorganización al caer en la contradicción. Así, afirma Rogers “si una nueva experiencia pone en evidencia la discrepancia con tal claridad que el individuo no puede dejar de percibirla conscientemente, se sentirá amenazado y su concepto del yo quedará desorganizado por esa experiencia contradictoria e inadmisibles” (2014. p.35). Es necesario clarificar algo: la angustia no es en sí misma un problema a eliminar, la dificultad surge ante la contradicción, la incongruencia y la interrupción de la tendencia actualizante. La vivencia de la angustia es ineludible en el ser humano y es reflejo de las limitaciones y el reconocimiento de nuestra condición humana y mortal. Riemann (1996) explica que la angustia es vivenciada de manera propia y particular por cada ser humano concreto, es decir, que depende en alguna medida de circunstancias individuales y ambientales.

La ansiedad ilumina aquellas experiencias que vivimos y que, de otro modo, las pasaríamos por alto (May, 1989). En ese sentido, la vivencia de ansiedad no es exclusivamente negativa, sino, que en palabras de May (1963), presupone una antena necesaria para captar la batalla psicológica que está por librarse. En situaciones de vulnerabilidad, la ansiedad emerge como respuesta a la experiencia inminente del no-ser (muerte psicológica y física) (May, 1977), y puede resultar una experiencia abrumadora para el ser humano, dado que nubla la percepción, generando la sensación de estar atrapado por la situación de amenaza (May, 1989), lo que le impide percatarse de sus potencialidades y diversas posibilidades de ser.

Esta vivencia de la angustia, si bien es particular a cada ser humano, nos enfrenta a la antinomia de movernos entre exigencias fundamentales que se vivencian como extremas. Riemann (1996, p.16) explica que la primera exigencia es la de la individuación, donde la persona ha de afirmar

y constituirse en un individuo único y delimitado. La segunda exigencia es la de integrarnos a un conjunto superior, abriéndonos y tendiendo lazos con el no-yo que esta fuera de nosotros. Estas dos exigencias que se vivencian como opuestas constituyen la primera antinomia que es la de la individuación versus la integración. La tercera exigencia, es la de la constancia y duración, es decir, proyectarnos para el futuro, estableciéndonos y buscando el logro de objetivos. La cuarta exigencia es la del cambio y la transformación, es decir, el estar dispuestos a modificaciones y renunciaciones. Estas dos exigencias constituyen una nueva antinomia: la de la permanencia versus la mutación.

A partir de allí, Riemann (1996, p. 19) define cuatro formas básicas de la angustia: 1. La angustia ante la renuncia de uno mismo, vivida como la dependencia y pérdida del yo; 2. La angustia de llegar a ser uno mismo, lo cual equivale al aislamiento; 3. La angustia a la transformación por la transitoriedad vivida como inseguridad; y 4. La angustia ante la necesidad de fijarse vivenciada como falta de libertad. El predominio de cualquiera de las formas básicas, da lugar a modos de estar en el mundo o estructuras de personalidad, mismas que tienen manifestaciones sanas y adaptativas hasta trastornos. Enmarcado en estos modos básicos, la persona moldea lo que ES al asumir una postura, comportamiento y actitud ante la vida.

De modo que la angustia, para cada ser humano concreto, supone una doble cara. Puede activar o paralizar. La angustia activa al ser humano cuando al aceptarla se avanza en los modos de superarla y afrontarla recorriendo así el camino a la maduración. Por el contrario, la angustia es paralizante y deviene en vulnerabilidad cuando se opta por rehuirla, evitando enfrentar y afrontar aquello de lo cual deriva. En este caso, se está frente a un ser humano que estanca su proceso de desarrollo y bloquea el camino a su maduración. La angustia, entonces, puede perder su cualidad activadora y manifestarse de modo tal que la persona es incapaz de soportar su propia ansiedad. Anota Riemann (1996, p20) que, en situaciones excepcionales, se puede, incluso, “romper el índice de tolerancia”, lo que lleva a la persona a reaccionar con pánico. Entonces, toda vivencia que “conflicte, bloquee, desgaste, tensione y se imponga” a un individuo, limitando su libertad, provoca efectos en su modo de ser en el mundo, inhibiendo su potencial de desarrollo y realización.

Son diversas las situaciones que conflictúan al ser humano y que generan en él sensaciones de apatía, insatisfacción y vulnerabilidad, pues

presuponen una amenaza directa a su identidad y, con esto, a sus sentidos de ser (May, 1988, 1990). Entre ellas encontramos la pérdida y el fracaso que suele generar sentimientos de tristeza, desánimo y depresión, haciendo que el ser humano sienta que su vida pierde luminosidad y sentido llevándolo a desligarse de aquello que ayer consideró significativo. Otra de ellas es la ansiedad que sobreviene al confrontarnos con la posibilidad del estancamiento en el propio desarrollo personal, al sentir que se es incapaz de hacerle frente a las exigencias de la vida, lo cual suele desorientar al ser humano y generar sensaciones de minusvalía y desesperación. Cada uno de estos son sentimientos negativos que generan estados de malogro y una profunda ansiedad, la cual, si se enfrentan constructivamente, puede ser la puerta al desarrollo personal. Bien afirma May (1988) que el fin de la vida humana no es acabar con los errores, sino levantarse cada día para encontrarse con los desafíos que comporta la existencia en sí misma, y, con ella, asumir nuestro destino a través del empleo de la libertad para hacerle frente al reto mismo de estar vivo.

Lo negativo y lo positivo coexisten de manera desigual en todas las personas (Romero, 2003). Sin embargo, toda vivencia que genere conflicto, bloquee, desgaste, tensione y se imponga al sujeto, restringiendo su sentimiento de libertad, provoca efectos en sus actividades, inhibiendo su potencial de desarrollo y realización. Lo decisivo, para que la situación no entre por la sendas del malogro, es el sentimiento de autoconfianza que posee, lo cual acredita que aún se tienen posibilidades en medio de la carencia y el conflicto (Romero, 2003).

Ahora bien, la forma como se integra el trauma a la totalidad de la experiencia depende, en gran medida, de la valoración que la persona hace de su situación de vida (de Castro Correa & García Chacón, 2011), dado que, por un lado, podría encontrar en ella la posibilidad de continuar su desarrollo personal o, por el contrario, sumirse en el estancamiento (Riemann, 1996), en la medida en que su proyecto de vida fracasa o se ve malogrado (Romero, 2003), generando sensaciones de frustración e insignificancia (Cyrulnik, 2009). Dicha sensación surge, precisamente, de experimentar que los propios recursos psicológicos no son suficientes para enfrentar la batalla psicológica que se experimenta y el inminente dolor que comporta (May, 1963), al ver tambalear el proyecto de vida que se ha venido forjando. Lo que la persona haga con esa sensación de vulnerabilidad,

dependerá de la orientación de su intencionalidad. Puede compensarla expansivamente siendo dominante y competitivo, o puede renunciar a su libertad y buscar una dependencia morbosa a través de una intencionalidad hiperconstrictiva.

El enfrentamiento de nuestro destino implica reconocer nuestra condición de vulnerabilidad y, con ello, la sensación de desesperación que sobreviene al ver frustrado nuestro proyecto de vida o amenazada nuestra estructura existencial. Sin embargo, confrontarla implica percatarse de nuestra fuerza interior, reconciliarnos con nuestro destino y, con ello, ser capaces de enfrentar nuestra realidad, asumir la riendas de nuestra vida, dándole vuelta al conformismo, haciendo frente a nuestra condición libre y responsable (May, 1989) dejando de lado lo conocido, aquello que nos genera cierto grado de seguridad, aunque sea reducido para aventurarnos y enfrentar nuestro propio potencial creador (May, 2000).

Vulnerabilidad de afuera-hacia-adentro

Romero (2003, p. 155) brinda una posición clarificadora: si bien hay aspectos afectivo-emocionales que perturban los propósitos de las personas, no es suficiente estar sufriendo sentimientos negativos para ser neurótico. Se debe tener presente que las reacciones surgen ante factores externos, que alteran el modo habitual que la persona tiene de regular su interacción con el mundo. Se cuenta allí la culpa por faltar a deberes éticos; por haber descuidado el propio desarrollo; la tristeza y el desánimo asociados a pérdidas y fracasos Romero (2003, p.116); y la ansiedad ante las exigencias que ponen a la persona en situación de impotencia, vivida de forma inquietante y tensionante.

La vivencia de la impotencia nos lleva a lo planteado por May (1974, p.22), cuando afirma que el poder (palabra que deriva de posse: ser capaz) es esencial para toda cosa viviente. Esto, debido a que el ser humano debe garantizar su supervivencia y, para ello, enfrenta permanentemente fuerzas que se le oponen. La capacidad del niño, entonces, de hacer frente a las necesidades se convierte en la lucha por la autoestimación y el sentido de significación en cuanto persona, complementa May, afirmando que “el avanzar hacia el autorreconocimiento implica el poder decir yo soy” (p.

22). Es así, como en la existencia humana entran en conflicto el poder y la impotencia; el poder es asumido bajo una connotación negativa (de maldad y dominación) y, al tiempo, la realidad de fuerzas opuestas que me evidencian la impotencia es una realidad dolorosa y difícil de enfrentar. Para May, no enfrentar la necesidad de poder que se hace evidente en toda existencia humana se explica porque hacerlo visible expone su contraparte: la impotencia; es decir, la propia vulnerabilidad.

La persona se siente vulnerable cuando pierde la ruta de orientación de su propio deseo; cuando, debido a elementos que escapan a su control, su proyecto se ve frustrado. “Cuando a un individuo se lo incapacita para defenderse por sí mismo social o psíquicamente, como en la esclavitud, ¿dónde va a parar su poder? Nadie puede aceptar la impotencia completa a menos que este muerto” (May, 1974, p.108). Aquel cuyo ambiente y sus exigencias lo vulneran, ve disminuido su potencial de desarrollo y las posibilidades que tiene a la mano para hacer frente a su propia existencia. Un ambiente que me disminuye es aquel que amenaza aquello que para mí es un valor central y, por tanto, la tendencia natural estará en proteger aquello que valoro, aun a costa de mi propio desarrollo.

Es así como la razón psicológica de la vida de un individuo es lograr autoestimación y sentido de significación como persona: ser capaz de decir yo soy, de afirmarse en su mundo interior, mediante la capacidad de hacerse valer y de hacer frente a las necesidades, creando, así, significado. Sin embargo, una característica en la sociedad actual es que el hombre tiene muy poca confianza auténtica en su poder de significar algo; así, se va despersonalizando y perdiendo el sentido de responsabilidad personal. Como consecuencia de esta impotencia, surge la violencia: “la violencia echa raíces en la impotencia y la apatía” (May, 1974, p.25).

La forma en que una persona asume y se adapta a las tensiones a la que está expuesto, depende de su postura intencional ante dicha situación. Es decir, la vivencia y respuesta a la vulnerabilidad es una postura que depende de la orientación de la intencionalidad. De esta manera, aquellas situaciones donde la persona se asume vulnerable, implican una postura de debilidad asumida frente a los demás, por la capacidad de herirnos que nosotros mismos le otorgamos y la consecuente sensación de indefensión de la persona. Por tanto, surgiría la impotencia de la persona de poder autoafirmarse y autodeterminarse.

En este orden de ideas, no importa cuán grande o cuántos sean los determinantes que se imponen frente a las situaciones traumáticas. La decisión de cómo enfrentarlos, dependerá siempre de la valoración consciente de dichos determinantes captando su significado. A partir de ahí, nuevas posibilidades empezaran a emerger, lo cual posibilita la realización constructiva de proyectos; dado que el acto de valorar conscientemente es una expresión de libertad, que no elimina determinismos del pasado, biológicos y ambientales, es decir, que valorar no ayudará a erradicar las situaciones traumáticas, pero permite que la persona comprenda el papel de dichos determinismos en su vida actual. De ahí, la importancia de ofrecer una relación terapéutica que facilite al paciente aprender a entrar en contacto y relacionarse conscientemente consigo mismo, como ser-en-el-mundo (de Castro Correa & García Chacón, 2011).

Ahora bien, la agresión es más que la simple intención de agredir o someter al otro: presupone la necesidad de enfrentar el conflicto manifiesto propios de toda vivencia de amenaza; implica un arrojarse contra aquello que se presenta como adversario. Su meta es causar un cambio en el poder, en los intereses propios, las necesidades afectivas y en aquello que consideramos valioso para nuestra vida. En este sentido, la agresión puede tomar dos caminos. En una primera instancia, puede ser constructiva, orientándose a la afirmación del propio potencial, pero sin la intención de dañarse o dañar al otro; y, en una segunda instancia, puede ser neurótica, dirigiéndose a someter al otro bajo imposición, por lo que suele estar motivada por sensación de angustia, culpa y frustración, en cohesión con la necesidad de herir y generar sufrimiento, con la intención de protegerse uno mismo de aquella situación que presupone una amenaza para las posibilidades de ser y generar la sensación de valía que el poder le otorga al ser humano (May, 1974).

Sin embargo, ¿qué sentido tienen la aparición de la agresión neurótica? Según Fromm (2006), este tipo de violencia, cuyo eje central es someter al otro, ya sea a través de la sumisión o la venganza, genera una ganancia afectiva para el ser humano, pues, en términos de intencionalidad, la afirmación vengativa del sí mismo le permite al ser humano no enfrentarse directamente a la amenaza de hundirse y, con ello, perder su sentido del yo y por ende su identidad. En palabras de May (1974), su sentido de valer como persona.

El rol del terapeuta

El enfrentamiento de la crisis implica —tanto para el terapeuta como para el paciente— enfrentar su situación de fragilidad ante las tragedias de la existencia, pues el rol de sanador del terapeuta no lo exonera de vivir en carne propia el sufrimiento. En este sentido, solo cuando el terapeuta está dispuesto a confrontar su propia situación existencial, puede acompañar al paciente a confrontar la propia. Esto no implica la resolución completa del conflicto psicológico, sino el reconocimiento de las condiciones inexorables de ser humano. En palabras de Yalom (2002): un compañero de viaje de su paciente.

El terapeuta deberá ser lo suficientemente empático y acogedor para poder acompañarlo hasta que pueda asumir una postura, de manera que, avanzando al ritmo del paciente, le ofrezca espacios para que pueda desarrollar los recursos psicológicos necesarios para enfrentar la crisis que implica toda vivencia traumática (Cyrulnik, 2009). Y, en ese sentido, pueda ir ganando autonomía y, con ello, relacionarse conscientemente con su situación de aislamiento existencial, integrando progresivamente la experiencia traumática a su existencia presente (Romero, 2003), ya sea la pérdida de alguien o algo significativo, la vivencia de un trauma emocional o, incluso, la sola sensación de sentir que la existencia en sí misma no es lo suficientemente significativa (Nietzsche cita por May, 1990). En el espacio terapéutico, es necesario, además, habilitar a la persona para admitir sus propios sentimientos individuales de impotencia y enojo, de tal forma que recupere para sí valores esenciales para nuestra condición humana como la autoafirmación y la autoaceptación.

Se trata, entonces, de que el encuentro terapéutico se convierta en elementos catalizador para los cambios, ofreciéndole al paciente un espacio en donde puede reconocer su situación de malogro existencial y, en este sentido, tomar conciencia de lo que le ocurre eventualmente, respetando el ritmo del paciente sin forzarlo. No se trata de que el terapeuta asuma una postura pasiva o permisiva en relación con el proceso terapéutico del paciente, sino, más bien, de ser capaz de lidiar con la propia ansiedad y respetar el ritmo que el paciente lleva en lo que respecta al enfrentamiento de su conflicto existencial, acogiendo el sentido genuino del dolor, desde la posibilidad de ofrecerle al paciente una relación basada en la aceptación y el apoyo, sobre todo de una persona que lo conoce tan íntimamente, lo

cual es enormemente alentador (Yalom, 2002; Yalom & Elkin, 2007). Es necesario tener en cuenta que retomar su deseo y su proyecto le implica reconocer su limitación, asumir y reformular la propia existencia.

En este sentido se propone que el terapeuta logre empatizar con el dolor del otro y sus experiencias traumáticas, con fin de que no solo pueda captar el sentido de la misma, sino ofrecerles uno en el que se lo convida a ser él mismo, siendo acogido, aceptado, comprendido y orientado, a fin de que pueda, en el marco del encuentro terapéutico, encontrar un espacio en que explora sus tensiones y dilemas existenciales, al lado de un compañero de viaje (Yalom, 2009) que lo insta constantemente a la autoexploración de sus potencialidades y nuevas posibilidades de ser. En palabras de Rogers (1981), ofrecerle un espacio en donde explore su vida, sus experiencias traumáticas, para que, una vez las confronte y reconozca como propias, pueda aventurarse en la construcción de nuevas metas, nuevos significados. Y logre resignificar su proyecto de vida, al asumir la propia responsabilidad en el enfrentamiento del hecho traumático como un determinismo que, si bien no eligió vivir, si es su elección: la forma en como lo integra a la totalidad de su experiencia de allí en adelante (Yalom, 2011).

Así como en la calidez emocional de la relación terapéutica empieza a experimentar un sentimiento de seguridad, a medida que encuentra que, cualquiera sea la actitud que exprese, se lo comprende casi de la misma manera en cómo la percibe y significa, esto le permite al paciente mostrarse en la relación terapéutica tal cual es (Rogers, 1981; Yalom, 1997), logrando, en este sentido, resonar afectivamente en la vivencia del paciente (Romero, 2003), lo que le permite penetrar poco a poco en la experiencia de dolor que este vivencia y eventualmente captar su sentido (May, 2000).

Según Yalom (2009), el éxito terapéutico se asocia a ser genuino, tener empatía y mantener una actitud positiva e incondicional hacia el paciente, quien, en última instancia, está sufriendo por su situación de malogro existencial, lo cual implica crear un vínculo basado en la conexión, fijándonos ante todo en la experiencia del ser humano que tenemos al frente, más que en los roles que cada uno asume en la diada terapéutica.

Se trata, entonces, de ofrecerle al paciente una relación terapéutica que supera las limitaciones de la técnica para otorgar presencia, la cual se traduce en acoger al otro como un “tú” y esto implica establecer un vínculo

cuya calidez afectiva está basada en lo que Villegas (2013) llama “Amor Terapéutico”. Dicho movimiento afectivo implica permear la relación de autenticidad y realidad, dejando de lado las barreras artificiales que los roles suelen otorgar a la diada terapéutica. Actuando de buena fe, basando la cura en el contacto, y no solo en el conocimiento técnico con el que se pueda contar (Yalom, 2011). Considerando al otro no como un objeto para analizar, sino como una persona a la que hay que comprender, desde sus sensaciones de insignificancia, vulnerabilidad, apatía, dolor y minusvalía, ofreciéndole una conversación de existencia a existencia, de persona a persona (Villegas, 2013). Una premisa que desde el surgimiento del enfoque humanista en psicología se ha venido promulgando, pero que, al momento de la práctica terapéutica, suele estar obstaculizado por la prioridad de la técnica, que busca fortalecer la idea de la psicología como una ciencia basada en el método científico y no en lo humano. Siendo este uno de sus mayores focos de resistencia durante su surgimiento (Bugental, 1964).

Conclusión

Aunque la vivencia de la vulnerabilidad siempre implica malestar, desde la perspectiva existencial dicha vivencia va a depender del sentido y la forma de cómo cada persona la integra a la totalidad de su experiencia. Por un lado, podría permitir el continuo desarrollo personal, llevando a la persona a contemplar nuevas posibilidades de ser, ya sea resignificando valores o haciendo cambios de perspectiva, desde los más sencillos hasta los más trascendentales. Y, por otro lado, dado que no siempre se cuenta con los recursos psicológicos suficientes y necesarios para enfrentar la vida, la condición de vulnerabilidad tiende a frenarnos, lo que nos lleva a experimentar sensaciones de incapacidad personal, lo cual, muchas veces, podría llegar a paralizarnos, conduciéndonos a un progresivo distanciamiento de nuestras potencialidades, lo cual impide nuestro desarrollo. En estos momentos que se vivencian como críticos, tomaría relevancia el acompañamiento terapéutico, el encuentro empático, el establecimiento de una relación acogedora, y un terapeuta capaz de caminar al ritmo del paciente, aspectos fundamentales para el enfrentamiento de la situación a través de la resignificación de la experiencia y el desarrollo de los recursos psicológicos que sean necesarios para el consultante.

Pues bien, hay quienes no pueden aflojar sus propias cadenas; sin embargo, pueden liberar a sus amigos (Zaratustra, citado por Yalom , 2008)

Referencias

- Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16, 268–281. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.006>
- Bugental, J. F. T. (1964). The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 4(1), 19–26. <https://doi.org/10.1177/002216786400400102>
- Cyrlunlik, B. (2009). *El murmullo de los fantasmas Volver a la vida después de un trauma*. Madrid, España: Gedisa editorial.
- de Castro, A. (2010). Importancia y sentido de la comprensión en psicología. *Revista Latinoamericana De Psicología Existencial*, 1(1), 14–19. Recuperado de http://www.fundacioncapac.org.ar/REVISTA_LATINOAMERICANA_1.pdf
- de Castro Correa, A., & García Chacón, G. (2011). *Psicología Clínica Fundamentos existenciales (Segunda re)*. Barranquilla, Colombia: Editorial Uninorte.
- Fromm, E. (2006). *El Corazón del Hombre: Su Potencia Para el Bien y Para el mal*. Barcelona, España: Fondo De Cultura Económica.
- Horney, K. (1991). *La Neurosis Y El Desarrollo Humano: La Lucha Por La Autorrealización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.
- Martínez, Y. A. (2010). El Paradigma Relacional en la Psicoterapia Existencial. *Revista Latinoamericana De Psicología Existencial*, 1(1), 25–35. Recuperado de http://www.fundacioncapac.org.ar/REVISTA_LATINOAMERICANA_1.pdf
- May, R. (1963). *El hombre en busca de sí mismo*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- May, R. (1974). *Fuentes de la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- May, R. (1977). *Existencia*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- May, R. (1988). *Libertad y destino en psicoterapia*. Desclée de Brouwer.

- May, R. (1989). *Psicología Existencial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- May, R. (1990). *La psicología y el dilema del hombre*. Barcelona, España: Gedisa.
- May, R. (2000). *Amor y voluntad: Las fuerzas que dan sentido a nuestra vida*. México D.F: Gedisa.
- Riemann, F (1996). *Formas básicas de la angustia: estudio de psicología profunda*. Barcelona, España: Herder.
- Rispo, P. (2001). *Por las ramas de la existencia: Fenomenología de las modalidades del ser*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CAPAC.
- Rogers, C. R. (1981). *Psicoterapia Centrada en el Cliente*. Barcelona, España: Paidós.
- Rogers, C. R. (2014). *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales (8a ed.)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Romero, E. (2003). *El inquilino de lo imaginario, formas malogradas de existencia*. (1a ed.). Ediciones Norte – Sur. Peñaflor, Chile.
- Romero, E. (2003). *Neogénesis, el desarrollo personal mediante la psicoterapia*. Sao Pablo: Editorial Norte - Sur (b).
- Villegas Besora, M. (2013). *Prometeo en el diván Psicoterapia del desarrollo moral*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Yalom, I. D. (1997). *Desde el diván*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Yalom, I. D. (2002). *El don de la terapia : carta abierta a una nueva generación de terapeutas y a sus pacientes*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Yalom, I. D. (2008). *El día que Nietzsche lloró*. Barcelona, España: Destino.
- Yalom, I. D. (2009). *Mirar al sol : la superación del miedo a la muerte*. Buenos Aires, Argentina: Booket.
- Yalom, I. D. (2011). *Psicoterapia existencial (2da ed.)*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Yalom, I. D., & Elkin, G. (2007). *Terapia a dos voces*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.

VULNERABILIDAD COGNITIVA: UNA MIRADA DESDE EL MODELO COGNITIVO-CONDUCTUAL

Mavenka Cuesta Guzmán¹

Karen Villacob Fernández²

Resumen

El presente capítulo pretende explicar el concepto de vulnerabilidad desde el modelo cognitivo-comportamental, haciendo una revisión de los distintos modelos teóricos que han intentado explicar su génesis y forma de funcionamiento para comprender la adquisición de patologías clínicas, como ha sido el caso de la depresión. La vulnerabilidad, como aquel factor que predispone al individuo al desarrollo de trastornos psicológicos, tiene una base biológica y psicológica, siendo esta última la que se abordó en el presente capítulo, entendiéndose como vulnerabilidad cognitiva, la cual inicia su formación a partir de la confluencia de diversos factores como el temperamento, el estilo de crianza, las experiencias tempranas y el sistema informacional individual. Estos factores confluyen en la formación de componentes cognitivos, denominados en la literatura como esquemas o creencias centrales, sistemas de procesamiento informacional, sesgos, errores de pensamiento, entre otros, que una vez instalados predisponen al individuo al malestar emocional al ser activados por sucesos llamados estresores. Es así, como la vulnerabilidad cognitiva no es un factor responsable de las patologías, pero sí predispone al sujeto a padecerlas, dependiendo de la relación que guarden el contenido del factor estresor con el contenido del esquema cognitivo aprendido. Una patología, donde mayormente ha sido estudiada la vulnerabilidad cognitiva, ha sido en la depresión.

Palabras claves: Vulnerabilidad, componentes cognitivos, trastornos psicológicos, depresión.

1 Magíster en Psicología. Psicóloga clínica, Docente en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. E-mail: mavenkac@gmail.com

2 Magíster en Psicología. Psicóloga clínica, Psicoterapeuta, Docente en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. E-mail: kvillacob@hotmail.com.

Abstract

This chapter aims to explain the concept of vulnerability from the cognitive-behavioral model, making a review of the different theoretical models that have tried to explain their genesis and way of functioning to understand the acquisition of clinical pathologies, as has been the case of depression. Vulnerability, as the factor that predisposes the individual to the development of psychological disorders, has a biological and psychological basis, the latter being addressed in this chapter, understood as cognitive vulnerability, which begins its formation from the confluence of various factors such as temperament, parenting style, early experiences and the individual information system. These factors converge in the formation of cognitive components, denominated in the literature as central schemes or beliefs, informational processing systems, biases, thinking errors, among others, which once installed predispose the individual to emotional distress when activated by events called stressors. This is how cognitive vulnerability is not a factor responsible for pathologies, but it does predispose the subject to suffer them, depending on the relationship between the content of the stressor factor and the content of the cognitive scheme learned. A pathology, where cognitive vulnerability has mostly been studied, has been in depression.

Keywords: Vulnerability, cognitive components, psychological disorders, depression.

Introducción

El concepto de vulnerabilidad, inicialmente, ha sido estudiado desde el modelo cognitivo-conductual para el estudio de la depresión y, posteriormente, al estudio de otras patologías.

De la misma manera como desde la medicina se ha utilizado el modelo Diátesis-Estrés para estudiar aquellos factores que predisponen a un individuo al desarrollo de una enfermedad, como también a todos aquellos posibles factores estresores que la activan, asimismo, la psicología clínica, desde el modelo cognitivo comportamental, en la explicación de cómo se forman las patologías, se ha interesado en estudiar todos aquellos factores que coadyuvan en la aparición y mantenimiento de los trastornos psicológicos. A aquellos factores que hacen al individuo susceptible de padecerlos se le reconoce como vulnerabilidad, lo que en el modelo médico

representaría la diátesis. La vulnerabilidad integra aspectos biológicos, psicológicos y sociales, correspondientes a facilitar o predisponer al individuo a una variedad de patologías (Riso, 2009).

La vulnerabilidad que abordaremos en el presente capítulo, hace mención a la vulnerabilidad psicológica, aquella que ha logrado definirse como un constructo útil para referirse a características internas, latentes y estables de una persona que pueden facilitar la aparición de síntomas depresivos ante la presentación de estresores vitales en un dominio central que guarde relación con la autovalía en el caso de la depresión (Ingram, Miranda, & Segal, 1998).

Nótese bien que se define como características que “pueden” facilitar aparición de síntomas, lo cual nos indica que no es el único factor responsable de la existencia de las patologías clínicas.

Esta vulnerabilidad psicológica no es directamente observable, pero se hace evidente a partir de eventos que lo activen, lo cual explica la afirmación de Ingram et al. (1998), que, para que esta vulnerabilidad predisponga a la aparición de diversos trastornos psicológicos, se requiere de un evento estresor o, también llamado en la literatura, factor precipitante.

El factor precipitante representa un evento que, al aparecer en la vida del individuo, podría activarle la vulnerabilidad latente que se ha desarrollado tiempo atrás.

De este modo cabe preguntarse ¿Qué hace que un individuo sea más sensible a que se active su vulnerabilidad, mientras que otros podrían mostrarse menos vulnerables a pesar de los estresores que enfrentan? ¿Qué características debe tener el evento estresor para tener la capacidad de activar la vulnerabilidad en el individuo?

Para comprender la interacción de ambos factores, en el desarrollo de trastornos psicológicos, es importante resaltar la existencia de una vulnerabilidad cognitiva.

Vulnerabilidad cognitiva

La vulnerabilidad cognitiva consiste en una predisposición cognitiva conformada por un sistema de creencias o contenidos esquemáticos acerca

de sí mismo y del mundo, que el individuo ha desarrollado a lo largo de su vida y que pueden mantenerse inactivos por un tiempo.

Este sistema de creencias que el individuo desarrolló, al ser disfuncionales, se constituyen en la base sobre la cual los trastornos psicológicos aparecen. Esto no quiere decir que esta vulnerabilidad obliga al trastorno a aparecer, pero sí establece la base para que ocurra, si ciertos eventos estresantes que guardan correlación informacional con la creencia o esquema llegan a presentarse (Riso, 2009).

Dependiendo de qué tanto los estresores guarden relación con el contenido esquemático, la vulnerabilidad cognitiva se activará. Sin embargo, mientras la activación no se dé o los estresores no guarden esa relación, los auto esquemas permanecen estables.

En este sentido, la psicopatología aparece cuando confluyen la vulnerabilidad cognitiva y el evento estresor que pone en jaque la creencia del paciente.

Es así, como algunas personas, al desarrollar un sistema de creencias ilógicas y disfuncionales, aumentan la probabilidad de ser susceptibles a la aparición de trastornos, y a esto se le llamó vulnerabilidad cognitiva.

Componentes de la vulnerabilidad cognitiva

Un componente cognitivo de la vulnerabilidad consiste en desarrollar una percepción distorsionada de sí mismo frente a los eventos, como ocurre, por ejemplo, en los trastornos de ansiedad, en donde el individuo se percibe poco suficiente o con poco control interno y externo sobre los peligros. De la misma manera, para el caso de la depresión, se manifiestan pensamientos auto referenciales negativos de sí mismo, del mundo y del futuro que, al enfrentarse el individuo a estresores negativos significativos congruentes con sus cogniciones depresogénicas dominantes, se hacen vulnerables a padecer el trastorno (Londoño, Jiménez, Juárez, & Marín, 2010).

Igualmente, se ha encontrado la existencia de esta vulnerabilidad en otros trastornos como fobias, abuso de sustancias, entre otros.

Existen componentes cognitivos importantes que influyen a que el individuo desarrolle esa percepción distorsionada de sí mismo y del mundo,

los cuales se explican a continuación. Estos componentes cognitivos están conformados por los esquemas o creencias centrales, el procesamiento informacional y las estrategias de afrontamiento.

Los esquemas

Beck (2012) define el esquema cognitivo como una estructura cognitiva que selecciona, codifica, y evalúa los estímulos que afectan al organismo. El esquema hace que el individuo se vuelva selectivo con la información proveniente del ambiente, dependiendo de su contenido.

Si el contenido del esquema se forma a partir de vivencias negativas y las creencias sobre hechos falsos, el esquema resultante será disfuncional. Un esquema disfuncional, a su vez, generará el desarrollo de pensamientos y conductas maladaptativas (Riso, 2009).

Por su parte, Young, Klosko y Weishaar (2013) identificaron la presencia de esquemas disfuncionales en trastornos crónicos, los cuales denominó esquemas maladaptativos tempranos, y los define como estructuras extremadamente estables y duraderas, elaboradas durante la infancia, que se desarrollan y fortalecen durante toda la vida y son disfuncionales. Estos esquemas sesgan la forma como el individuo percibe el mundo, lo interpreta y se enfrenta a él, debido a que son considerados a priori como verdades absolutas y rígidas. Son multifacéticos, contienen componentes cognitivos, afectivos, interpersonales y conductuales, y están por fuera de la conciencia.

Los esquemas maladaptativos tempranos se forman en edades tempranas gracias a la influencia de diversos factores, entre los cuales se encuentran el temperamento, el apego y las experiencias tempranas. De esta manera, la confluencia de estos factores, predisponen a la formación de los esquemas maladaptativos, los cuales han sido clasificados por Young et al. (2013) en esquemas de abandono, abuso, vulnerabilidad al daño, privación emocional, incompetencia, entre otros, que pueden predisponer al individuo al desarrollo de trastornos psicológicos crónicos.

Veamos el ejemplo de una persona cuyo temperamento marca su tendencia a responder a ciertos hechos de forma específica. Podría ser el caso de un niño con temperamento nervioso (Kagan & Snidman, 2004). Este niño, de alguna manera, se muestra sensible a las experiencias

novedosas, y sus padres, al verlo reaccionar ante los estímulos externos de esa manera, optan por sobreprotegerlo, inhibiendo el desarrollo de sus habilidades sociales. Al enfrentarse este niño en su ámbito escolar, existe una alta probabilidad de que sea susceptible a experiencias de rechazo y/o acoso escolar, por no tener las competencias relacionales que le faciliten una integración social favorable. Este niño, frente a toda esta predisposición anterior, cuenta de base con elementos que facilitaría la formación de un posible esquema de incompetencia, que podrían hacerlo más vulnerable que otros a sufrir algún tipo de trastorno psicológico en etapas posteriores de su vida.

Frente a lo anterior, podemos concluir que el desarrollo de esquemas cognitivos maladaptativos tempranos, representan un componente fundamental en el desarrollo de la vulnerabilidad cognitiva.

Al igual que Young, Beck, en su modelo de terapia cognitiva de la depresión (Beck, 2012), había desarrollado el concepto de creencia central para explicar los trastornos psicológicos cuando se establecen de forma disfuncional. Beck sostiene que las creencias centrales son ideas tan fundamentales y profundas que no se suelen expresar, ni siquiera ante uno mismo, y son consideradas por la persona como verdades absolutas (Beck, 2000). En la literatura cognitivo-conductual, tanto el esquema cognitivo como la creencia central son categorizadas en el mismo nivel de profundidad informacional y son considerados factores de vulnerabilidad cognitiva en la psicopatología.

Procesamiento informacional

El esquema o la creencia no operan solos; funcionan con un procesamiento selectivo de la información. Este se encarga de guiar, seleccionar, filtrar las experiencias nuevas.

Cuando la creencia central o el esquema no son adaptativos, el procesamiento informacional selecciona en el ambiente aquello que termine por reforzar el contenido de la creencia, volviéndose un proceso de ahorro cognitivo que economiza los recursos cognitivos a la hora de atender e interpretar los hechos (Riso, 2009).

Una vez un individuo ha creído en algo sobre él o el mundo, intentará mantenerlo seleccionando aquella información que lo confirme,

y no seleccionará aquella que la contradiga. Esta selectividad informacional ocurre gracias a una serie de procesos como los sesgos, otros tipos de creencias disfuncionales denominadas creencias intermedias (Beck, 2000) y errores de pensamiento que distorsionan la forma como el individuo atiende, percibe y comprende el mundo.

Este tipo de procesamiento informacional se basa en un procesamiento automático de la mente, no consciente, rápido, con poco esfuerzo, y que favorece a una mayor probabilidad de errores (Langer, 1978, citado en Riso, 2009)

Es así, como en el caso de una persona con trastorno de ansiedad, el contenido informacional de su esquema le hace atender de manera selectiva a la información de amenaza que se encuentra en el ambiente, interpretándolo como peligroso, haciéndole desplegar una serie de estrategias o maniobras de solución frente al problema, que, en el caso de la ansiedad, la mayoría de las veces opera con conductas de evitación y/o huida.

De manera similar, para el caso de la depresión, la selectividad informacional apuntará la mayor parte del tiempo hacia sus debilidades o hacia los eventos negativos, dando origen a errores de pensamiento, denominadas por Aarón Beck como distorsiones cognitivas, en donde habrá la tendencia a minimizar sus cualidades y competencias favorables y maximizar las dificultades o experiencias no tan favorables, provocando estados de ánimo bajos, pesimismo y aislamiento, entre otros síntomas comúnmente presentes en la depresión.

La depresión ha sido la patología donde más se ha estudiado la vulnerabilidad cognitiva y se verá en detalle más adelante.

Estrategias de afrontamiento

Una vez el sistema informacional ha operado a través de los diferentes procesos, confirmando la creencia central en el individuo, genera en él respuestas de acción, las cuales, de alguna forma, obedecen al modo como se procesó la información, dando como resultado comportamientos disfuncionales. Esta disfuncionalidad en el comportamiento provoca respuestas en el ambiente, que se convierten en nuevos elementos confirmatorios del esquema de la persona, envolviéndola en un círculo de

retroalimentación esquemática o autoperpetuación (Pretzer & Beck, 2004, citados en Riso, 2009)

A estos comportamientos disfuncionales se les llamó, en la terapia cognitiva, estrategias de afrontamiento desadaptativos (Young et al., 2013), los cuales operan como sistemas de seguridad que pretenden disminuir o modificar el problema o hacen que el paciente se proteja así mismo del sufrimiento que le puede generar si se activa su esquema disfuncional (Riso, 2009).

Entre las estrategias de afrontamiento mal adaptativas, destacadas por los modelos de terapia cognitiva, se encuentran las estrategias de evitación, compensación y mantenimiento esquemático. (Young et al., 2013; Beck, 2000) Las tres tienen formas distintas de desenvolverse ante los estímulos presentes, más cumplen la misma función de proteger y mantener el esquema disfuncional evitando su activación. Recordemos que esta activación es lo que, desde el modelo cognitivo conductual, generaría el malestar emocional y los síntomas clínicos.

De lo anteriormente expuesto, queda claro que, mientras existan esquemas disfuncionales formados desde temprana edad, estos guiarán al sujeto a seleccionar información proveniente del exterior, o, en algunos casos, del interior, tal como ocurre en los trastornos de pánico, que al ser filtrada e interpretada de manera sesgada, conforme al contenido esquemático, provocarán en el sujeto comportamientos disfuncionales o estrategias que, a su vez, generarán experiencias en el ambiente, que, al recibirlas nuevamente, serán procesadas de forma errónea, confirmando, así, los contenidos esquemáticos subyacentes del sujeto.

Estos componentes forman parte de un sistema de autoperpetuación cognitiva o retroalimentación esquemática, del cual el sujeto no es consciente y lo mantiene porque le hace experimentar alivio al no permitir que su esquema maladaptativo se active, pudiendo exacerbar los síntomas de su patología.

En ese orden de ideas, la vulnerabilidad cognitiva se compone de diferentes elementos, procesos y estrategias que pueden estar operando sin que el individuo lo sepa, o bien pueden estar inactivos, hasta que un estresor congruente con la información del esquema o la creencia, lo haga activar.

Vulnerabilidad cognitiva en la depresión

La vulnerabilidad cognitiva es fundamental para la comprensión y descripción de diversas patologías psicológicas en el ser humano. La forma en cómo procesa el individuo la información ante los estímulos, las distorsiones cognitivas y las creencias nucleares, favorecen la génesis de varios trastornos psicológicos, tal como ocurre en la depresión. La perspectiva cognitiva ha sido muy útil para dar explicaciones en el campo de la depresión. Además de tener tratamientos eficaces para su intervención, también permite tener mejor comprensión de los aspectos que influyen en la génesis de la depresión en el ser humano.

En este apartado del presente capítulo se describirán diversos modelos teóricos que explican aquellos aspectos que son considerados vulnerables para el origen de un trastorno depresivo.

En primera instancia, es relevante conocer que, de acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social en Colombia, existe una prevalencia de un 12,1% y 13,1 % de la población con depresión, lo que hace importante tener un adecuado conocimiento de los factores que facilitan su desarrollo, para así lograr una comprensión amplia que favorezca niveles de intervención óptimos en la práctica clínica (Vanegas et al., 2017).

Modelos explicativos

Para dar explicación al concepto de vulnerabilidad cognitiva en el trastorno depresivo, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) plantean un modelo que ellos denominaron indefensión aprendida, el cual argumenta que, cuando el individuo experimenta diversas situaciones aversivas, evidencia un estilo atribucional a causas internas, globales y estables, lo cual lo hace sentir y percibirse a sí mismo de forma indefensa y con pocas estrategias para afrontar de forma favorable dichas situaciones.

De igual manera, concibe que, en un futuro, el individuo tampoco tendrá una contingencia entre sus respuestas (cognitivas, emocionales y conductuales) y sus consecuencias, facilitando déficits cognitivos, emocionales y motivacionales.

De acuerdo con lo anterior, la indefensión aprendida le brinda importancia a los procesos cognitivos que realiza el ser humano, como

determinante en el desarrollo de los trastornos depresivos. Asimismo, a las experiencias previas que haya tenido, siendo situacionales o específicas. Es así como los seres humanos aprenden un estilo cognitivo, y se evidencia cuando experimenta situaciones que percibe incontrollables, influyendo en un déficit en la resolución de los problemas, acompañado con una inadecuada identificación entre su comportamiento y sus consecuencias, desarrollando, así, expectativas negativas respecto al futuro.

Por lo tanto, desde el modelo cognitivo conductual es relevante para la comprensión de la génesis de un trastorno depresivo, revisar la manera en que las personas le brindan significado e interpretan sus experiencias, como también qué tan vulnerable ha sido a episodios depresivos de forma recurrente. Por su parte, Beck y Alloy coinciden en el papel que juega la vulnerabilidad cognitiva como factor de riesgo para sufrir depresión, y cómo interviene en el procesamiento de la información ante los sucesos de gran importancia para la persona (Alloy et al, 1999 citado por Martínez, 2011).

Por otra parte, Ingram et. al (1998) sostienen que la depresión se presenta a raíz de la confluencia entre aspectos cognitivos y situaciones de estrés, por lo cual, si el individuo no experimenta situaciones estresantes, no se podrá diferenciar de una persona que posea una vulnerabilidad cognitiva de aquella que si la tendría, es decir, que la única forma de que se active un patrón depresogénico en el sujeto es si se enfrenta a un evento aversivo, activándose patrones cognitivos de forma negativa, permitiendo una predisposición al trastorno. Pero si, por el contrario, el evento estresante se le presenta a una persona no vulnerable, es probable que sus síntomas no cumplan con criterios para una depresión.

El modelo de Aaron Beck ha sido un referente en la psicología cognitiva, explicando el concepto de vulnerabilidad en la depresión. Según Beck, las personas que experimentan depresión poseen una serie de errores cognitivos, producto de un procesamiento de información inadecuado que generan pensamientos negativos, y estos se encuentran apoyados por unas creencias centrales, por lo general, de minusvalía e indefensión, permitiendo la presencia de un proceso en donde el individuo desarrolla una visión negativa de sí mismo, de los demás y del futuro, que él denominó triada cognitiva (Ingram et al, 1998).

Beck (2012) sostiene que las experiencias tempranas en niños que han sido víctimas de rechazo y crítica por parte de sus padres, generan esquemas disfuncionales relacionados con percepciones de sí mismo de minusvalía, siendo estas causas más distales para el desarrollo de una depresión. Por otro lado, también argumenta que situaciones más cercanas al individuo facilitan la aparición de estados depresivos, como puede ser una situación difícil de manejar, la activación de los esquemas disfuncionales ya aprendidos en la infancia y, como consecuencia de esto, aparecerán los pensamientos negativos que se encuentran inmersos en la triada cognitiva mencionada anteriormente.

La teoría del apego, igualmente, ha sido considerada un modelo explicativo de la vulnerabilidad, que facilita la génesis de la depresión. De acuerdo con esto, Hammen (1991) argumenta que el apego inseguro se encuentra relacionado con respuestas depresivas intensas ante situaciones vitales negativas. Y plantea que infantes que han sido víctimas de abuso verbal con descalificaciones personales, son también propensos a desarrollar esquemas cognitivos con tendencia a la autoinculpación y, por lo tanto, a sufrir con mayor probabilidad episodios depresivos (Alloy et al., 2009, citado por Vázquez, Herves, Hernangómez y Romero, 2010).

Siguiendo esta línea, Ingram et. al (1998) coinciden en que el apego es un aspecto importante para el desarrollo de la depresión, pero lo resaltan con el concepto de modelos internos de trabajo. Sostienen que las representaciones cognitivas que internalizan los seres humanos, en cuanto a las primeras relaciones que tengan con las figuras de apego, serán de suma importancia en las expectativas que tengan para el resto de su vida. Por lo tanto, los niños que experimenten tipos de apego inseguros, evidenciarán modelos internos de trabajo con un procesamiento de la información distorsionada en las relaciones interpersonales que tuvieron con sus figuras tempranas, facilitando, en un futuro, el establecimiento de relaciones personales desadaptativas.

Por otra parte, el estrés también ha sido relevante en la teoría cognitiva, para brindar explicaciones para el desarrollo de la depresión. Ingram et al. (1998) plantean que el estrés representa aquellos acontecimientos vitales o importantes que perturban la estabilidad emocional, cognitiva y fisiológica del individuo, alterando, así, sus estrategias de afrontamiento. Las investigaciones y modelos teóricos, que han establecido relaciones

entre los sucesos estresantes y la depresión, han centrado su atención en los sucesos estresantes episódicos, siendo de carácter negativo e indeseable, concluyendo que, tanto el número de los episodios como la gravedad de éstos, tienen una estrecha relación con el inicio de un episodio depresivo. Sin embargo, estudios indican que acontecimientos estresantes con baja intensidad, pero que se suelen presentar de forma recurrente, son más prevalentes que los sucesos mayores, dando mayor explicación en el desarrollo de los trastornos depresivos. (McGonagle & Kessler, 1990; Turner, Wheaton & Lloyd, 1995, citados por Vázquez, et al., 2010).

Los sesgos cognitivos, de igual manera, son considerados importantes para explicar la vulnerabilidad cognitiva la depresión, ya que diversos estudios avalan que los sesgos cognitivos tienen presencia en los trastornos emocionales. (Mathews & MacLeod, 2005, citado por Duque, López, Blanco & Vázquez, 2015). En este orden de ideas, Beevers (2005) sostiene que los pensamientos negativos que evidencian los sujetos con depresión, manifestándose como recuerdos intrusos o sesgos de atención, pueden generar estados de ánimo negativos, y, si estos no son intervenidos de forma adecuada, pueden facilitar cada vez más que el individuo realimente sus procesos cognitivos permitiendo el desarrollo del trastorno.

De acuerdo con esto, los sesgos de memoria y de atribuciones causales han sido los más estudiados y contrastados de forma empírica. En relación con la memoria, los modelos cognitivos de la depresión se han interesado en conocer qué relación existe entre la depresión y/o los estados afectivos y los procesos de memoria, puesto que los pacientes diagnosticados con depresión en la práctica clínica suelen verbalizar dificultades en su memoria.

En este orden de ideas, Matt, Vázquez y Campbell (1992) encontraron, mediante un metaanálisis que realizaron, que las personas con depresión suelen recordar más información negativa que positiva. Por otro parte, Williams et al., (2007) planteaban que los sujetos con depresión evidencian recuerdos autobiográficos de su vida, puesto que tienden a recordar de forma generalizada y vaga solamente vivencias negativas de sus propias vidas, verbalizando expresiones como: “mi vida ha sido mala”, “solo he tenido sinsabores”, “nunca he disfrutado de nada”.

Con respecto a las atribuciones causales, las teorías atribucionales han tenido impacto en las investigaciones para explicar el desarrollo de la

depresión, como es el caso de la teoría de la indefensión aprendida y de la desesperanza, por Abramson et al., (1978), la cual argumenta que los seres humanos, cuando atraviesan una situación aversiva, intentan saber por qué se ha generado, brindando explicaciones causales, por lo general, de forma depresiva (Vázquez, Hervas, Hernangómez, & Romero, 2010).

Por tanto, estas personas evidencian un estilo atribucional interno, global y estable ante sucesos negativos, facilitando, así, reacciones depresivas ante situaciones estresantes (Vázquez, Díez-Alegría, Hernández-Lloreda, & Nieto, 2008). Es decir, cuando la persona suele explicar los diversos sucesos negativos y/o de fracaso que ha experimentado a través de su vida, por medio de causas dirigidas hacia sí mismo, como por ejemplo, su falta de recursos, o porque se percibe incompetente y, además, piensa que estas causas se mantendrán en el presente y en el futuro, logrando afectar sus áreas de vida —como familiar, laboral, etc.—, existirá, entonces, mayor probabilidad de tener síntomas depresivos en el momento en que tenga que enfrentarse a estas situaciones, percibidas por la persona como relevantes.

Abela (2002) afirma que existen estudios que han demostrado que la prevalencia de síntomas depresivos son el resultado de la relación entre la intensidad de las situaciones negativas y el estilo atribucional que realizan los participantes; en otros casos, la baja autoestima también se denominó un tercer factor predictor para la presencia del trastorno. Otra línea de investigación ha mostrado la capacidad que tiene el individuo para realizar diferentes atribuciones, sean estas internas o externas, globales o específicas, dependiendo de las particularidades del acontecimiento. Esto es lo que Moor y Fresco (2007) denominan flexibilidad atribucional, puesto que ellos sostienen que las personas pueden evidenciar una rigidez o flexibilidad en su estilo atribucional, ante las situaciones vitales en las que se encuentren.

De acuerdo con lo anterior, estos autores sostienen que la depresión se desarrolla por la relación existente entre las experiencias negativas y la poca flexibilidad atribucional, siendo, entonces, considerado un factor de vulnerabilidad para el trastorno depresivo. Por otro lado, también se ha encontrado que lo permite la presencia de una sintomatología depresiva. No es el estilo atribucional, como tal, sino la flexibilidad atribucional que el individuo realice (Fresco, Rytwinky, & Craighead, 2007).

Con respecto a la atención, autores como Whitmer y Gotlib (2013) plantean un modelo de amplitud atencional, donde argumentan que en la depresión se evidencia en el individuo disminución de procesos atencionales y, por lo tanto, disminuirán los repertorios de pensamientos y acciones, influyendo en la creación de espirales emocionales negativas. De acuerdo con esto, los procesos cognitivos elementales, como lo es la atención, se encuentran relacionados con estructuras y circuitos ubicadas en el cerebro, los cuales podrían estar unidos a procesos más complejos de feedback, desarrollando consecuencias emocionales y comportamentales propias de la depresión (De Raedt & Koster, 2010; Gotlib & Joormann, 2010; Vázquez et al., 2010).

Por último, la rumiación mencionada anteriormente, también ha sido tenida en cuenta como factor explicativo en los procesos depresivos. El estilo rumiativo (Nolen-Hoeksema, 1991, citado por Inoñán, & Cassaretto, 2011), lo define como un estilo de pensamiento y/o tendencia que tiene el sujeto de centrarse de forma extrema en las emociones negativas y, a partir de esto, buscar constantemente las causas y consecuencias de su estado, para así llegar a una comprensión.

El modelo rumiativo, de igual manera, plantea que el individuo evidencia diversas reacciones, tanto cognitivas como conductuales, relacionadas con el sentimiento de tristeza. A nivel cognitivo, el ser humano se caracteriza por enfocar su atención en los síntomas depresivos, las causas de estos y sus consecuencias, así como el significado personal que se le asigna a dicho estado, y, por consiguiente, se evidencian patrones conductuales que no permiten la capacidad de reenfocar la atención hacia estímulos que no estén relacionados con el estado depresivo.

De acuerdo con lo anterior, Vázquez et al. (2010) sostienen que las personas que suelen con mayor regularidad tener rumiaciones depresivas, caracterizadas por pensamientos recurrentes relacionados con sus síntomas depresivos, o en las causas de estos y sus consecuencias, sufrirán durante más tiempo los efectos del estado de ánimo depresivo que aquellos que sean capaces de distraerse de los mismos.

Inoñán y Cassaretto (2011) plantean que estudios han encontrado que el estilo rumiativo influye directamente en el aumento de las atribuciones negativas y globales, como también en la desesperanza hacia

el futuro (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993). De igual manera, en la accesibilidad de recuerdos negativos (Lyubomirsky, Caldwell, & Nolen-Hoeksema, 1998), el pesimismo y las interpretaciones negativas sesgadas (Lyubomirsky, Tucker, Caldwell, & Berg, 1999), reduciendo la eficacia de la solución de problemas (Lyubomirsky y Nolen-Hoeksema, 1993) e incrementando la vulnerabilidad al desarrollo de sintomatología ansiosa (Nolen-Hoeksema, 2000).

Spasojevic y Alloy (2001) afirman que el estilo rumiativo media la relación de diversos factores de vulnerabilidad cognitiva y de personalidad, y que la aparición de nuevos casos de depresión a lo largo del tiempo, como también los sujetos que son propensos a tener un estilo atribucional depresógeno y baja autoestima, acompañado con estilos de pensamientos rumiativos, manifiestan mayor riesgo a sufrir episodios depresivos.

Vázquez, et al. (2010), de igual manera, muestra diversas explicaciones con respecto al origen de los estilos rumiativos. En primera instancia, menciona la teoría inicial de Nolen-Hoeksema (1991), quien sugería que el estilo rumiativo es aprendido mediante el modelamiento de figuras importantes. Posteriormente, Papageorgiou y Wells (2001), Watkins y Baracaia (2001) consideraron que el individuo, al percibir que las respuestas rumiativas eran útiles para su estado depresivo, influía en que se siguieran manteniendo. Por otra parte, otros estudios han propuesto que el estilo rumiativo podría estar relacionado con la vulnerabilidad a la depresión, a través de su relación con diferentes variables como el neuroticismo (Nolan, Roberts, & Gotlib, 1998; Roberts, Gilboa, & Gotlib, 1998), la tendencia a experimentar estados emocionales complejos (Hervás, & Vázquez, 2006) y la alta sensibilidad al castigo (Leen-Feldner, Zvolensky, Feldner, & Lejuez, 2004).

Es así como han surgido diversas teorías que han pretendido explicar cómo se desarrolla la vulnerabilidad cognitiva en un individuo y cómo esta lo predispone al desarrollo de patologías clínicas.

En el presente capítulo se realizó una revisión teórica, explicando todo lo concerniente al desarrollo de las estructuras cognitivas que cada individuo presenta, dependiendo de sus factores psicológicos, sociales y biológicos (experiencias tempranas aversivas, temperamento, etc.), para

dar explicación al por qué algunas personas son más vulnerables que otras a desarrollar patologías, como, por ejemplo, la depresión.

Si es posible comprender cómo se desarrolla la vulnerabilidad cognitiva, que predispone al sujeto a una posibilidad mayor de adquirir un trastorno, se podrían diseñar distintas estrategias que promuevan estilos cognitivos saludables y disminuyan los factores de riesgo en la población.

Referencias

- Abela, J.R.Z. (2002). Depressive mood reactions to failure in the achievement domain: a test of the integration of the hopelessness and self-esteem theories of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 531-552. <https://doi.org/10.1023/A:1016236018858>
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., & Francis, E. L. (1999). Do negative cognitive styles confer vulnerability to depression?. *Current Directions in Psychological Science*, 8(4), 128-132. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00030>
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Walshaw, P. D., Gerstein, R. K., Keyser, J. D., Whitehouse, W. G., ... & Harmon-Jones, E. (2009). Behavioral approach system (BAS)-relevant cognitive styles and bipolar spectrum disorders: Concurrent and prospective associations. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 459. <https://doi.org/10.1037/a0016604>
- Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva de la depresión*; 20ª edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beck, J.S. (2000). *Terapia cognitiva conceptos básicos y profundización*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Beevers, C. (2005). Cognitive vulnerability to depression: a dual process model. *Clinical Psychology Review*, 25(7), 975-1002. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.03.003>
- De Raedt, R., & Koster, E. H. W. (2010). Understanding vulnerability for depression from a cognitive neuroscience perspective: a reappraisal

- of attentional factors and a new conceptual framework. *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*, 10(1), 50–70. <https://doi.org/10.3758/CABN.10.1.50>
- Duque, A., López-Gómez, I., Blanco, I., & Vásquez, C. (2015). Modificación de sesgos cognitivos (msc) en depresión. Una revisión crítica de nuevos procedimientos para el cambio de sesgos cognitivos. *Revista Terapia Psicológica*, 33 (2), 103-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200005>
- Fresco, D.M., Rytwinsky, N.K., & Craighead, L.W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5), 595-608. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2007.26.5.595>
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 285–312. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131305>
- Hammen, C. (1991). Generation of stress in the course of unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 555-561. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.555>
- Hervás, G., & Vásquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 9-32.
- Ingram, R., Miranda, J., & Segal, Z. (1998). *Cognitive Vulnerability to depression*. New York: Guilford Press.
- Inoñan, C., & Cassaretto, M. (2011). Propiedades psicométricas de la escala de respuestas rumiativas en una muestra de adultos de Lima. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1286>
- Kagan, J., & Snidman, N. (2004). *The Long Shadow of Temperament*. Massachusetts: Belknap Press.
- Leen-Feldner, E. W., Zvolensky, M. J., Feldner, M. T., & Lejuez, C. W. (2004). Behavioral inhibition: relation to negative emotion regulation and reactivity. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1235-1247. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00113-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00113-7)

- Londoño, N.H., Jiménez, E.B., Juárez, F., Marín, C.A. (2010). The components of cognitive vulnerability to generalized anxiety disorder. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 43-54. <https://doi.org/10.21500/20112084.811>
- Lyubomirsky, S., Caldwell, N., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Effects of ruminative and distracting responses to depressed mood on retrieval of autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 166-177. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.166>
- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 339-349. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.339>
- Lyubomirsky, S., Tucker, K., Caldwell, N. D., & Berg, K. (1999). Why ruminators are poor problem solvers: Clues from the phenomenology of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1041-1060. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1041>
- Martínez, C. (2011). *Psicooncología e indefensión aprendida*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15463>
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2005). Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 167-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143916>
- Matt, G., Vázquez, C., y Campbell, K. (1992). Mood congruent recall of affectively toned stimuli: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 12(2), 227-255. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(92\)90116-P](https://doi.org/10.1016/0272-7358(92)90116-P)
- McGonagle, K. A., & Kessler, R. C. (1990). Chronic stress, acute stress, and depressive symptoms. *American journal of community psychology*, 18(5), 681-706. <https://doi.org/10.1007/BF00931237>
- Moor, M., & Fresco, D. M (2007). The relationship of explanatory flexibility to explanatory style. *Behavior Therapy*, 38(4), 325-332. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.06.007>

- Nolan, S., Roberts, J., & Gotlib, I. (1998). Neuroticism and Ruminative Response Style as Predictors of Change in Depressive Symptomatology. *Cognitive Therapy & Research*, 22(5), 445-455. <https://doi.org/10.1023/A:1018769531641>
- Nolen-Hoeksema, S. (2000) The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-511. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504>
- Nolen-Hoeksema, S. (1991) Responses to Depression and Their Effects on the Duration of Depressive Episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Papageorgiou, C. & Wells, A. (2001). Positive beliefs about depressive rumination: development and preliminary validation of a self-report scale. *Behavior Therapy*, 32(1), 13-26. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80041-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80041-1)
- Riso, W. (2009). *Terapia cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- Roberts, J., Gilboa, E. & Gotlib, I. (1998) Ruminative Response Style and Vulnerability to Episodes of Dysphoria: Gender, Neuroticism, and Episode Duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 401-423. <https://doi.org/10.1023/A:1018713313894>
- Spasojevic, J., y Alloy, L. (2001) Rumination as a Common Mechanism Relating Depressive Risk Factors to Depression. *Emotion*, 1(1), 25-37. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.1.25>
- Turner, R. J., Wheaton, B., & Lloyd, D. A. (1995). The epidemiology of social stress. *American sociological review*, 60(1) 104-125. <http://dx.doi.org/10.2307/2096348>
- Vanegas, H., Krouse, M., Bauer, S., Moessner, M., Espinoza, D., Carrasco, A., Botero, L., ..., & Patiño, J. (2017). Uso de e-mental health para el seguimiento postterapia de pacientes con depresión en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica de Chile*, 52, 41-56. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/943/1390>

- Vázquez, C., Hervas, G., Hernangómez, L., & Romero, N. (2010). Modelos cognitivos de la depresión síntesis y propuesta basada en 30 años de investigación. *Psicología Conductual*, 18(1), 139-165.
- Vázquez, C., Díez-Alegría, C., Hernández-Lloreda, M.J., & Nieto, M. (2008). Implicit and explicit self-schema in active deluded, remitted deluded, and depressed patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39(4), 587-99. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2008.01.006>
- Watkins, E., & Baracaia, S. (2001). Why do people ruminate in dysphoric moods? *Personality and Individual Differences*, 30(5), 723-734. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00053-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00053-2)
- Williams, J. M. G., Barnhofer, T., Crane, C., Hermans, Raes, F., Watkins, Ed. & Dalgleish, T. (2007). Autobiographical memory specificity and emotional disorder. *Psychological Bulletin*, 133(1), 122-148. <https://dx.doi.org/10.1037%2F0033-2909.133.1.122>
- Whitmer, A. J., & Gotlib, I. H. (2013). An attentional scope model of rumination. *psychological Bulletin*, 139(5), 1036-1061. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030923>
- Young, J., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2013). *Terapia de esquemas guía práctica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNA MIRADA INVESTIGATIVA EN SUCRE SOBRE LA VULNERABILIDAD DESDE EL DESARROLLO CEREBRAL. Comprensión de la vulnerabilidad desde la neuropsicología

*Andrés Fernando Ramírez Giraldo*¹
*Katy Estela Arroyo Alvis*²

Resumen

En el desarrollo cerebral incursionan sinnúmeros de aspectos que median la formación idónea del ser humano con todas las facultades y facetas que le caracterizan, como las emocionales, cognitivas, comportamentales, sociales, etc. Si bien, desde el desarrollo de este — desde su parte más primitiva hasta su maduración y degeneración— atraviesa por instancias que vienen dadas por procesos altamente eficientes, complejos y organizados, que darán como resultado a seres humanos racionales con grandes potencialidades. Pero, ahora bien, cabe notar que, en ocasiones, nuestra misma naturaleza muestra otra cara. Que está dada, quizás, por la misma naturaleza cerebral que marcará en ese ser una vulnerabilidad para el desarrollo de afecciones que tiene su base en el mismo cerebro. Durante el recorrido del presente capítulo, se abordarán, entonces, esos aspectos de roles, ilustrando, en su paso, la susceptibilidad de nuestro cerebro

1 Doctor en Psicología con orientación en Neurociencias aplicadas - Universidad de Maimónides (Argentina); Mg. en Neuropsicología - Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia); Psicólogo - Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Docente investigador en Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, Sincelejo. Grupo de Investigación Dimensiones Humanas – Líneas Desarrollo Cognitivo, Salud Mental. E-Mail: andres.ramirez@cecar.edu.co

2 Doctoranda en Neurociencias cognitivas Aplicadas– Universidad de la Costa (Barranquilla, Colombia); Mg. en Neuropsicología - Universidad Simón Bolívar (Barranquilla, Colombia). Psicóloga – Corporación Universitaria del Caribe (Sincelejo, Colombia). Docente investigador en Corporación Universitaria del Caribe—CECAR, Sincelejo. Grupo de Investigación Dimensiones Humanas – Líneas Desarrollo Cognitivo, Salud Mental. E-Mail: katy.arroyoa@cecar.edu.co

para impulsar, en ocasiones, aspectos vulnerables en el desarrollo, mostrado, igualmente, en investigaciones contextuales que permitan constatar, en ese orden, una mirada real de algunos de estos fenómenos que condicionarán a los sueños, bien sea al máximo potencial de desarrollo o una condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: vulnerabilidad, desarrollo cerebral, Sueño, neurodesarrollo.

Abstract

In brain development are included numerous aspects that mediate the ideal training of the human being with all the faculties and facets that characterize him, such as emotional, cognitive, behavioral, social, etc. Although, from the development of this —from its most primitive to its maturity and degeneration— it goes through instances that are given by highly efficient, complex and organized processes, which will result in rational human beings with great potential. But, now, it should be noted that, sometimes, our very nature shows another face. Which is given, perhaps, by the same cerebral nature that will mark in that, being a vulnerability for the development of affections that has its base in the brain itself. During the course of this chapter, we will address, then, those aspects of roles, illustrating, in its passage, the susceptibility of our brain to promote, at times, vulnerable aspects in development, shown, also, in contextual investigations that allow to verify, in that order, a real look at some of these phenomena that will condition the dreams, whether it is the maximum development potential or a condition of vulnerability.

Keywords: vulnerability, brain development, Sueño, neurodevelopment.

El ser humano viene dado por múltiples aspectos que componen su esencia. Procesos altamente complejos que constituyen las diversas esferas que lo integran, como emociones, aspectos cognitivos, comportamentales, sociales, entre otros. Si se ahonda en cada esfera, se observa que, de algún modo, el ser humano es un ser vulnerable, por la diversidad de situaciones que debe afrontar, incluso desde su formación como vida.

Si bien el término *vulnerabilidad* resulta complejo, más aún existen definiciones generales —como la propuesta por Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004), citado por García, (2015, p.6)— que ilustran la vulnerabilidad

como una serie de características que presenta una persona, o grupo de personas, ante situaciones determinadas que tienen la posibilidad de influir en su capacidad de anticipación, resistir y poder recuperarse óptimamente de una amenaza.

Aunque muchos autores resumen de manera específica la vulnerabilidad, se puede encontrar los que lo hacen en relación con el tipo de amenaza, como lo afirma Ruiz (2011), que la clasifica según eventos de origen físico —como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades— o amenazas antropogénicas —como contaminación, accidentes, hambrunas o pérdida del empleo—. Otros autores, como Graz (2003), manifiestan que el término vulnerabilidad no se debería utilizar en su máxima extensión como un genérico, sino que se tendría que especificar ante qué se es vulnerable y quién lo es.

En esa instancia, se puede apreciar que, en cierta medida, desde que empieza la formación de la vida hasta que nacemos, crecemos y próximos a morir, se acarrearán fenómenos internos que, si bien algunos vienen dados de forma natural y biológica, como una homeostasis interna, otros pueden propiciar una vulnerabilidad por factores que no se controlan y otros que aún no conocemos su epigenética.

Con base en lo anteriormente expuesto, desde que se nace se lucha entre un constante crecimiento y muerte a la vez de células, tejidos y órganos. Por ejemplo, en el caso de las células nerviosas, empezamos por el nacimiento, multiplicación y desarrollo celular, que se van formando en distinción y ubicación, mediante procesos como la inducción, proliferación y migración neural. Sin embargo, si bien es un proceso refinado, que guarda regulación homeostática interna, podemos presentar nuestra primera vulnerabilidad en la muerte de estas mismas, por medio de un proceso llamado *apoptosis*.

El término apoptosis, o muerte celular programada, es un proceso natural que determinará la cantidad total de neuronas con la que se ha de nacer y morir durante toda la vida. Más aún, es un proceso normal, común y genéticamente programado en todos los individuos, que guarda una medida exacta. De manera que, si no responde a mecanismos homeostáticos, puede volverse dañino, si se libera en cantidades inadecuadas o en tiempos desfasados en aparición; puede acarrear enfermedades

como cáncer, enfermedades autoinmunes, patologías neurodegenerativas, miocardiopatías y otras enfermedades inflamatorias (Elena, 2002). Es decir, que el hombre viene determinado por una primera muerte neuronal, al mismo tiempo normal. Pero, en la medida que los mecanismos apoptóticos no aparecen en el momento exacto o en cantidades inadecuadas, ya va a implicar un riesgo (que lo hace vulnerable) en ese ser de apenas semanas de desarrollo.

En concordancia con lo anterior, existen otras condiciones desde la misma formación del sistema nervioso que, de no darse de forma programada y elocuente, con su complejidad y orden pueden traer consigo factores de riesgo que representarían una variedad de consecuencias para ese ser en desarrollo, sumiéndolo en vulnerabilidad para el desarrollo de ciertas patológicas asociadas. Así, por ejemplo, durante el desarrollo embrionario ocurren diversas instancias de formación, crecimiento y organización que integran cambios anatómicos y genéticos, los mismos que a futuro, posiblemente, puedan prevenir y/o tratar trastornos del sistema nervioso (Poch, 2001).

En un recorrido por las fases del desarrollo embrionario se encuentra un proceso llamado *neurulación*, donde el sistema nervioso en conjunto con sus sistemas central, periférico, autónomo, se forman a partir de tres placas germinativas que se van engrosando desde su línea media dorsal; plegándose a sí misma por el engrosamiento que le dan sustancias químicas hasta formar la placa neural. La que próximamente se elevará para formar los pliegues neurales de lado a lado, que dará la creación del sistema nervioso periférico en su exterior y en su interior, con la creación del tubo neural al sistema central, dando origen a lo que sería un pequeño embrión a tan solo días desde su fecundación; con tiempos determinados de cierre cercanos al mes en su cara rostral y caudal, activando consigo la circulación sanguínea (Bayona, 2012). Es este periodo uno de los más críticos en desarrollo, debido a que las susceptibilidades a factores de riesgo biológico o a factores teratógenos, pueden traer consigo afecciones como anencefalia, espina bífida, mielomeningocele, entre otras, debido a retrasos en el cierre de formación de ese tubo neural.

Seguidamente, este proceso altamente complejo, continúa con rápido crecimiento estructural y neuronal, con procesos llamados segmentación del sistema nervioso, que empezará con la división porcional del

prosencéfalo, mesencéfalo y rombencéfalo. Y estos procederán, a su vez, a más subdivisiones en su porción anterior y posterior —que desarrollarán en su marcha los hemisferios cerebrales, estructuras diencefálicas, ventrículos, cerebelo y tallo cerebral—, dando paso, en paralelo, con el crecimiento neuronal a través de un proceso llamado *proliferación neural*, cuya alteración en esta etapa produce relación directa con malformaciones cerebrales como lisencefalia, macrocefalia y microcefalia de tipo vera o congénita, que está asociada a genes específicos que median entre la proliferación de células progenitoras neuronales, que son las responsables de la formación glial y neuronal. (Mochida, 2009).

En relación con este último apartado, en 2015, se acuña otro factor de riesgo generador de malformaciones congénitas, como microcefalia y otros defectos de nacimiento relacionados con daños en el sistema nervioso central, como lo es el virus Zika (Rasmussen, Jamieson, Honein, & Petersen, 2016). La casuística de gestantes con Zika en el Departamento de Sucre es de 69 casos confirmados y 379 casos sospechosos (Instituto Nacional de Salud, Dirección de Vigilancia y Análisis del Riesgo en Salud Pública, 2016). Adicionalmente, se han presentado 20 casos de microcefalia confirmados y la prevalencia de casos es de 18.5 por cada 10.000 nacidos vivos.

Atendiendo a lo anterior, en Sucre, se adelantó una investigación descriptiva, donde se estudiaron niños con microcefalia producto de virus ZIKA y niños sin microcefalia, pero con paraclínicos positivos para ZIKA de varios municipios, detallando el neurodesarrollo en ambos grupos, para establecer señales de riesgo y retraso en el desarrollo psicomotor. Se encontraron notables dificultades en varios aspectos del neurodesarrollo de niños con microcefalia zika a nivel general en comparación con el otro grupo. Estos niños mostraron, entonces, retraso en su parte cognitiva, social, comunicativa, neurológica, motriz, en relación con los que no desarrollaron microcefalia. Estos, por su parte, hasta la fecha del corte no mostraron rezago en esos aspectos; más aún, estos niños sí mostraron alerta de retraso en relación con el desarrollo del lenguaje como parte de su desarrollo psicomotor (Arroyo, Arrieta, Mattar, Romero, & Ramírez, 2018).

En otro apartado, en las neurociencias se distinguen dos ejes de estudio como es el neurodesarrollo, donde se incluyen todos estos factores —pre, peri y postnatales— que pueden jugar en ocasiones como factores protectores y estimuladores para un óptico crecimiento. Pero, a su vez,

estos mismos median procesos que incursionan como factores vulnerables en ese mismo crecimiento, por ejemplo, a nivel prenatal se encuentran factores como los llamados teratógenos que incluyen ingesta de alcohol, sustancias psicoactivas, cigarrillo durante el periodo gestacional, edad de la madre, salud de esta, infecciones y nutrición; a nivel perinatal se encuentran prematuridad, bajo peso al nacer, problemas respiratorios, y, en los postnatales, los factores ambientales y condiciones de sanidad.

El segundo eje de estudio se inclina hacia el adulto joven, adulto y en edad senil. Y, con ella, todos los factores que impidan el goce efectivo de cada una de esas etapas dentro de la cual se incluyen desde traumatismos, accidentes isquémicos, intoxicaciones, anoxias, tumores cerebrales, enfermedades neurológicas, enfermedades neurodegenerativas, entre otros.

Empezando en el primer eje de Neurodesarrollo y los factores anteriormente mencionados, las últimas investigaciones en Neurociencias, la Psicología del Desarrollo y otras áreas afines, están marchando sobre una perspectiva preventiva, aportando a la detección temprana de factores de riesgo, caracterización neurocognitiva, programas de intervención, etc., especialmente en niños y niñas de 0 a 5 años, que nacen en condiciones de vulnerabilidad o sin las condiciones y garantías para su pleno desarrollo (Alarcón et al., 2013). Igualmente, es importante mencionar que muchas de las patologías presentes en neurodesarrollo colocan en riesgo alto a estos niños a ser rechazados, evitados y hasta a veces escondidos o no entendidos por algunos familiares. Y, en múltiples ocasiones, al generar apatía, problemas de aislamiento y muchas dificultades sociales y de adaptación.

En Colombia, la patología más frecuente en la población infantil es el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), lo cual lo confirma Acosta (2000) cuando menciona que el trastorno de neurodesarrollo más frecuente encontrado a nivel escolar en diferentes investigaciones es el TDAH, el cual es definido por la Asociación Estadunidense de Psiquiatría (APA, 2013) como un trastorno de patrones persistentes de inatención e hiperactividad, que genera dificultades en el desarrollo y en, al menos, dos esferas de funcionalidad del sujeto. Este trastorno presenta una prevalencia divergente en Colombia, dependiendo de la región y la época de realización. En la ciudad de Manizales, se realizó una estimación de 16,5% (Pineda, Lopera, Palacio, Ramírez, & Henao, 2003). Similar se encontró en Sabaneta (Antioquia) de 16% de presencia de sintomatología de TDAH (Cornejo

et al., 2005), en la primera encuesta de salud mental de niños hecha en Colombia. Se halló que esta prevalencia es del 8,7% (Gómez-Restrepo et al., 2016), muy similar a la encontrada en la ciudad de Bogotá de 8,9% (Cornejo, Sánchez, Gómez, & Ossio, 2010), aunque diferente un poco a un estudio anterior que mostró 5,7% en esta misma ciudad (Vélez, Talero, González, & Ibáñez, 2008). En la Costa Caribe colombiana se pueden encontrar muchos estudios de TDAH, pero no de prevalencia del trastorno. En Sincelejo, se hizo un estudio exploratorio de sintomatología en niños, el cual mostró presencia de 22%, pero no fue determinante en diagnóstico (Ramos, 2006).

Actualmente, se puede mencionar que la gran mayoría de investigadores coinciden en afirmar que el TDAH es un trastorno de base neurológica (Bará-Jimenez, Vicuña, Pineda & Henao, 2003; Barkley, 1998; García-Sánchez, Estévez-González, Suarez-Romero, & Junque, 1997; Pineda, 2000; Pineda et al., 2003; Pineda, Rosselli, Henao, & Mejía, 2000; Puerta, et al., 2003; Rosselli & Ardila, 2000; Rubia et al., 1999). Sin embargo, muchos autores lo asocian con dificultades socioculturales (Castañeda et al., 2003; Catalá-López & Hutton, 2018; Montiel-Nava, Peña, & Montiel-Barbero, 2003). Por otro lado, esto llevó a otros autores a concebir esta falla sociocultural como un agravante del trastorno y no como un factor determinante en la aparición de la patología (Colomer, Mercader, Presentación, & Miranda, 2014).

El TDAH es considerado por Saucedo (2014) como un problema de salud pública, ya que es un trastorno que en el 90% de los casos permanece hasta la edad adulta (Pineda, et al., 2016). Y esto significa que las dificultades presentes en la niñez, de inatención e hiperactividad, que normalmente son en casa y en el colegio, se conviertan también en una dificultad social, laboral y cultural.

Concordantemente, se puede constatar que quienes presentan el trastorno los hace vulnerables por varios aspectos. Por ejemplo, aumenta sus riesgos de accidentabilidad (por falta de concentración), aumenta las dificultades en el trabajo (lentitud en los procesos de entrega y errores), aumenta los problemas de consistencia y mantenimiento de rutinas familiares, sociales y laborales (por las dificultades de hiperactividad), lo que hace que, macroeconómicamente, se convierta en un riesgo por los

costos altos que implican las consecuencias a partir de sus errores o de su problemática emocional y conductual (Vélez & Vidarte, 2011)

Aterrizando un poco en Sucre, como escenario local e investigativo, se puede ilustrar cuán vulnerable es el cerebro en su desarrollo y en la formación de diversas patologías o conductas, plasmados en los resultados descritos por Ramírez y Arroyo (2014), donde luego de detallar la esfera neurocognitiva de menores infractores intentando establecer influencia sobre la comisión de delito, encontraron que más que fallas en procesos cognitivos, como lento procesamiento de la información, lento aprendizaje, procesos viso-perceptivos y atención (Trujillo, Pineda, & Puerta, 2007; Rodríguez, González, & Herrera, 2006), hacen especial énfasis en la necesidad de profundizar en factores psicosociales y familiares, como la posible asociación directa hacia el desarrollo de conductas disruptivas. Ya que las encontradas a nivel cognitivo se mostraron en un grado de severidad leve, no siendo causales para explicar tal conducta. Muchos de estos jóvenes infractores provienen de familias disfuncionales, con baja escolaridad, sin normas o pautas en crianza, entre otros, que juegan en pro de factores que vulneran el cerebro del adolescente hacia el desarrollo de conductas disruptivas o delictivas.

Igualmente, en Sucre, se presentan otras problemáticas muy características que implican, igualmente, cierto factor vulnerable y que generan otro sinfín de dificultades que impactan a la población directamente en campos de adecuado desarrollo político, social y cultural, que permita mejorar la calidad de vida de los sucreños. En la región, son comunes los trabajos artesanales con productos como el benceno, sobre todo en la fabricación de muebles y productos de madera en los cuales se utiliza productos como pinturas, barnices, tintas, adhesivos y lubricantes (Faust et al., 2004). Y en la Región Caribe colombiana se utiliza una mezcla de solvente denominada thinner (Cárdenas-Bustamante, et al., 2007), que es un producto que generalmente no mantiene las fórmulas constantes, dando origen a la sustitución por compuestos más tóxicos, por lo que es frecuente la presencia de benceno (Fuentes & Hernández, 2006; Verma & Gomber, 2009) creando altos riesgos de neurotoxicidad, las cuales terminan generando neuropatías que terminan afectando las diferentes funciones neurocognitivas (Vallejo & Baena, 2007). En un estudio hecho por Maldonado y Burgos (2011), se encontró que los trabajadores de

empresas artesanales del barrio Las Américas (Sincelejo, Sucre) presentan significativos problemas de memoria verbal a mediano y largo plazo, en comparación con personas que llevan menos de un año haciendo este trabajo (pintar muebles con thinner), y siendo un problema grave, ya que, posterior a 5 años de trabajo constante con este material, el problema de memoria es mayor y significativo, tanto clínico como estadístico (ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparación entre los grupos casos 1 y 2 y el grupo control; medias y desviaciones estándares de las diferentes pruebas de memoria.

VARIABLE	GRUPO 1 (+ 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 2 (- 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 3 (0 AÑO DE EXP.)	ANOVA	
	MEDIA (Ds)	MEDIA (Ds)	MEDIA (Ds)	F	SIG.
EDAD	42,67 (3,22)	43,50 (10,36)	44,50 (3,35)	0,034	0,967
ESCOLARIDAD	7 (1,6)	9 (1,41)	7,63 (0,82)	0,515	0,608
APRENDIZAJE AUDITIVO VERBAL REY A5	9 (0,85)	8,5 (1,32)	11,38 (1,10)	2,034	0,165
APRENDIZAJE AUDITIVO VERBAL REY B	4,33 (0,55)	3,50 (0,64)	7 (1,03)	4,204	0,036 *
APRENDIZAJE AUDITIVO VERBAL REY A6	6,67 (1,14)	7,25 (1,49)	11,25 (0,95)	5,416	0,017 *
APRENDIZAJE AUDITIVO VERBAL REY A7	5,67 (0,95)	6,25 (1,93)	10 (1,01)	4,355	0,032 *
FIGURA REY MEMORIA	7,33 (0,84)	7,50 (2,32)	6,88 (1,6)	0,042	0,959
FIGURA REY TIEMPO	94,17 (16,70)	157,25 (41,44)	179,38 (41,87)	1,494	0,256
ESCALA MEMORIA DE WESLER	53,33 (7,47)	54,75 (8,73)	68,50 (6,55)	1,428	0,271
VARIABLE	GRUPO 1 (+ 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 2 (- 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 3 (0 AÑO DE EXP.)	KRUSKAL - WALLIS	
	MEDIA (Ds)	MEDIA Ds	MEDIA Ds	KW	SIG.
MINI MENTAL	25 (1,12)	25 (1,41)	26,75 (0,62)	3,34	0,189
APRENDIZAJE AUDITIVO VERBAL REY A1	4,17 (0,16)	4,50 (0,64)	5,88 (0,89)	2,08	0,353
VARIABLE	GRUPO 1 (+ 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 2 (- 15 AÑOS DE EXP.)	GRUPO 3 (0 AÑO DE EXP.)	T DE STUDENT	
	T	T	T	T	SIG.
NUMERO DE SOLVENTES	4,67 (0,8)	3,75 (1,3)	0,63	0,544
AÑOS DE EXPOSICION	23,67 (3,84)	4 (1,29)	4,003	0,004 *

*> de .050 Existen diferencias estadísticas significativas.

Fuente: Maldonado y Burgos (2011).

Con esta población, se hizo una campaña educacional y de trabajo ocupacional significativo, donde se les enseñó a utilizar diferentes utensilios de trabajo que les ayudaran a proteger el cuerpo de dicho material (gafas, mascarillas con tres filtros, guantes, trajes manga larga y botas). Sin embargo, posterior a esto, en este barrio Las Américas, se descubre que la rosa del viento moviliza el solvente a otras casas y lugares cercanos al taller, en donde se ve afectada toda la población; de allí se realiza una investigación con niños de seis a 12 años, que viven cerca a lugares donde pintan con tintilla o que viven en los lugares de pintura, para observar si este contacto podía afectarlos igualmente a ellos, como se había demostrado en la investigación anteriormente mencionada.

Los resultados muestran que, en los factores prenatales y perinatales (Ramírez & Hoyos, 2016), se encontraron diferencias significativas entre niños casos (con alta concentración pulmonar de benceno) y niños controles (sin concentración del mismo), mostrando más casos por cesárea por malas posiciones fetales (de pies) y bebés nacidos antes de las 37 semanas de gestación, mayor presencia de infecciones urinarias durante el embarazo (Bogantes & Solano, 2010), mayor cantidad de enfermedades presentes durante el mismo y presencia de hipoxias y anoxias con mayor frecuencia. Igualmente, se encontró que el coeficiente intelectual se ve afectado hasta 17,2 puntos de diferencia entre los dos grupos (ver Tabla 2), presentando un puntaje por debajo de 70 en el CI total, verbal y manipulativo (Ramírez & Arroyo, 2016).

Tabla 2
Comparación entre los grupos en las variables arrojadas por el WISC III

VARIABLE	GRUPO 1 (DS)	GRUPO 2 (DS)	U de Mann Witney	Sig.
Información	5 (2,2)	7,7 (3)	-4,988	,000**
Analogías	4,2 (2,5)	7,3 (3,2)	-5,589	,000**
Aritmética	5,7 (3,5)	8,2 (2,2)	-4,191	,000**
Vocabulario	4,5 (3)	8,8 (4,1)	-6,014	,000**
Comprensión	2,1 (1,8)	5,9 (3)	-7,908	,000**
CI Verbal	66,7 (11,1)	86,3 (13,7)	-7,998*	,000**
Figuras incompletas	3,3 (2,3)	6,7 (2,5)	-5,829	,000**
Historietas	3,8 (2,5)	5,5 (2,5)	-3,307	,002**
Cubos	6,2 (3,1)	8,3 (2,5)	-3,768	,001**
Rompecabezas	5,7 (3,2)	7,9 (3,1)	-3,546	,001**
Búsqueda de símbolos	4,8 (2,1)	7,1 (1,9)	-5,979	,000**
CI Manipulativo	68,1 (11,9)	81 (11,3)	-8,127	,000**
CI Total	65,2 (10,1)	82,4 (11,3)	-8,127*	,000**

* T de Student (por existir normalidad y varianzas iguales)

** Significancia por debajo de ,050.

Igualmente, en esta población se encuentra asociación entre el bajo CI presente y el benceno (ver Tabla 2), mostrando un pronóstico de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar (Leiva-Plaza et al., 2001), lo que puede llevar a alta deserción escolar. La vulnerabilidad, entonces, está en que puede estar generando problemas en el sistema nervioso (Shapiro, 2011) de estos niños hacia futuro, lo que hace que sus habilidades, desde el comienzo de su vida, ya se vean en riesgo con respecto a los demás niños de su misma edad.

Esto se afirma al observar que en cada una de las subpruebas evaluadas se encuentra diferencias entre los dos grupos (ver Tabla 2), lo que muestra que —a pesar de la edad y de no estar trabajando directamente con benceno estos niños— se están viendo afectados por el inadecuado manejo de los talleres de pintura artesanales (no hay filtros de limpieza y se hace al aire libre), lo que altera, desde edad temprana, un adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños en todas sus esferas de desarrollo y con un pronóstico reservado, tanto a nivel físico, por posibles problemas en la piel (Mayor, 1995), a nivel pulmonar y a nivel motriz, generando una alta probabilidad de presentar temblores en las manos antes de los 20 años de edad (Ridgway, Nixon, & Leach, 2003).

Estos resultados dejaron un sinsabor por el bajo puntaje en general del CI de todos los participantes en la investigación, el cual arrojó una media de 78 en el CI de toda la población estudiada (Ramírez & Arroyo, 2016), por lo que lleva al grupo de investigación Dimensiones Humanas de CECAR a preocuparse por las puntuaciones bajas del CI, que explica estos bajos puntajes, en población aparentemente vulnerable en alimentación, vivienda, salud y educación. A continuación, se presentarán algunos resultados de avance de una investigación que se viene elaborando, actualmente, con niños de estratos bajos de Sincelejo de 3 a 6 años edad, de los cuales ya se publicó un estudio donde comparaban los aspectos prenatales y perinatales asociados al CI (Rada, Arroyo, Hoyos, & Ramírez, 2017), no encontrándose ninguna asociación que explicara la diferencia entre personas con un CI por debajo de 70 o por encima del mismo con respecto a los aspectos perinatales y prenatales. Posterior a esta publicación, se reorganizaron los grupos, formando no por la media poblacional (73 CI) sino por las medidas estándares internacionales del CI, donde un puntaje por debajo de 84 puntos se considera por debajo de lo normal y por encima

de 85 normal (ver Tabla 3), quedando distribuidos, en el CI menor de 84, 55 sujetos; y en el CI mayor a 85, 13 sujetos nada más.

Tabla 3

Comparación de los Grupos en las Variables Asociadas al WPPSI IV

Variable	CI menor a 84 N = 55	CI mayor a 85 N = 13	T de Student	Sig.
	X (DS)	X (DS)		
CI COMPRENSIÓN VERBAL	71, 67 (10,5)	92 (12,6)	-6,281	,000**
CI VISOESPACIAL	76,79 (11)	93,54 (12)	-4,821	,000**
CI MEMORIA DE TRABAJO	80,41 (12,4)	100 (13,4)	-5,108	,000**
CI TOTAL	69,11 (8)	90,69 (10,1)	-8,378	,000**
CI ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO	76,36 (12)	97,77 (11,1)	-5,860	,000**
CI LENGUAJE NO VERBAL	72,52 (9,8)	93,08 (11,1)	-6,683	,000**
CI CAPACIDAD GENERAL	69,89 (8,2)	91,77 (10,5)	-8,198	,000**
EDAD	3,76 (0,8)	3,92 (1,2)	-0,472*	,980

* Se usa U de Mann Whitney

** Significancia por debajo de ,050.

Se pudo observar que existen diferencias significativas, tanto estadísticas como clínicas, en todos los CI medidos por las pruebas, lo que mantiene a los investigadores la pregunta de cuáles son los factores protectores que tienen los niños con CI normal, que los hace menos vulnerables a presentar dificultades cognitivas, descartando nuevamente los factores prenatales y perinatales, que no se encuentran diferencias entre ninguno de los dos grupos (sin embargo esto es un avance y faltan algunos niños por recoger datos para ampliar la muestra). Pero, a nivel familiar, se encontraron diferencias en dos variables únicamente: en nivel escolar del

padre y el nivel escolar de la madre (ver Tabla 4). En las demás variables, buscadas como ingresos económicos, tipos de familia, tipo de vivienda, numero de hermanos, edad de los padres, no se encontraron diferencias entre los dos grupos.

Tabla 4
Comparación de Grupo Caso y Control y el Nivel Escolar de los Padres

Variables		Grupo		Chi ²	Sig.
		CI menor 85 N (%)	CI mayor a 85 N (%)		
Nivel Escolar de la Madre	Ninguno	1 (1,8)	1 (1,5)	16,418	,012*
	Primaria sin terminar	2 (2,9)	0 (0)		
	Primaria completa	7 (10,3)	1 (1,5)		
	Secundaria sin terminar	21 (30,9)	4 (5,9)		
	Secundaria completa	14 (20,6)	1 (1,5)		
	Técnico	10 (14,7)	3 (4,4)		
	Profesional	0 (0)	3 (4,4)		
Nivel Escolar del Padre	Ninguno	2 (2,9)	9 (0)	13,012	043*
	Primaria sin terminar	9 (13,2)	0 (0)		
	Primaria completa	3 (4,4)	1 (1,5)		
	Secundaria sin terminar	23 (33,8)	4 (5,9)		
	Secundaria completa	11 (16,2)	1 (1,5)		
	Técnico	4 (5,9)	3 (4,4)		
	Profesional	3 (4,4)	4 (5,9)		

* Significancia por debajo de ,050.

En la Tabla 4 se puede observar que los niveles de escolaridad de la madre hasta secundaria sin terminar los obtiene la mayoría de esa población porcentual (56%); mientras, que en los niños con CI más alto,

el 54% de los padres terminaron secundaria o estudiaron algo más. En los padres ocurre algo similar: el 67% de los padres de niños con CI bajo presentan hasta secundaria sin terminar; mientras que el 61% de los padres de niños de CI normal tienen, al menos, secundaria completa y otros estudios posteriores (profesionales). Normalmente, las investigaciones han encontrado asociación de la madre con el CI (Matute et al., 2009; Labin, Prenlla, & Taborda, 2015; Martell, et al., 2007). Pero, con el padre no. Esto, posiblemente, se deba a que hay factores genéticos asociados al CI, aunque no se tuvo en cuenta en esta investigación si el papá vive o convive con cotidianidad con los niños actualmente, para determinar si se debe a un factor de asociación familiar, como en el caso de la madre biológica.

En conclusión, para este capítulo, con base en las evidencias investigativas exploradas con anterioridad, muchas de ellas desarrolladas en el escenario del territorio sucreño, se puede sintetizar que el cerebro —como asiento de la inmensa variedad de facetas que componen al ser humano— brinda una perspectiva ambivalente de crecimiento y dador de habilidades únicas como seres racionales, pero que, a su vez, muestra también su lado más débil, una cara vulnerable, esa misma que se extrapola en diversos factores que inciden en nuestro óptimo desarrollo con fenómenos y factores en contra, pero, a la vez, pueden inclinar la balanza a convertirnos en seres vulnerables por la misma naturaleza cerebral. Igualmente, muestra la existencia de muchos factores de riesgo que tiene nuestra población y que, de una u otra forma, están asociados al desarrollo integral Y que esas dificultades comienzan desde mucho antes que sea concebido un sujeto, con factores prenatales que ya preestablecen lo que será el desarrollo neuronal del mismo, y otros factores ambientales que van, igualmente, entorpeciendo el crecimiento adecuado y el aprendizaje de vida de toda la población.

Lógicamente, faltan muchas cosas por encontrarles explicación, y ver las asociaciones existentes con la vulnerabilidad, el daño y el impacto de los diferentes aspectos que ya se reconocen como nocivos para el desarrollo cerebral y que, en Sucre, no se han evaluado (gasolina, insecticidas, mercurio en los alimentos, entre otros) Al mismo tiempo, las investigaciones en el segundo eje de neurodesarrollo que se menciona al inicio de este capítulo, en el adulto joven y en la edad senil, que es una población cada vez en aumento y que, lógicamente, no sabemos las dificultades que se tendrán,

en el futuro cercano, a nivel socioeconómico con la aparición de múltiples patologías asociadas a la senectud de esta población en la región, y que en el mundo ya se vienen observando.

Referencias

- Acosta, M. T. (2000). Aspectos neurobiológicos del déficit de atención/ hiperactividad. Estado actual del comportamiento. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 2, 3-19.
- Alarcón, P., Camargo, A., Castro, R., Quintero, S., Borrero., & Carvajal, H. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Arroyo, K., Arrieta, G., Mattar, S., Romero, K., & Ramirez, A. (2018). Exploración Del Neurodesarrollo a niños con y sin Microcefalia afectados por Virus de Zika en Sucre. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 18(1), 74. ISSN: 0124-1265. Recuperado de: <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2018/05/nnn-vol-18-n1-memorias-congreso-guatemala.pdf>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría [APA]. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4^a ed., Texto rev.). Washington, DC: Masson.
- Bará-Jiménez, S., Vicuña, P., Pineda, D., & Henao, G. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurología*, 37, 608-615. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2003189>
- Barkley, R.A. (1998). El desorden de hiperactividad y déficit de atención. *Investigación y Ciencia*, 266, 50-55. Recuperado de: <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/conservacin-de-las-huellas-de-laetoli-137/el-desorden-de-hiperactividad-y-dfcit-de-atencin-657>
- Bayona, F. (2012). Desarrollo embrionario del sistema nervioso central y órganos de los sentidos: Revisión. *Univ Odontol*, 31(66),

125-132. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231224425013>

- Bogantes, J., & Solano, G. (2010). Infecciones urinarias en el embarazo. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica LXVII*, 593, 233-236. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmed-coscen/rmc-2010/rmc102d.pdf>
- Cárdenas-Bustamante, O., Varona-Uribe, M., Patiño-Florez, R. I., Groot-Res-trepo, H., Sicard-Suárez, D., Tórres-Carvajal, M. M., & Pardo-Par-do, D. (2007). Exposición a solventes orgánicos y efectos genotó-xicos en trabajadores de fábricas de pinturas en Bogotá. *Revista de Salud pública*, 9(2), 275-288. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Cornejo, J., Ossío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H., & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes co-lombianos. *Revista de neurología*, 40 (12): 716-722. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2004569>
- Cornejo, J., Sánchez, Y., Gómez, M.P., & Ossío, O. (2010). Desempeño diagnóstico del cuestionario lista de síntomas del DSM IV para el tamizaje del trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH) en niños y adolescentes escolares. *Acta Neurol Col.*, 26(3), 133-141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v26n3/v26n3a02.pdf>
- Castañeda-Cabrero, C., Lorenzo-Sanz, G., Caro-Martínez, E., Galán-Sán-chez, J. M., Sáez-Álvarez, J., Quintana-Aparicio, P., & Paradinas-Ji-ménez, F. (2003). Alteraciones electroencefalográficas en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol*, 37(10), 904-8. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2003124>
- Catalá-López, F., & Hutton, B. (2018). El tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes: epi-demiología, multimorbilidad y servicios de salud integrados. *Anales de pediatría*, 88(4), 181-182. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.12.015>
- Colomer, C., Mercader, J., Presentación, M.J., & Miranda, A. (2014). In-fluencia de los factores familiares y personales en la evolución ne-

- gativa del TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 415-424. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.629>
- Elena, G. (2002). Mecanismos de muerte celular: Apoptosis y necrosis. *Revista Argentina de anestesiología*, 60(6), 391-401.
- Faust, F., Kassie, F., Knasmüller, S., Boedecker, R. H., Mann, M., & Mersch-Sundermann, V. (2004). The use of the alkaline comet assay with lymphocytes in human biomonitoring studies. *Mutation Research/Reviews in Mutation Research*, 566(3), 209-229. <https://doi.org/10.1016/j.mrrev.2003.09.007>
- Fuentes, M.T., & Hernández, A. (2006). Abuso de sustancias inhalables; un problema de salud pública y social. *Facultad de Estudios Superiores - Zaragoza*. 103- 113.
- García, J. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Salud y drogas*, 15(1), 5-13. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v15i1.236>
- García-Sánchez, C., Estévez-González, A., Suarez-Romero, E., & Junque, C. (1997). Right hemisfere dysfunction in subjets with attention-deficit disorder with and without hyperactivity. [Disfunción derecha del hemisferio en sujetos con déficit de atención con o sin hiperactividad]. *Journal Child Neurology*, 12, 107-115. <https://doi.org/10.1177/088307389701200207>
- Gómez-Restrepo, C., Auli, J., Tamayo-Martínez, N., Gil, F., Garzón, D., & Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 45(s 11), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.06.010>
- Graz, L. (2003). La vulnerabilidad según el cristal con que se mira. *Revista del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja*. Recuperado de: http://www.redcross.int/ES/mag/magazine1997_3/2-7.html
- Instituto Nacional de Salud, Dirección de Vigilancia y Análisis Del Riesgo en Salud Pública. (2016). *Boletín Epidemiológico Semanal*. Semana epidemiológica número 52 de 2016 (25-31 de diciembre). Recuperado de: <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Bole>

tinEpidemiologico/2016%20Bolet%C3%ADn%20epidemiol%C3%B3gico%20semana%2052%20-.pdf

- Labin, A., Brenlla, M.E., & Taborda, A. (2015). La relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo infanto-juvenil a partir del WISC-IV. *Psicogente*, 18(34), 293-302. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/psico.18.34.505>
- Leiva-Plaza, B., Inzunza-Brito, N., Pérez-Torrejón, H., Castro-Gloor, V., Jansana-Medina, J.M., Toro-Díaz, T., ... & Ivanovic-Marinovich, D. (2001). Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 51(1), 64-71.
- Maldonado, M., & Burgos, M. (2011). Efectos sobre la memoria por exposición a solventes orgánicos en trabajadores de empresas artesanales dedicadas a la fabricación de muebles y demás artículos de madera en el barrio las américas de la ciudad de Sincelejo. (Trabajo de pregrado sin publicar). Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia.
- Martell, M., Burgueño, M., Arbón, G., Weinberger, M., & Alonso, R. (2007). Crecimiento y desarrollo en niños de riesgo biológico y social en una zona urbana de Montevideo. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 78(3), 209-216. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492007000300004&lng=es&tlng=es.
- Matute-Villaseñor, E., Sanz-Martín, A., Gumá-Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496006>
- Mayor, J. (1995). Efectos de los Solventes Orgánicos sobre el Sistema Nervioso. *Los Métodos Neurológicos. Salud de los Trabajadores*, 3 (2), 107-115. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/saldetrab/vol3n2/art05.pdf>
- Mochida, G. H. (2009). Microcephaly Vera. En L. R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 843-847). Oxford: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-008045046-9.01494-7>

- Montiel-Nava, C., Peña, J.A., & Montiel-Barbero, I. (2003). Datos epidemiológicos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en una muestra de niños marabinos. *Revista de neurología*, 37, 815-819. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2003312>
- Pineda, D. (2000). Diagnóstico neuroconductual y neuroepidemiológico de la deficiencia de atención. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 2(22), 20-37.
- Pineda, D.A., Acosta-López, J., Cervantes-Henríquez, M.L., Jimenez-Figueroa, G., Sánchez-Rojas, M., Pineda-Alhucema, W., Mejía-Segura, E., & Puentes-Rozo, P. (2016). Conglomerados de clases latentes en 408 miembros de 120 familias nucleares de Barranquilla con un caso índice afectado de trastorno de atención hiperactividad (TDAH). *Acta Neurol Col.*, 32(4), 275-284. <https://doi.org/10.22379/24224022108>
- Pineda, D., Lopera, F., Palacio, J., Ramírez, D & Henao, G. (2003). Prevalence estimations of attention-deficit/hyperactivity disorder: differential diagnosis and comorbidities in a Colombian sample [Estimación la de prevalencia del trastorno del déficit de atención con hiperactividad: diagnóstico y comorbilidad de un ejemplo colombiano]. *Internacional Journal Neuroscience*, 123, 49-71.
- Pineda, D., Puerta, I., Merchán, V., Arango, C., Galvis, A., Velásquez, B., et al (2003). Factores perinatales asociados con la aparición del trastorno por deficiencia de atención en niños de la comunidad colombiana “paisa”. *Revista de Neurología*, 36, 609-613. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2002421>
- Pineda, D., Rosselli, M., Henao, G y Mejía, S. (2000). Neurobehavioral assessment of attention deficit hyperactivity disorder in a colombian sample [Evaluación neurocomportamental del síndrome de atención con hiperactividad, un ejemplo colombiano]. *Applied neuropsychology*, 7(1), 40-46. https://doi.org/10.1207/S15324826AN0701_6
- Poch, M. (2001). Neurobiología del desarrollo temprano. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 4(2001), 79-94. <http://dx.doi.org/10.18172/con.487>
- Puerta, I., Merchán, V., Arango, C., Galvis, A., Velásquez, B., Gómez, B., et al. (2003). El tabaquismo materno durante el embarazo, asociado

- con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños de la comunidad colombiana “paisa”. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 5, 126-137. Recuperado de: <http://nebula.wsimg.com/0227e04c7c431703ca991796cf062bd1?AccessKeyId=F7A1C842D9C24A6CB962&disposition=0&alloworigin=1>
- Rada, R., Arroyo, K., Hoyos, L., & Ramírez, A. (2017). Factores prenatales y perinatales asociados al coeficiente intelectual en niños y niñas de tres a seis años, del barrio Uribe Uribe, que asisten a hogares infantiles en la ciudad de Sincelejo (Sucre). *Revista Búsqueda*, 4(19), 191-207. <http://dx.doi.org/10.21892/01239813.371>
- Ramírez, A., & Arroyo, K. (2014). Características neuropsicológicas en adolescentes infractores de la ciudad de Sincelejo Sucre. *Psicogente*, 17(32), 421-430. <https://doi.org/10.17081/psico.17.32.19>
- Ramírez, A., & Arroyo, K. (2016). Diferencias en el cociente intelectual en niños y niñas que tiene contacto frecuente con solventes orgánicos y un grupo control, en el Municipio de Sampúes, Colombia. I Congreso Iberoamericano de Neuropsicología (CIN 2016). *Rev neurol*, 62(con 1), 146. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2016267>
- Ramírez-Giraldo, A., & Hoyos-Córdoba, L. (2016). Características pre y perinatales de niños que viven en sectores de alto riesgo ambiental por exposición a solventes orgánicos en el municipio de Sampués-Sucre. *Revista ecuatoriana de neurología*, 25(1-3), 27-33. Recuperado de: <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/05/Caracteristicas-pre-perinatales-ninos-sectores-alto-riesgo-ambiental.pdf>
- Ramos, J.E. (2006). Rastreo del trastorno de atención e hiperactividad en niños y niñas de 8 a 11 años de escuelas públicas de Sincelejo (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria del Caribe. Sincelejo, Colombia.
- Rasmussen, S. A., Jamieson, D. J., Honein, M. A., & Petersen, L. R. (2016). Zika virus and birth defects—reviewing the evidence for causality. *New England Journal of Medicine*, 374(20), 1981-1987. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMsrl604338>
- Ridgway, P., Nixon, T., & Leach, J.P. (2003). Occupational exposure to organic solvents and long-term nervous system damage detectable by

- brain imaging, neurophysiology or histopathology. *Food and Chemical Toxicology*, 41 (2), 153-187. [https://doi.org/10.1016/S0278-6915\(02\)00214-4](https://doi.org/10.1016/S0278-6915(02)00214-4)
- Rodríguez, A., González, Y. & Herrera, L. (2006). Particularidades neuropsicológicas de adolescentes con conductas desviadas, *psicologiacientifica.com*; Recuperado el 16 de febrero de 2011 de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-118-particularidades-neuropsicologicas-de-adolescentes-con-conductas-desviadas.pdf>
- Rosselli, M. & Ardila, A. (2000). Neuropsicología del déficit atencional con hiperactividad (DAH). *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 2, 38-45.
- Rubia, K., Overmeyer, S., Taylor, E., Brammer, M., et al. (1999). Hypofrontality in attention deficit hyperactivity disorder during higher-order motor control. [Hipofrontalidad en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad durante una orden de alto control motor]. *The American Journal of Psychiatry*, 156, 891-896. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.6.891>
- Ruiz, N. (2011). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 77, 63-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56923353006>
- Sauceda-García, J.M. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema de salud pública. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 57(5), 14-19. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2014/un145c.pdf>
- Shapiro, B.K. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Rev. Med. Clin. Condes*, 22(2), 218-225. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70416-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70416-3)
- Trujillo, N., Pineda, D. & Puerta, I. (2007). Alteraciones cognitivas en adolescentes infractores con trastorno disocial de diversos niveles de gravedad. *Psicología Conductual*, 15(2), 297-319.
- Vallejo, M., & Baena, C. (2007). *Toxicología Ambiental Efectos de los contaminantes ambientales en la salud humana*; 2da edición. Bogotá: Grupo empresarial Wills.

- Vélez, A., Talero, C., González, R., & Ibáñez, M. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia, *Acta Neurol Col.*, 24(1), 6-12. Recuperado de: https://www.acnweb.org/acta/2008_24_1_6.pdf
- Vélez, C., y Vidarte, J. (2011). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de salud pública*, 14(2); 113-128. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800010>
- Verma, S. & Gomber, S. (2009). Thinner intoxication manifesting as methemoglobinemia. *Indian J Pediatr.* 76, 315–316. <https://doi.org/10.1007/s12098-009-0059-42>. “Una escena cotidiana”: Conceptos Generales de la Visión Sistémico-Familiarcom/0227e04c7c-431703ca991796cf062bd1?AccessKeyId=F7A1C842D9C24A6C-B962&disposition=0&alloworigin=1
- Rada, R., Arroyo, K., Hoyos, L., & Ramírez, A. (2017). Factores prenatales y perinatales asociados al coeficiente intelectual en niños y niñas de tres a seis años, del barrio Uribe Uribe, que asisten a hogares infantiles en la ciudad de Sincelejo (Sucre). *Revista Búsqueda*, 4(19), 191-207. <http://dx.doi.org/10.21892/01239813.371>
- Ramírez, A., & Arroyo, K. (2014). Características neuropsicológicas en adolescentes infractores de la ciudad de Sincelejo Sucre. *Psicogente*, 17(32), 421-430. <https://doi.org/10.17081/psico.17.32.19>
- Ramírez, A., & Arroyo, K. (2016). Diferencias en el cociente intelectual en niños y niñas que tiene contacto frecuente con solventes orgánicos y un grupo control, en el Municipio de Sampúes, Colombia. I Congreso Iberoamericano de Neuropsicología (CIN 2016). *Rev neurol*, 62(con 1), 146. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2016267>
- Ramírez-Giraldo, A., & Hoyos-Córdoba, L. (2016). Características pre y perinatales de niños que viven en sectores de alto riesgo ambiental por exposición a solventes orgánicos en el municipio de Sampués-Sucre. *Revista ecuatoriana de neurología*, 25(1-3), 27-33. Recuperado de: <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/05/Caracteristicas-pre-perinatales-ninos-sectores-alto-riesgo-ambiental.pdf>
- Ramos, J.E. (2006). Rastreo del trastorno de atención e hiperactividad en niños y niñas de 8 a 11 años de escuelas públicas de Sincelejo (Te-

- sis de pregrado). Corporación Universitaria del Caribe. Sincelejo, Colombia.
- Rasmussen, S. A., Jamieson, D. J., Honein, M. A., & Petersen, L. R. (2016). Zika virus and birth defects—reviewing the evidence for causality. *New England Journal of Medicine*, 374(20), 1981-1987. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMSr1604338>
- Ridgway, P., Nixon, T., & Leach, J.P. (2003). Occupational exposure to organic solvents and long-term nervous system damage detectable by brain imaging, neurophysiology or histopathology. *Food and Chemical Toxicology*, 41 (2), 153-187. [https://doi.org/10.1016/S0278-6915\(02\)00214-4](https://doi.org/10.1016/S0278-6915(02)00214-4)
- Rodríguez, A., González, Y. & Herrera, L. (2006). Particularidades neuropsicológicas de adolescentes con conductas desviadas, *psicologiacientifica.com*; Recuperado el 16 de febrero de 2011 de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-118-particularidades-neuropsicologicas-de-adolescentes-con-conductas-desviadas.pdf>
- Rosselli, M. & Ardila, A. (2000). Neuropsicología del déficit atencional con hiperactividad (DAH). *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 2, 38-45.
- Rubia, K., Overmeyer, S., Taylor, E., Brammer, M., et al. (1999). Hypofrontality in attention deficit hyperactivity disorder during higher-order motor control. [Hipofrontalidad en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad durante una orden de alto control motor]. *The American Journal of Psychiatry*, 156, 891-896. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.6.891>
- Ruiz, N. (2011). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, 77, 63-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56923353006>
- Sauceda-García, J.M. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema de salud pública. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 57(5), 14-19. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2014/un145c.pdf>

Shapiro, B.K. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Rev. Med. Clin. Condes*, 22(2), 218-225. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70416-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70416-3)

Trujillo, N., Pineda, D. & Puerta, I. (2007). Alteraciones cognitivas en adolescentes infractores con trastorno disocial de diversos niveles de gravedad. *Psicología Conductual*, 15(2), 297-319.

Vallejo, M., & Baena, C. (2007). *Toxicología Ambiental Efectos de los contaminantes ambientales en la salud humana*; 2da edición. Bogota: Grupo empresarial Wills.

Vélez, A., Talero, C., González, R., & Ibáñez, M. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia, *Acta Neurol Col.*, 24(1), 6-12. Recuperado de: https://www.acnweb.org/acta/2008_24_1_6.pdf

Vélez, C., y Vidarte, J. (2011). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. *Revista de salud pública*, 14(2); 113-128. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000800010>

Verma, S. & Gomber, S. (2009). Thinner intoxication manifesting as methemoglobinemia. *Indian J Pediatr.* 76, 315–316. <https://doi.org/10.1007/s12098-009-0059-4>

NOTAS SISTÉMICO-FAMILIARES SOBRE LAS VULNERABILIDADES: LOS CUENTOS DE NUESTRA FRÁGIL FORTALEZA

Carolina Fernández Acuña¹

Palabras Preliminares

“Las personas adultas aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: “¿Cómo es el timbre de voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas?”. En cambio, os preguntan: “¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre? Solo entonces creerán conocerle... Pero, claro está, nosotros que comprendemos la vida, nos burlamos de los números. Hubiera deseado comenzar esta historia a la manera de los cuentos de hadas. Hubiera deseado decir: “Había una vez un principito que habitaba un planeta a penas más grande que él y tenía necesidad de un amigo.”
(“El Principito”; Antoine De Saint – Exupéry, Ed. Gallimard, Francia, 1951)

Resumen

En el texto a continuación se desarrollarán algunos conceptos clave de la comprensión sistémica de la organización relacional familiar, que permitan al lector situarse como observador participante del sistema familiar, a la vez que comprender sistémicamente aquello de lo que participa. Una vez que se establece esa posición, se da paso a elaborar una breve comprensión de las vulnerabilidades a la luz de situaciones clínicas. Se concluye con una apertura a la visión crítica de estos conceptos y a la construcción constante de usos clínicos en los que prime la responsabilidad, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

¹ Doctoranda en Psicología – Universidad de Flores, Bs.As. Argentina. Mg. Terapia Familiar Sistémica Psicóloga – Terapeuta Familiar. Docente Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Arturo Prat. Victoria – Chile. Correo electrónico cferacuna@gmail.com.

Palabras clave: terapia sistémica, recursos familiares, estructura, funciones, vulnerabilidad.

Abstract

In the following text some key concepts of the systemic understanding of the family relational organization will be developed, which allow the reader to situate himself as a participating observer of the family system, at the same time as systemically understanding what he participates in. Once that position is established, a brief understanding of vulnerabilities in light of clinical situations is developed. It concludes with an openness to the critical vision of these concepts and to the constant construction of clinical uses in which responsibility, respect for diversity and human rights prevail.

Keywords: systemic therapy, family resources, structure, functions, vulnerability.

Palabras preliminares

Muchas veces, los estudiantes y trabajadores de salud mental, decimos de nosotros mismos que nuestras disciplinas nos permiten conocer y comprender a las personas. En este proceso de conocer, cada quién “moldea su antejo”, de acuerdo con las premisas de su teoría y de aquello que considera más importante. Puestos en esta posición, resaltamos, entonces, el hecho de que nos encontraremos con múltiples miradas, evaluaciones y propuestas para realizar esta tarea de conocer y comprender. En nuestras conversaciones con las familias y las personas, los terapeutas sistémicos nos disponemos a observar patrones de comportamiento que emergen en esquemas relacionales; escuchamos relatos con los que cada quién habla de lo que le pasa y de quién es, a la vez que manifiesta lo que cree, siente y anhela, nos cuenta lo que teme, lo que cree que es correcto, lo que otros le han dicho que debe ser. Creemos que en cada interacción surge algo de lo que somos, que se presenta de cierto modo a propósito de esa interacción específica e intentamos identificar los elementos que componen ese esquema de manera estable, así como aquellos que son susceptibles de cambiar. A propósito, entonces, de la manera en que observamos es que desarrollamos una noción de experiencia en la que confluyen distintos elementos personales, familiares y sociales. Algunos de esos elementos

resultarán favorecedores para la salud y el desarrollo, otros no; mas todos ellos danzarán simultáneamente en cada vivencia que experimentamos. Desde esta perspectiva, comprenderemos que conocer a los otros supone integrar un cúmulo de información diversa, que escuchamos, que vemos, que proviene de fuentes institucionales, que viene de nuestro conocimiento disciplinario y transdisciplinario, información toda que cobrará un sentido específico en cada situación, en cada persona, en cada familia, sentido que ellos han construido y reconstruirán con nosotros en los procesos de acompañamiento e intervención. ¿Qué sentido tiene recordar estas premisas básicas de la comprensión sistémica? Coloquialmente, entendemos vulnerabilidad como la posibilidad de resultar dañado, herido, ya sea física o moralmente, a propósito de algo concreto; sin embargo, las premisas sistémicas nos invitan a abrir el zoom de nuestro lente de observación para hablar no sólo de la posibilidad de resultar dañado, sino también de las múltiples maneras en que enfrentamos con éxito situaciones adversas y utilizamos en ellas un sinfín de recursos que diversifican nuestras realidades y dan significado a lo que vivimos. Es así, entonces, que nuestra mirada de los otros (y de nosotros mismos) incorporará una noción flexible de los conceptos que conocemos, nos permitirá buscar “factores de riesgo”, “elementos de vulnerabilidad”, mas buscaremos también todos aquellos elementos con los cuales las personas viven sus vidas significativamente y transforman, de maneras múltiples, y (muchas veces sorprendentes), el mundo en que viven, sus relaciones y sentidos. En este texto, revisaremos algunos conceptos clave de la comprensión terapéutica sistémica. En función de ellos, plantearemos algunas propuestas específicas con las que, actualmente, trabajamos para comprender las vulnerabilidades, identificar y resaltar los recursos y acompañar los caminos de cambio y recuperación.

“Una escena cotidiana”: conceptos generales de la visión sistémico-familiar

Estructura familiar: líneas gruesas para la construcción de las familias

Uno de los factores distintivos de la terapia familiar sistémica es la focalización en la familia como unidad mínima de análisis. Ya en los inicios, Bateson (1969), planteaba una comprensión particular de la vida psíquica, entendiéndola como un resultado que integra la manera en que, individualmente, organizamos la experiencia relacional, y sintetizaba diciendo: “La unidad de supervivencia es el organismo en el ambiente”. Desde esta mirada, todo lo observable podía constituirse como sistema, siempre que cumpliera con sus características esenciales, a saber: una conjunción de elementos cuyo funcionamiento se sustenta, por un lado en la presencia de la energía que lo mueve, los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y, por el otro, la circulación de informaciones y significaciones mismas, que permite el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema (Watzlawick, Weakland, & Fish, 1974).

Comprendiendo que nuestra experiencia no sucede en el vacío, Salvador Minuchin (1977) plantea también una comprensión interaccional de la vida psíquica y se focaliza en la relación de la persona y sus contextos. Desde ahí, delimita un contorno inicial para leer nuestras relaciones y se centra en la familia, definiendo la estructura familiar como: “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros, es decir, que el sistema familiar se expresará a través de pautas transaccionales cuyo funcionamiento se da con base en reglas acerca de quiénes son los que actúan, con quién y de qué forma”. Desde esta mirada, la familia se constituye como nuestra primera realidad vincular y cultural, que tiene como objetivos básicos ofrecer protección (global, socioafectiva) y desarrollo a sus miembros, a la vez que transmite las pautas de la cultura. La familia debe permitir a los miembros configurar un sentido de pertenencia y construir un sentido de identidad.

Si consideramos lo anterior, la familia emerge como una realidad sistémica que se distingue de otros sistemas por sus elementos característicos, siguiendo a Minuchin (op.cit. 1977), estos son:

Subsistemas: Al decir que la familia es un sistema, decimos también que comparte los elementos constituyentes de todo sistema; uno de ellos es el reconocimiento de que cada unidad constituyente de él puede, a su vez, comprenderse como un sistema, sin por ello perder su cualidad de elemento constituyente y sin amenazar la identidad del sistema que la contiene. Llamaremos subsistemas a las unidades vinculares que, por su rol y cualificación cultural, se distinguirán de los demás, pero los necesitarán para existir y delimitarse; los subsistemas familiares más definidos en nuestra cultura (occidente) son el subsistema parental (ejecutivo, dirección, organiza la transmisión cultural y el desarrollo socio afectivo), el subsistema filial (receptor, transformador de modelos, integrador de información extra sistema) y el subsistema fraterno (hermano/as, semejanza en edad y status generacional).

Límites: Conocemos de la estructura familiar y sus subsistemas a propósito de que entre ellos identificamos límites, vale decir, reglas que diferencian los roles ejercidos en la familia, que permiten la conformación de identidad personal y familiar, y que sustentan las líneas a través de las cuales se proyecta el desarrollo de los miembros. La construcción de los límites varía en cada familia y cultura. Sin embargo, se identifica como saludable una disposición de límites lo bastante clara como para que cada miembro conozca tanto su rol como el de los otros, y que permita organizar la interacción en un contexto de protección, respeto y desarrollo identitario; y lo bastante flexible como para que permita la exploración progresiva del ejercicio de los roles y el contacto permanente entre los miembros de la familia. La manera en que se construyen estos límites nos permite situar a las familias en un continuo comprensivo: desde aquellas en que se establecen unos límites inadecuadamente rígidos, hasta aquellas en que los límites son difusos y poco sustentadores de la estructura familiar.

Jerarquía: Supone la manera en que la organización de la familia permite el ejercicio de poder a cada miembro, permite diferenciar los roles, establecer líneas de organización y soporta la diferenciación generacional.

Alianza: Supone una afinidad positiva específica entre dos o más miembros del sistema, a propósito de un interés, empresa particular, actitud o valores concretos en común. Las alianzas son frecuentes y habitualmente favorables. Sin embargo, existen algunas alianzas que resultan menos favorables para el desarrollo, aunque cumplan una función inicialmente protectora e incluso de balance temporal frente a un conflicto. Estas son **las coaliciones** (una alianza entre dos o más miembros en oposición directa a un tercero, generalmente oculta, involucrando a miembros de distintas generaciones) y **las triangulaciones** (ocupación de un lugar de balance de un miembro de la familia respecto de otros dos que se encuentran en conflicto; el “tercero triangulado” corre el riesgo de ser identificado con la función y darle un sentido vital que la rigidice).

Flexibilidad: Supone la constitución de límites externos, fronteras permeables de contacto entre la familia como unidad y el macro contexto que permiten el intercambio constante de información y, con ello, favorecen el desarrollo global del sistema familiar.

Rol: Aun cuando Minuchin no realizó una definición específica de este elemento en términos sistémicos, de su trabajo se desprende la idea de que cada miembro de una familia está llamado a ejercer unas acciones concretas dadas por su posición en el sistema y por la expresión de elementos identitarios particulares; de este modo, se constituye como rol no solo aquello que cumple una función estructural concreta (como por ejemplo “el rol parental” ejercido por los adultos en función de los pequeños y que implica, cuidado, nutrición, protección, formación, etc.), sino también aquello que le supone a cada miembro un ejercicio idiosincrático y que, a partir de ello, se constituye como función estructural: “la seria”, “el niño cariñoso”, “la artista de la familia”, por nombrar algunos ejemplos.

La observación estructural de la familia fue planteada como un formato de evaluación que permitiera a los terapeutas orientar su actuar clínico. Como es acorde con las líneas paradigmáticas del mundo sistémico, el terapeuta que conoce a la familia la conoce en acción, introduciendo información y situándose en un rol y jerarquía definida, ofreciendo nuevos elementos interaccionales. Así, constituimos el sistema terapéutico del que participamos y que sustenta nuestro actuar (Umbarger, 1983).

Una vez que incorporamos estos elementos que guían la observación, es indispensable integrar, no sólo los patrones de la macro cultura de la que también somos parte, sino también una lectura que cuestione nuestros ideales de funcionamiento y que permita identificar en cada unidad comportamental y vincular, las opciones que las familias toman para hacer frente a lo que viven, de acuerdo con lo que consideran posible y permitido en sus propios mandatos operativos, y a lo que les permite resguardar sus elementos identitarios (Medina, 2014). Hacemos, entonces, una mirada crítica de lo que estamos conociendo, nos disponemos a situar la información respecto de aquellos que la están viviendo y ponemos el énfasis en preguntarnos: ¿Qué objetivos se cumplen con este modo de estructurar la realidad familiar? ¿Puede ser que este esquema vincular, que tal vez yo considero negativo, tenga en esta familia un sentido de protección?

Estas preguntas, necesariamente, nos llevan a conocer las funciones específicas de las familias.

Funciones de las familias: anhelos, posibilidades e identidades en desarrollo

Tal como se mencionó en el acápite anterior, la familia es un sistema dotado de estructura que cumple, en lo general, **unas funciones concretas**; una interna: **la protección psicosocial y desarrollo de sus miembros**; y una externa: **la transmisión de elementos culturales y su adecuación a las experiencias personales y vinculares**. Las familias imprimen a sus miembros una identidad familiar que otorga sentido de pertenencia y permite un desarrollo cautelado, como también una identidad personal que implica la separación del núcleo de origen y permite la expresión de las particularidades, y la integración de información novedosa que conduce a la autonomía.

En el camino de vida de cada familia, podemos observar distintas funciones específicas que llevarán a la consecución de sus macro funciones ya descritas; estas funciones específicas permiten que cada persona pueda a su vez transitar su propio ciclo vital, incorporar experiencias relacionales, construirse históricamente y desarrollar un sentido de identidad (Linares, 1996).

En la cultura occidental existen distintas configuraciones familiares. Sin embargo, existe bastante acuerdo en esperar que todas ellas ofrezcan a sus miembros condiciones de desarrollo favorables para la salud integral y la expansión de capacidades y aprendizajes. Un concepto sistémico, central en este aspecto, fue desarrollado por Juan Luis Linares (1996), denominado **nutrición relacional**, refiriéndose al fluir de los sentimientos amorosos que están en la base de nuestra experiencia. Para Linares, este amor es un **amor complejo**, un fenómeno relacional multifactorial, en el que confluyen emociones, sentimientos, elementos cognitivos y elementos pragmáticos: “Existen pues, un sentir, un pensar y un hacer amorosos que, dirigidos hacia la persona objeto de los mismos, deben ser percibidos por esta como tales.” (Linares & Soriano, 2013).

El amor complejo, aquí expuesto, sirve como base para la construcción de una personalidad madura. Siguiendo a Linares, nuestra experiencia relacional fundante es la experiencia de ser amados y, a través de ella, desciframos los códigos relacionales de la familia en la que nacemos. Esta atmósfera relacional amorosa, da paso a una segunda experiencia relacional de alta significación vital, la confirmación inicial de la identidad, el proceso en que somos reconocidos como personas diferentes de nuestros padres/madres/cuidadores y, de ser el caso, de nuestros hermanos y hermanas. Es, a través de la experiencia de ser nombrados, atendidos en nuestras necesidades, escuchados y queridos de manera distintiva, que vamos configurando una idea de quiénes somos. Desde esta perspectiva, la nutrición emocional y **la confirmación de identidad**, constituyen funciones específicas que las familias están llamadas a cumplir, en pos de otorgar a sus miembros bases para la salud y el desarrollo.

Al integrar los elementos de la comprensión sistémica, podemos notar que estas funciones se cumplimentan principalmente en el subsistema parental, puntualización que no está exenta de complejidades. Dado que estas descripciones también se enmarcan en un contexto cultural específico (el europeo), es importante mantener la visión crítica y curiosa a propósito de las variabilidades de cada contexto. Nuestra Latinoamérica se ha construido, en lo socio familiar, más a la manera de un mosaico que de un trazo homogéneo (Montecino, 1991). Y es allí donde también las familias, con sus diferencias, apuntan a cumplimentar las funciones específicas que hemos mencionado. La mirada sistémica, entonces, nos permite identificar

elementos vinculares y patrones presentes en esas múltiples y coloridas realidades (White, 2002). Veremos familias monoparentales, familias cuyos núcleos integran miembros de tres o más generaciones, familias de pocos miembros, familias que incorporan en el núcleo ramas de la familia extensa, familias que incorporan en sus núcleos a miembros no filiados biológicamente, entre otras múltiples posibilidades que amplían nuestro repertorio relacional. Estas familias se avocan, también, a ofrecer a sus miembros una adecuada nutrición relacional, a confirmar sus identidades, a protegerles y a transmitirles las normas de la cultura de la que forman parte; cada una a su propio ritmo, graduación y forma, sirviéndose de sus posibilidades comunicacionales.

Y... ¿Cómo conocemos esas posibilidades comunicacionales?

Comunicación humana, mensajes en las familias: la transmisión infinita

Hemos visualizado al sistema familiar como una entidad dotada de cierta estructura, constituida por ciertos elementos participantes de intercambios y que cumple determinadas funciones generales y específicas. Mención especial merece, entonces, uno de los componentes funcionales más relevantes en la comprensión sistémica: la comunicación, definida como: “el conjunto de elementos en constante interacción en la que toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (Marc & Picard, 1992). Entendemos, entonces, a la comunicación humana como el intercambio constante de información, intencionada o no, que sucede a propósito de la existencia misma (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1991). Desde allí, que se realice una homologación práctica entre comunicación y conducta para mostrarnos el flujo ininterrumpido de información que, en la experiencia, será dotada de significado y utilidad.

Con todo, en la mirada de Watzlawick et al. (op.cit. 1991), la comunicación humana **puede observarse de modo estructural**, es decir, podemos distinguir unidades comunicacionales específicas, a diferentes niveles. Llamaremos **mensaje** a una unidad comunicacional singular, posee un contenido y se define en una relación concreta; la transmisión de la información puede estar intencionada o no. Llamaremos **interacción** a una serie de mensajes intercambiados entre personas, y llamaremos pauta interaccional al nivel mayor de complejidad en que se identifican elementos

estables en las secuencias de comunicación, que se activan de manera similar en diferentes momentos y situaciones. Una **pauta interaccional** implica elementos de significado, de estructura de la relación, de los roles que ejercen los participantes en el sistema vincular y de la conducta que se ejercerá respecto de otras relaciones. Esta mirada compleja de la comunicación permite identificar en nuestras relaciones, además de una serie de mensajes que circulan permanentemente, unos elementos que se transmiten de manera distintiva en las familias: **las mitologías**.

Para comprender el concepto de mitología familiar, es necesario primero definir sus unidades constituyentes. De acuerdo con Linares (1996), la principal unidad de contenido que sostiene información compleja y multidimensional en la vida relacional es la **narración**; una serie de contenidos respecto de quiénes somos, lo que hacemos, lo que queremos/podemos hacer, lo que constituye la vida, etc. que poseen una coherencia funcional. Las narraciones encuentran en la vida familiar una existencia recursiva: se construyen a partir de lo que se recibe en ella y, a la vez, se reconstruyen con los elementos que cada miembro incorpora a propósito de su experiencia particular. Para este mismo autor, las narraciones pueden constituir a su vez **narrativas**, cuando se estructuran como unidades complejas en las que los contenidos se agrupan temática y formalmente; y ofrecen, además, información de proceso. En términos coloquiales, las narrativas no solo nos muestran qué es lo que alguien piensa, siente o hace; también nos dicen cómo llegó a esa conclusión y en qué zona de la experiencia de esa persona se ubican esos pensamientos, sentimientos y acciones.

Las mitologías, por su parte, están constituidas por información familiar diversa. Se distinguen de los recuerdos o de la historia familiar, por cuanto transmiten información acerca de cómo debemos estar en el mundo con base en nuestra participación en esta familia en específico, sin por ello transformarse en órdenes directas y teniendo aún más poder que ellas. Las mitologías familiares constituyen un espacio consensuado en el que confluyen las distintas narrativas de los miembros, las que, a su vez, permiten la expresión de diferentes narraciones en constante construcción. En palabras de Linares (1996), “las narraciones participan de un sustrato emocional común, así como de un mismo troquelado epistemológico y de una verificación pragmática mutuamente coherente, pero conservan

también una suficiente autonomía para poder desarrollarse con cierta independencia”. De esta definición, podemos comprender, además, que las mitologías familiares tienen un gran poder orientador de nuestro desarrollo, pero pueden ser lo bastante flexibles como para permitir el intercambio de información con el extra sistema y enriquecer el curso vital de los miembros. El tejido narrativo familiar es una muestra, bastante concreta, de un elemento central de la vida humana: la danza constante entre estabilidad y cambio (Watzlawick, Weakland, & Fish, 1974).

Las mitologías familiares implican también la transmisión de valores culturales, formas de hacer de acuerdo con la edad, el género, la posición en el entramado social, etc. Esta transmisión ideológica ocurre constantemente; mostramos estos contenidos en lo que decimos y hacemos, en el modo en que expresamos nuestros sentimientos. Aquello que nos es permitido vivir en cada familia se sostiene en la mitología y, desde ella, establece posibilidades: tener hijos, estudiar una carrera profesional, cuidar de los pequeños en casa, hablar de lo que sentimos, abrazar a los demás o decidir sobre gustos personales, son ejemplos de aquello que cada familia permite, modela o limita a sus miembros, y que se expresa tanto en discurso directo como en las manifestaciones de opinión subsecuentes a eventos cotidianos específicos. En otras palabras, construimos una idea de cómo funciona el mundo por lo que vemos, lo que escuchamos, y también por lo que no, por lo que se critica, lo que se valora, lo que se ensalza o invisibiliza en todas las interacciones de la vida familiar, interacciones que pueden constituirse como una pauta y, a partir de ello, como una definición de realidad.

La red social: estableciendo membranas del sistema en los sistemas

Tal como lo mencionáramos al inicio de este capítulo, la comprensión sistémica de la vida humana es, en realidad, una aplicación específica de la comprensión general sistémica, tanto del mundo vivo como de las creaciones materiales, que como humanidad hemos desarrollado. Desde esta mirada, ocurre que podemos identificar las propiedades generales de todo sistema en cualquier corte de la realidad que hacemos: Estamos, constantemente, visualizando patrones, esquemas comunicacionales, pautas interaccionales, roles y funciones; anteojos que nos permiten comprender la complejidad de las realidades de las que somos parte. Así, entonces, resulta imposible

imaginar una comprensión sistémica de la experiencia humana si no dirigimos nuestra mirada, también, al nivel macro sistémico en el que cada familia está inserta y con el que interactúa.

Ejercitando nuestra capacidad de reducir temporalmente la complejidad en la observación, podemos iniciar esta mirada del sistema en el sistema definiendo un primer nivel de interacción multi nivel. Hablaremos de la **red social personal o significativa**, recordando la propuesta original de Gregory Bateson acerca de la necesidad de realizar un trazado de las fronteras de lo individual que considere las interacciones significativas de la persona y que contribuirán a su construcción (Sluzki, 1997). La red social personal o micro red es una porción del entramado social en el que situamos a una persona en el centro y establecemos, a propósito de sus significaciones y experiencias, los vínculos que resultan tener un mayor impacto afectivo e intimidad. Desde ahí, podemos distanciarnos progresivamente de ese centro para establecer diferentes vínculos, con decreciente nivel de intimidad e intensidad, hasta alcanzar las fronteras de la red social más grande. La **macro red social** incluye la comunidad de la que formamos parte, nuestra sociedad, sus aspectos institucionales y políticos, la organización cultural, los elementos propios de nuestra especie y nuestra ecología.

La red social personal, puede también definirse en términos estructurales. Siguiendo a Sluzki (op.cit. 1997) estas características son:

- **Tamaño:** Dado por la cantidad de personas identificadas como partes de la red.
- **Densidad:** Es decir, conexión entre miembros con independencia de la persona central. Las densidades altas en ciertas zonas de la red social personal, favorecen el cotejamiento de información respecto de la visión y estado de la persona central y la capacidad de tomar acciones conjuntas. Sin embargo, una red social personal solo de alta densidad, reduce las posibilidades de crecimiento y enriquecimiento de los miembros, y favorece la rigidez comportamental.
- **Composición/Distribución:** Se relaciona con el nivel de cercanía entre la persona central y los miembros de su red social personal, si bien es muy importante que existan personas muy cercanas

en intensidad e intimidad; el desarrollo se favorece si también tenemos personas significativas en el ámbito de las amistades, el trabajo y la comunidad.

- **Dispersión:** También llamada accesibilidad, se refiere a la distancia geográfica entre la persona central y los miembros significativos de su red social personal. A propósito de la tecnología, actualmente, observamos esta variable, no solo desde el elemento geográfico concreto, sino también desde las posibilidades de contacto y soporte factibles de obtener a través de medios de comunicación a distancia (teléfono, mensajerías instantáneas, etc.)
- **Homogeneidad/Heterogeneidad:** Variabilidades presentes en los miembros de la red, a propósito de factores como edad, género, pertenencias culturales, etc.
- **Atributos de Vínculo Específico:** Tales como compromiso, carga de la relación, historia común, durabilidad e intensidad.
- **Funciones:** Hasta ahora, identificamos la compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejo, regulación social, ayuda material y de servicios, y acceso a nuevos contactos.

Al realizar esta mirada de las interacciones, vamos imaginando cómo estos conceptos se constituyen como experiencias concretas que identificamos en nuestra propia vida: amigos íntimos, “compañeros de aventuras”, agradables compañeros de estudio o trabajo, personas conocidas a las que recurrimos por sus saberes específicos, entre otros muchos nombres que damos a los distintos componentes y niveles de nuestra red social personal, y a través de los cuales la construimos como una realidad. Lo que somos, en relación con otros, puede verse fortalecido o perjudicado a propósito de la estructura de nuestra red y el formato de nuestros vínculos; así como en la familia, nuestro “ser en red” puede tener mucho poder y nuestra esperanza y trabajo se orienta a la construcción y reconstrucción de esquemas vinculares respetuosos, saludables y potenciadores del crecimiento y el desarrollo.

Mas, como hemos visto, nuestras múltiples realidades no parecen limitarse a las personas que conocemos; tampoco a quienes identificamos como una influencia aceptada, sino que se extienden a propósito de las posibilidades interaccionales y la construcción de diferentes hechos

sociales que se incorporan en la vida humana, a propósito de las prácticas narrativas cotidianas. Así como hemos definido las narrativas personales y familiares, es momento de poner el foco en los elementos macro sociales que en ellas aparecen. Dados los patrones culturales que son más aceptados en cada sociedad, existirá una interacción simbólica entre la persona y el entorno social, proceso intersíquico del cual emergen los componentes de la narrativa de sí mismo y que se manifestarán como un modo específico de estar en el mundo (Medina, 2014).

Llamaremos **discurso cultural saturado** a aquellas “verdades normalizadoras que configuran nuestras vidas y nuestras relaciones” (White & Epston, 1993). Estas premisas, tomadas como verdad en cada entramado cultural específico, configuran un marco socio discursivo que tiene códigos morales y reglas, y que, muchas veces, contiene explicaciones acerca del sufrimiento y delimita las posibilidades de cambio (Medina, 2014).

En nuestra Latinoamérica, existen diversas premisas que componen el discurso cultural saturado y que es necesario conocer para establecer sus posibilidades y necesidad de ser deconstruido. Así como valoramos nuestra tendencia al apoyo social y al conocimiento del otro, lamentamos esta suerte de doble moral en la que estamos insertos y que favorece nuestra inmovilidad respecto de alcanzar niveles de bienestar óptimos de manera colectiva. En palabras de Medina (2014), el mosaico discursivo latinoamericano parece confluir en una sensación de limitación y queja, en la que las prácticas habituales de cooperación y solidaridad se extienden cotidianamente sin alcanzar la potencia de un discurso de corresponsabilidad y proactividad social, que nos impacte en términos de identidad y que favorezca la constitución de un sí mismo cultural responsable y agente (Spears, 1997).

Vivimos en un continente que combina, amalgama y abigarra diferentes experiencias y estilos, identidades e historias; continente muchas veces azotado por los embates de una naturaleza fiera, y perdido en sus relaciones con otros continentes, a propósito de sus recursos naturales. Nuestro discurso cultural saturado parece, actualmente, limitar nuestro reconocimiento de todo aquello en lo que respondemos con adaptación y resiliencia, impidiendo que nos hagamos conscientes de nuestros recursos y fortalezas, de nuestros lazos y narrativas constructoras. Si hemos de trabajar por la salud y el bienestar, los terapeutas no nos limitaremos a un foco vincular específico, sino que consideraremos siempre los factores

macro sociales y habremos de tomar postura respecto a la influencia de esos factores en nuestro modo de vivir.

Sistemas y vulnerabilidades: la frágil fortaleza de nuestro ser en red

“Cada día tiene una historia que merece ser contada, porque estamos hechos de historias. Es decir, los científicos dicen que los seres humanos están hechos de átomos, pero un pajarito me dijo que también estamos hechos de historias.”

(Eduardo Galeano, Festival Internacional “Voces del Mundo” de PEN. Nueva York, USA. Mayo 2013).

Teniendo a la vista, entonces, los componentes básicos de una comprensión sistémica recursiva, que avanza en complejidad y que incorpora elementos de distintos niveles de realidad, nos acercamos a entender cómo emerge el sufrimiento, la enfermedad, el daño, qué combinaciones de elementos favorecen su aparición y qué factores permiten hacerle frente.

Nos preguntan por las vulnerabilidades observables desde la perspectiva sistémica y, necesariamente, tenemos que focalizar nuestra mirada en una porción específica de la realidad. Sin embargo, podemos imaginarnos que existe, en todos los componentes que revisamos, una suerte de factor común que soporta gran poder a la hora de conocer nuestras posibilidades: **La narrativa de cómo somos, construida en los distintos niveles de la experiencia relacional.**

Como vimos al inicio, las narrativas se expresan en todo lo que decimos y lo que hacemos. A continuación, presentaremos unos fragmentos de sesiones clínicas que ilustrarán los diferentes niveles de observación que la mirada sistémica nos provee.

“Ser mujer – ser hombre”: la cotidianeidad de nuestras posibilidades

(Fragmento de caso 1)

Terapeuta: “Entonces, ¿no te has podido concentrar en el colegio, Miguel? La mamá acaba de decir que antes te iba muy bien y ahora te nota diferente... ¿tú te notas diferente?”

Miguel: (mirando a su madre) “Yo ya no soy tan chico como antes, cumplí nueve hace tres semanas... y yo no tengo que hacer tantas cosas en el colegio”

Ana: (madre de Miguel) “Últimamente repite eso, de que no es chico, yo no sé bien por qué, en casa tiene todo para que le vaya bien... yo me esfuerzo mucho y su papá también, pero él no responde” (llora).

Miguel: (a su madre) “¡Lo que pasa es que tú tienes un problema! Vea como llora siempre (a la terapeuta), pero yo no soy tan chico y me doy cuenta. Todos los días están gritándose y mi papá siempre le grita puros garabatos*, ellos creen que yo no entiendo lo que pasa, pero lo entiendo mejor que ellos... Yo sé lo que mi mamá tiene que hacer”

Madre: (a la terapeuta) “Usted comprende que lo hago por él, tiene que tener una familia para que le vaya bien.”

Terapeuta: “¿Qué entiendes, Miguel? ¿Qué crees que tiene que hacer la mamá?”

Miguel: “Tiene que separarse de mi papá, nosotros podemos salir adelante, no tenemos que aguantar eso, que nos maltrate, yo sé que eso es violencia, aunque no lo quieran decir”.

Madre: (llorando, mirando a la terapeuta) “una cree que no lo saben, nunca discutimos delante de él porque mi marido siempre llega tarde; no pasa mucho tiempo con nosotros... Yo no sabía que él sabía... me siento mal y bien en este momento (llora) no sé qué hacer... ¿usted cree que en verdad podemos salir adelante nosotros? Igual Miguel parece fuerte ¿Verdad?, él es hombre también, y es bien correcto... siempre está conmigo, tal vez podamos lograrlo”.

Parece necesario situarnos, nuevamente, al comienzo, para caminar ahora la lectura sistémica con los anteojos de la vulnerabilidad. Miguel representa a miles de hijos que, lamentablemente, crecen en familias en las que se ejerce violencia de género. A propósito de esta escena, vemos como en el contexto de la violencia, **la pareja de padres no puede establecerse como un subsistema definido** que dé soporte y estabilidad tanto a sus miembros como al hijo, lo que genera una **alianza trianguladora** entre la madre y Miguel; el niño se alía a la madre sintiendo que tiene que salir en su defensa y que esa defensa permitirá mejorar la situación de ambos; **los límites**

difusos no permiten a Miguel comportarse como un hijo y preocuparse de asuntos relativos a su edad como el colegio y los amigos. Las declaraciones de ambos pueden resultarnos atentas y cariñosas y, por cierto, lo son; con todo, es preciso que veamos el modo en que transmiten además, las ideas que cada uno tiene acerca de quién es y de sus posibilidades: la fragilidad de las mujeres, la dependencia de figuras masculinas, la carga a los varones de establecer la única defensa de la familia, la sensación de desamparo ante la autonomía, contenidos que aparecen aquí como **narrativas identitarias**, que se reconfiguran luego como **mitología familiar** y que, desde ese lugar, orientan la mirada de los miembros de la familia en busca de mantener una configuración conocida (un varón fuerte y defensor respecto del mundo externo; una mujer cuidadosa ocupada del mundo íntimo) aunque no se dé en la pareja de padres. La parentalidad deteriorada (Linares, 1996) implica en este caso una ruptura de la ordenación jerárquica de la familia y una modificación limitante en el ejercicio de los roles en la que vemos a una mujer que no cree en sus propias capacidades de establecerse y a un niño que carga con la responsabilidad de defender a su madre de un padre violento.

Imaginemos, además, el contexto de esta familia, condiciones de precariedad económica y educacional que limitan una visión esperanzadora del presente y del futuro y que, seguramente, limitan también la mirada de los propios recursos y posibilidades.

Ahora bien, ¿debemos tomar estos factores como una prognosis lapidaria acerca de la vida de esta familia? ¿Es que, a partir de esto, no hay oportunidad de vivir mejor, con menos violencia y constituyendo una nueva organización familiar?

Nos disponemos a visualizar ahora el modo en que, a partir de nuestras condiciones familiares y personales, utilizamos lo que tenemos a mano para construir una vida en que se pueda tener bienestar y crecer, a la vez que cuestionamos incluso nuestras premisas iniciales acerca de los factores que hacen que pensemos en los riesgos al desarrollo ¿Qué elementos nos permitirían movilizar la actual organización de esta familia? ¿Hay algo, en lo narrado por estas personas, que nos permita imaginar una relación distinta?

Ya en la escena descrita podemos visualizar recursos favorables que han permitido a esta familia hacer frente a la adversidad; para identificarlos, es necesario conectarnos con las posibilidades, ponernos el antejo de los recursos, plantearnos, por ejemplo, que el hecho mismo de que hayan llegado a consultar es un recurso; a propósito de un tema que se considera importante (el rendimiento escolar) y manejable (la madre puede accionar para intervenirlo: va a colegio, consulta en el hospital local), la familia acepta una conversación abierta, la madre se muestra competente y activa frente a este tema, unidad comportamental que podemos **tomar y amplificar**, es decir, buscar en la historia otras experiencias en que se repita esta muestra de acción y competencia materna para constituir una nueva narración acerca de la capacidad de la madre y movilizar estrategias de ensayo para aplicarla en escenarios nuevos. A este ejercicio le llamamos **identificación de narraciones alternativas**, que, si bien no necesariamente van a constituirse como una narración dominante en la persona, significan la activación de posibilidades hasta ahora no intentadas. Paradójicamente, tenemos el desafío de buscar “vulnerabilidades a las vulnerabilidades” para proponer un nuevo color en la dinámica familiar.

Y ¿Miguel? Este niño de nueve años nos muestra un movimiento humano maravilloso, al dejar de rendir en el colegio, su organismo es capaz de dejar por un momento el lugar de un hijo fuerte, muestra un comportamiento del que la madre sí se puede hacer cargo y, sin planearlo, la moviliza como adulta, activa partes del subsistema parental y se permite una acción inesperada que también abre la posibilidad de incorporar narraciones nuevas: hay algo que no puede hacer, algo para lo que sí necesita ayuda. Esta línea narrativa nos permite ver a un niño pequeño que no necesariamente crecerá cargando el peso del mundo sobre sus hombros, que se ha permitido recibir ayuda y ser acogido; aquí también tenemos oportunidad de trabajar **amplificando este tejido y poniéndolo siempre en relación con otros**, conjugarlo con la conducta de la madre para enhebrar ambas narraciones como base en una narrativa nueva, en la que la madre es competente, puede acoger a su hijo, muestra fortaleza mientras el hijo se vuelve capaz de distinguir lo que puede y lo que no, lo que le corresponde hacer. Podemos, además, incorporar aquí un cuestionamiento al componente de género presente en la mitología familiar (“la mujer frágil”, “el hombrecito de la casa”) y plantear un enhebrado

social (“la fuerza de la mujer latinoamericana”, “el hombre que puede pedir ayuda y reconocer lo que siente”), sin necesidad de ofrecer un discurso armado, sino sólo utilizando las unidades comportamentales que tenemos, validándolas para darles más atención y significado, tomando aquellas que generan sufrimiento en una relación de acogida y aceptación que suponga una toma de decisiones progresiva.

“No hay amor más grande”: el sacrificio que mantiene a las familias.

(Fragmento de caso 2)

Terapeuta: “¿Cómo llegas esta semana Sebastián? Estuvimos en la sesión pasada conociendo un poco de la relación con tus padres y veíamos que hay mucho que contar...”

Sebastián: “Sí... mmmmm... No me gusta tanto hablar de eso en realidad, sobre todo de mi papá... Igual, ¿te puedo decir algo? Es que él es como extraño, cuando yo era más chico, él les prestaba atención a mis hermanas nada más, a mí como que no me quería, no me miraba mucho, siempre encontraba que yo hacía cosas malas, que era tonto... tal vez por eso y quiero tanto a mi mamá, ella siempre está conmigo y es como una santa porque cada vez que yo quedo mal ella me recibe”

Terapeuta: “¿Te refieres a cuando bebes demasiado? (consultante asiente con la cabeza)... Entonces ella te recibe en casa y te cuida... ¿Y el papá se enoja por eso?”

Sebastián: “Claro! Siempre pelean cuando pasa eso... yo a veces pienso que un día mi mamá le va a parar los carros*, porque él no es mucho aporte, no la conoce tampoco a ella, nunca la escucha. Cuando yo era chico mi mamá siempre estaba sintiéndose sola y me contaba a mí todo lo que él le decía, claro, nunca la golpeó, a nosotros tampoco, pero siempre estaba buscando trabajos lejos y el poco tiempo que pasaba en la casa no hablaba a menos que fuera para criticarnos a mi mamá y a mí. Claro, mis hermanas mayores eran como sus princesas, mi mamá tampoco las quiere tanto porque dice que él las prefiere, me elige a mí porque ya la acompaño y la escucho siempre... bueno, y ella también me recibe siempre, aunque esta familia es de cinco personas, es como si fuésemos dos no más.”

Terapeuta: Y tus hermanas ¿qué hacen cuando llegas borracho a casa?

Sebastián: ¡Pff! Me critican también, pero ayudan un poco a mi mamá... no por mí, a ella como que le tienen pena, entonces la retan* y le dicen todo el tiempo que no me reciba más, que ellas igual están cansadas... y no sé de qué están cansadas, ellas pudieron entrar a estudiar, eso es fácil, más como ellas que se han demorado años... igual mi mamá siempre dice que tenemos que estar unidos y por eso ella nos apoya a los tres al final, pero yo sé que a mí sí me quiere.”

En las familias en las que se presenta consumo problemático de sustancias, resulta sencillo al mundo clínico focalizar en la sustancia y sus efectos sindromáticos. Reconociendo, por supuesto, la necesidad de atender igualmente a estas circunstancias, aquí tomaremos nuestros conceptos sistémicos para identificar los factores de vulnerabilidad que sujetan la situación.

Hemos ya definido que las mitologías familiares sostienen el modo de vivir de cada familia. En este caso visualizamos los primeros elementos fundantes de esas mitologías: Linares (1996) llama **conyugalidad disarmónica** al vínculo de pareja que presenta poca sustancia en cuanto a los contenidos (conocerse, sentir cariño y respeto por el otro, considerarlo un compañero, etc.), pero que se constituye como un vínculo del cual no se puede prescindir. En el fragmento vemos que los padres de Sebastián viven esta conyugalidad deteriorada y que, a partir de ella, se ha generado una **triangulación desconfirmatoria** en la que Sebastián y su madre están aliados “en contra” del padre. Sebastián se levanta como el paño de lágrimas de una madre que le ofrece protección y una pseudoconfirmación (su identidad es reconocida sólo por cuanto está al lado de la madre en esta alianza) y a través de esa pseudoconfirmación encuentra un rol que ejercer. Podemos imaginar que las críticas tempranas del padre limitan el desarrollo de Sebastián, quien se construye a sí mismo en torno a la madre; a sus 20 años no se imagina viviendo solo ni teniendo un trabajo estable. Sin embargo, vemos que, al parecer, los tres hijos tienen dificultades para visualizarse como adultos, las hermanas de Sebastián “se han tomado muchos años” para terminar sus estudios superiores, lo que también retrasa su posibilidad de iniciar el camino autónomo. Sería fácil pensar que lo hacen para utilizar sus privilegios, mas la mitología familiar parece indicar que la autonomía de los hijos dejaría a una madre abandonada y sola.

En este escenario, visualizamos que el consumo de alcohol de Sebastián parece favorecer una sensación de control en la madre, las posibilidades del padre de mantenerse menos involucrado en la crianza y la dilación en la independencia de las hermanas. Desde esta perspectiva, ante la mitología de la unión familiar en cualquier circunstancia, el comportamiento de consumo de Sebastián parece permitir que estos roles se mantengan como los hemos visto y no se avance a la etapa de individuación de los hijos y experiencia de “nido vacío” por parte de los padres. A esta situación la llamamos **funcionalidad del síntoma**, y nos permite visualizar distintas porciones comportamentales en la dinámica familiar que confluyen para el logro de cierto objetivo del sistema. Podemos plantearnos, desde aquí, que esta familia no parece conocer una forma de estar unida que no esté situada en “el problema de Sebastián”, de pequeño el rendimiento escolar, de joven el consumo problemático de alcohol y, en todos los momentos, la simbiosis con la madre. Las hijas mayores encuentran aquí, también, una manera de validarse frente a la madre, sin perder el lugar de poder que el padre les ha construido: la asisten respecto al cuidado crítico de Sebastián, aleccionándola en el proceso, mientras el padre puede permitirse no estar involucrado en la búsqueda de estrategias de contención y afrontamiento, y mantenerse en la periferia del sistema familiar. ¿Vemos ahora a otro Sebastián?

Muchas veces, al conocer inicialmente situaciones familiares como esta, puede surgir nuestro impulso normalizador: querríamos que Sebastián tuviese un trabajo, que sus hermanas terminaran sus carreras, que los padres se avengan y que los hijos se independicen. Antes de llegar a dialogar a la planicie en que habitan esos objetivos, parece necesario mirar a nuestro consultante con los anteojos de los recursos: ¿Cuánta fortaleza se requiere para mantener unida a esta familia? ¿Cuánto de sacrificio tiene? Nuestro consultante parece ahora un hombre joven y fuerte que parece estar haciendo una demostración profunda de amor a costa de su propio desarrollo. ¿Habrà otras maneras de amar? Recordemos también que, clínicamente, llamamos “Dependencia” a estas relaciones problemáticas con las sustancias. Entonces ¿quiénes son los dependientes? ¿De qué están dependiendo? ¿Podrá esta familia vencer el miedo a la destrucción y mantenerse en la interdependencia de sus miembros, más que en la dependencia?

La mirada relacional nos invita a buscar estos recursos, a enfrentar estos miedos poniéndolos sobre la mesa y trabajando respecto de ellos. Nos invita a rescatar este amor y esta fortaleza y buscar las posibilidades que tiene de expresarse de maneras menos destructivas. Desde aquí, nuestro objetivo no es el trabajo o la abstinencia; es la reconexión con la propia vida poniendo estas capacidades en otras relaciones, reconfigurando las que existen para darles flexibilidad y posibilidades de crecimiento. Al trabajar con la familia resulta posible resaltar, por ejemplo, esta capacidad de respuesta, de “no abandonar a los caídos”, aunque no estemos de acuerdo con sus decisiones; si estos valores se aseguran, probablemente no necesitarán ser puestos a prueba de modo tan crítico constantemente.

Cerrar para abrir: el constante movimiento de las temporales conclusiones sistémicas

Hemos realizado un breve recorrido por la conceptualización sistémica básica y, con ella, hemos visitado algunas escenas familiares que nos muestran, entre otras cosas, la paradoja de la salud y de la intervención clínica. Nuestra vida parece estar en permanente movimiento y, a propósito de ese movimiento, integrar una gran diversidad de factores, de lecturas, de emociones, pensamientos y comportamientos que van reconstruyéndose constantemente. Si el movimiento no se detiene, y cada sistema lo regula para lograr permanecer mientras crece, parece lógico, entonces, asumir que leeremos las condiciones actuales de modo abierto y flexible. Hemos declarado que cada sistema danza entre la información que posee y la que recibe, permanece y cambia, busca equilibrio y reconstrucción. ¿Qué sentido tiene entonces, la mirada preventiva o la intervención clínica?

Parece importante hacernos responsables de construir códigos relacionales, narrativas y mitologías que favorezcan la salud y el crecimiento, que podamos hacer y favorecer el ejercicio de una **confirmación genuina de la identidad temprana** y de una **nutrición emocional adecuada**, no descalificando los intentos que todos hacemos por estar vivos y sentirnos acompañados, sino comprendiendo que nuestra realidad inicial no determina nuestras posibilidades. Aunque las condiciones socio culturales y familiares limiten la experiencia, desde el mundo de la psicología, particularmente desde el mundo de la psicoterapia, tenemos la tarea de movilizar información adecuada, solidaria, respetuosa en todos los niveles,

que permita disponer de elementos con los que construir nuevas relaciones. Nuestra experiencia en familia puede dañarnos; el modo en que nos han criado puede parecernos “loco”, incluso en algunos casos “terrible” y, probablemente, acertemos en que hay cosas que consideramos negativas y que buscaremos no repetir. Con todo, la vulnerabilidad en sí misma constituye una paradoja también: ***“Es verdad que el junco se dobla ante la presencia de cualquier brisa y es verdad también que cuando llega la tormenta, su capacidad de doblarse lo mantiene en su raíz.”***

Referencias

- Bateson, G. (1969) “Mente/Ambiente” conferencia reproducida en: Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente (traducción de Marcelo Pakman). Barcelona, España: Gedisa.
- Galeano, E. (2013, mayo 8). Eduardo Galeano habla sobre su nuevo libro, “Los hijos de los días”. Recuperado de: https://www.democracynow.org/es/2013/5/8/eduardo_galeano_chronicler_of_latino_america
- Linares, J.L. (1996) Identidad y Narrativa. La terapia familiar en la práctica sistémica. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Linares, J. L., & Soriano, J. A. (2013). Pasos para una psicopatología relacional. Revista mexicana de investigación en psicología, 5(2), 119-146. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexin-psi/mip-2013/mip132b.pdf>
- Marc, E., & Picard, D. (1992) La interacción social: cultura, instituciones y comunicación. Barcelona, España: Paidós.
- Medina, R. (2014). Deconstruyendo el “sí mismo farsante” y el “sí mismo autocompasivo”. Nuevos aportes a la terapia familiar crítica. En Medina, R., Laso, E., & Hernández, E. (coords.) Pensamiento Sistémico. Nuevas perspectivas y contextos de intervención. Ciudad de México, México: Litteris.
- Minuchin, S. (1977) Familia y Terapia familiar. Barcelona, España: Gedisa.
- Montecino, S. (1991) Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- Sluzki, C. (1997) La red social: frontera de la práctica sistémica. Barcelona, España: Gedisa.

- Spears, R. (1997) "Introduction". En Ibáñez, T., & Iñiguez, L. (eds.) *Critical Social Psychology*. London, England: Sage.
- Umbarger, C. C. (1983). *Structural family therapy*. New York: Grune & Stratton.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fish, R. (1974) *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: W. W. Norton Company.
- Watzlawick, P., Bavelas J. B., & Jackson D. D. (1991) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona, España: Editorial Herder
- White, M. (2002) *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona, España: Gedisa.
- White M., & Epston, D. (1993) *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, España: Paidós.

PARTE 2

COMPRESIONES DE LA VULNERABILIDAD DESDE LOS CAMPOS DE ACCIÓN DE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL, EDUCATIVA Y SOCIAL

LA VULNERABILIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

*Andrés Muñoz Alvis*¹
*Oscar Iván Gutiérrez Carvajal*²

Resumen

Las organizaciones se constituyen como grupos sociales estructurados, en donde se presentan situaciones de vulnerabilidad para las personas que las conforman. Algunas formas de vulnerabilidad son sistémicas a la organización. Se generan por las dinámicas propias en las relaciones jerárquicas estipuladas en su organigrama, que determinan las líneas de poder y, en parte, las formas en que las personas se relacionan. Otras, en cambio, están asociadas a los estilos de personalidad y dirección de sus miembros, quienes, con o sin intención, ejercen conductas que vulneran el bienestar de los otros. El objetivo del documento es ilustrar al lector sobre las formas en que se presenta la vulnerabilidad en las organizaciones y, a su vez, indicar algunas estrategias que permitan la reducción de los niveles de vulnerabilidad en las organizaciones. Pues, si se pasa por alto este fenómeno, se favorecerá la aparición de síntomas como el burnout, la ansiedad, el humor depresivo y las enfermedades del tracto digestivo, entre otras, que perjudican al empleado, a su grupo familiar y social, dentro y fuera de la organización. Como conclusión, en el documento se muestran las múltiples dimensiones desde las que se presenta la vulnerabilidad en las organizaciones, pero, también, aborda al ser humano como sujeto orgánico, cuya salud se ve afectada o beneficiada

1 Universidad del Norte, Colombia, Kilómetro 5 Antigua vía a Puerto Colombia, Departamento de Psicología. Teléfono: 3008027818. aalvis@uinorte.edu.co. Doctorando en Psicología de Las Organizaciones, Magíster en Desarrollo Organizacional. Especialista en Psicología del Consumidor. Área de conocimiento: Psicología en la Organizaciones y Desarrollo Organizacional. Grupo de Investigación: Psicología Universidad del Norte. Línea: Organización y gestión del talento Humano.

2 Universidad del Norte, Colombia, Kilómetro 5 Antigua vía a Puerto Colombia, Departamento de Psicología. Teléfono: 3176807597. oscar.ivan.gutierrez@gmail.com. Doctorando en Psicología de Las Organizaciones. Magíster en Administración de Instituciones Educativas. Área de conocimiento: Evaluación de desempeño, bienestar, psicometría y evaluación. BECARIO COLCIENCIAS.

por la organización donde trabaja, en la que pasa al menos dos tercios de su día a día.

Palabras clave: vulnerabilidad, psicología organizacional, salud mental, bienestar

Abstract

The organizations are constituted as structured social groups, where situations of vulnerability are presented to the people who make them up. Some forms of vulnerability are systemic to the organization. They are generated by their own dynamics in the hierarchical relationships stipulated in their organization chart, which determine the lines of power and, in part, the ways in which people relate to each other. Others, on the other hand, are associated with the personality styles and direction of their members, who, with or without intention, exercise behaviors that violate the welfare of others. The objective of the document is to illustrate to the reader about the ways in which vulnerability is presented in organizations and, in turn, to indicate some strategies that allow the reduction of levels of vulnerability in organizations. Well, if this phenomenon is overlooked, the appearance of symptoms such as burnout, anxiety, depressive mood and diseases of the digestive tract, among others, which harm the employee, their family and social group, will be encouraged. outside the organization. In conclusion, the document shows the multiple dimensions from which vulnerability is presented in organizations, but also addresses the human being as an organic subject, whose health is affected or benefited by the organization where he works, in which He spends at least two thirds of his day to day.

Key words: vulnerability, organizational psychology, mental health, well-being

Introducción

La vulnerabilidad en el contexto del trabajo y de las organizaciones es vista dentro de los factores ambientales o personales, que pueden poner en riesgo la seguridad, y la salud física y mental del trabajador. El trabajador es vulnerable debido a la exposición a ciertos factores y, a su vez, la salud y la seguridad de los trabajadores puede afectar a la organización. No obstante, aunque todo trabajador es vulnerable, aquellos trabajos que implican alta explotación hacen que se sea más vulnerable que otros.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica, en su reporte sobre *Entornos Laborales Saludables* del año 2010 que, dentro de los grupos de trabajadores que son altamente explotados, y por tanto más vulnerables, se encuentran los niños, las mujeres, los inmigrantes, las personas sin hogar y también quienes realizan trabajos forzados o eventuales. Asimismo, las mujeres presentan mayor tendencia a convertirse en víctimas de acoso sexual en el espacio de trabajo, por lo que este grupo, en particular, es mucho más vulnerable que otros.

De igual forma, dicho reporte afirma que el costo humano en el trabajo es incalculable. Dentro de sus cifras explica que, solo en 1998, aproximadamente 346.000 de los decesos por enfermedades y accidentes se dieron en el espacio de trabajo, y las cifras continúan en aumento. También, informa que dentro de las enfermedades contagiosas y no contagiosas, relacionadas con el trabajo, se encuentran el VIH, la hepatitis B y C, varias formas de cáncer, enfermedades respiratorias crónicas, enfermedades de la piel, desórdenes físico-neurológicos, problemas reproductivos como la infertilidad y abortos, el humor depresivo, la ansiedad, el burnout, y muchos otros (OMS, 2010).

Este escenario nos muestra que el mundo del trabajo —que es tan valioso para las personas y las sociedades— puede tener consecuencias en la salud, entendida esta como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no la simple ausencia de la enfermedad (OMS, 2010). En este punto, es de aclarar que la definición de la OMS integra una visión clásica de la salud como ausencia de enfermedad, y también una visión más reciente orientada al bienestar. Este último, el bienestar, ha sido comprendido, gracias a las investigaciones recientes, como un estado

multidimensional de bienestar psicológico, bienestar subjetivo y bienestar social (Keyes, 2005).

La gestión de la salud y el bienestar en el trabajo es un asunto complejo debido a que existen múltiples condiciones del trabajo, de la organización y del individuo, que conviven como un sistema en el que las condiciones físicas y mentales interactúan, protegiendo o poniendo en riesgo a los trabajadores. Un ejemplo de dicha interacción es la explicación del Modelo de Accidente Traumático del Instituto Americano del Estrés, donde el estrés puede alterar el desempeño generando errores, y este llevar a accidentes con consecuencias de daños físicos Kamp (1994). En esta lógica, algunos factores físicos pueden generar afectaciones psicológicas o viceversa.

Actualmente, se evidencia un crecimiento en el interés por la salud física y mental en el trabajo y, con ello, los entornos de trabajo más saludables. Para la OMS (2010), un entorno de trabajo saludable es aquel en el que los trabajadores y jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores, y la sustentabilidad del ambiente de trabajo con base en los siguientes indicadores: (a) la salud y la seguridad, concernientes al espacio físico de trabajo; (b) la salud, la seguridad y el bienestar, concernientes al medio psicosocial del trabajo, incluyendo la organización del mismo y la cultura del ambiente de trabajo; (c) los recursos de salud personales en el espacio de trabajo; y (d) las formas en que la comunidad busca mejorar la salud de los trabajadores, la de sus familias y la de otros miembros de la comunidad.

Un área de la psicología encargada de trabajar por la disminución de la vulnerabilidad en el trabajo es la psicología de la salud ocupacional. Esta área tiene como finalidades: (a) crear ambientes de trabajo seguros y saludables, para promover organizaciones y personas saludables; y (b) ayudar a las organizaciones a desarrollar sistemas inmunes, que metabolicen las toxinas emocionales y psicosociales que afectan el ambiente de trabajo. Para lograrlo, la psicología de la salud en el trabajo, desarrolla intervenciones a nivel primario y se hacen en tres niveles: individual, grupal y organizacional (Gómez, 2009). De igual manera, la psicología positiva es un área que aporta en el campo de la salud, centrándose en los recursos de los trabajadores que facilitan su bienestar, haciendo énfasis en el fortalecimiento el desarrollo de las potencialidades humanas.

Factores psicosociales que representan riesgos para la salud de los trabajadores

Algunos riesgos psicosociales que pueden poner en riesgo la salud mental y física del trabajador son el estrés, la percepción de sobrecarga laboral, la alta demanda y el bajo control, los conflictos en el rol, la ambigüedad de las tareas, el trabajo nocturno, las horas extras, el liderazgo de pobre calidad, la agresión en el espacio de trabajo y el conflicto trabajo-familia. Dentro de los riesgos físicos se encuentran los riesgos mecánicos y eléctricos; los deslizamientos y las caídas de alturas; los riesgos ergonómicos, como movimientos repetitivos, posiciones forzadas y esfuerzo excesivo; o los riesgos de accidentes en vehículos (Leka & Cox, 2009). A continuación, se comentan algunos de dichos factores.

El contenido de la tarea

Existen trabajos cuyas tareas pueden resultar más o menos exigentes para las habilidades y recursos del trabajador. En ambos casos, esto puede resultar un factor de vulnerabilidad. La variedad de la tarea, la complejidad de las mismas y la suficiencia de información sobre las actividades son aspectos relacionados con la salud. Un ejemplo de esto es el estudio desarrollado por Donders, Roskes, y van der Gulden (2007) con 1.791 trabajadores, quienes encontraron que aspectos del trabajo, como la variedad de las tareas y la buena información, han resultado relacionadas con menor fatiga en el trabajo, menor agotamiento emocional y con mayor satisfacción.

En el mismo sentido, Palumbo et al. (2017), llevaron a cabo un estudio con 91.627 mujeres y sus análisis reportaron que los trabajos que requieren resolución de problemas complejos, aprendizaje activo y pensamiento crítico, se asocian con un mejor funcionamiento físico. Asimismo, los resultados indican que aquellos trabajos que requieren de alto rendimiento físico podrían rediseñarse, incluyendo variedad con algunas actividades relacionadas con problemas complejos, para reducir problemas de salud en el largo plazo.

Carga y ritmo de trabajo

En la misma línea, si las características de la tarea superan las capacidades o recursos cognitivos de las personas, esto puede generar sobrecarga mental; si superan los recursos emocionales, pueden generar sobrecarga emocional; o, si se trata de recursos músculo-esqueléticos, se puede generar una sobrecarga física. Existen, al menos, tres tipos de sobrecarga laboral: (a) cuantitativa, es decir, demasiado trabajo; (b) cualitativa, que se refiere al trabajo que es demasiado difícil para una persona; y (c) subcarga, una situación donde el individuo no se siente suficientemente desafiado por el trabajo (Arnold et al., 2012).

De igual manera, trabajar a un ritmo rápido, de forma intensiva y tener que cumplir con fechas límite, con frecuencia son factores que hacen vulnerables a los trabajadores a padecer de estrés (Arnold et al., 2012). Diferentes estudios han demostrado cómo la sobrecarga de trabajo puede afectar la salud y el bienestar. Por ejemplo, González y Gutiérrez (2006) determinaron que la duración de la jornada, la demanda mental, la demanda temporal y la frustración ante la tarea, pueden considerarse factores de riesgo determinantes para el estrés laboral de los trabajadores.

Asimismo, Rydstedt, Johansson y Evans (1998) identificaron que los cambios en la carga de trabajo, durante un período de 18 meses, se asociaron fuertemente con el esfuerzo percibido para llevar a cabo el trabajo, así como también con el derrame de fatiga desde el trabajo hasta el tiempo de ocio y la vida hogareña. También, determinaron que el aumento de la carga de trabajo se asoció con un mayor agotamiento después del trabajo, dificultades para relajarse después del trabajo, problemas para hacer frente a las demandas en el hogar y el uso recreativo del tiempo libre; como con síntomas psicósomáticos, pero no con el uso de sustancias farmacológicas potencialmente relacionadas con el estrés.

Horario de trabajo

El trabajo por turnos, por ejemplo, puede afectar negativamente la salud, la seguridad o la capacidad de las personas para desempeñarse en la manera adecuada. Los horarios pueden tener efectos como cambios en los ciclos de sueño, trastornos emocionales, problemas digestivos, enfermedades del corazón, entre otras. Rodríguez y Méndez (2016) encontraron en una

investigación que el síndrome de Burnout prevalece de forma significativa en los turnos nocturnos y especiales, y, además, este genera mayor riesgo de cansancio emocional y despersonalización en los empleados. También se encontró, por ejemplo, relación entre los turnos de trabajo y el aumento del índice de masa corporal (Buden et al., 2016).

Fernández y Piñol (2000) explican que los turnos de trabajo tienen efectos negativos sobre la salud. Según estos autores, las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años muestran la presencia de numerosas repercusiones negativas sobre la salud de los trabajadores afectados. Igualmente, indican que algunos horarios pueden generar efectos adversos que conllevan a trastornos del sueño, síndrome de fatiga crónica, estrés laboral, sintomatología depresiva y diversos problemas familiares y sociales. Asimismo, quienes trabajan en horarios fuera de la fisiología normal del ciclo del sol, presentan mayor absentismo, menor rendimiento y accidentes de trabajo, en comparación con los trabajadores con un horario convencional.

Control y autonomía

El control en el trabajo es otro factor de vulnerabilidad usualmente referido al estrés. La investigación indica que la falta de influencia en la forma en que el trabajo se organiza y se desempeña puede ser perjudicial para el bienestar psicológico y físico (Arnold et al., 2012). Según indican Bond, Flaxman y Loivette (2006), la investigación con respecto al control muestra que los niveles más altos de control pronostican longitudinalmente mejores medidas objetivas de desempeño y calificaciones de desempeño, así como también niveles más bajos de ausentismo e intención de rotación.

De igual forma, la autonomía con respecto a la posibilidad de tomar decisiones en el trabajo se ha relacionado con la satisfacción de la vida (Polo, Fernández & Ramírez, 2012), con *engagement* (Polo, 2012), otros aspectos de la salud mental (Park & Searcy, 2012) y con satisfacción laboral (Morgeson & Campion, 2002). Así las cosas, el tener control y autonomía en el trabajo juega a favor de la salud de los empleados facilitando su desempeño.

Intimidación y Moobing

Otra forma de vulnerar los derechos de un trabajador es mediante el acoso laboral, que se refiere al maltrato que uno o varios miembros de la empresa ejerzan sobre uno o varios empleados, sin importar en ello el rango o cargo que el acosador o acosado tenga en la estructura organizacional. De acuerdo con la ley 10 de 2006, en Colombia se define el acoso laboral como:

... toda conducta persistente y demostrable, que ejercida sobre un empleado, trabajador por parte de un empleador, un jefe o superior jerárquico inmediato o mediato, un compañero de trabajo o un subalterno, encaminada a infundir miedo, intimidación, terror y angustia, a causar perjuicio laboral, generar desmotivación en el trabajo o inducir la renuncia del mismo. (Congreso de la República de Colombia, 2018)

Por su parte, (Arnold et al., 2012, p. 589) asocia el maltrato con el acoso, al cual define como “Actos negativos hacia una persona, donde el perpetrador tiene más poder que la víctima”. Un nuevo concepto para denominar el maltrato o el acoso es el denominado *moobing*, al que Topa, Depolo y Morales (2007, p. 88) refieren como “un proceso de agresión sistemática y repetida por parte de una persona o grupo hacia un compañero, subordinado o superior.” Por su parte (Peralta, 2004) lo define como una “conducta insultante, maliciosa, ofensiva, intimidatoria, abusiva del poder y persistente, que hace sentir a la persona burlada, humillada o vulnerable y que socava su auto estima y le causa ansiedad”.

A pesar de las definiciones que se puedan hallar sobre el acoso laboral o *moobing*, una dificultad frecuente para el psicólogo de las organizaciones, o para cualquier actor involucrado en la el acoso laboral, es identificar cuándo realmente existe. Esto, debido a que en la mayoría de las ocasiones este se presenta de manera implícita en las relaciones laborales; en muchas ocasiones ni siquiera existe la intención de causar acoso. Incluso, algunas normas subjetivas de la organización pudieran ser vistas por algunos como acoso, por ejemplo, algunos jefes corrigen a sus subordinados mediante expresiones que pudiesen ser violentas, pero, no por ello, desean ser violentos, simplemente pueden considerarse personas de carácter fuerte, sin percatarse de que algunos tratos limitan con el maltrato y el acoso laboral.

A partir de lo anterior, es importante que los psicólogos que laboren para una empresa tengan presente los posibles comportamientos asociados al acoso laboral, no solo porque su trabajo implica aumentar el bienestar de las personas, sino porque las personas que son víctimas de estos comportamientos reducen sus percepciones de satisfacción laboral y, con ello, se afectan otras variables relacionadas con el desempeño, la motivación y el sentido de pertenencia, entre otros. De hecho, Muñoz, López y González (2018) realizaron una investigación en la que hallaron que el *moobing* y la satisfacción laboral mantienen una relación causal. En este sentido el *moobing* genera insatisfacción laboral y, de allí, se desprenden otras percepciones y conductas negativas para la persona y para la organización.

Para identificar cuando hay acoso laboral, la Ley 1010 de 2006 Congreso de Colombia, (2006) propone una serie de formas de maltrato que el psicólogo de las organizaciones debería conocer, toda vez que se constituye en el argumento jurídico para identificar si existe acoso laboral en un contexto determinado, así, el acoso laboral se puede presentar bajo las siguientes formas:

- **Maltrato Laboral:** Implica todas las formas de agresión física o psicológica que se ejerza sobre un empleado o un grupo de ellos, de tal manera que se afecte el buen nombre, la integridad, los derechos de las personas e incluso su autoestima.
- **Persecución Laboral:** Se relaciona con todas las acciones reiteradas que permiten inferir la intención de conducir al empleado a presentar su renuncia. Acciones como sobrecargar de actividades al empleado, y cambiar frecuente y repentinamente su horario de trabajo sin justificación racional pueden indicar un caso de persecución laboral.
- **Discriminación Laboral:** Se refiere a cualquier discriminación que se haga sobre un empleado por su condición racial, religiosa, socio-económica, de preferencia sexual, nacionalidad, origen familiar y cualquier otra condición que implique alguna forma de segregación del empleado.
- **Entorpecimiento Laboral:** Se relaciona con las conductas asociadas a obstaculizar el trabajo de un trabajador, ocultando

información, insumos, documentos y demás aspectos necesarios para su adecuado desempeño en la organización.

- **Inequidad laboral:** Resulta de la distribución inequitativa de las funciones o de los beneficios laborales, generando, en el primer caso, una sobrecarga de funciones sobre uno o varios empleados y un exceso de beneficios sobre uno o varios empleados. Es importante tener en cuenta que la existencia de inequidad laboral está sujeta a que las diferencias a las que se hace referencia deben carecer de argumentos suficientes que las justifiquen.
- **Desprotección Laboral:** Implica omitir las condiciones mínimas de seguridad y coberturas legales que propendan por el cuidado de la salud del empleado.

El acoso laboral puede generarse sobre una persona o sobre un grupo de personas. En el primer caso, considere un jefe que acosa laboralmente a su asistente; en el segundo considere a un jefe de operaciones que acosa laboralmente a su equipo de trabajo; e, incluso, podría darse el caso de algunas personas generando acoso laboral sobre otro grupo.

En algunos casos, el acoso laboral puede originarse a partir de procesos inadecuados de selección de personal, en los que se termina contratando a una persona con características personales proclives a cualquier forma de acoso laboral. En otras ocasiones, estructuras organizacionales mal diseñadas terminan creando el escenario propicio para la aparición de este fenómeno; por ejemplo, la falta de diseños de puesto, de manuales de funciones, que permiten que, “de manera clara las funciones, responsabilidades, conocimientos, experiencias y competencias que debe poseer cada responsable del puesto” (Sarango, 2017, p. 2), pueden generar situaciones de acoso originadas por deficiencias en la estructura de la empresa. Esto se da porque no existe claridad sobre el rol y las responsabilidades de cada empleado en la organización.

Es necesario tener en cuenta que, a pesar de que el acoso es un fenómeno colectivo, que puede involucrar no solo a varias personas, sino a varios grupos. Sin embargo, bien sea por acoso individual o colectivo, las personas acosadoras o maltratadoras laboralmente presentan rasgos comunes: suelen ser irritables, suspicaces, con baja capacidad de complacencia ante un estímulo y, por lo general, tienen bajo control de

sus emociones y sus impulsos (Camargo & Puentes, 2010). No obstante, otros factores de diversa índole también pueden influir en la generación de conductas asociadas al acoso o maltrato laboral.

Cualquier trabajador que perciba que es acosado laboralmente, tendrá, entre sus derechos, el de acudir a una dependencia del Ministerio del Trabajo y reportar tal situación. Sin embargo, deberá poder diferenciar cuándo es o no víctima de acoso. Por ejemplo, los llamados de atención ante un trabajo desempeñado de forma ineficiente no podrán ser considerados como acoso laboral; la exigencia del cumplimiento de las actividades estipuladas en el manual de funciones, tampoco puede ser considerada como acoso, salvo que las mismas sobrepasen material y físicamente las capacidades de “cualquier” persona para desarrollarlas. Tampoco se entenderán como acoso las exigencias razonables de fidelidad y lealtad laboral: la solicitud de apoyar en labores extras cuando se presentan condiciones difíciles en la organización (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Finalmente, en las organizaciones donde prevalecen situaciones de acoso laboral, la calidad de vida de las personas suele ser menor y, habitualmente, se presenta una baja tasa de satisfacción laboral, situación contraproducente para la organización, ya que un empleado satisfecho tendrá mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño en sus actividades y logrará una mayor integración social. El siguiente apartado aborda precisamente la calidad de vida y el papel que juega la satisfacción laboral en el alcance de esta.

Calidad de vida en el trabajo y satisfacción laboral

La calidad de la vida siempre ha sido un tema de amplias discusiones desde diversas perspectivas teóricas y disciplinares. Una de estas perspectivas es la psicología y, en este caso, la psicología aplicada al contexto de las organizaciones, dado que las personas suelen pasar gran parte de su vida adulta en sus lugares de trabajo, en donde establecen relaciones con otros, asumen roles sociales, adquieren competencias y obtienen el sustento para sus familias. Por lo que es esperable que la satisfacción laboral percibida incida directamente sobre su calidad de vida.

La definición de satisfacción laboral ha sido un amplio tema de debate, pues la misma ha estado sujeta al momento histórico en que se defina y

a la postura desde donde se aborde; sin embargo, podríamos abordar el concepto como una respuesta emocional positiva hacia el puesto de trabajo (Locke, 1976, 1984). Dicha respuesta es el resultado de la percepción respecto a las condiciones de trabajo.

Durante primera mitad del siglo XIX, la satisfacción laboral fue de interés por su asociación a la reducción de accidentes y demás circunstancias que podrían frenar la producción de las empresas. Sin embargo, tal como lo plantean Chiang, Martín y Nuñez (2010), actualmente esta variable se relaciona directamente con la calidad de vida de los miembros de la empresa, suponiendo una perspectiva más holística del fenómeno, en donde confluyen factores de diversa naturaleza, tanto individuales como colectivos e higiénicos. Así, pues, entrarían a jugar un papel sobre la satisfacción laboral aspectos como los rasgos de personalidad de cada empleado, las formas de relación de la organización, como su estructura jerárquica e incluso las herramientas de trabajo y las condiciones físicas en que el mismo se desarrolle.

Esta postura más holística, sin embargo, ha generado algunas confusiones y aproximaciones erróneas hacia el concepto de la satisfacción laboral. Por ello, es importante para el psicólogo de las organizaciones evitar caer en la generalización y homologación de conceptos que se suelen asociar a la satisfacción laboral, como bienestar, rendimiento, desempeño y clima organizacional; en particular, sobre este último. Salgado, Remeseiro e Iglesias (1996) concluyen, en una investigación, que ni siquiera debería tener relación, pues es posible encontrar organizaciones en donde se presente un buen clima laboral, pero no así satisfacción laboral.

A propósito, Arnold et al. (2012) destacan que la satisfacción laboral se encuentra afectada por aspectos como las actitudes hacia el sueldo, las condiciones de trabajo, por las relaciones con los colegas y con los jefes, las posibilidades de hacer carrera en la empresa y otras cuestiones intrínsecas del trabajo. Por otra parte, Zayas, Báez, Zayas y Hernández (2015, p. 37) plantean que “La satisfacción laboral es un continuo, que va desde de la satisfacción hasta la insatisfacción y no un fenómeno separado”. Tal afirmación supone, entonces, que el concepto es dinámico y que el nivel de satisfacción está influenciado por otras variables que deberían tenerse en cuenta para abordar el concepto de satisfacción laboral.

Una de las variables a tener en cuenta para abordar el concepto de satisfacción laboral es la motivación de la persona, preferiblemente la motivación intrínseca, relacionada con su logro personal, cuando el trabajador realiza su trabajo por placer y sin ningún incentivo externo, sintiendo una sensación de éxito y deseo personal de hacerlo (Carmona, Estellés, Díaz, & Aguilera, 2018), sin desconocer la importancia de la motivación extrínseca, relacionada con la recompensa y el castigo, más asociada a la teoría operante o instrumental propuesta por Skinner.

Las características de personalidad inciden significativamente sobre la percepción respecto a la satisfacción con la vida y la satisfacción laboral, determinando aspectos como la resiliencia, la frustración y la motivación. De acuerdo con Cornejo (2018), es un constructo teórico que se relaciona con las estrategias conductuales, cognitivas y afectivas que representan procesos mediadores en el organismo, e influyen su respuesta ante escenarios sociales. En este sentido, es posible que una persona con altos rasgos de introversión pueda sentirse incómoda en una labor de alta demanda social. En tal caso, su rasgo de personalidad influenciará negativamente sus posibilidades de sentirse satisfecho en el trabajo que realiza. De acuerdo con Díaz y Sánchez (2002, p. 100) “las características de personalidad modulan las relaciones en la satisfacción de diferentes áreas vitales, siendo significativo el número y tipo de áreas relacionadas, lo que indica que la representación de la satisfacción es diferente según las características personales”. Por esta razón, es posible encontrar situaciones donde, a pesar de un entorno laboral que promueva bienestar a la mayoría de las personas, algunas de ellas podrán encontrar el mismo entorno como una amenaza para su propio bienestar y, por supuesto, para su satisfacción laboral.

La satisfacción laboral de las personas también se ve influenciada por aspectos circunstanciales; el contexto social, político y económico en el que se desenvuelve la organización para la cual trabaja puede afectar sus condiciones de bienestar. Es decir, el contexto macrosocial de la organización en el que se desarrolla la organización influye significativamente sobre el bienestar de los empleados (Boria-Reverter, Crespi-Vallbona, & Mascarilla-Miró, 2012). Así, por ejemplo, en Colombia, un empleado con contrato a término podría percibir mayor estabilidad en su trabajo que otro cuyo contrato sea por prestación de servicios o por obra o labor. Por otra parte,

los entornos de trabajo con condiciones precarias de comodidad también impactarán la satisfacción de la persona con su trabajo.

Finalmente, es posible considerar que la satisfacción laboral que una persona perciba respecto a su trabajo es necesaria, no solo para ella, en la medida que le aporta bienestar, sino también para la empresa, pues existen abundantes estudios que evidencian los beneficios que para la empresa implica un empleado satisfecho.

Bienestar psicológico, subjetivo y social

Un empleado satisfecho gozará de un mayor nivel de bienestar en su dimensión laboral, y tendrá mayor cantidad de recursos cognitivos para mejorar sus condiciones de bienestar en otros aspectos de su vida. Por esto, un gran aporte de estudiar la satisfacción laboral, es que necesariamente quien asuma este reto se topará con el bienestar, adquiriendo posibilidades de hacer una labor de mayor impacto social y empresarial.

Al referirse al bienestar psicológico, subjetivo y social en las organizaciones, es importante esclarecer que estos términos provienen de la psicología positiva, una perspectiva de la psicología que trasciende al tradicional abordaje de la misma desde una perspectiva clínica y asociada a la enfermedad. De hecho, Seligman (2002) propone que la psicología positiva se basa en tres pilares: el estudio de la emoción positiva, el estudio de los rasgos positivos y el estudio de las instituciones positivas.

Al enmarcar a la psicología positiva en el contexto de las organizaciones, se estaría asumiendo, entonces, el potencial de estas para generar y aumentar el bienestar en las personas que las conforman. Pero ello implica también que estas mismas podrían reducir dicho bienestar, generando consecuencias relacionadas con la disminución de la motivación, de la satisfacción laboral e incluso del desempeño del empleado.

Ahora bien, respecto al bienestar psicológico se puede afirmar que se relaciona con la manera en que las personas asumen sus retos vitales, su empeño por alcanzar sus propias metas y afrontar las circunstancias que ello implica. De acuerdo con Freire, Ferradás, Núñez y Valle (2017), alude a la adquisición de los valores que posibilitan la autorrealización. Por esta razón están relacionados con la necesidad de logro de las personas; en este sentido, un empleado con bajo nivel de bienestar psicológico podría

tener dificultades para alcanzar las metas corporativas que le demande la organización. En particular, porque el bienestar psicológico está relacionado con la capacidad de afrontamiento que tienen las personas; así lo evidencian Romero, Brustad y García (2007) al encontrar la existencia de relación significativa intra-género entre el bienestar y el afrontamiento.

Otro aspecto de interés para un psicólogo en las organizaciones, es conocer el nivel de bienestar subjetivo con el que cuentan los miembros de la organización, es decir, la propia valoración de “felicidad” que poseen los miembros de la organización. Díaz-Llanes (2001) considera que el bienestar psicológico incluye una dimensión cognitiva que se relaciona con la satisfacción con la vida en general, y componentes específicos como el ámbito laboral, familiar y relaciones de pareja entre otros. Y otra dimensión afectiva, relacionada con la frecuencia de emociones positivas y negativas. La interacción de estas emociones determina el bienestar psicológico de la persona.

Ahora bien, es evidente que el estado de bienestar subjetivo de un empleado no depende exclusivamente de factores asociados a la organización; aspectos familiares, el estado de salud, la historia de vida e incluso las características de las relaciones de pareja hacen parte integral de esta percepción. De hecho, en Europa existen políticas de conciliación de la vida familiar y laboral, que parten del reconocimiento de esta situación (Poza, 2010).

Por ello, está en el haber del psicólogo identificar los aspectos — asociados a la empresa y fuera de ella— que influyen positiva o negativamente sobre el bienestar psicológico de los miembros de la organización, pero que, aun así, no vulneren su derecho a la privacidad.

Lo anterior permite identificar la importancia de la realización de actividades de gestión humana encaminadas a fortalecer dimensiones personales de los empleados, pues, a pesar de la existencia de condiciones asociadas a la empresa que generan vulnerabilidad en sus empleados, ellos también cuentan con aspectos de tipo personal, con los que ya vienen a las empresas, pero sobre los que posiblemente requieran apoyo. No sirve de mucho hacer grandes esfuerzos en garantizar el bienestar de los empleados en la empresa si solo se asume a la persona como empleado, desconociendo las demás dimensiones que tiene y que, seguramente, explican su bienestar,

sus emociones, su satisfacción laboral y su desempeño en la organización (Poza, 2010).

Otro tipo de bienestar, relevante para el psicólogo de las organizaciones, es el bienestar social, pues toda organización es en principio un constructo social con una estructura de poder y de roles presumiblemente definidos. Es necesario tener en cuenta lo individual y lo social, el mundo dado y el mundo intersubjetivamente construido Blanco y Díaz (2005). Por esta razón, no sería posible considerar cualquier análisis de bienestar o de vulnerabilidad, si este no está enmarcado en el contexto social de la organización, y por ende en sus grupos o equipos de trabajo.

A diferencia del bienestar psicológico y el bienestar subjetivo, el bienestar social se puede identificar de una manera más objetiva, pues se evidencia en la construcción de relaciones objetivas con los otros (Actis Di Pascuale, 2008). Por tanto, un bajo nivel de bienestar social podría generar conflictos interpersonales e intergrupales en la organización, como también conflictos de tipo estructural.

Podría considerarse, entonces, que los tipos de bienestar mencionados —el psicológico, el subjetivo y el social—, tienen en común que se se forman a partir de la manera en que las personas se experimentan a sí mismas, con su historia y su presente, pero esto implica siempre una contrastación con lo que le refuerce su entorno social y, como resultado, podrán hallarse personas con un cierto nivel de vulnerabilidad ante los entornos de la organización, y aun, organizaciones vulnerables en sí mismas.

No queda más que recordar, entonces, la importante labor que tiene el psicólogo de las organizaciones en atender los tipos de bienestar expuestos, dado que no son aspectos relacionados solo con el bienestar de las personas, sino con los indicadores de desempeño de la organización, y, más importante, con el valor que esta podría aportar en el desarrollo personal de sus miembros.

Estrategias de prevención y promoción de la salud en el trabajo y las organizaciones

A partir de lo expuesto hasta ahora, surge entonces la pregunta: ¿Cuáles estrategias puede implementar un psicólogo de las organizaciones para evitar o reducir los factores asociados a la vulnerabilidad de los

empleados y de la organización misma? Al respecto, podría referenciarse cientos de métodos; sin embargo, por efectos prácticos, se considerarán solo algunos que generan impactos importantes sobre los tipos de bienestar abordados y sobre la satisfacción laboral de los empleados.

En primer lugar, es necesario que toda organización cuente con una estructura evidenciada en un organigrama. Esto no solo le permite a cada empleado ubicarse en la organización, sino también conocer el alcance de su rol y las líneas de poder dentro de la estructura; podrá saber a quién reportar alguna novedad y con quién no debería hacerlo. Adicional a esto, le permite saber que es parte de unos procesos específicos de la organización, evitando el estar desubicado y siguiendo, quizás, órdenes de quien no debe, o haciendo funciones que no le corresponden y por las cuales no será recompensado.

El contar con una estructura en la organización lleva a una segunda estrategia para reducir los factores asociados a la vulnerabilidad, y es la creación de diseños de puestos de trabajo, pues en estos se establecen los parámetros básicos sobre los cuales cada empleado desarrolla una labor dentro de la organización. Para Wall (1982), un diseño de puestos de trabajo permite incrementar los siguientes aspectos: variedad de las tareas o destrezas; autonomía, que se refiere a la libertad para elegir métodos de trabajo; y, por último, la integración, que es el grado en el que el trabajo genera un resultado final identificable al que el individuo puede apuntar. En este sentido el diseño del trabajo debería indicar las tareas asociadas al cargo, las características de la persona idónea para el cargo y los requerimientos mínimos de equipos con los que debería contar la persona para hacer su trabajo adecuadamente.

Los diseños de puestos de trabajo también son de gran utilidad para los procesos de selección, pues le evitan al psicólogo de la organización contratar personas que no se ajusten a las características del cargo, bien sea por aspectos de tipo personal, por carencia de las competencias asociadas a la tarea o por cualquier parámetro que no se ajuste al diseño del puesto.

Formar a los líderes de la organización, sobre modelos adecuados de dirección, también es importante; un estilo de dirección *Laissez-faire* puede generar desmotivación en los empleados, pues pueden sentir que su trabajo no importa o simplemente no sienten interés de hacer las cosas de mejor

manera, podría dar igual en la medida en que, difícilmente, tendrán una devolución o feedback de su trabajo.

Por otra parte, un liderazgo autocrático puede generar malestar entre los empleados, en la medida en que sus opiniones no son tenidas en cuenta y, en algunos casos, el líder autocrático puede obviar algunos derechos de los empleados, lo que podría ser percibido como acoso laboral. Por tal motivo, un liderazgo transformacional, es donde el líder inspira a sus seguidores para que trasciendan sus intereses personales y, además, genera efectos profundos sobre ellos (Robbins y Judge, 2017). Este tipo de liderazgo podría ser el mejor escenario para evitar la percepción de vulnerabilidad entre los empleados de la organización.

Las actividades de promoción, en conductas saludables y prevención de enfermedades laborales, también incrementan el sentido de pertenencia de los empleados, en la medida en que pueden sentirse valorados, no sólo como empleados, sino como personas. Estas actividades, usualmente, son de bajo costo, pero de gran impacto; incluso la empresa tiene derecho, de forma gratuita, a algunas de ellas, pues al afiliar a sus empleados a la Aseguradora de Riesgos Laborales (ARL) tiene derecho, sin costo adicional, a actividades de prevención de enfermedades laborales.

Podríamos continuar enumerando alternativas para reducir la vulnerabilidad de los empleados; sin embargo, es importante tener en cuenta que cada alternativa utilizada deberá desprenderse de un diagnóstico inicial que el psicólogo realice sobre la organización. Es este diagnóstico el que le indicará cuál estrategia generará un mayor impacto sobre la reducción de los índices de vulnerabilidad. En este sentido, no importa el número de estrategias empleadas; importa la pertinencia de las mismas con la situación de los empleados en la organización.

Conclusiones

En este capítulo se ha abordado el tema de la vulnerabilidad en el mundo laboral, entendiéndolo —desde la psicología del trabajo y de las organizaciones— como aquellos factores que ponen en riesgo la salud física y mental de los trabajadores. Para la comprensión de dicha vulnerabilidad se trabajaron los diferentes factores de riesgo, como la carga laboral, el

contenido de la tarea, los horarios de trabajo, el estrés, el acoso laboral, entre otros. De igual manera, se mencionaron algunas investigaciones que le permiten al lector entender —de forma muy general— la afección de estos factores en la salud del trabajador.

En la misma línea, se trabajó el concepto de salud en el trabajo desde una perspectiva positiva de la psicología, que comprende la salud mental como el bienestar y no solo como la ausencia de enfermedad. De esta manera, la salud implica un estado de bienestar completo en el que subyacen un grupo de dimensiones subjetivas, psicológicas y sociales que pueden verse afectadas o protegidas en el campo laboral. Asimismo, se tuvieron en cuenta elementos como la calidad de vida en el trabajo y la satisfacción laboral, que se encuentran relacionados con la salud de las personas y el éxito de las organizaciones.

Finalmente, se abordaron algunas estrategias que se implementan regularmente en las organizaciones para facilitar la salud y la seguridad de los trabajadores, como lo relacionado con la estructura organizacional, el diseño del trabajo, la promoción de las conductas saludables, entre otras. Se hace énfasis en la importancia de realizar diagnósticos organizacionales que permitan comprender mejor la realidad y las problemáticas de la organización, para definir, de manera alineada, las estrategias de intervención y, así, asegurar la salud de los trabajadores y de la organización.

Referencias

- Actis Di Pascuale, E. (22-23 de septiembre de 2008). El bienestar social: su concepto y medición de la dinámica histórica en la Argentina. XXI JORNADAS DE HISTORIA ECONÓMICA. Buenos Aires, Caseros, Argentina. Recuperado el 6 de junio de 2018, de <http://nulan.mdp.edu.ar/808/1/00474.pdf>
- Arnold, J., Randall, R., Patterson, F., Silvester, J., Robertson, I., Cooper C., Burnes, B., Swailes, S., Harris, D., Axtell, C., & Den Hartog, D. (2012). *Psicología del Trabajo. Comportamiento humano en el ámbito laboral*. México: Pearson Educación.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. Recuperado el 6 de junio de 2018, de <http://www.psicothema.es/pdf/3149.pdf>

- Bond, F. W., Flaxman, P. E., & Loivette, S. (2006). A business case for the Management Standards for stress. Health and Safety Executive (Research Report 431). Recuperado de <http://www.hse.gov.uk/research/rrpdf/rr431.pdf>
- Boria-Reverter, S., Crespi-Vallona, M., & Mascarilla-Miró, O. (2012). Variables determinantes de la satisfacción laboral en España. Cuadernos de economía, 35, 9-16. [https://doi.org/10.1016/S0210-0266\(12\)70018-3](https://doi.org/10.1016/S0210-0266(12)70018-3)
- Buden, J. C., Dugan, A. G., Namazi, S., Huedo-Medina, T. B., Cherniack, M. G., & Faghri, P. D. (2016). Work Characteristics as Predictors of Correctional Supervisors' Health Outcomes. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 58(9), e325–e334. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000843>
- Camargo, J., & Puentes, A. (2010). Rasgos de personalidad y autoestima en víctimas de acoso laboral. Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología, 6(1), 51-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261005>
- Carmona, E., Estellés, I., Díaz, G., & Aguilera, R. (2018). Nivel de satisfacción y compromiso en trabajadores remunerados versus voluntariado y motivación en el mismo. ReiDoCrea, 7, 85-91. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-8.pdf>
- Chiang, M., Martín, M., & Nuñez, A. (2010). Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1010 de 2006 Por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo. Diario Oficial No. 46.160, de 23 de enero de 2006.
- Cornejo-Yarquelé, J. (2018). Temperamentos de personalidad según el modelo de Eysenck y nivel de síndrome de burnout en personal de tropa hospitalizados en el Hospital Militar Central “Coronel Luis Arias Schreiber” (Trabajo de Pregrado) Universidad Inca Garcilaso De La Vega, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2156/TESIS_Jorge%20Luis%20Cornejo%20Yarlequ%C3%A9.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Díaz-Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(6), 572-579. Recuperado el 6 de Junio de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252001000600011&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Morales, J. F., & Sánchez-López, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/692.pdf>
- Donders, N. C. G. M., Roskes, K., & Van der Gulden, J. W. J. (2007). Fatigue, emotional exhaustion and perceived health complaints associated with work-related characteristics in employees with and without chronic diseases. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(7), 577–587. <https://doi.org/10.1007/s00420-006-0168-6>
- Fernández-Montalvo, J., & Pinol, E. (2000). Horario Laboral Y Salud: Consecuencias Psicológicas De Los Turnos De Trabajo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3(5), 207–222. Recuperado de [http://www.aepcp.net/arc/04.2000\(3\).Fernandez-Pi%C3%B1ol.pdf](http://www.aepcp.net/arc/04.2000(3).Fernandez-Pi%C3%B1ol.pdf)
- Freire, C., Ferradás, M., Núñez, J., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.10.001>
- Gómez, I. (2009). “Promoción de la salud en el lugar de trabajo”. En *Psicología del trabajo y las organizaciones. Reflexiones y experiencias de investigación*. M. C. Aguilar & E. Rentería (Editores) Bogotá: Universidad Santo Tomas y Universidad del Valle.
- González-Muños, E., & Gutiérrez-Martínez, R. E. (2006). 2_Factor De Riesgo En Industria Electronica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 259–270. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000200003&lng=en&nr-m=iso
- Kamp, J. (1994). Worker safety: psychology management’s next frontier. *Professional Safety*, 39(5), 32-33.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Con-*

- sulting and Clinical Psychology, 73, 539–548. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Leka S., & Cox T., Eds. (2009). PRIMA-EF: guidance on the European framework for psychosocial risk management: a resource for employers and worker representatives. Protecting Workers' Health Series #9. World Health Organization. Recuperado de http://www.who.int/occupational_health/publications/PRIMA-EF%20Guidance_9.pdf
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (ed.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A. (1984). Job satisfaction. En M. Gruneberg & T. Wall (eds.) Social Psychology and Organizational Behaviour. Chichester: Wiley
- Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2002). Minimizing tradeoffs when redesigning work: Evidence from a longitudinal quasi-experiment. Personnel Psychology, 55(3), 589-612. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00122.x>
- Muñoz-Chávez, J., López-Chau, A., & González-Pérez, M. (2018). Estudio Sobre La Relación Entre Mobbing Y La Satisfacción Laboral En Docentes De Instituciones De Educación Superior En México. European Scientific Journal, 14, 298-314. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p298>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010). Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS. Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo. Ediciones de la OMS. Ginebra – Suiza. Recuperado de https://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf
- Palumbo, A., De Roos, A., Cannuscio, C., Robinson, L., Mossey, J., Weitlauf, J., ... & Michael, Y. (2017). Work Characteristics Associated with Physical Functioning in Women. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(4), 424. <https://doi.org/10.3390/ijerph14040424>
- Park, R., & Searcy, D. (2012). Job Autonomy as a Predictor of Mental Well-Being: The Moderating Role of Quality-Competitive Environment. Journal of Business and Psychology, 27(3), 305–316. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9244-3>

- Peralta, M. (2004). El acoso laboral - mobbing- Perspectiva psicológica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 111-122. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200012
- Polo-Vargas, J. (2012). Diseño del trabajo y bienestar. Un aporte dese la psicología organizacional positiva. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma De Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/111179/55834_polo_vargas_jean_david.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Polo-Vargas, J., Fernández-Ríos, M., & Ramírez-Vielma, R. (2012). Diseño del trabajo y satisfacción con la vida. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(59), 466. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29024166005>
- Poza Campillo, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 189-213. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130189A>
- Romero-Carrasco, A., Brustad, R., & García-Mas, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista de iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2(2), 31-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126258003>
- Rodríguez-López, A.I., & Méndez-Durán, A. (2016). Síndrome de burnout en profesionales de áreas críticas en un hospital de tercer nivel. *Gaceta médica de Bilbao*, 113(3), 99-104. Recuperado de <http://www.gacetamedicabilbao.eus/index.php/gacetamedicabilbao/article/view/120>
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2017). *Comportamiento Organizacional* (17 ed.). Ciudad de México, México: Pearson.
- Rydstedt, L., Johansson, G., & Evans, G. W. (1998). A longitudinal study of workload, health and well-being among male and female urban bus drivers. *Journal of Occupational*, 71(1), 35-45. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00661.x>
- Salgado, J., Remeseiro-Rioboo, C., & Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*, 8(2), 329-335. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/31.pdf>

- Sarango Molina, W. A. (2017). Sistematización de la experiencia del diseño y mejoramiento del manual de funciones y perfiles de cargo del área de talento humano, en una institución del estado, durante el periodo marzo - agosto 2016. (Tesis de pregrado) Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New-York: Free Press
- Topa, G., Depolo, M., & Morales, F. (2007). Acoso laboral: meta-análisis y modelo integrador de sus antecedentes y consecuencias. *Psicothema*, 19(1), 88-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719113>
- Wall, T. D. (1982) "Perspectives on job redesign", en J.E. Kelly & C.W. Clegg (eds.), *Autonomy and Control in the Workplace*. Londres: Croom Helm.
- Zayas-Agüero, P.M.; Báez-Santana, R.A., Zayas-Feria, J., & Hernández-Lo-baina, M. (2015). Causas de la satisfacción laboral en una organización comercializadora mayorista. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 35-51. <http://dx.doi.org/10.18359/rfce.1606>

CONTEXTO EDUCATIVO Y VULNERABILIDAD

*Nadia Semenova Moratto Vásquez*¹

*Daniela Sánchez Acosta*²

Resumen

Nombrar a la psicología como educativa, demarca diferencias conceptuales y epistemológicas desde diversas disciplinas, tales como la pedagogía, la educación, la psicología, entre otras; así como delimita un campo de acción que entreteje diversos caminos que implican racionalidades individuales, grupales y de comunidad, diferenciales en contenido y metodología. Si bien lo anterior constituye un contexto ineludible, el texto que se presenta propone más que la discusión epistémica desde la noción de campos, una reflexión por aquellos aspectos inherentes a la disciplina de la psicología puesta en acción, en el contexto de la educación. Se abordan, así, tres categorías sustanciales y engranadas: *las diferencias individuales, los factores relativos a las situaciones educativas y la conceptualización de riesgo y vulnerabilidad en este contexto*. En relación con las diferencias individuales, se piensa en procesos propios, no sólo de la modificación del comportamiento o los mecanismos de aprendizaje, sino también de la evaluación del nivel propio de desarrollo evolutivo, las características aptitudinales, afectivas y rasgos de personalidad de niños y adolescentes. En tanto los factores relativos a las situaciones educativas, se discriminan aspectos que, de forma directa o indirecta, ejercen una influencia en el proceso anteriormente descrito, bien sean las características del profesor, las relaciones interpersonales propias de los grupos, las condiciones materiales y medios de enseñanza en general, así como las intervenciones pedagógicas implementadas. Por último, respecto a riesgo y vulnerabilidad, se opta por comprender conceptual y contextualmente estos términos, particularizando el escenario colombiano y cómo, desde este lugar, es necesario generar

1 Candidata a Doctor en Ciencias Sociales, UPB Medellín. Magíster en Psicología. Grupo de Investigación Psicología, Salud y Sociedad. Universidad CES. Medellín, Colombia.

2 Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia. Grupo de Investigación Psicología, Salud y Sociedad. Universidad CES. Medellín, Colombia

nuevas líneas de trabajo y preguntas de investigación que involucren la realidad de la dinámica social propia. Para dar cumplimiento a lo anterior, se realizó una investigación documental abordando los conceptos de psicología educativa, psicología de la educación, diferencias individuales, vulnerabilidad y contexto educativo. Una vez realizado el proceso de búsqueda y sistematización de información, se agruparon los hallazgos en tres categorías a saber: a) *Psicología educativa y contexto escolar*; b) *los sujetos inmersos en el contexto educativo: diferencias individuales*; y c) *las necesidades del contexto escolar y vulnerabilidad social*.

Palabras claves: psicología educativa, diferencias individuales, riesgo psicosocial y vulnerabilidad.

Abstract

Naming psychology as educational, demarcates conceptual and epistemological differences from various disciplines, such as pedagogy, education, psychology, among others; as well as it delimits a field of action that interweaves diverse paths that imply individual, group and community rationalities, differentials in content and methodology. Although the above constitutes an inescapable context, the text that is presented proposes more than the epistemic discussion from the notion of fields, a reflection of those aspects inherent to the discipline of psychology put into action, in the context of education. Thus, three substantial and interlinked categories are addressed: individual differences, factors related to educational situations and the conceptualization of risk and vulnerability in this context. In relation to individual differences, one thinks about own processes, not only of the modification of the behavior or the learning mechanisms, but also of the evaluation of the own level of evolutionary development, the aptitudes, affective characteristics and personality traits of children and teenagers. As factors related to educational situations, aspects that directly or indirectly exert an influence on the process described above are discriminated, whether the characteristics of the teacher, the interpersonal relationships of the groups, material conditions and means of teaching in general, as well as the pedagogical interventions implemented. Finally, regarding risk and vulnerability, we choose to understand these terms conceptually and contextually, particularizing the Colombian scenario and how, from this place, it is necessary to generate new lines of work and research questions that involve the reality of our own social dynamics. . In order to comply with the above, a documentary research was carried out addressing the concepts of educational psychology, educational psychology,

individual differences, vulnerability and educational context. Once the information search and systematization process was carried out, the findings were grouped into three categories, namely: a) Educational psychology and school context; b) the subjects immersed in the educational context: individual differences; and c) the needs of the school context and social vulnerability.

Key words: educational psychology, individual differences, psychosocial risk and vulnerability

Introducción

Durante las últimas décadas, las complejas situaciones que se viven en los contextos educativos han generado un interés por parte de diferentes disciplinas para comprender las variadas y multifacéticas relaciones que se entretienen en su interior. En este sentido, pensar en cómo la psicología educativa, como campo permeado por diversas perspectivas teóricas, ha contextualizado, conceptualizado e intervenido diversos fenómenos del contexto escolar, se constituye en una apuesta por esbozar cómo se piensan asuntos como la vulnerabilidad en el contexto colombiano, específicamente sus repercusiones para el ámbito educativo, propósito particular del capítulo que se presenta.

De manera inicial, se propone un marco conceptual sobre la psicología educativa y el contexto escolar, la cual —a pesar de que su constitución como disciplina se dio desde hace más de un siglo— aún se debate sobre la relación entre la educación y la psicología. Para ello, se realiza un recorrido sobre dicha área del conocimiento, retomando los que se consideran los principales hitos históricos, definiendo sus principios epistemológicos y sus diseños e intereses investigativos, los cuales guían las apuestas en torno a los conceptos claves, entre ellos el de vulnerabilidad en el contexto escolar.

Posteriormente, en términos de contenidos de la psicología educativa, se abordarán sus dos categorías generales. En primer lugar, aquellos aspectos relativos a las diferencias individuales: nivel de desarrollo evolutivo, características aptitudinales, factores emocionales —como la motivación y las actitudes— y de personalidad —entre las que se podrían nombrar el nivel de ansiedad, procesos de cambio comportamental, autoconcepto, mecanismos de aprendizaje, nivel y estructura de los conocimientos previos,

sistema de valores, sistema de creencias y pautas de comportamientos interpersonales—, entre otros. En segundo lugar, los factores relativos a las situaciones educativas directa o indirectamente responsables de los anteriores factores. En estos se pueden citar las características del profesor (capacidad intelectual, conocimiento de la materia, capacidad pedagógica, rasgos de personalidad, características afectivas), los factores de grupo y sociales (relaciones interpersonales), las condiciones materiales (materiales didácticos y medios de enseñanza en general) y las intervenciones pedagógicas (métodos de enseñanza). Elementos del contexto escolar susceptibles de análisis frente a lo referido como vulnerabilidad.

Psicología educativa y contexto escolar

Nombrar a la psicología como educativa, tiene una finalidad concreta que hace referencia a uno de los aspectos claves por los cuales en la actualidad esta cuenta con un papel fundamental en la sociedad, es decir, la psicología tiene como función transmitir conocimiento a la población y encargarse de sensibilizar, afianzar y desarrollar estrategias que permitan el crecimiento humano, a través de la enseñanza de nuevas y mejores formas de relación entre estos.

No obstante, cuando se habla de psicología educativa se hacen necesarias otras aclaraciones que, si bien cumplen implícitamente con el objetivo anteriormente mencionado, las tareas o funciones concretas se complejizan al unir dos disciplinas que, aunque propendan por un propósito similar, sus orígenes, técnicas de acercamiento, intervención y estudio son diferentes y constituyen, en sí mismos, el interés que despierta entender cómo la psicología interviene en el contexto educativo.

Los primeros interrogantes sobre la psicología de la educación se remontan a los inicios de la filosofía griega con Aristóteles y Platón, y continúan a la par con los comienzos de la psicología con autores como Binet, Catell, Hall y W. James. Históricamente, se plantea que ya para el año 1880, Louisa Pearson Hopkins escribía acerca de reconocer la importancia de la psicología para la educación: *“Sería tan absurdo tratar de educar a los jóvenes sin tener conocimiento de (...) la psicología; como intentar producir una*

sonata cuando se ignora el fenómeno del sonido” (Hopkins, 1886, p.3, citado por Glover & Bruning, 1990).

Es así como esta disciplina de acercamiento e intervención al hombre y perspectiva de análisis para comprender como este se desenvuelve en un ambiente determinado, ha estado presente por más de un siglo. En términos de línea de tiempo, podría situarse como período clave el año de 1890, puesto que desde allí aparecen figuras importantes con el propósito de lograr objetivar los procesos de enseñanza y evaluación de alumnos, y concientizar a la comunidad de que solo a través de la investigación cuantitativa podrían obtenerse resultados y progreso (Bueno, 2004).

En esta medida, se encuentran diversos autores que dieron impulso a esta disciplina, como es el caso de Galton (1822-1911) y su invención de los tests para medir la inteligencia; Cattell (1860-1944) quien, si bien no se centró en la psicología educativa como tal, su énfasis en el estudio de las diferencias individuales constituye hoy día un propósito obligado de investigación; Dewey (1859-1952) y su idea de encontrar una ciencia que hiciera puente entre la psicología y la práctica educativa; y los estudios sobre el comportamiento humano de J. Watson (1960), con sus posteriores teorías del aprendizaje, por citar algunos.

Según Bueno (1993), el nacimiento, propiamente dicho, de la psicología de la educación se encuadra entre 1900 y 1908, con la aparición e influencia determinante de dos figuras —Thorndike y Judd—, quienes concentran la problemática educativa alrededor del aprendizaje y la lectura. Por un lado, Thorndike, desde su pretensión de unir ambos mundos disciplinares en una ciencia completa, optó por una interpretación científica reduccionista de la psicología de la educación, situándola en el campo de las ciencias exactas y definiéndola como un cuerpo de principios inducidos de los hallazgos descubiertos por la investigación experimental. Por su parte, Judd destaca sus cuatro líneas de trabajo: el estudio de la lectura, la formalización y discusión de los problemas psicológicos que surgen en la enseñanza, el trabajo experimental sobre el número y la psicología social. También en este período de tiempo cobra especial relevancia Terman, quien publica investigaciones sobre niños superdotados y su obra *La medida de la inteligencia*.

Siendo así como, desde los inicios de la psicología educativa, surge como respuesta una psicología de la educación que aspire a descubrir leyes y causas que rigen la conducta humana, para poderla predecir y controlar, pero sin olvidar que la conducta humana, además de su vertiente externa manifiesta sometida a cuantificación, predicción, y medida, encierra otra vertiente interior que alberga significados y propósitos, más que causas, y que exige una explicación o interpretación más que una estrategia de control (Beltrán & Bueno, 2004).

En este sentido, podría mencionarse que el período de afianzamiento de la psicología educativa, incluye los años desde 1918 a 1941, tiempo en el cual se producen tres sucesos importantes: la aplicación de pruebas psicológicas a los soldados del ejército norteamericano; la creación del Consejo Americano de Educación y la publicación de los primeros materiales de tests. Siendo así como en las primeras décadas del siglo XX las áreas de investigación experimental del aprendizaje, los estudios de medida de las diferencias individuales y la psicología del niño, comienzan a nutrir a la psicología de la educación, constituyéndose, en 1940, con total convencimiento de que esta, basada en estas tres áreas, permitiría que la pedagogía alcance definitivamente un estatuto científico. Alrededor de esta posición, surgen diferentes definiciones propuestas por Ausbel (1969), Secdas (1970), Bigs (1976), Glaser (1973), Clifford (1984), Castanedo (1998), entre otras.

Bajo este panorama, el complejo y diverso estudio de la psicología conlleva a pensar la inclusión de distintos puntos de referencia epistemológica, asunto que, desde la década del 50, ha llevado a la psicología de la educación a estar en un lugar privilegiado en el marco de las ciencias sociales, al menos en lo que respecta al campo de la investigación: *La orientación cognitiva*, con producciones como las de Gagné (1967) y el aprendizaje y las diferencias individuales; Resnick (1976) y la inteligencia; Lahr (1976) y el conocimiento e la interacción; Lesgold (1978) y la psicología cognitiva, el diseño y control de la instrucción; Snow (1980) y la actitud, el aprendizaje y la instrucción. Y, por otro lado, *la perspectiva conductista y el enfoque psicosocial*, que resaltan el funcionamiento social de los individuos y los grupos en el ambiente escolar, intentando resolver sus problemas, al aplicar los principios psicosociales a los problemas educativos. Finalmente,

el punto de vista ecológico, con postulados realizados por Barker (1968), Benner (1976) y Moos (1974,1979).

Hasta este punto, se hace necesario aclarar que, si bien se han nombrado eventos importantes que han dado inicio a una prometedora disciplina, se encuentran a su vez grandes detractores de la misma, puesto que, se centran en debatir la relación entre la educación y la psicología y, por ende, sobre cuál debe ser la definición concreta y correcta de ésta.

Referente a ello, Ausbell (1968), citado por Coll, Palacio y Marchesi (1990), menciona que la psicología de la educación ha dejado mucho que desear por la falta de respuesta a las importantes expectativas que se habían versado sobre ella. No es, pues, de extrañarse que esta falta de imagen como disciplina haga que algunos autores se planteen su existencia como tal. A su vez, Beltrán (1996) menciona que la causa real de las adversidades a las que se ha visto enfrentada la psicología educativa, estriba principalmente en el hecho de que desde sus inicios se optó por una interpretación científica reduccionista que pretendía ubicarse en el campo de las ciencias exactas, que no tuvo en cuenta el contexto natural del hombre y lo que a este le influye.

Los comentarios anteriores se vieron claramente reflejados en la década de los cuarenta, donde la psicología educativa comienza a experimentar un importante retroceso e incluso se pensó en su total declive, motivado por diversos factores: falta de un campo propio, invasión al poco espacio que tenía de diversas disciplinas y escasa investigación científica, por mencionar algunas.

Ahora bien, con el fin de aproximarse a un acercamiento conceptual de la psicología educativa, en este punto se hace necesario realizar una definición de la misma. No obstante, se encuentra una dificultad para definir su contenido, dado que se trata de una disciplina resultado de la confluencia de dos campos de estudio diferentes. Además, desde su aparición, se han añadido a su estudio y ámbito de intervención diversos elementos de otras ciencias.

Apostándole a una definición, se encuentra a Ausbel, quien, en el año 1969, define a la psicología educativa de la siguiente forma:

La psicología de la educación es una disciplina aplicada, pero no es la psicología general aplicada a los problemas educativos,

de igual modo que la ingeniería mecánica no es la física general aplicada a los problemas del diseño de máquinas. O la medicina no es la biología general aplicada a los problemas de diagnóstico, de curación y de prevención de las enfermedades humanas. En estas últimas disciplinas, las leyes generales que tienen su origen en las disciplinas básicas no se aplican al dominio de los problemas prácticos; más bien existe una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos (citado por Coll, Palacio & Marchesi, 1990).

Un año más tarde, Secadas (1970, citado por Coll et al., 1990) plantea que la psicología de la educación es una rama de la psicología que posee como objeto de estudio la conducta, y, como ciencia aplicada, el estudio de la conducta en situaciones educativas, es decir, la conducta que cambia como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, surgen algunas propuestas epistemológicas a la psicología de la educación, entre estas la de Biggs (1976) quien crea un neologismo “*educología*” como ciencia que estudia el logos de la educación (educ= de educational y ology = de psychology), y que integraría también las aportaciones de otras áreas del conocimiento como la filosofía, sociología, historia, etc. Este autor elabora, así, una ciencia integrada de la educación en lugar de considerar diversas ciencias de la educación, entre las cuales estaría la psicología de la educación.

En esta misma década, Glaser (1973–1976) la propone como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios. Disciplina tecnológica que no puede entenderse al margen de las ciencias básicas correspondientes. Por otra parte, Clifford (1984) define a la psicología educativa como el uso de los métodos de la psicología para estudiar el proceso educativo y factores que en él acontecen. En este sentido, la psicología educativa no configuraría un ámbito propio de conocimiento, sino consecuencia de una variedad claramente seleccionada de los principios y explicaciones que proporcionan otras áreas de la psicología, tales como la

psicología del aprendizaje, psicología del desarrollo, psicología diferencial, psicología motivacional, psicología social y psicología general.

En contraposición con lo anterior, puede observarse la propuesta de Coll et al. (1990), quienes entienden la psicología de la educación como una ciencia aplicada, ya que no solo busca conocimientos sino también fines prácticos, no se limita a ser un mera y simple psicología general aplicada a los problemas educativos, ni una tecnología que trata de traducir en términos operativos los principios generales de la ciencia de la conducta, porque si fuera así, carecería de un lugar y espacio específico en el mapa de las ciencias. La psicología educativa, entonces, debe investigar problemas educativos en el nivel de complejidad en el que se plantean, es decir, ser una ciencia que estudia la conducta que se produce en situaciones educativas.

Apoyando esta posición, Bueno y Castanedo (1998), manifiestan en los años 90 que la psicología de la educación no debe limitarse a trasponer al ámbito educativo el conocimiento ya elaborado por la investigación psicológica, sino que, por el contrario, debe realizar contribuciones originales teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los principios psicológicos y las características de los procesos educativos.

En síntesis, se rechaza la consideración de la psicología de la educación como un simple campo de aplicación de la psicología, y se insiste en la necesidad de atender simultáneamente a los procesos psicológicos y a las características de las situaciones educativas, así como en la necesidad de subrayar el carácter aplicado de la disciplina. La psicología de la educación partiría, entonces, de los mismos paradigmas explicativos que el resto de las disciplinas psicológicas en una relación de interdependencia e interacción. En tanto disciplina educativa, la psicología de la educación debe encargarse de estudiar los procesos educativos en una triple dimensión: *Teórica o explicativa* (proporciona modelos interpretativos de los procesos de cambio comportamental provocados por las situaciones educativas), *tecnológico-proyectiva* (contribuye al diseño de situaciones educativas que aspiran a promover unos determinados procesos de cambio comportamental), y *Técnico-práctica* (integra los elementos anteriores con el fin de aportar soluciones a los problemas planteados por la puesta a punto y la realización de actividades educativas). Además, debe contribuir con sus aportaciones a una mejor comprensión, planificación y mejora de los procesos educativos, en una perspectiva multidisciplinar.

Sin embargo, se debe reconocer que, independiente de las definiciones que durante las diferentes épocas o niveles de estudio se han dado, se hace necesario conceptualizar la psicología educativa tomando como punto de partida desde dónde se abordan las situaciones vividas por los seres humanos en el contexto educativo, es decir, a partir de prestar atención al contexto histórico y natural del hombre. Una de estas miradas es realizada por el campo cognitivo, desde donde se pretende predecir y controlar la conducta, pero, también, y sobre todo, explicarla a través de diferentes mecanismos como lo es el modelo del procesamiento de la información, donde los cambios percibidos en las aulas no se atribuyen específicamente a factores o sucesos externos, sino a cómo las estructuras mentales internas operan y dan significado a las vivencias.

Por otro lado, desde un enfoque psicosocial, se resalta el funcionamiento social de los individuos y los grupos en el ambiente escolar, intentando resolver sus problemas, aplicando los principios psicosociales a los problemas educativos. Por tanto, no solo se consideran las características sociales del estudiante como las actitudes, valores, expectativas y relaciones interpersonales, sino que también se intenta comprobar el modo en que afectan dichas relaciones y particularidades, la conducta de los estudiantes.

Por último, desde un punto de vista ecológico, Bronfenbrenner (1979), considera que se hace esencial considerar la especificidad del ambiente o escenario de la conducta, pero, sobre todo, la percepción e interpretación que de la misma hace cada sujeto.

Reflexionando en torno a las anteriores posturas, podría citarse a Beltrán (1996) quien, en el proceso de definir la psicología educativa, concluye que, definitivamente su tema central de estudio es el aprendizaje y sus procesos, pero que no se desconoce la incursión de esta disciplina en temas como las aptitudes, el desarrollo y, sobre todo, las diferencias individuales.

A partir de esto, se logra vislumbrar un quehacer de la psicología educativa que, si bien hasta ahora se ha centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logra adentrarse en cuatro puntos esenciales (Beltrán, 1987, citado por Bueno & Castanedo, 1998): *El que aprende*, es decir, de sus procesos de crecimiento, de aprendizaje y de las diferencias individuales de este, tales como su inteligencia, creatividad, personalidad,

autoesquemas y todos aquellos elementos intrínsecos y extrínsecos involucrados. *El que enseña*, en la medida en que se consideran los procesos de enseñanza de los sujetos encargados de impartir educación, los procesos evaluativos utilizados por este y las diferencias individuales que lo atañen, es decir, su personalidad, sus creencias, valores, niveles de relación y su estilo cognitivo. Asimismo, la psicología educativa tiene en cuenta lo que *los sujetos aprenden y lo que los educadores enseñan*, dado que se necesita delimitar los contenidos del aprendizaje, realizar diferencias entre el diseño instruccional, como aquella toma de decisiones sobre la selección de contenidos de enseñanza, los objetivos, la metodología y el tipo de evaluación a utilizar, y el diseño curricular, entendido este como la concreción de contenidos y de intencionalidades educativas a desarrollar en un ámbito y nivel determinado de enseñanza. Por último, se hace necesario tomar en consideración *el medio* que involucra, tanto al sujeto que aprende como a aquel que imparte pautas de aprendizaje, es decir, existe amplia curiosidad en la actualidad por delimitar no solo las condiciones físicas de la institución educativa, sino también sus aulas, la sociedad inmediata que la rodea, el barrio, el tipo de familias inscritas en ella y aquellos aspectos que podrían denominarse de riesgo y/o protectores en el ambiente. En esta medida, puede decirse que la psicología no sólo se ha preocupado por los sujetos del contexto educativo, sino, también, por los sujetos en interacción con el contexto educativo y social.

Asimismo, y con el fin de ampliar las estrategias no sólo de intervención sino de potenciación de habilidades en los docentes, discentes y el contexto que los envuelve, existen otras tendencias de la psicología. En este sentido, cabe mencionar a Clark, citado por Smeby (1996), quien enfatiza en abordar diversos aspectos tales como: destrezas para tomar decisiones en el aula de clase, independiente de las personas que en ella se encuentren y su nivel educativo; conocimiento de los problemas especiales que enfrentan los estudiantes pertenecientes a minorías o que se presume en ellos retardo en el desarrollo; abordaje de factores que pueden influir en el desempeño, tal como el desarrollo cognitivo, la disciplina, los modos de evaluación entre otros; y la necesidad de capacitar a los maestros en destrezas que involucren el abordaje de situaciones del “mundo real”, es decir, de las dificultades del contexto y de cómo el estudiante se involucra y vive en él.

Basados en los planteamientos anteriores, puede decirse que esta disciplina psicológica se interesa por los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas. Se enfoca en la naturaleza de esos procesos de cambio, las características, los factores que los facilitan, los obstaculizan, la dirección que toman y los resultados a los cuales llegan. Dichos procesos son procesos de adquisición, es decir, dan lugar a un aprendizaje; son intencionales y finalizados, o lo que es lo mismo, responden a unas intenciones u objetivos educativos. Tienen lugar durante un período de tiempo relativamente largo, provocan efectos durables en las personas e implican reestructuraciones importantes del comportamiento.

Se esbozan así, algunos aspectos finales. En primer lugar, a través del creciente interés por la investigación y por aplicar los resultados de esta al desarrollo de un programa educativo integral, la mirada de los psicólogos se hace indispensable en la medida en que se intenta que los planes, los objetivos, el material pedagógico y la forma de evaluación se adecuen, no solo al proyecto curricular, sino que también se piensa el cómo diseñar estrategias que permitan al estudiante alcanzar las metas allí señaladas. A su vez, sobre la base de los hallazgos empíricos, los psicólogos educativos han creado programas de formación permanente del profesorado para mejorar el aprendizaje de asignaturas como lectura, escritura o matemáticas, de manera que aumenten la capacidad de aprendizaje de sus alumnos; es decir, se han estructurado sistemas de instrucción que permitan a la mayoría de los alumnos, a través de los procesos relacionales y de aprendizaje impartidos por los docentes, alcanzar notable éxito académico. Adicional a ello, los psicólogos educativos se interesan cada vez más en cómo la gente recibe, interpreta, codifica, almacena y recupera la información aprendida. Por tanto, la comprensión de estos procesos cognitivos ha permitido que se aporten estrategias fundamentales en el transcurso de resolución de problemas, el incremento de la capacidad memorística y los inicios no solo de un pensamiento creativo sino también el impulso para la creación de un producto creativo final. Finalmente, la reciente legislación que aboga por la inclusión de personas en situación de discapacidad o con dificultades emocionales y de aprendizaje en el contexto educativo, ha extendido el campo de la investigación, conllevando a la aparición de nuevas y mejores formas de evaluación, no solo de dichas discapacidades sino del hallazgo

de necesidades individuales de los sujetos, con el fin de implementar competencias, tanto del docente para con ellos como de la institución misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, no podría decirse que se han alcanzado todas y cada una de las pretensiones que demanda el mundo educativo. Sin embargo, el psicólogo se ha concientizado de que, dado que los procesos en este ámbito son tan complejos, puesto que se cuentan con numerosos factores y variables asociadas, se requiere una mirada multidisciplinaria, y, dentro de esta mirada, la de la psicología de la educación sigue siendo muy importante. Es decir, se necesita generar conocimientos, modelos explicativos e instrumentos de intervención, para orientar, guiar y explicar cómo los sujetos construyen el sentido, cómo las personas atribuyen el sentido de la actividad y la acción, cómo se comportan y qué factores están asociados a esto.

Todo esto es imposible que se pueda hacer al margen del contexto, de las condiciones, de las situaciones concretas en las que ese comportamiento, esa actividad realmente se despliega, es decir, el comportamiento humano no se puede entender al margen del contexto en el que se genera, y, por ende, uno de los grandes retos del psicólogo en la actualidad es, no sólo conocer el contexto sino interpretarlo, darle un significado y trabajar en pro de los sujetos vinculados en él, a través de él mismo.

Sujetos inmersos en el contexto educativo

Comprender las condiciones o diferencias individuales de los sujetos inmersos en el contexto educativo, requiere realizar una aproximación reflexiva de relación entre los diferentes conceptos que inciden en el desarrollo del ser humano. Es así como se plantea, en primera instancia, la necesidad de describir algunas posturas descriptivas sobre los sujetos y cómo estos actúan y toman un lugar en el mundo permeados por los contextos en los que se desenvuelven. Y, más adelante, la posibilidad de abordar con mayor profundidad las definiciones conceptuales de los términos diferencias individuales y riesgo, a partir de las posturas de diferentes investigadores que se han cuestionado sobre este asunto.

De manera inicial, se hace entonces menester mencionar dos reflexiones iniciales: Primero, la comprensión del contexto como una

construcción humana, lo que hace imposible definir a los contextos independientemente de las diferencias que entre los mismos sujetos coexisten. En este sentido, Barker (1987) considera que el contexto en el cual un sujeto se desenvuelve es algo más que el espacio en el que este transita. Por tanto, este es interdependiente de los cambios individuales de cada uno de los sujetos que en él se circunscriben; los cambios de un sujeto en contexto afectan necesariamente a aquellos que acompañan a este y por ende el contexto se transforma. Por otro lado, se considera que *el contexto es un constructo eminentemente social, dirigido y organizado por reglas humanas*; por tanto, los propósitos y los objetivos de las personas que forman los contextos pueden hacer variar su organización, es decir, las personas contribuyen en la creación de la dinámica de su contexto, pero dicha dinámica se consolida como un factor influyente en la perspectiva de desarrollo del ser humano. Al respecto, Cohen y Siegel (1991) advierten que los contextos rodean al comportamiento humano, lo transforman a través de su influencia y los sucesos vivenciados en él.

Ahora bien, pensar en la existencia de una relación estrecha entre las diferencias de cada individuo y su contexto, no puede verse como una directa influencia de variables, sino que lo que se debe pretender a través del acercamiento teórico, investigativo y de intervención, es enfatizar cómo ambas al implicarse remiten a pensar en las deficiencias y potencialidades que el ser humano pone en marcha en el momento de actuar ante el mundo.

Y es aquí donde tiene lugar pensar la psicología diferencial, como una disciplina entregada a la exploración básica de las diferencias individuales que, si bien inicia con el objetivo de establecer las estructuras correspondientes a la organización de constructos psicológicos, tales como la inteligencia o la personalidad de los individuos, al amparo de una tecnología psicométrica como estructuras que articulan las dimensiones básicas que constituyen dichos constructos, este aspecto ha sido ampliamente cuestionado por su carácter descriptivo, de clasificación de los individuos y sin intención de explicar los comportamientos y lo propio de las diferencias individuales. Todo ello genera una visión estática de la psicología, que no permite acceder a un estudio integral del sujeto mismo, de este en su contexto y el cómo este produce efectos en él. En últimas, no se logra comprender el cómo se originan, mantienen y exacerban las diferencias individuales manifiestas en los sujetos.

Respecto al nacimiento de esta disciplina, Dubois (1970) afirma que el origen de la evaluación de las diferencias individuales en determinadas aptitudes apunta hacia China, puesto que allí se utilizaba un sistema de exámenes que medía las capacidades individuales que servían de selección a los más fuertes. En este sentido el abordar dicho concepto ha estado históricamente asociado a la evaluación, selección e implementación de los “más aptos”.

Por otro lado, se encuentra a Hipócrates (460-377 A.C.) aproximándose a una idea sobre diferencias individuales cuando afirma que el hombre es imagen y semejanza de la naturaleza y sus cuatro elementos; dichos elementos son diferencias constitutivas del ser humano y poseen una característica esencial: la estabilidad. Posteriormente, Galeno (129-199 A.C.) ampliaría el número de tipos humanos a nueve, teniendo en cuenta que la combinación entre estos es la que da lugar a diferencias individuales en la manifestación comportamental y, ¿por qué no?, de la personalidad de los diferentes sujetos.

En este sentido, Eysenck (1989) menciona que algunos de los principales conceptos sobre los estudios en el área de personalidad han estado influidos por términos como rasgo, tipo, constitución y factores ambientales, los cuales han girado no sólo en determinar los tipos de personalidad, sino cómo influyen estos en las diferencias individuales. Por su lado, Robach (1931), comenta que la virtud de las anteriores contribuciones estriba en que posibilitan afirmar, sin ningún género de dudas, el carácter universal y atemporal de las diferencias individuales humanas, así como de las diversas problemáticas que la existencia de las mismas ha sugerido desde la antigüedad. Forteza (1993), de forma muy concisa, señala que el estudio de la variación individual consiste en describir, clasificar, ordenar y, hasta cierto punto, explicar las divergencias comportamentales esencialmente interindividuales, pero también intraindividuales e intergrupales.

En la actualidad, y partiendo de nuevos lineamientos investigativos, tales como la metodología correlacional y el análisis factorial en particular, y, a su vez, la inclusión de otras disciplinas científicas, se pretende establecer las estructuras correspondientes a la organización de constructos psicológicos relevantes tales como la inteligencia, la personalidad, el desempeño cognitivo, etc.

Al respecto, esta disciplina psicológica posee, como temas de interés, causas genéticas y ambientales, efectos de interacción, temperamento, inteligencia, carácter, actitudes, capacidades, entre muchos otros. De acuerdo con Espinosa, Colom y Quiroga (1997), las investigaciones de diferencias individuales en las capacidades cognitivas tradicionalmente estudiadas por la psicología experimental general se han dado en los campos relacionados con el estudio de la percepción (Tzeng & Hung, 1985); estudio de la memoria (Underwood, 1975; Dempster, 1981; Gitomer & Pellegrino, 1985); relación de problemas (Simon & Sumon, 1978); razonamiento humano (Egan & Grimes-Farrow, 1982); el estudio de la capacidad espacial (Cooper & Mumaw, 1985); imágenes mentales (Poltrock & Brown, 1984), (Kosslyn, 1984); el estudio de las habilidades cognitivas complejas (Egan & Gómez, 1985); la atención (Lansman, Poltrock, & Hunt, 1983); entre otras representaciones cognitivas. Por su parte, desde el enfoque diferencial psicométrico, se han estudiado temas como personalidad e inteligencia (Cattel, 1890; Spearman, 1927; Binet & Simon, 1905; Eysenck, 1967; Guilford, 1967; Royce & Powell, 1983).

En este sentido, en el que los grandes temas desde el enfoque del procesamiento de la información son, de acuerdo con Sternberg (1985), los procesos mentales que constituyen el rendimiento inteligente en diferentes tareas, la rapidez y exactitud con la que se ejecutan estos procesos, en qué estrategias se combinan estos procesos mentales para la resolución de tareas, en qué formas de representación mental actúan estos procesos y estrategias, y cuál es la base cognitiva organizada de estas formas de representación, cómo afecta y cómo se ve afectada por los procesos, estrategias y representaciones que utilizan las personas.

El estudio de las diferencias individuales viene así determinado, básicamente, por la búsqueda de unidades significativas de diferenciación psicológica entre los individuos. La posible relevancia de dicha variabilidad no estriba, meramente, en su existencia. Las dimensiones a lo largo de las cuales los individuos difieren deben cumplir unos requisitos fundamentales, relativos a su estabilidad temporal y consistencia transituacional en la conducta individual, para poder ser establecidas como categorías significativas de diferenciación y no meros efectos espurios, tal y como son entendidos desde una psicología de corte generalista. Es así como, de acuerdo con Krahe (1992), citado por Sánchez y Paniagua (1996), el concepto de

consistencia es central al estudio de las diferencias individuales, lo que implica que, para detectar las características que distinguen al individuo de los demás, deben buscarse diferencias consistentes entre los individuos a través de las situaciones y del tiempo. Además, para demostrar la estabilidad y permanencia se requiere evidencia de consistencia intraindividual, también temporal y transituacional. Y, por último, para poder explicar la conducta de un individuo como fruto de la manifestación de alguna disposición interna, es esencial probar que esta modela la conducta de forma consistente y fiable en diferentes situaciones.

Asimismo, se entiende que el remitirse a pensar estas variables, implica tener una óptica integral, en la medida en que obliga a no quedarse con un análisis tradicional de aquellos sucesos no gratificantes e indeseados para el sujeto o su comunidad, sino comenzar a adoptar una postura que podría denominarse ecológica, en la medida en que remite a pensar la situación de riesgo a través del cómo el ser humano la vive y se afecta, desde la sensibilidad del propio sujeto, el momento histórico, el contexto y las decisiones político sociales que a este afectan.

Por todo lo mencionado con anterioridad, la psicología de las diferencias individuales se caracteriza por tener un acercamiento nombrado como nomotético, es decir, la individualidad es concebida como una agrupación de características globales de la población de la que el individuo es representativo. Y, en consecuencia, el estudio de dichas personas, posibilita la comparación, análisis y discusión de aquellos aspectos diferenciales que constituyen herramientas específicas para diseños posteriores de intervención y mayor nivel de evaluación de la población.

Al plantearse, en la psicología diferencial, que cada persona es un hecho único y diverso, y que, consecuentemente, no es posible postular la existencia de leyes generales que puedan aplicarse por igual a todos los individuos, se han generado cuestionamientos, como ya se mencionó, en varios campos de la psicología. Uno de ellos es el de la educación, donde existen razones de distinta índole para identificar y medir las diferencias individuales de las personas, así: pueden describirse diferencias entre los individuos para identificar a personas que poseen una determinada característica o que la poseen en cierto grado, con la finalidad de otorgar premios, o simplemente escogerlas por motivos diversos, también pueden formular predicciones respecto al comportamiento futuro de las personas

para seleccionarlas educativamente, ya sea identificar el perfil de las características para situarlo correctamente respecto a una situación o tarea o diagnosticar las dificultades que presenta una persona a fin de prescribir el tratamiento más adecuado.

Las diferencias individuales han sido definidas, en términos de tipos, rasgos, destrezas, ejecuciones en test psicométricos y aptitudes, que se constituyen como características estables, altamente sensibles e influenciadas por el medio sociocultural o como resultado de la interacción con las características del medio exterior. En el campo educativo, se ha considerado como más relevante el constructo de aptitud; por esta razón el estudio y explicación de los cambios en el comportamiento humano, acapararon la atención de los investigadores interesados en evaluar las aptitudes individuales relacionadas con el aprendizaje escolar con el fin de elaborar teorías y propuestas de intervención tendientes a mejorar la influencia de las prácticas educativas en los procesos de desarrollo personal, con base en la supuesta relación entre medidas de las diferencias individuales y variables del aprendizaje. Las aptitudes entendidas como indicadoras del potencial cognitivo individual, con respecto a la adquisición de nuevos conocimientos, se configuraron como un constructo aceptado y válido por su utilidad en relación al diseño de las prácticas educativas y al diagnóstico de las dificultades de aprendizaje.

En esta línea, Pellegrino (1996), define las aptitudes como constructos psicológicos acerca de las diferencias individuales en situaciones de enseñanza aprendizaje (naturaleza predictiva de las aptitudes para aprender en situaciones instruccionales específicas), este planteamiento lleva a la necesidad de que las personas sean objeto de tratamientos educativos diversos en función de sus diferencias de aptitudes. Snow (1986) considera todos los constructos sobre las diferencias individuales, relevantes para la educación en términos de aptitudes, para significar que los aspectos del estado actual de una persona son propedéuticos, una palabra de raíz griega que significa *necesario para la preparación de cara a un logro futuro*. En este sentido, la educación es un programa de desarrollo de aptitudes en el sentido de que su principal objetivo es preparar al ser humano para posteriores etapas de la vida. Por lo tanto, las mejoras educativas más importantes son las que hacen que la educación sea adaptativa a las diferencias aptitudinales

al inicio de la instrucción y fomentan el desarrollo de las aptitudes durante ella y más allá.

Es necesario tener claro que las aptitudes no se encuentran simplemente en el interior del individuo como listas de entidades fijas e independientes, y siempre vigentes; más bien actúan concertadas ante una demanda situacional, es decir, muestran combinación compleja en la interacción persona-situación, dando como resultado fuerzas o debilidades relativas a condiciones ambientales particulares (Escoriza, 1998).

Por otro lado, el estudio de las diferencias individuales no puede considerarse un objetivo en sí mismo, sino en la medida en que estas constituyen un factor primordial a tener en cuenta en el diseño de propuestas educativas. Por esto, una de las cuestiones centrales a las que se enfrenta la psicología de la educación es la problemática de la adecuación de la enseñanza a las características diferenciales que presentan los alumnos. Parafraseando a Miras y Onrubia (1996), enseñar de manera eficaz es en realidad enseñar de manera adaptada a las características de los alumnos, y el problema de respuesta a la diversidad, es, en definitiva, el problema mismo de los procesos de enseñanza.

Otro aspecto importante a resaltar desde este nuevo enfoque, es el hecho de que asumir que las personas son diferentes, no implica aceptar que las diferencias son atribuibles a déficits o discapacidades (sensoriales, cognitivas, psicomotoras, etc.) sino que deben ser interpretadas en términos de funcionamientos psicológicos diferentes (diversidad de capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, etc.) que traducen necesidades educativas personales a los que las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben proporcionar respuestas educativas diversificadas y adaptadas a dichas necesidades (atención educativa a la diversidad). Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los educandos. La psicología de la educación, en bucle con la psicología de las diferencias individuales, deberá preocuparse por responder a los interrogantes que se interesan por conocer los ámbitos en los que se genera la diversidad y cómo se pueden elaborar respuestas educativas que tengan en cuenta dicha diversidad.

De acuerdo con Lluís (2004), el trabajo del psicólogo escolar en el campo de las diferencias individuales ha de servir, entre otros objetivos, para identificar a los alumnos con unas determinadas necesidades educativas, para promover adaptaciones curriculares, para aconsejar itinerarios educativos alternativos, para orientar profesionalmente y para guiar cualquier tipo de intervención, ya sea efectuada por los propios educadores del centro o ya por personal especializado, externo o contratado.

Existen diferentes temas de interés investigativo desde esta perspectiva, entre los cuales están la consideración de los componentes motivacionales y cognitivos en el diseño y desarrollo de procesos instruccionales adaptativos, el análisis de los estilos o estrategias de enseñanza y aprendizaje, la explicación dinámica de las diferencias individuales en cuanto a procesos, estrategias y conocimientos en contraposición a una explicación estadística de los constructos hipotetizados, la aplicación de formas de evaluación dirigidas a obtener información con respecto a la distinción de los niveles de ejecución individual o con apoyo de un experto.

Puede observarse, entonces, cómo la exploración básica de las diferencias humanas en el ámbito educativo, se convierte en un medio para generar teorías sólidas que ayudan a plantear preguntas relevantes y a interpretar las respuestas que se van encontrando en distintas situaciones básicas y aplicadas.

Por su parte, al analizar cuestiones tales como la distinción entre rasgo y estado, o la elaboración de constructos cognitivo-conductuales de diversa índole, expectativas generalizadas de control, o estilos atribucionales, estas se constituyen en nuevas unidades de análisis de diferenciación individual desde una perspectiva funcional o procesal. En otro tipo de aproximaciones más cercanas a un entendimiento más cualitativo de la individualidad, se propone el estudio de las estrategias diferenciales que pueden caracterizar a los individuos, en el afrontamiento de las situaciones que son definidas como variables personales internamente coherentes e impulsoras de una dirección específica en la interacción del individuo con su entorno. No se pretende abandonar el estudio de posibles estructuras psicológicas estables, sino que se aboga por su complemento con un análisis posterior de procesos, siempre entendidos desde el marco de procesos diferenciales, es decir, de diferencias individuales en procesos psicológicos. Un ejemplo de las nuevas aportaciones, que el estudio de las diferencias individuales

puede realizar desde una perspectiva transaccional, en donde estructura y procesos parecen conjugarse convenientemente, es el área de la psicología de la salud.

En consecuencia, Sánchez y Paniagua (1996), plantean que ha llegado el momento de que la psicología de las diferencias individuales *sea capaz, no de estudiar al individuo y a la situación, sino al “individuo en situación”*, y ello implicará, necesariamente, un menor nivel de generalización de los resultados de los diseños, pero, indudablemente, una mayor proximidad a la realidad contextualizada, en donde la conducta tiene un lugar y un conocimiento más preciso del carácter funcional de las diferencias individuales.

Puede denotarse, entonces, que el estudio de las diferencias individuales, históricamente, surge como planteamiento alternativo a un enfoque generalista centrado en la definición y el análisis funcional de la conducta humana en cuanto al hombre en sociedad. Por tanto, la existencia de este estudio, lleva a la detección de fuentes de variación particular que permite distinguir a aquellos individuos en sociedad, unos de otros. Adicional a ello, el estudio de las diferencias individuales ha estado vinculado a una concepción internalista de las mismas de forma sistemática, es decir, más centrado en la relevancia de la persona que en la situación manifiesta en la conducta, tal como se deriva de los postulados principales de los modelos de rasgos. En otras palabras, aquellas características que diferencian a los individuos responden a cualidades personales preexistentes que “se ubican en el interior” de las personas y dan cuenta de su comportamiento a lo largo del tiempo y de las distintas situaciones; es decir, son determinantes potenciales de la conducta, y, por añadidura, de una conducta diferenciada.

En este punto, es necesario señalar que, si bien el abordaje de las diferencias individuales remite a pensar las particularidades de los individuos, cabe mencionar otro factor que está estrechamente ligado al individuo mismo, es decir, la inclusión de este en sociedad. Cabe aclararse que no se pretende, necesariamente, hacer referencia a un contexto que proporciona seguridad suficiente y a la vez que garantice la potencialización de habilidades individuales, sino que se señala un contexto que puede nombrarse como aquel donde el sujeto en interacción se desarrolla a partir, en relación y bajo situaciones sociales de riesgo.

Es así como, al preguntarse por estas características individuales y su despliegue en un contexto cargado con particularidades específicas en lo que concierne a su desarrollo, surge, en los últimos años, una tendencia a emplear la noción de riesgo, siendo nombrada con alta frecuencia dadas las condiciones encontradas en el medio, que son percibidas por los diferentes sujetos como problemáticas en la medida en que generan disfunción de diversa índole en los seres humanos. Sin embargo, su definición suele ser dificultosa dado que se encuentran diversas posturas; una de ellas es la proporcionada por Castel (1981) quien define riesgo como la relación de datos generales impersonales o factores que hacen más o menos probable el acontecer de conductas indeseables.

En este mismo sentido, Casas (1994) propone que *factor de riesgo* es un concepto referido a determinadas condiciones biológicas, psicológicas o sociales medidas por variables directas, que actúan probabilísticamente en las situaciones asociadas o implicadas con emergencias sociales. Este mismo autor, años más tarde, presenta una propuesta conceptual diferente, donde postula que, más que hablar de situación o factor de riesgo, se debe pensar en el uso del neologismo *disadaptación*, dado que en sí mismo es un fenómeno psicosocial que emerge de la relación *conflictualizada* para con determinadas conductas individuales o grupales que mantiene una comunidad o sociedad, así como el clima social que se construye alrededor de tales conductas en un período histórico concreto.

De acuerdo con Radke y Sherman (1992), la población infantil, específicamente, muestra durante su desarrollo una contradicción. Esta se produce, dado que estos son inherentemente vulnerables, a la vez que muestran una fuerte determinación por sobrevivir y crecer. Esta característica propia de los niños, ha dado origen a múltiples estudios sobre qué es aquello que hace posible que estos se desarrollen adecuadamente, tanto física como psicológicamente, bajo condiciones que atentan contra su sobrevivencia o bienestar.

Las autoras mencionadas señalan que la importancia que se asigna a las investigaciones sobre el riesgo y sus efectos, data de diversos estudios desde 1946 (Spitz & Wolf, 1946, citados por Radke & Sherman, 1992), donde se encontró que niños institucionalizados con características de maltrato y/o niños con falta de una figura significativa cercana, sufrían de depresión, y que incluso morían. Asimismo, (Harlow, 1958, citado

en Radke y Sherman, 1992), denota cómo, a partir de un estudio similar con animales, se observa que las condiciones ambientales severamente privadoras, tienen un significativo impacto en el desarrollo tanto social, emocional, cognitivo como físico de los seres humanos, a la vez que en el grado de bienestar alcanzado por estos.

En Giddens (1990) la noción de riesgo se asocia con la palabra inglesa, deletreada para su versión en francés como *risque*, misma que se continuó utilizando junto con la nueva palabra anglosajona *risk*, que sería destinada para su uso en el campo de los seguros.

Douglas y Wildavsky (1982), reconocidos por sus trabajos antropológicos sobre riesgo y cultura, han observado que la connotación de la palabra riesgo ha ido cambiando a través del tiempo. De manera inicial, fue introducida en el siglo XVII, en el contexto del juego, connotando probabilidad de que un hecho ocurra, combinado con la magnitud de pérdidas y ganancias. En la actualidad, riesgo tiende a estar como concepto asociado a desenlaces negativos, en especial en el plano profesional o técnico del término. Douglas y Wildavsky (1982), remitiéndose a La Royal Society, definen riesgo como “la probabilidad de que ocurra un hecho particular adverso, durante un período de tiempo dado”.

El riesgo, pensado desde la teoría sociológica y enmarcado en la sociedad contemporánea y sus nuevas formas de vida social, se encuentra conceptualizado en Giddens (1990) como “aquellos modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los ha convertido en más o menos mundiales”. (p.57)

Por su parte Beck (1986, 1996), basado en el enfoque de la “Sociedad del Riesgo”, resalta que el desarrollo científico y tecnológico trae consigo mayores niveles de inseguridad caracterizadas por ser indiscriminadas y globales. Por tanto, calcular, gestionar y evitar el riesgo es cada vez más difícil; y, como ejemplo de ello, está el que instituciones como el Gobierno o la Industria se vean cada vez más amenazados y las sociedades que estos permean demanden más seguridad y calidad de vida. Asunto que conlleva a que las personas se vean abocadas a decidir sobre su propia seguridad.

Si bien autores como Beck (1996) y Giddens (1990) comparten puntos en común en torno al análisis del riesgo, al entenderlo como un

elemento característico de la modernidad fundamentado en la radicalización y universalización, la diferencia básica entre ellos está dada en que Beck se concentra preferentemente en los problemas institucionales planteados por la modernidad reflexiva y Giddens se emplaza más en los conflictos de la identidad individual y el desarrollo del sujeto reflexivo.

Beck (1996) señala como aspectos de la sociedad moderna la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales, los cuales cada vez se encuentran más por fuera del control de las instituciones encargadas de garantizar la seguridad de la sociedad, al tiempo que precisa que, como particularidades de las sociedades del riesgo, se encuentra la insondable ruptura entre las sociedades industriales y las sociedades de riesgo, donde la primera pasa por la sustitución del orden, la jerarquía y la autoridad, hacia la incertidumbre y ambivalencia que identifica la sociedad del riesgo.

Para los autores anteriormente mencionados, los cambios entre lo que se ha denominado modernidad simple —centrada en los cambios sociales en la racionalidad teleológica— y la modernidad reflexiva —la cual piensa la sustitución de los modelos de racionalización y modernización por conceptos como auto-transformación, auto-amenaza y auto-destrucción—, son asuntos que conllevan a crisis de la racionalidad y a nuevas contradicciones y problemas sociales, donde entran en contradicción las grandes teorías de grupos y las teorías de la individualización.

Necesidades del contexto escolar y vulnerabilidad social

Hasta ahora, es claro cómo los profundos cambios que ha experimentado la psicología educativa durante las últimas décadas, han conllevado a que los estudios alrededor de ella tengan como característica importante el abordar el contexto, entendiendo a este como todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano (Clemente y Hernández, 1996). Las investigaciones, en psicología educativa, han acumulado una base o cuerpo de conocimientos que incluyen factores como las influencias ambientales y culturales sobre el aprendiz, el funcionamiento cognoscitivo de los estudiantes, el manejo del salón de clases, la forma en que los estudiantes aprenden y la manera en que esas variables se relacionan con los docentes

y con la enseñanza. Enseguida se esbozan los aspectos metodológicos sobre los cuales se han llevado a cabo las diferentes investigaciones desde esta disciplina.

Por esta razón, es necesario mencionar que no es desconocido, para el mundo y para la sociedad colombiana en particular, que Colombia presenta serias dificultades en el ámbito social, económico, familiar y político. Cada vez es más evidente reconocer la inexistencia de políticas educativas en relación con aquellos niños que están inmersos en el conflicto y para quienes no se logran establecer diferencias en torno a estilos de aprendizaje y comprensión de su aprovechamiento escolar, y pocas son las investigaciones que denotan las estrategias de socialización y convivencia en este contexto.

Partiendo de esta concepción, se han motivado durante los últimos años diversas investigaciones en el campo escolar, dado que implica no solo tener en cuenta factores individuales, sino también sociales y familiares, que comprometen la vida académica de los niños. Es así como Hederich y Camargo (1999) indagaron acerca de los estilos cognitivos y el logro académico de niños que se encuentran cursando los grados de básica y media de educación, teniendo en cuenta factores psicosociales influyentes en estas, como el nivel socioeconómico, el nivel sociocultural, la conformación del grupo familiar y la proveniencia ecocultural de la familia. De acuerdo con los resultados obtenidos, se describe que un primer grupo de alumnos tiene como característica un estilo cognitivo sensible al medio en el que se desenvuelve, alta repitencia escolar, ausencia de medios tecnológicos en casa y en el aula, extra edad en los cursos, actitud negativa a las materias y co-residencia de familias extensas. El segundo grupo, obtuvo bajas competencias en las pruebas, pero alto rendimiento según los maestros, presentan características similares a los anteriores, pero con altos niveles de disciplina escolar y bajos niveles de movilidad escolar. El tercer grupo, obtuvo altas competencias en las pruebas, pero bajo rendimiento según los maestros, presentando como características un estilo cognitivo independiente, niveles incipientes de ausentismo escolar y niveles relativos de movilidad. Por último, se describe un cuarto grupo que presenta alta competencia y rendimiento escolar, y sus características son estilo cognitivo independiente del medio, actitudes y vivencias positivas en el medio escolar

y social, situación de adelanto con respecto a la edad promedio escolar, medios tecnológicos en casa y niveles educativos altos en padres y madres.

Santostefano, Quiroga y Rooney (2001), a partir de la teoría de los controles cognitivos, exploraron cómo se relaciona el funcionamiento cognitivo de los niños con los factores estresantes reportados por ellos, tales como disparos, observación de robos, muerte y violencia intrafamiliar. Lo anterior da como resultado que los niños que informan haberse sentido afectados por discusiones y gestos amenazantes entre adultos, especialmente familiares, cometen más errores mientras centran la atención ante estímulos escolares. Por otro lado, los niños que informan haberse sentido afectados por disparos y peleas, tuvieron más dificultad en lo concerniente a la recuperación de la información y los niños que reportan otro tipo de factores estresantes, como muerte de un vecino significativo o familiar, presentan bajo rendimiento en la evocación, atención y alta percepción de vulnerabilidad al daño.

Igualmente, en el tema del alto riesgo, Dubowitz, Papas, Black y Starr (2002), realizaron una investigación que tuvo en cuenta variables criterio como los factores de riesgo sociodemográficos, depresión materna, riesgo medio ambiental, riesgo físico y psicológico, barrio y nutrición. Este estudio encontró como resultados principales la existencia de una relación directa entre el contexto de pobreza y el bajo desarrollo cognitivo de los niños y, a su vez, se observó que dicho resultado se correlaciona con el bajo nivel de afrontamiento de los padres y la resolución agresiva de conflictos de estos. Asimismo, la evaluación de aquellos niños que reportaron experiencias de abandono o violencia intrafamiliar demuestra que presentan mayores problemas psicológicos y del comportamiento. Sin embargo, en los niños con edades entre 3 y 5 años no se encuentra que las experiencias múltiples de abandono o agresión se correlacionen con desarrollo de conductas desadaptativas.

En este sentido, mucho es lo que desde la investigación psicoeducativa se piensa y se expresa en contundentes discursos con respecto a los factores involucrados en el aprovechamiento escolar de los niños; se mencionan factores como la violencia, fenómeno que irrumpe a diario en las escuelas, pero sobre el que no siempre se sabe muy bien qué hacer cuando adquiere entidad de realidad. A su vez, se piensa en la falta de equidad social como alto factor contribuyente para las dificultades en el desempeño de los niños

en su actividad cognitiva y, sobre todo, se examina en la actualidad lo favorable o desfavorable que puede resultar el entorno social en el cual el niño se desenvuelve y, a su vez, asimila información.

Ante esto, según Ross, Marshall y Scott (2001), los niños de zonas periféricas que, a su vez, en diversas ocasiones, se equiparan indiscriminadamente como delincuentes, presentan como características específicas, alta impulsividad, pensamiento concreto, rigidez cognitiva, resolución inadecuada de problemas, inadecuada aplicación de los valores y de razonamiento crítico; pero, a la vez, alta capacidad de adaptabilidad al entorno, es decir, cada vez más se observa como factor importante la urgencia de ser estudiados los factores resilientes en los niños.

Es conocido que la gravedad de la violencia intrafamiliar en Colombia está en que condiciones como el maltrato al menor, el abuso de drogas, la explotación, violación a los menores y la conformación de grupos ilegales, en su mayoría por niñas y niños víctimas del conflicto, se han convertido en cotidianidad y se constituye casi en un medio de sobrevivencia. En este mismo sentido, el abuso infantil ha existido siempre, aunque ha sido durante los últimos 150 años cuando ha ido emergiendo como un problema social y una considerable cantidad de instituciones sociales y legales se han ocupado de este (Cortés & Cantón, 1997).

Por otro lado, el desplazamiento en Colombia es “La otra guerra detrás de la guerra”. Se estima que Colombia ocupa el segundo lugar en relación con el número de desplazados, en el mundo (por lo menos 2.5 millones), involucrando en ello a la población infantil, dado que los niños y los adolescentes son quienes conforman la gran mayoría de población desplazada y maltratada a nivel social, emocional y educativamente (CODHES, 1999). De este mismo modo, es necesario tener en cuenta que el impacto del conflicto en los niños colombianos varía entre los diversos segmentos de la población, tales como aquellos que viven en diferentes regiones, niños campesinos, indígenas y afro colombianos, que no tienen acceso a educación, salud y/o a un hogar estable, es decir, aquellos que han sufrido el desplazamiento.

Por otro lado, las cifras de niños víctimas de abuso sexual se incrementa cada día. Se vive en un ambiente social de agresión generalizada y de maltrato y abuso sexual de los niños; y esto no es difícil de corroborar puesto que, a

diario, los casos reportados van en aumento y los estudios internacionales así lo corroboran (Ministerio de Salud de Chile, 1998). Al hablar de abuso sexual, se remite necesariamente a tener en cuenta los diferentes continentes, dado que se constituye en una problemática mundial. Es bien sabido que, en diversos países del continente suramericano, como Bolivia, Ecuador, Brasil etc., el aumento de víctimas infantiles es cada vez más creciente, al igual que en otros lugares del mundo, como España, Francia, Alemania e incluso África (López, Carpintero, & Hernández, 2002). Sobre la violencia infantil, es conocido que esta afecta el capital humano, es decir, reduce los logros educativos en términos tanto de años de escolaridad como de aprovechamiento académico. En esta investigación se muestra cómo el enfrentar situaciones sociales y familiares negativas, generan vicisitudes como bajos logros, inadecuada percepción de logro académico por parte de los estudiantes, docentes y padres de familia, inasistencia escolar y déficit en el grado de avance académico.

En otra vía de análisis, pero involucrando factores relacionados con lo anterior, vale la pena discutir que, si bien los niños en alto riesgo tienden a presentar diversos conflictos, propios del entorno en el que se encuentran, es decir, dificultades en el comportamiento, en la adaptación, y habilidades básicas de sobrevivencia, su percepción en torno al proceso de enseñanza es diferente al del logro escolar. Lo anterior, dado que dichos alumnos no muestran estrategias claras de planificación en el proceso de mejoramiento escolar y, por tanto, el proceso de enseñanza está fuertemente ligado a factores motivacionales por parte de los alumnos y las experiencias sociales y familiares de estos (Agudo & Ortiz, 2003). En relación con esto, Hederich y Camargo (1999) comentan cómo los niños cognitivamente se tornan sensibles al medio en el que se desenvuelven, es decir, en los niños cuyo contexto se vislumbra como desfavorable se encuentra alta repitencia escolar, extra edad en los cursos y actitud negativa a las materias.

Una vez explorado el marco investigativo y el panorama contextual, y centrándose en la especificación conceptual de los términos que se avizoran en lo antes mencionado, Richters y Weintraub (1992) consideran importante distinguir entre lo que ellos denominan desadaptación y el concepto de vulnerabilidad. Estos autores argumentan que un comportamiento desadaptado no es sinónimo de ser vulnerable a algún desorden, sea este adquirido o heredado. Esta observación la hacen sosteniendo que la mayor

parte de las consideraciones, respecto de la desadaptación que tienen ciertos comportamientos, se basan en evaluaciones de sujetos ajenos al propio individuo. Por ende, es así como, los sujetos que se apartan de algún modo del comportamiento que en términos estadísticos se denominan promedio respecto al grupo de referencia, son considerados desadaptativos.

Ahora bien, estos comportamientos delimitados como desadaptados, pueden resultar adaptativos a las características contextuales en las que se desenvuelve en un momento determinado el niño o adolescente. De acuerdo con Radke y Sherman (1992), el concepto de vulnerabilidad precisa de dos revisiones básicas: una pensada desde el concepto mismo y otra que implica el revisar el significado de riesgo y factores protectores asociados a este. En relación con el concepto teórico de vulnerabilidad se piensa, en primera instancia, en la asociación de este a niveles de estrés y su manejo inadecuado, es decir se le plantea como resultante y, por otro lado, el concepto de vulnerabilidad apunta a una dimensión continua del comportamiento que va desde la adaptación exitosa al estrés, a una que no lo involucra.

En relación con el significado de los conceptos de riesgo y factores protectores se cuestiona la universalidad de ellos en términos teóricos o si más bien deben estar ligados a las características de las personas. Lo anterior, dado que el significado sobre un fenómeno o concepto connota para diversas personas una relación diferente. En torno a lo anterior, Rutter (1987) señala que una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector. Y, por tanto, el significado que de ella se tenga actuará en consonancia.

Conclusiones

Bajo la lógica anteriormente descrita, el texto apunta a delimitar que, si bien la psicología diferencial ha centrado su interés en factores como la personalidad, la inteligencia y el papel de los padres, entre otros aspectos, la realidad actual le impone decididamente estudiar el contexto, dado que este se denota como fuente primordial, en tanto existe alta relación con él y el desarrollo de los seres humanos.

En este sentido, el poner a dialogar tres grandes variables, como lo son las diferencias individuales, el concepto de riesgo y el de vulnerabilidad, remite a pensar en cómo estas se vislumbran en otros ambientes que, si bien hacen parte de la dinámica social, deben particularizarse para una mejor comprensión. Es el caso, entonces, de la escuela, el lugar de trabajo e incluso la familia.

Referencias

- Agudo, I. M., & Ortiz, M. (2003). Percepción del proceso Enseñanza Aprendizaje en alumnos de centros y contextos de alto Riesgo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 97 – 113. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espagnol/Art_2_10.pdf
- Barker, R. (1987). Theoretical propositions of life –span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611 – 626. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Beck, U. (1996). *La Sociedad de Riesgo*. En J. Beriain (Comp.), *Consecuencias Perversas de la Modernidad*, Barcelona: Anthropos.
- Beltrán, J. A. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción. En J. Beltrán & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción* (pp. 19-86). Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. & Bueno, J.A. (2004). *Psicología de la educación: evolución histórica y concepto*. En E. Gonzalez & J. Bueno (Eds), *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. España: Editorial CCS
- Bronfenbrenner, U. (1979). The experimental ecology of education. *Educational Research*, 5(9), 5-15. <http://dx.doi.org/10.2307/1174755>
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/2237/1/T17692.pdf>

- Bueno, J. A. (2004). Métodos de investigación en psicología de desarrollo y de la educación. En E. González, *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. España: Editorial CCS
- Bueno, A. & Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Casas, F. (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Forum. Revista d'Informació y Investigació Socials*, *Desembre*, 40-47.
- Castel, R. (1981). *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- Clemente R. A. & Hernandez, C. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Archidona, Málaga : Aljibe.
- Cohen, R., & Siegel, A.W. (1991). *Context and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C., Palacio, J., & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos [CODHES] (1999). *Desplazamiento y Violencia en una Nación Fragmentada: Colombia*. Bogotá, Colombia: UNICEF
- Cortés, M. R., & Cantón, J. (1997). *Malos tratos y abuso infantil*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, *89*(1), 63-100. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.63>
- Douglas, M., & Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture: An essay on selection of technological and environmental danger*. University of California Press.
- Dubois, P. H. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dubowitz, H., Papas, M. A., Black, M. M., & Starr, R. H. (2002). Child neglect: outcomes in high risk urban pre-schoolers. *Pediatrics*, *109*(6), 1100-1107.
- Escoriza, N. J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

- Espinosa, M., Colom, R., & Quiroga, M.A. (1997). *La práctica de la psicología diferencial en educación, clínica y deportes*. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, H. J. (1989). El lugar de las diferencias Individuales en la Psicología Científica. *Estudios de Psicología*, 10(39-40), 161-206.
- Forteza, J. (1993). Introducción. *Investigaciones Psicológicas*, 5, 7-16.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la Modernidad* (1ra ed.). Barcelona: Alianza Editorial.
- Glover, J. A., & Bruning, R.H. (1990). *Educational Psychology principles and applications* (3ra ed.). Glenville, IL: Scott, Foresman.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Hederich, C., & Camargo, A. (2000) Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41, 1-21. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7782>
- Lluis, J. M. (2004). *Mente y personalidad: Un nuevo modelo integrador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F., Carpintero, E., & Hernández, A. (2002). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1039-1050. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00066-H](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00066-H)
- Ministerio de Salud de Chile (1998). *Guía para la detección y respuesta al maltrato físico y abuso sexual infantil en los servicios de urgencias*. Santiago: Unidad de Salud Mental.
- Miras, M., & Onrubia, J. (1996). Desenvolupament personal i educació. En C. Coll, *Psicología de l'Educació*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Moos, R. H. (1974). Psychological techniques in the assessment of adaptive behaviour. In Coelho G.V., Hamburg D.A. & Adams J.E., (eds.), *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books.
- Moos R. H., (ed) (1976). *Human Adaptation: Coping with Life Crises*. Lexington: Heath.
- Pellegrino, J.W. (1996). Abilities and Aptitudes. En E. de Corte y F.E. Weirter (Eds.), *international Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. New York. Pergamon Press.

- Radke, Y., & Sherman, T. (1992). Hard growing: children who survive. En J. Rof, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub. Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Richters, J., & Weintaub, S. (1992). Beyond disthesis: toward an understanding of high-risk environments. En J. Rof, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub. Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Robach, L. (1931), Behaviorism and psychology. Cambridge, Mass: Sci-art.
- Ross, V., Marshall, M. H., & Scott, A. M. (2001). Psicología Infantil (2da ed.). Barcelona: Ariel Psicología.
- Rutter, M. (1987). Psychological Resilience and Protective Mechanisms. *Am J Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Sánchez, A., & Paniagua, E. (1996). Perspectivas actuales en el estudio de las diferencias individuales: Estructuras y procesos (2da ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Santostefano, S., Quiroga-Estevez, M. A., & Rooney-Santostefano, S. (2001). Life Stressors and cognitive styles in children. *The Spanish Journal of Psychology*, 4(1), 37- 50. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005631>
- Snow, R.S. (1986). Individual differences and the desing of educational program. *American Psychologist*, 41(10), 1029-1039. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.10.1029>
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university Teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1), 69-69. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381467>
- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Underwood, B. J. (1975). Individual differences as a crucible in theory construction. *American Psychologist*, 30(2), 128-134. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076759>

LA GESTIÓN DE RIESGOS DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Ariel Osvaldo Quezada Len¹

Resumen

El concepto de *vulnerabilidad* es de vital importancia para la psicología, dado que articula la relación entre aspectos del individuo y del ambiente físico y social, como elementos claves para el bienestar de la persona. La *vulnerabilidad* puede analizarse desde distintos puntos de vista complementarios, para tener una comprensión más cabal. La *vulnerabilidad*, en su interjuego entre la amenaza y la capacidad, conforman un todo relacionado que articula el concepto de *riesgo*, el que puede administrarse con la finalidad de reducir la probabilidad de deteriorar la calidad de vida de las personas. En este apartado se brindarán definiciones centrales, que ayudarán a configurar un apropiado mapa conceptual, que ayude al lector a sentar las bases elementales de una administración de riesgos. El foco está centrado en la seguridad industrial, dado que los orígenes de la disciplina están ligados a este campo, para después decantar en su evaluación estandarizada y el monitoreo continuo de los *riesgos psicosociales*, con una creciente importancia, acorde con la evolución de las características del trabajo. Finalmente, se abordará el concepto de *resiliencia*, el cual, inicialmente descrito como una capacidad individual, se ha extendido a grupos y organizaciones. La *resiliencia* se erige como complemento a la *vulnerabilidad*, dado que proporciona un balance en favor de la protección y salud mental de las personas.

Palabras clave: riesgo, amenaza, vulnerabilidad, capacidad, resiliencia

1 Jefe de Carrera de Psicología / Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Viña del Mar – Chile. MIND Servicios de Psicología y Consultorías Limitada, Chile. Avenida Coraceros 50, Viña del Mar, CP 2520000, +56993300419, aquezada@mindchile.cl, Licenciado en Psicología (Universidad de Valparaíso), Doctor en Psicología Social (Universitat de Barcelona), Magister en Gestión de Organizaciones (Universidad Adolfo Ibáñez). Psicología Social, Influencia Social, Seguridad en Organizaciones, Riesgos Psicosociales Laborales, Control de Fatalidad

Abstract

The concept of vulnerability is of vital importance for psychology, since it articulates the relationship between aspects of the individual and the physical and social environment, as key elements for the well-being of the person. The vulnerability can be analyzed from different complementary points of view, to have a more complete understanding. Vulnerability, in its interplay between threat and capacity, make up a related whole that articulates the concept of risk, which can be managed in order to reduce the likelihood of deteriorating the quality of life of people. In this section, central definitions will be provided, which will help to configure an appropriate conceptual map that will help the reader lay the basic foundations of risk management. The focus is on industrial safety, given that the origins of the discipline are linked to this field, to later decant in its standardized evaluation and continuous monitoring of psychosocial risks, with an increasing importance, according to the evolution of the characteristics from work. Finally, the concept of resilience will be addressed, which, initially described as an individual capacity, has been extended to groups and organizations. Resilience is a complement to vulnerability, given that it provides a balance in favor of the protection and mental health of people.

Keywords: risk, threat, vulnerability, capacity, resilience

Hacia una conceptualización inicial

Los seres humanos somos una expresión última de una serie de ajustes adaptativos a nuestro entorno. En efecto, capacidades físicas y psicológicas son expresión de esta evolución que hemos tenido como especie. Un ejemplo de esta evolución es la capacidad de aprendizaje, que ha permitido la adaptabilidad y supervivencia de la especie a través de los años y enfrentando distintos contextos (Domjan, 2010).

En esta perspectiva, la ponderación de los beneficios y los riesgos de una acción podría mantener una relación con nuestra evolución dado que, en condiciones normales, se privilegiará la realización de conductas que proporcionen beneficios sin pagar un costo muy alto o que atenten contra la integridad del individuo.

Para tener una mayor precisión de los términos que se emplearán, se hace necesario aclarar algunos conceptos asociados en esta problemática.

Para comenzar, el evento activador se podría denominar *desastre*, concepto anclado en un particular origen etimológico griego: “des” “aster”. Dado que las comunidades eran asiduas a la observación de los astros y distintos fenómenos de los cuerpos celestes, se creía que tenían una relación directa con diversos fenómenos en la tierra y en la vida de las personas. Así, la negación de los astros (en este caso, un *desastre*) estaría ligado al augurio de calamidades y fatalidades para la comunidad. Más tarde, al surgir las religiones, estos *desastres* se asociaron a la idea de un castigo de las divinidades por alejarse del camino dictaminado o, en caso contrario, la no ocurrencia de un *desastre* se debe precisamente a la intervención protectora de la divinidad (Ulloa, 2011).

Desde el punto de vista de las personas un *desastre* corresponde a una alteración de la vida cotidiana y que no puede restaurarse por los propios medios, requiriendo ayuda externa. Esta alteración puede ser generada por el impacto de un fenómeno de la naturaleza o de la acción humana, que incide directamente en el funcionamiento de una sociedad (Ulloa, 2011).

El que se desencadene un desastre está también asociado dinámicamente a otros tres conceptos centrales: *amenaza*, *vulnerabilidad* y *capacidad*.

Amenaza (o peligro) corresponde a fenómenos extremos, de origen natural o no, que actúan en un determinado espacio y tiempo definido, con el potencial de causar daño a alguien. De manera simple, son fenómenos que tienen el potencial de afectar negativamente a los seres humanos.

Vulnerabilidad, por su parte, se identifica con la propensión de un elemento expuesto, a sufrir daños (D’Ercole & Trujillo, 2003). Es decir, que una amenaza genere daño está íntimamente relacionado con que la susceptibilidad de una persona o un grupo se vean afectados. En términos formales, la *vulnerabilidad* son las características y las circunstancias de una persona, comunidad o sistema que los hacen susceptibles a los efectos perjudiciales de una amenaza.

Las capacidades son la sumatoria de todas las fortalezas, atributos y recursos disponibles dentro de una persona, comunidad, sociedad u organización que pueden emplearse para mantener la vida cotidiana y enfrentar las amenazas con sus potenciales consecuencias negativas. La amplia gama de las *capacidades* va desde la infraestructura, los medios

físicos, las instituciones, las habilidades de afrontamiento conocimiento, capital y destrezas individuales y comunitarias (UNESCO, 2012).

Teniendo claros los conceptos ya definidos, el riesgo podría expresarse como una función tal como lo muestra la Figura 1:

$$R \text{ (Riesgo)} = f \left(\frac{A \text{ (Amenaza)} \times V \text{ (Vulnerabilidad)}}{C \text{ (Capacidades)}} \right)$$

Figura 1. Conformación del riesgo en función de la relación entre la presencia de amenazas, vulnerabilidad y capacidades.

A modo de ejemplo cotidiano, podría ilustrarse en el *riesgo* (R) de sufrir una insolación se daría en la interacción entre una *amenaza* (A) de alta radiación solar x una *vulnerabilidad* (V) de estar al exterior y tener una piel blanca. Ese *riesgo* (R) podría aumentar o disminuir en función de las *capacidades del individuo* (C) ligadas a la posibilidad de cubrirse del sol y/o aplicar algún filtro solar sobre la piel.

Ejemplificándolo en el caso de un *riesgo psicosocial de tipo laboral*, estaría asociado a una amenaza ligada a condiciones laborales de alta exigencia, vulnerabilidades individuales tales como la baja experiencia laboral y capacidades del trabajador relacionadas, por ejemplo, a la capacidad de aprendizaje y las habilidades sociales.

Como se puede apreciar, el concepto de riesgo no es absoluto ni inmutable. Al contrario, es un concepto dinámico y que se relaciona con las *amenazas, vulnerabilidades y capacidades* del sujeto, grupo o comunidad que se desea analizar.

Gestión de riesgos y la cultura de seguridad

Si se considera que la magnitud de un riesgo podría aumentar o disminuir dependiendo de cómo se enfrentan las amenazas, se minimizan las vulnerabilidades y se fortalecen las capacidades, se puede establecer una apropiada gestión de riesgos. Es más, los riesgos se pueden evaluar, medir y controlar con distintos grados de efectividad.

El psicólogo británico James Reason es seguramente uno de los más citados en relación con la seguridad y cómo se genera el error humano que, finalmente, se traduce en un desastre o incidente. Uno de los modelos largamente difundidos es el del Queso Suizo, en el cual se observa que un incidente es un evento que logró traspasar cada una de las medidas y acciones que una organización o comunidad estableció para evitar un accidente. En la Figura 2 se observa gráficamente cómo el evento indeseable ha sorteado las medidas de control que se definieron para evitarlo.

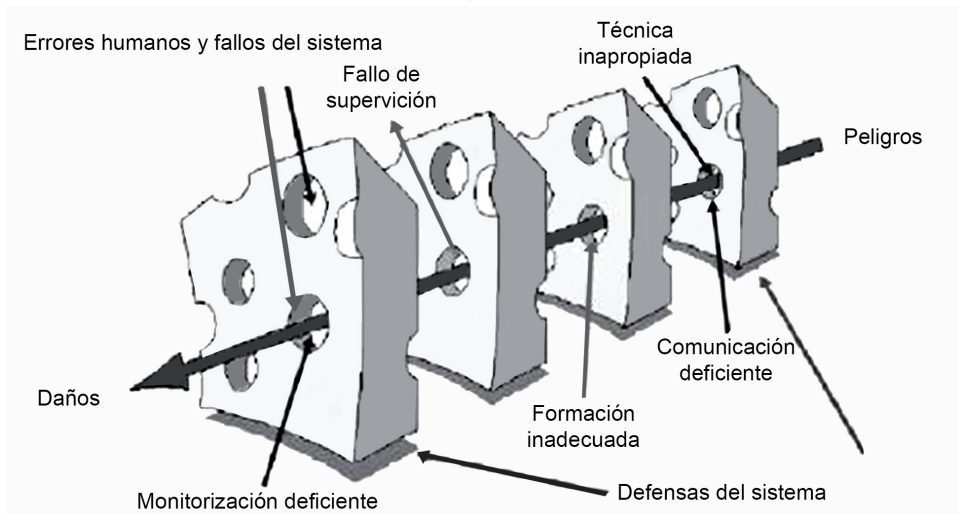


Figura 2. El Modelo del Queso Suizo es una representación gráfica de cómo un evento indeseable que concluye en un accidente logró sortear los controles definidos por el sistema. Extraído de Ministerio de Protección Social (2007)

Tal como se puede apreciar, el *daño* ocurrió toda vez que un *peligro* traspasó las barreras de una ejecución y procedimientos técnicos, sistemas de comunicación, inadecuada formación o instrucción, fallas en la supervisión y en la monitorización.

Siguiendo con esta distinción, existen tipos de acciones humanas que pueden decantar en accidentes y que, para mitigar su ocurrencia, el sistema debería brindar las barreras suficientes para limitar su impacto (Reason, Manstead, Stradling, Baxter, & Campbell, 1990). Esquemáticamente se puede observar con mayor claridad en la Figura 3.

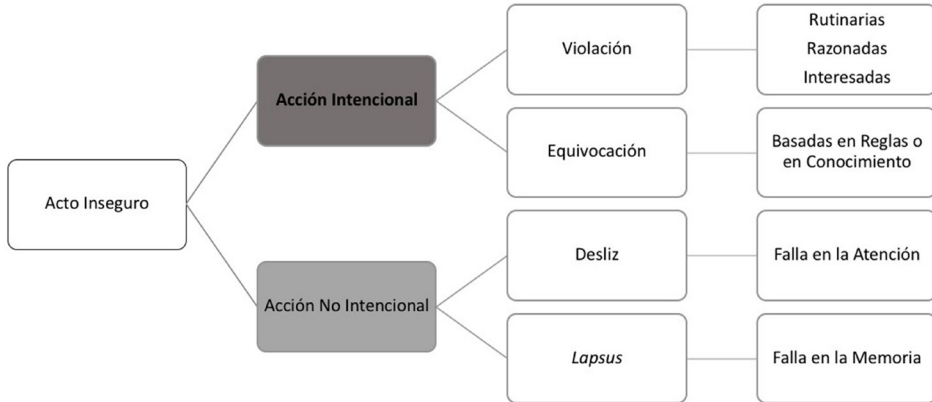


Figura 3. Taxonomía en que se distingue los tipos de acciones que pueden estar a la base de accidentes según Reason et al. (1991).

La primera distinción que abre el árbol taxonómico se focaliza en la intencionalidad de la acción, es decir, si es o no una conducta deliberada por parte de la persona. Si es deliberada, esta puede corresponder a una equivocación, en la cual hay una clara voluntad de realizar una conducta, pero que se basa en reglas o en conocimientos errados, a diferencia de la *violación*, que es una acción destinada a romper una regla o un procedimiento. En la otra banda se encuentran las *acciones no intencionales*, en los que el sujeto no tiene la voluntad de realizar un acto inseguro pero que ocurre a causa de una falla de memoria —en el caso del lapsus— o en una falla en la atención —en el caso de un Desliz— (Reason et al., 1991). Ejemplificando cada uno de estas acciones humanas en el ámbito de la conducción, una *violación* sería entrar en contrasentido de una calle para hacer una ruta más corta, teniendo completo conocimiento de que el sentido es el opuesto. Equivocación se podría dar con la misma conducta de ingresar en contrasentido, pero, por desconocer que el sentido de la calle es opuesto, caso que se da en rutas internas en faenas industriales o, de manera más dramática, cuando un conductor de Europa Continental ingresa a rutas británicas pensando que el sentido de la conducción es la misma. Una acción no intencional del tipo *desliz* puede darse cuando, al conducir alguien, toma un vaso de café que se derrama perdiendo el control de su vehículo. *Lapsus* podría ejemplificarse al realizar una ruta y haber olvidado el camino correcto para llegar a destino. Esta taxonomía es de gran ayuda para poder dar un efectivo control de la ocurrencia de actos

inseguros, con estrategias diferenciales, dependiendo intencionalidad de ellos.

Para evitar que acciones humanas o condiciones del entorno se traduzcan en un desastre, surge la Gestión de Riesgos. Se pueden distinguir tres grandes tipos de Gestión (Ulloa, 2011):

Gestión Reactiva: Cuando se presenta una emergencia, se responde contingentemente a la emergencia, asumiendo los costos y tratando de minimizar los daños.

Gestión Correctiva: Se adoptan medidas y acciones con anticipación, para lograr conseguir una reducción en las condiciones de riesgos ya existentes. Se aprovechan los análisis de riesgos previos, dando cuenta de una memoria histórica ante desastres previos, con el fin de revertir y cambiar los procesos que se asocian a los riesgos.

Gestión Prospectiva: Consiste en la adopción de medidas y acciones que lleven a una planificación del desarrollo para evitar la generación de nuevas condiciones de riesgo. Incluso, se aspira a que se desarrollen estrategias para riesgos que aún no existen, a través de regulaciones legales, inversiones públicas y privadas, formación y desarrollo de capacidades, etc.

Sin duda alguna, la Cultura de Seguridad de una organización o una comunidad obedece también a estadios de desarrollo y madurez característicos. Una buena evaluación permite conocer en qué etapa de madurez se encuentra la entidad, para poder ajustar las expectativas de lo que puede o no hacer y, en un futuro, preparar el desarrollo a estadios superiores.

Parker, Lawrie y Hudson, en 2006, desarrollan una útil caracterización del estado de madurez de la cultura de seguridad en organizaciones, la que también puede ser útil para la evaluación de estrategias nacionales y, aún más, en términos del autoanálisis individual. En la Figura 4 se puede apreciar con más detalle.

Escalera de la Cultura Preventiva

La madurez de una organización depende su ubicación en la Escalera de la Cultura Preventiva

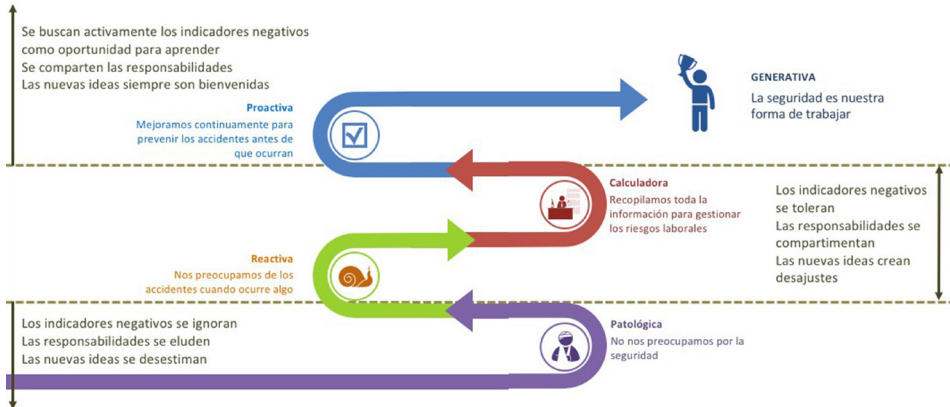


Figura 4. Cuadro en el que se visualizan los cinco estadios de maduración en Cultura de Seguridad de una organización, según Parker, Lawrie y Hudson (2006).

Como se observa en la Figura 4, en la madurez de una organización se pueden distinguir Organizaciones de Cultura Patológica, en la cual no hay una preocupación por la seguridad, en donde los indicadores negativos son ignorados, eludiendo cualquier responsabilidad y siendo refractarios a cualquier nueva idea tendiente a la mejora en la seguridad. Un escalón más arriba están aquellas Organizaciones de Cultura Reactiva, en las que se toman acciones siempre después de que haya ocurrido un evento indeseable. Más arriba, están las Organizaciones de Cultura Calculadora, en las que se toma registro de los incidentes, como parte de la gestión a las cuales están legalmente obligadas. En los estadios superiores se encuentra la Cultura Proactiva, en la que la mejora constante es la tónica para evitar que los accidentes ocurran. Finalmente, la Cultura Generativa es aquella en la que la *seguridad* es el valor que cruza la forma de actuar de las personas (Parker et al., 2006).

La gestión de riesgos es una ciencia aplicada, que ha surgido principalmente al alero de la industria en donde destacados psicólogos han hecho un importante aporte teórico y práctico. Sin embargo, este desarrollo puede extrapolarse a distintas áreas aplicadas en las que la meta principal es reducir la ocurrencia de desastres que lesionan la calidad de vida de las personas. En este sentido, siempre que sea posible identificar amenazas,

evaluar las vulnerabilidades y mejorar la capacidad de respuesta, se estará haciendo una gestión de riesgos.

A continuación, se revisará cómo se identifican y se manejan los riesgos psicosociales en el ámbito laboral.

Riesgos psicosociales laborales

El mundo del trabajo es largamente el ambiente en donde se destina la mayor cantidad de horas de vida y se erige como uno de los más relevantes en la vida de la persona.

La seguridad en el trabajo dedica grandes esfuerzos en la eliminación de la fatalidad en el trabajo como también la reducción de las enfermedades profesionales ocasionadas en el trabajo. Esta es la razón por la cual los países han diseñado protocolos de vigilancia de salud ocupacional para el control de enfermedades. A modo de ejemplo, en el caso de particular de la minería en Chile (Instituto de Seguridad Laboral, 2017), los obligatorios son los de pérdida auditiva por exposición a ruido en el trabajo (PREXOR), los de enfermedades por exposición a sílice (PLANESI), el de identificación y evaluación de factores de riesgo de trastornos músculo-esqueléticos relacionados con el trabajo (TEMERT) y, finalmente, el Protocolo de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (RPSL).

En menos de medio siglo el trabajo ha tenido una notable evolución de la mano de grandes cambios económicos, políticos, tecnológicos y sociales. En efecto, el trabajo de mayor demanda mental ha ido ganando mayor proporción, siendo más quienes trabajan en oficinas que quienes lo hacen en industrias o en el campo (Superintendencia de Seguridad Social, 2016). En esta lógica, se ha hecho progresivamente más importante desarrollar habilidades de tipo interpersonales (comunicación) y cognitivas (por ejemplo, toma de decisiones). La estabilidad en el empleo se ha reducido, valorando la flexibilidad del trabajador y demandando de este que pueda afrontar cambios, sea proactivo y comprometido, a veces a costa de la vida personal y familiar. Sin que hayan desaparecido los riesgos de tipo físico, químico, biológico o ergonómico, la importancia de los Riesgos Psicosociales Laborales cobra una creciente importancia.

La Organización Internacional del Trabajo, en 1984, describe un modelo de factores psicosociales en el trabajo, en el que la interacción entre

las características de la organización y las características del grupo humano podría tener consecuencias favorables o desfavorables en la satisfacción laboral, el rendimiento y, fundamentalmente, en la salud de los trabajadores. Este modelo se ilustra en la Figura 5.



Figura 5. Modelo de Factores Psicosociales en el Trabajo, elaborado por la OIT (1984).

Identificado un modelo apropiado para entender la incidencia en la Salud Mental de los trabajadores, el paso siguiente es poder establecer un instrumento de medición que permita evaluar el riesgo y, en consecuencia, poder mantenerlo controlado. Ante este desafío, surgen una serie de esfuerzos para poder medir el riesgo de contraer un trastorno de salud mental en el trabajo.

Una de las herramientas de medición más aceptadas es la Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ), luego adaptada al español en el Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de Barcelona (ISTAS). Finalmente, para la evaluación en Chile, la Superintendencia de Seguridad Social desarrolla el Cuestionario SUSESO/ISTAS 21 en sus versiones breve y completa (Superintendencia de Seguridad Social, 2016).

Las cinco dimensiones que se evalúan son las que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1*Dimensiones Evaluadas en el Cuestionario SUSESO/ISTAS 21 Breve*

Nombre de la Dimensión	Ítems	Descripción de la Dimensión
Exigencias Psicológicas	5	Exigencias Cuantitativas, Cognitivas, Sensoriales, Emocionales y Supresión de Emociones
Trabajo Activo y Posibilidades de Desarrollo	5	Influencia, Control sobre el tiempo de trabajo, Desarrollo en el trabajo, Sentido del trabajo e Integración en la empresa
Apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo	5	Claridad de Rol, Conflicto de Rol, Calidad de Liderazgo, Calidad de la Relación con Superiores y con compañeros de trabajo.
Compensaciones	3	Estima, Inseguridad respecto al contrato del trabajo y a las características del trabajo
Doble Presencia	2	Preocupación por las Tareas Domésticas

Esta evaluación se puede realizar en toda unidad de trabajo sobre 25 trabajadores. La aplicación es anónima y dependiendo del puntaje que, individualmente, un trabajador pueda obtener en cada una de las dimensiones, podría indicar el riesgo psicosocial que él percibe. Si más del 50% de los trabajadores de una misma unidad muestran también un riesgo alto en esa dimensión, la unidad arroja una alerta y se consigna +1. En el caso opuesto, si más del 50% de los trabajadores de una misma unidad indican un riesgo bajo, la dimensión arroja un riesgo bajo y se anota un -1. Un riesgo psicosocial alto, medio o bajo se determinará por la puntuación completa que tenga una unidad de trabajo en la suma de los +1 y -1 obtenidos en las cinco dimensiones. A partir de los resultados globales obtenidos se asocian acciones de mitigación determinadas. Esto se puede clarificar de mejor manera tal como aparece en la Figura 6.

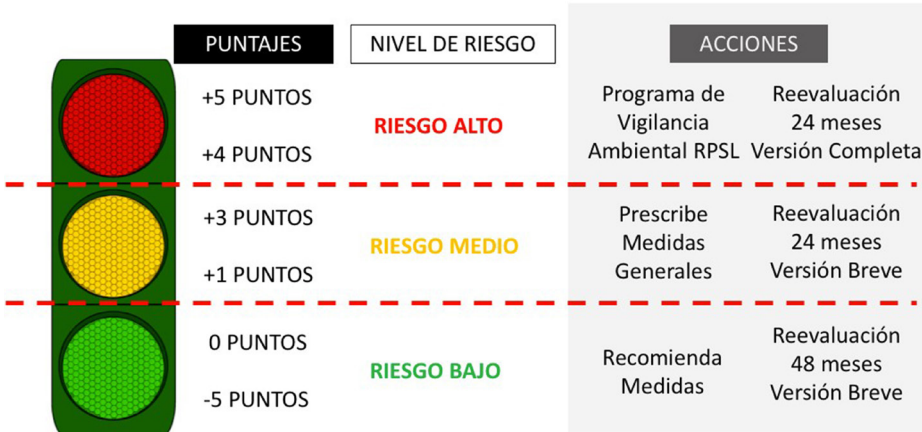


Figura 6. Relación entre los puntajes obtenidos en el Cuestionario SUSESO/ISTAS 21 versión breve, el nivel de riesgo y las acciones que la organización debe adoptar (Ministerio de Salud, 2017).

La aplicación de los protocolos de vigilancia laboral de riesgos psicosociales, brindará una valiosa información que permitirá caracterizar los riesgos más altos, las industrias y sus riesgos asociados, los trastornos de mayor frecuencia y los métodos de mitigación más eficientes.

Resiliencia individual y de grupos y organizaciones

El origen etimológico de la palabra *resiliencia* proviene del latín *resilio* y corresponde a la capacidad física de los objetos de rebotar o de absolver las perturbaciones para luego volver a la forma original (OMS, 1997). Sin embargo, una acepción más cercana a la psicología es aquella que describe a quienes, a pesar de nacer y desarrollarse en contextos de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

Uno de los más destacados exponentes de la conceptualización y trabajo aplicado en el campo de la *resiliencia*, Michael Rutter (2012), señala que durante las dos últimas décadas la tendencia estuvo marcada por el cambio de foco desde el riesgo hacia la resiliencia por parte de investigadores, clínicos y actores de políticas públicas. En efecto, se privilegió enfatizar en aspectos positivos en lugar de hacerlos en aquellos desadaptativos, siguiendo una tendencia más amplia enmarcada en la Psicología Positiva. El mismo Rutter (2012) define la Resiliencia como la reducción de la

vulnerabilidad a las experiencias de peligros ambientales, la superación de un estrés o la adversidad, o un resultado relativamente bueno a pesar de las experiencias de riesgo.

Se advierte entonces que la capacidad, enunciada anteriormente en la función de riesgo, tiene una directa relación con la resiliencia dado que proporciona una compensación a las vulnerabilidades que puede presentar una persona frente a una amenaza o peligro.

Si en los orígenes de esta conceptualización se focalizó en capacidades individuales de sujetos para enfrentar adversidades, recientemente se ha acuñado el término de Resiliencia Organizacional para describir la habilidad de una organización para recuperarse rápidamente, después de incidentes críticos o cambios ambientales repentinos, siendo incluso considerado directa o indirectamente como una medida de robustez organizacional (Xenidis & Theocharous, 2014). Incluso, otras derivaciones han extendido su acepción para ligarla a la capacidad de reacción y de recuperación de una organización a diferentes cambios en el entorno, no solo físico, sino de negocios, alejándose completamente a su original vinculación a la salud (Kamlot, 2017).

En Iberoamérica, se han desarrollado interesantes equipos de investigación centrados en la promoción de organizaciones positivas que se comprometan activamente en la promoción de la salud con un enfoque comprensivo, interdisciplinar y multicausal. Entre estos equipos se encuentra el de la Univesitat Jaume I en Castellón, España. Proponen que una organización positiva es aquella que incesantemente busca la excelencia organizacional y el éxito financiero, pero que van más allá dado que gozan de una fuerza laboral física y psicológicamente saludable capaz de mantener un ambiente laboral y cultura organizacional positivos. No solo pueden sortear períodos de cambio y turbulencia, sino que también tienen una alta capacidad de aprendizaje. En este equipo surge el concepto de Organización Saludable y Resistente o su sigla en inglés HERO por *HEalthly & Resilient Organization* (Salanova, Llorens, & Martínez, 2016). En esta línea, las Organizaciones Positivas son aquellas caracterizadas por el binomio: salud y resiliencia. Una organización de características HERO es aquella que realiza acciones sistemáticas, planificadas y proactivas, para mejorar tanto procesos como resultados de los trabajadores y la organización toda. Adicionalmente, son organizaciones resilientes, dado que mantienen un

ajuste positivo frente a desafíos y se fortalecen ante situaciones adversas (Salanova et al., 2016).

Siguiendo en esta línea, el concepto de resiliencia no solo tiene aplicabilidad para la psicología individual, sino que también tiene perfecta sintonía con el mundo de las organizaciones, atendiendo a la creciente necesidad de contar con organizaciones tremendamente exitosas en términos empresariales, logro que se consigue cuando de base hay trabajadores con riesgos de salud mental acotados y se desarrollan en un ambiente laboral sano.

Conclusión

En este apartado se ha entregado una conceptualización que permite comprender la gestión y administración de riesgos con base en la acción decidida sobre una multiplicidad de factores intervinientes, pero entre los que destacan se encuentran el de *peligro o amenaza, vulnerabilidad y capacidad*.

La importancia que tiene la vida laboral en la vida general de cada persona es enorme, y los riesgos asociados al trabajo, durante mucho tiempo, se focalizaron en aspectos físicos, químicos y ergonómicos, sin tener herramientas de análisis de los Riesgos Psicosociales Laborales, de una gran importancia en el día de hoy. Cabe destacar la decidida acción de los organismos internacionales y los gobiernos que han transformado esta inicial preocupación en protocolos de riesgos de salud para los trabajadores. Todos estos esfuerzos decantan positivamente en la salud y calidad de vida de los trabajadores y sus seres cercanos.

Las organizaciones en este siglo han advertido que parte importante de la sustentabilidad y viabilidad de su actuar en los negocios pasa por la salud mental de sus trabajadores, la que se erige como un recurso estratégico que brinda robustez organizacional y permite una adaptación a los distintos desafíos de la industria.

Es un deseo que la instalación de una cultura generativa de seguridad se instale en una comunidad. No sólo la forma de actuar de los trabajadores incorpore en todo momento la seguridad y la disciplina operacional, sino

que también atravesase a los dominios comunitarios, familiares e individuales, en donde una real evaluación de los peligros, las vulnerabilidades y las capacidades de respuesta, permitan reducir al máximo los riesgos y, en consecuencia, los efectos perjudiciales para las personas.

Referencias

- Domjan, M. (2010). Principios de aprendizaje y conducta, 6ta Edición, México D.F.: Wadsworth Cengage Learning Editores.
- Instituto de Seguridad Laboral (2017). Plan Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.isl.gob.cl/wp-content/uploads/2017/05/Plan-de-Salud-y-Seguridad-en-el-Trabajo-Instituto-de-Seguridad-Laboral-2017.pdf>
- Kamlot, D. (2017). Resiliência organizacional e marketing social: uma avaliação de fundamentos e afinidades. Cadernos EBAPE.BR, 15(spe), 482-495. <https://dx.doi.org/10.1590/1679-395160269>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1997). Estado del arte en resiliencia. Washington: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dm-documents/2009/Resil6x9.pdf>
- Ministerio de Protección Social (2007). Herramientas para promover la Estrategia de la Seguridad del Paciente en el Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad de la Atención en Salud. Bogotá: Editorial Fundación FITEC. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/Herramientas%20para%20la%20Seguridad%20del%20Paciente.pdf>
- Ministerio de Salud (2017). Actualización del Protocolo de Vigilancia de Riesgo Sicosocial Laboral, Núm. 1.433 exenta. Santiago de Chile, 10 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.ist.cl/actualizacion-protocolo-riesgos-psicosociales-niveles-de-riesgo-dimensiones-resolucion-1433/>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1984) Factores psicosociales en el trabajo. Naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión, Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984. Serie Seguridad, Higiene

y Medicina del Trabajo N° 56. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

- Parker, D., Lawrie, M., & Hudson, P. (2006). A framework for understanding the development of organisational safety culture. *Safety Science* 44(6), 551-562. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2005.10.004>
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J. & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction?. *Ergonomics*, 33(10/11), 1315-1332. <https://doi.org/10.1080/00140139008925335>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Salanova, M, Llorens, S. & Martínez, I. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177-184. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2773.pdf>
- Superintendencia de Seguridad Social (2016). Manual del Método del Cuestionario SUSESOS/ISTAS 21 Versiones completa y breve, Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/manual-del-metodo-del-cuestionario-susesois-tas21-2016_119348_0_3619.pdf
- Ulloa, F. (2011). Manual de gestión de riesgos de desastre para comunicadores sociales: una guía práctica para el comunicador social comprometido en informar y formar para salvar vidas. Lima: UNESCO Office Lima. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219184>
- Xenidis, Y. & Theocharous, K. (2014). Organizational health: Definition and assessment. *Procedia Engineering*, 85, 562 – 570. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2014.10.584>



Publicación digital
Psicología y Vulnerabilidad
Octubre, 2018
Sincelejo, Sucre, Colombia

PSICOLOGÍA Y VULNERABILIDAD

Olga Leonor **Hernández Bustamante**
Compiladora/Editora

El propósito de esta publicación es apuntar a delimitar el concepto de Vulnerabilidad en los diferentes campos de acción y enfoques de la psicología desde sus epistemologías, metodologías y prácticas; de modo tal que se pueda tener una visión conjunta de la complejidad del abordaje de este constructo para la comprensión de realidades y problemáticas propias de nuestra disciplina y nuestro contexto local y nacional. En este sentido, el lector encontrará fundamentos conceptuales desde campos de acción como la psicología social, educativa y organizacional. Por su parte, en la psicología clínica se encontrarán conceptualizaciones desde la neuropsicología y los enfoques psicoanalítico, cognitivo-conductual, humanista – existencial y sistémico.