

Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.

Be More APA



Scopus

The largest abstract and citation database of peer-reviewed literature from more than 5,000 publishers



THINK FUTURE

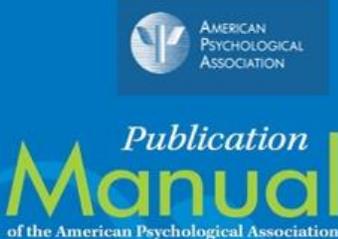
SciELO

Scientific Electronic Library Online



Sixth Edition

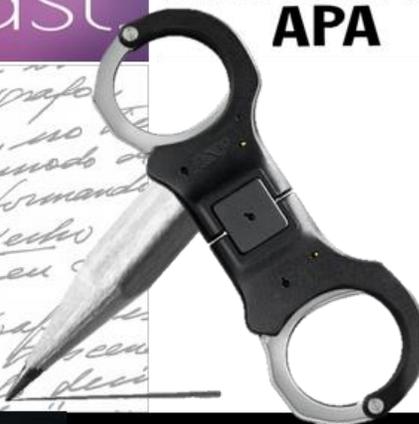
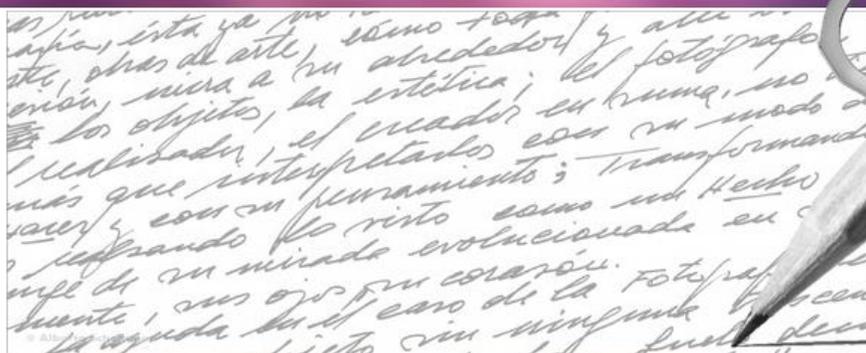
Normas APA | FormatoAPA.com: Reglas y Normas APA



Impact

**SIEMPRE
SÉ TÚ MISMO
A MENOS QUE
PUEDAS SER
APA
ENTONCES
ELIGE SIEMPRE SER
APA**

Forget the past



MENOS TU

AMÉRICA LATINA

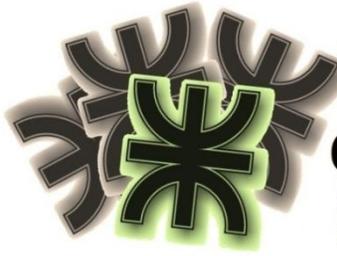


Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 5, número 15, septiembre-diciembre 2017, es una publicación cuatrimestral editada por Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Manuel Calviño- Director de la Revista

Nelson Zicavo

Dora Patricia Celis

Diva Lucia Gauterio Conde

Laura Guadalupe Zárate

Lilia Lucy Campos

Julio Roberto Jaime

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Alexis Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial

Manuel Calviño	3
----------------------	---

Reflexiones desde América Latina

PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS

Amalia Osorio Vigil

México	4
--------------	---

LA EXCLUSIÓN Y LA DISTANCIA ENTRE LA POLÍTICA PÚBLICA Y LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES. REVISIÓN DEL CASO DE MUJERES TRANS EN EJERCICIO DE PROSTITUCIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

María Isabel Erazo Cortés

Colombia	12
----------------	----

TEATRO ESPONTÁNEO TERAPÉUTICO: TRANSFORMANDO DESDE ADENTRO

Celia García Dávila

Cuba	31
------------	----

Propuestas en formación y enseñanza

INTERCAMBIO VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Francy Elena Galván Acosta

Julio César Moreno Correa

Colombia	42
----------------	----

MANDATOS DE GÉNERO PARA HOMBRES: CREENCIAS DE UNIVERSITARIOS Y UNIVERSITARIAS DEL SUR DE CHILE

Karen Mardones

Sandra Navarro

Chile	55
-------------	----

Experiencias prácticas y aplicadas

RELIGIÃO E PSICOTERAPIA: UM ESTUDO A PARTIR DE PSICÓLOGOS DE CACOAL - RO, BRASIL

Cleber Lizardo de Assis

Elizeu Diniz de Medeiro

Brasil	66
--------------	----

ESTRATEGIAS DE REPARACIÓN EMERGENTES DESDE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES VÍCTIMAS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO Aida Milena Cabrera Lozano Colombia	87
LECTURA CRÍTICA PARA PROMOVER LA EQUIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESCOLARES CUBANOS Klency González Hernández Denise Ocampo Álvarez Cuba	96
EL PERFIL DE COMPETENCIAS: COMPARACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA SU DISEÑO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y EMPRESARIAL CUBANO Arianne Medina Macías Amanda Vitier Sánchez Cuba	107
Los autores.....	125

Editorial

Con este número quince de *Integración Académica en Psicología*, cerramos nuestros primeros cinco años de trabajo, de publicación estable de la revista, tres veces al año, durante un quinquenio.

Cinco años de trabajo, para un proyecto editorial, es relativamente poco. Pero han sido cinco años de batalla en un ambiente que puedo considerar hostil. ¿Por qué? Intento argumentar, y con esto convocar a la reflexión.

En estos cinco años, hemos visto expandirse y ganar fuerza en nuestras universidades latinoamericanas, la tendencia a imponer a los cuerpos de profesores e investigadores la publicación de sus trabajos en las revistas dizque de alto impacto. Lo que fuera algo observado en algunas universidades, sobre todo de tendencia “excelentistas” (por no decir de espíritu neoliberal), hoy se observan en la mayoría de las universidades del continente.

No solo se presiona a publicar en esas revistas mediante mecanismos coercitivos de evaluación docente, con exigencias obligatorias para el paso a categorías superiores, y otros, sino que se establecen sistemas de premios en dinero para los que cumplen el mandato supremo de estar en las revistas más citadas. Una aberración skinerista que juega con las, muchas veces, condiciones de vida difíciles de los y las docentes.

Algunos psicólogos y psicólogas, dado el bajo volumen de revistas rankeadas como de alto impacto en nuestra disciplina, “emigran” sus escritos a publicaciones de otras especialidades, en las que, por su naturaleza, se supone publiquen trabajos más transdisciplinarios, en algunos de los cuáles las problemáticas propiamente psicológicas quedan con menos presencia, quizás diluidas en miradas más transactivas.

El efecto sobre las “revistas alternativas”, que no entran en la dinámica de los impactos bibliotecológicos, y que apuestan por los impactos sobre las prácticas profesionales comprometidas con la búsqueda de solución a los problemas cruciales de la región, es nefasto, o cuando menos avasallador.

No es que los autores opten por enviar sus escritos a aquellas, a las de alto impacto, es que no tienen opción, es que son puestos en condiciones de no poder elegir. Una vez más, las fuerzas hegemónicas de poder, puestas al servicio de hacer una Psicología sinflictiva, de espíritu neoliberal, de vocación científicista.

Claro que cualquier generalización absoluta, además de desmedida es inadecuada. Pero es esa la tendencia.

No obstante, *Integración Académica en Psicología*, como otras publicaciones hermanadas de América Latina, sigue su lucha. Sigue defendiendo una comunicación abierta, multilateral, flexible epistemológica y metodológicamente, una comunicación más propia, con nuestros modos de pensar, hacer y decir. Y, definitivamente, hay aún muchos psicólogos y psicólogas de este continente, que acompañan y hacen posible que sigamos en pie. Esos son nuestras y nuestros autores. Los verdaderos artífices de la lucha por el derecho a la voz propia, a la escritura propia.

A ellas y ellos el agradecimiento profundo del Comité Editorial de su revista.

Manuel Calviño
Presidente ALFEPSI

PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS

Amalia Osorio Vigil

Desarrollo Humano Integral Ágape. Puebla, México

Resumen

Una crisis es un estado temporal de trastorno, que se caracteriza por una desorganización reflejada en una incapacidad para enfrentar la situación adversa que se está viviendo, manejar adecuadamente las emociones, enfocar el pensamiento y la conducta en resolver el problema. Las crisis traen consigo distintos síntomas como: sentimientos de cansancio, agotamiento, desamparo, tristeza, inadecuación, confusión, ansiedad, angustia, frustración, enojo, rabia, cólera; además de síntomas físicos como llanto, sudoración, palpitación, temblor. La intervención en crisis es la estrategia que se aplica en el momento de una crisis, su objetivo es que la persona se recupere de este estado de trastorno y recupere la funcionalidad para poder afrontar el evento a nivel emocional, conductual y racional. **La intervención en crisis se divide en:** 1) Intervención en 1ª instancia: consiste en dar los primeros auxilios psicológicos y restablecer el enfrentamiento inmediato ante la crisis que se está viviendo. 2) Intervención en 2ª instancia: consiste en brindar a las personas que lo requieren un proceso psicoterapéutico dirigido a ayudar a translaborar los sucesos traumáticos. Los primeros auxilios psicológicos se dan durante los primeros minutos y horas, después de la crisis, proporcionan apoyo, reducen el peligro, brindan herramientas de afrontamiento y conectan a la persona en crisis con los recursos de ayuda. La meta de los primeros auxilios psicológicos es restablecer el enfrentamiento inmediato, ya que la persona se siente incapaz de enfrentar lo que está viviendo, debido a un colapso en sus habilidades de afrontamiento. Es necesario auxiliarlo para que dé pasos concretos hacia el enfrentamiento de la crisis. Los **primeros auxilios psicológicos** que se aplican en los momentos de crisis son: 1. Realizar el contacto psicológico. 2. Examinación de las dimensiones del problema. 3. Analizar posibles soluciones. 4. Asistir en la ejecución de acción concreta. 5. Seguimiento.

Palabras claves: intervención, crisis, primeros auxilios psicológicos, afrontamiento, restablecimiento.

Abstract

*A crisis is a temporary state of disorder, which is characterized by a disorganization reflected in an inability to cope with the adverse situation that he/she is living, to properly handle emotions, helping the thinking and behavior in resolving the problem. Crises bring various symptoms such as: feelings of fatigue, exhaustion, helplessness, sadness, inadequacy, confusion, anxiety, anguish, frustration, anger, rage, cholera; in addition to physical symptoms such as crying, sweating, palpitation and tremor. Crisis intervention is the strategy that is being applied at the time of a crisis. It's objective is that the person recovers from this state of disorder and retrieves the functionality to be able to tackle the event to a better emotional level, behavior and reasoning. **The crisis intervention is divided into:** 1) Intervention in 1st instance: consists in giving the psychological first aid and reset the confrontation to the situation immediately before the crisis began. 2) Intervention in 2nd instance: consists in offering to the people a psychotherapeutic process aimed at helping process traumatic events. The psychological first aid is given during the first minutes and hours after the crisis, provide support, reduce the danger, provide tools for coping and connect to the person in crisis with the help resources. The goal of the psychological first aid is to restore the confrontation immediately, since the person feels unable to confront what is living, due to a collapse in their coping skills. It is necessary to help him to take concrete steps toward confrontation of the crisis. The **psychological first aid** that apply in moments of crisis are: 1. Perform the psychological contact. 2. Examination of the dimensions of the problem. 3. Discuss possible solutions. 4. Assist in the implementation of concrete action. 5. Follow-up*

Key words: intervention, crisis, psychological first aid, coping, restoration

Primeros auxilios psicológicos

Los seres humanos a lo largo de su vida se enfrentan a distintas crisis. Slaikeu (1996) describe la crisis como “un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo”.

Se pueden distinguir dos tipos de crisis principalmente (Slaikeu, 1996):

- Circunstanciales
- De desarrollo

Las primeras se refieren a aquellos sucesos cuyo rasgo más sobresaliente es que se relacionan con algún factor ambiental, como pueden ser la muerte de alguien querido, una inundación o un incendio.

Las crisis relacionadas con el desarrollo se refieren a aquellas tareas que se deben cumplir en la transición de una etapa de la vida a otra, que están implicadas en el proceso de desarrollo mismo de cualquier persona.

Las situaciones de crisis dependen de la forma como cada individuo las perciba, las interprete, las afronte y les dé un significado, esto influirá en la conceptualización que se haga de la crisis, la cual repercutirá en la forma de ver el mundo de la persona a partir de dicha situación.

Existen otros factores que interactúan como son las experiencias anteriores, los valores, las estrategias de afrontamiento, las creencias, las redes de apoyo, la capacidad de resiliencia, entre otros (Datilio y Freeman, 2000). Lo cierto es que ante una crisis hay personas que despliegan estos recursos y las afrontan, y otras van a requerir apoyo del exterior.

Halpern (1973) hace una descripción de aquellos síntomas que aparecen más frecuentemente en las personas que atraviesan por una crisis:

- Sentimientos de cansancio y agotamiento
- Sentimientos de desamparo
- Sentimientos de inadecuación
- Sentimientos de confusión
- Síntomas físicos
- Sentimientos de ansiedad
- Desorganización del funcionamiento en sus relaciones laborales
- Desorganización del funcionamiento en sus relaciones familiares
- Desorganización del funcionamiento en sus relaciones sociales
- Desorganización en sus actividades sociales

Si las crisis no se afrontan correctamente y en un tiempo oportuno, se corre el riesgo que la persona que experimentó dicho evento pueda padecer graves problemas psicológicos (García, 2003).

Es por tanto, muy importante la intervención temprana ante las crisis, para esto se han desarrollado técnicas que permiten ayudar a las personas –que no las afrontaron adecuadamente– en corto tiempo y en forma eficaz a salir adelante y que esta experiencia no le genere en el futuro un problema más grave, así han surgido por ejemplo la psicoterapia breve para crisis, la intervención en crisis y los primeros auxilios psicológicos, como la primera etapa de intervención dentro de una crisis.

Intervención en crisis

La intervención en crisis es la estrategia que se aplica en el momento de una desorganización grave, resultado de una crisis de cualquier índole que no se haya podido afrontar de manera eficiente.

El objetivo es ayudar a la persona a recuperar el nivel de funcionamiento que tenía antes de la crisis, la restauración del equilibrio emocional y una mejora en cuanto a su conceptualización de lo sucedido para apoyar en la activación de los recursos de afrontamiento que se requiere.

Esta intervención se brinda de acuerdo al momento en el que se encuentre la persona luego de la emergencia, la intervención en crisis puede darse en primera y en segunda instancia; las diferencias entre una y otra consisten en el tiempo que se requiere, quién la está brindando, en dónde, el procedimiento y las metas propuestas en el momento de la intervención (Slaikeu, 2000).

Diferentes profesionales de la salud mental pueden intervenir en la atención en crisis, por ejemplo, los psicólogos, psicoterapeutas, tanatólogos, psiquiatras, enfermeros, paramédicos, brigadistas y demás personal capacitado para hacerle frente a situaciones de emergencia.

La intervención en crisis como se mencionó anteriormente, se divide en:

- Intervención en 1ª instancia que consiste en dar los **primeros auxilios psicológicos** y restablecer el enfrentamiento inmediato ante la crisis que se está viviendo.
- Intervención en 2ª instancia que consiste en brindar a las personas que lo requieren un **proceso psicoterapéutico** dirigido a ayudar a translaborar los sucesos traumáticos, es decir a integrarlos de manera adecuada a la trama de la vida, sin impacto traumático.

Primeros auxilios psicológicos

Es la intervención psicológica en el momento de crisis, entendiéndose como una ayuda breve e inmediata de apoyo a la persona para restablecer su estabilidad personal a nivel emocional, físico, cognitivo y conductual (social).

Las intervenciones de primera instancia por lo general son cortas y la ayuda es brindada por cualquier persona de la comunidad que esté presente en el momento que surge la necesidad en cualquier emergencia, esta ayuda puede ser brindada por policías, enfermeras, cajeros en los bancos, padres y maestros, entre otros. Esta intervención es llevada a cabo generalmente en el lugar donde se desarrolló la emergencia, o en el lugar a donde las personas han sido trasladadas inmediatamente después de esta, como son los hospitales, la escuela, el hogar, la calle o ambientes de trabajo (Slaikeu, 2000).

Se pretende que en los distintos espacios, ya sea educativos, empresariales, gubernamentales, del sector salud, las personas se formen para brindar estos primeros auxilios psicológicos de una manera

más profesional y efectiva, se propone la creación de brigadas de intervención en crisis que tengan herramientas concretas para brindar a las personas que lo requieran.

La meta de los primeros auxilios psicológicos es que la persona salga del shock y active sus recursos para recuperar su capacidad de afrontamiento. El objetivo es auxiliar a la persona a dar pasos concretos hacia el afrontamiento de la crisis, lo cual incluye la conceptualización del hecho, la clarificación de los pensamientos, el manejo adecuado de las emociones y sentimientos, el control de la subjetividad, de la fantasía catastrófica, de la sensación de amenaza y comenzar así el proceso de solución del problema.

Existen tres aspectos o subtemas de los primeros auxilios psicológicos que dan dirección a la actitud del asistente (Slaikeu, 2000):

1. Proporcionar apoyo
2. Reducir la mortalidad
3. Proporcionar el enlace con las fuentes de asistencia

Proporcionar apoyo es el primero, y se basa en la premisa de que es mejor para las personas no estar solas, en los eventos de crisis, estresantes o traumáticos. De manera concreta, ello significa permitir a la gente hablar para crear un vínculo de presencia, calidez, empatía y escucha que permita aterrizar las ideas y proporcionar una atmósfera en la que el temor, la ira, la ansiedad y otras emociones puedan expresarse libremente.

Reducir la mortalidad, se dirige a la salvación de vidas, bajo el lema “primero lo supervivencia” y la prevención del daño físico durante la crisis. Es frecuente, que algunas crisis conduzcan al daño físico (como golpear a los hijos o al cónyuge) o aun a la muerte (suicidio, homicidio). Una submeta determinante para los primeros auxilios psicológicos es, entonces, tomar medidas para hacer mínimas las posibilidades destructivas y desactivar la situación.

Por último, proporcionar el **enlace con las fuentes de asistencia**, esta submeta se vincula directamente con la definición de la crisis vital como un período en el que los suministros y recursos personales se han agotado (Miller e Iscoe, 1963). Antes que tratar de resolver el problema completo de manera inmediata, el asistente fija con precisión las necesidades fundamentales y entonces realiza una remisión adecuada a algún otro asistente o agencia. Algunas veces esta remisión será para orientación individual de tipo (de terapia para crisis) breve. Otras veces será para asistencia legal o auxilio de parte de una agencia de servicio social.

Una vez revisados estos tres aspectos de manera general, es importante concretizar cuáles son los primeros auxilios psicológicos que se aplican en los momentos de crisis (Slaikeu, 2000), ya que la aplicación de estos, le permitirá a la persona afrontar de manera eficiente y eficaz la situación de emergencia, que de otra manera lo hubiera dejado paralizado o inutilizado.

Primeros auxilios psicológicos

1. Realizar el contacto psicológico
2. Examinar las dimensiones del problema
3. Analizar las posibles soluciones

4. Asistir en la ejecución de una acción concreta
5. Darle seguimiento

Realizar el contacto físico

Significa escuchar totalmente a la persona, con toda la carga afectiva, emocional y conductual que esto conlleva, lo mismo los hechos que los sentimientos y/o las emociones; sin juicio y sin reclamo... y la utilización paralela de lineamientos reflexivos, y frases de conexión y empatía para que la persona sepa que de manera real escuchamos lo que ha dicho. La tarea primaria del asistente es escuchar cómo el cliente visualiza la situación y se comunica y al mismo tiempo la persona al escucharse va poniendo los pies sobre la tierra, conceptualizando lo sucedido y por tanto al tenerlo en sus “manos” ya lo puede manejar.

Crow (1977) identifica el sentimiento de los concomitantes afectivos usuales de la crisis como ansiedad, ira o depresión, aunados a estos la angustia, el pánico, el shock y la negación.

El contacto psicológico no siempre se hace solo mediante comunicaciones verbales. Algunas veces el contacto físico, no verbal, es más efectivo para crear realmente un vínculo de confianza y seguridad; por ejemplo, tocar o abrazar a una persona que está muy perturbada, mirarla directamente a los ojos, tomarla de las manos, asegurarle que ya no está sola, que está acompañada y que están juntos en esto. En algunas situaciones, por supuesto, el tocar a la persona es inadecuado o no será bien recibido por ella y puede disminuir la interacción terapéutica. Los brigadistas necesitan ser sensibles y observar fenomenológicamente para descubrir cómo percibirá dicha persona semejante contacto y si es realmente su necesidad en ese momento.

Examinar las dimensiones del problema

El segundo componente de los primeros auxilios psicológicos implica la evaluación de las dimensiones o parámetros del problema. La indagación se enfoca en tres áreas: pasado inmediato, presente y futuro inmediato. El pasado inmediato se refiere a los acontecimientos que condujeron al estado de crisis, en especial al incidente específico que desató, disparó o precipitó la crisis.

La indagación acerca de la situación presente implica las preguntas de “quién, qué, cuándo, dónde, cómo”, de un reportero investigador. Necesitamos hallar quién está implicado, qué pasó, cuándo, dónde y demás, esto con el objetivo de actuar en consecuencia o de planear una intervención más profunda si se requiere.

La atención se pone tanto en las fortalezas como en las debilidades durante el período de crisis. Si existe cualquier indicio de daño físico (para la persona o alguien más), se realiza una evaluación de la mortalidad del mismo. Por último, ¿cuáles son las probables dificultades para la persona y su familia?

El objetivo principal de este segundo aspecto de los primeros auxilios psicológicos es trabajar hacia un orden jerárquico de las necesidades de la persona dentro de dos categorías (Slaikeu, 2000):

1. Conflictos que necesitan manejarse de manera inmediata
2. Conflictos que pueden dejarse para después

En la confusión y desorganización del estado de crisis, las personas con frecuencia tratan de lidiar con todos al mismo tiempo. Un papel importante del asistente es, entonces, auxiliar con este proceso de

ajuste, discriminación y selección de lo que se requiere manejar inmediatamente.

Analizar las posibles soluciones

El tercer componente implica la identificación de un rango de soluciones alternativas tanto para las necesidades inmediatas como para las que pueden dejarse para después. El asistente adopta este enfoque paso a paso, al preguntar primero acerca de qué se ha intentado ya, qué no ha funcionado, para entonces llevar a la persona en crisis a generar alternativas, seguido por lo que el asistente añade como otras posibilidades, más analizadas y estructuradas.

Se analizan las alternativas, las ganancias y pérdidas, los pros y contras de cada solución. Después aquellos son sintetizados y jerarquizados de modo adecuado a las necesidades inmediatas y postergables. Una cuestión importante es analizar los obstáculos para la ejecución de un plan en particular.

Asistir en la ejecución de una acción concreta

Después del análisis hecho, implica ayudar a la persona a ejecutar alguna acción concreta para manejar la crisis y afrontarla. El objetivo es dar un siguiente paso, el mejor que se pueda dada la situación.

Es importante recordar que la persona tiene que hacer lo más que sea capaz de hacer por él/ella mismo/a. Solo cuando las circunstancias deterioran severamente la capacidad de un paciente para actuar, un consejero, brigadista o asistente toma un papel activo, y aun entonces, esto se hace de manera gradual.

Por lo tanto, se contemplan dos escenarios que dependerán de la gravedad del suceso y de la capacidad de afrontamiento que demuestre la persona en ese momento: 1) una actitud facilitadora, que favorece el afrontamiento de la persona por ella misma y 2) una actitud directiva donde el afrontamiento se hace más guiado y acompañado.

Darle seguimiento

El último componente de los primeros auxilios psicológicos implica el extraer información y establecer un procedimiento que permita el seguimiento para verificar el proceso. La principal actividad del asistente aquí es especificar un procedimiento para que él y el paciente estén en contacto en un tiempo posterior. El seguimiento puede suceder mediante un encuentro cara a cara, o por teléfono.

El objetivo del seguimiento es completar el circuito de retroalimentación, o determinar si se lograron o no las metas de los primeros auxilios psicológicos. Además, el seguimiento facilita otros pasos hacia la resolución de la crisis y si es necesario se conecta a la persona con un experto en segunda instancia.

Intervención en segunda instancia

Una vez pasada la crisis, si se detecta que la persona que la sufrió, está experimentando secuelas, como estrés post-traumático, trastorno de estrés post-traumático, ataques de pánico, manías o fobias, pensamiento catastrófico u obsesivo, se recomienda canalizarlo a una intervención de segunda instancia, la cual tiene una duración más larga y puede ser de semanas e incluso meses, esta intervención es llevada a cabo por personas especializadas del área de la salud, como psicólogos, tanatólogos, psicoterapeutas o psiquiatras.

Esta terapia es realizada en centros especializados, como clínicas, centros de salud mental, instancias gubernamentales y consultorios públicos o privados entre otros, el objetivo principal, es resolver la crisis, superar el incidente, integrarlo a la trama de la vida de la persona y fortalecer las habilidades y herramientas de afrontamiento de la persona para encarar el presente inmediato y el futuro (Escobar, 2003).

Se encamina por tanto a la resolución de la crisis, a asistir a la persona a que exprese sus sentimientos y los vaya aprendiendo a manejar, a que adquiera dominio cognoscitivo sobre la situación y actúe de manera asertiva en la vida, de forma que el incidente se integre a su historia de manera más natural y objetiva. El efecto que se desea para el individuo es que emerja listo y mejor equipado para encarar el futuro.

En **conclusión** se puede decir que toda persona a lo largo de su vida puede vivir alguna situación de crisis y que si no la afronta de manera acertada requerirá una intervención en crisis para que se reestablezca su nivel de funcionamiento y es a través de los primeros auxilios psicológicos que se logra esto, por tanto, es innegable que proporcionar esta ayuda a las personas en crisis, les permitirá afrontar de mejor manera los eventos vividos e integrarlos de manera funcional a la trama de su vida... y llevar a cabo esto, es algo que vale la pena y que todo ser humano merece recibir.

Referencias bibliográficas

- Benveniste, D. (2000). Intervención en Crisis Después de Grandes Desastres. *Trópicos: La Revista de la Sociedad Psicoanalítica de Caracas*, 1, 1 – 6. Recuperado de http://www.thecjc.org/pdf/benveniste_intervencion.pdf
- Crow, G.A. (1977). *Crisis intervention: A social interaction approach*. New York: Association Press.
- Datillio, F. & freman, A. (2000) *Cognitive behavioral strategies in crisis intervention*. (2°. ed.). New York: The Guilford Press.
- Escobar, A. (2003). *Apoyo Psicosocial*. Bogotá: Cruz Roja Colombiana Dirección General de Doctrina y Protección.
- García, J. C. (2003). *Primeros auxilios psicológicos*. *Psicocentro*, pp. 20-37. Recuperado de www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp
- Halpern, H.A. Canale, J.R. Grant, B.L. & Bellamy, C.A. (1973). A System Crisis Approach to Family Treatment. *Journal of Marital and Family Therapy*, no 5, pp. 87-94.
- Lazarus, R.S. (1980). The stress and coping paradigm. In L.A. Bond and R.C. Rosen (Eds.), *Competence and coping during adulthood*. New Hampshire: University Press of New England.
- Lorente, G., F. (2008). *Primeros Auxilios Psicológicos vs. Intervención en Crisis. Asistencia Psicológica a Víctimas: Psicología para Bomberos y Profesionales en Emergencias*. Madrid: Ediciones ARA.
- Miller, K., Y Iscoe, I. (1963). *The concept of crisis: Current status and mental health implications*. *Human*

Organization, 22, 195-201.

Slaikeu, K. (1996). *Intervención en crisis*. (2ª ed.) México: Manual Moderno.

_____. (2000). *Intervención en crisis: Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno.

Villalobos, A. (2009). Intervención de primera y segunda instancia. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamerica*, 587, 5-13. Recuperado de www.binasss.sa.cr/revistas/rmcc/587/art1.pdf

LA EXCLUSIÓN Y LA DISTANCIA ENTRE LA POLÍTICA PÚBLICA Y LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES. REVISIÓN DEL CASO DE MUJERES TRANS EN EJERCICIO DE PROSTITUCIÓN EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ

María Isabel Erazo Cortés
Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, Colombia

Resumen

El ejercicio efectivo de la ciudadanía plena de derechos para quienes habitan un país, una ciudad o un territorio social, hace que las personas experimenten una sensación-certeza de una estructura de contención que facilita la garantía de los derechos propios, de los grupos, categorías sociales a las que se pertenece, así como el asumir los deberes con “el otro” y con el entorno. Lamentablemente, hay una amplia franja poblacional que es excluida, estigmatizada por razones de raza, clase social, identidad de género y sexual, entre otros, lo que hace que la condición de ciudadano/a se perciba de una manera distinta. El presente trabajo, pretende realizar una revisión de la política pública planteada por la Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia, en función de la población LGBTI, especialmente, hombres o mujeres “trans” que ejercen prostitución. Así mismo, se reflexionará sobre la experiencia de ciudadanía que viven ellas y ellos, cómo son expuestos a dinámicas de doble o triple exclusión que obedecen al mismo ejercicio de la prostitución, complejizadas por otras categorías identitarias como identidad de género, sexual o raza.

Palabras clave: LGBTI, Política pública, exclusión social, ejercicio de ciudadanía.

Abstract

The effective exercise of citizenship full of rights for those who inhabit a country, a city or a social territory, makes people feel a certain sense of a containment structure that facilitates the guarantee of their own rights, groups, categories To which one belongs, as well as to assume the duties with "the other" and with the environment. Unfortunately, there is a wide population band that is excluded, stigmatized for reasons of race, social class, gender and sexual identity, among others, which makes the citizen's condition perceived in a different way. This paper intends to carry out a review of the public policy proposed by the Mayor's Office of Bogotá, Colombia, depending on the LGBTI population, especially "trans" men or women who exercise prostitution. Likewise, we will reflect on the experience of citizenship that they and they live in, how they are exposed to double or triple exclusion dynamics that obey the same prostitution exercise, complexed by other identity categories such as gender, sexual or race identity.

Key words: LGBTI, Public policy, social exclusion, exercise of citizenship.

Introducción

El presente trabajo, es un producto asociado a una investigación en curso que se está desarrollando en la ciudad de Bogotá, Colombia; su título “Representaciones sociales sobre ciudadanías diferenciadas en *mujeres trans* en ejercicio de prostitución” cuyo propósito principal es determinar los contenidos de las representaciones sociales sobre ciudadanías diferenciadas presentes en *mujeres trans* que ejercen prostitución en las ciudades de Bogotá, Colombia.

La investigación está en etapa de recolección de datos, con una población de diez mujeres “trans” que ejercen prostitución en la zona de alto impacto de la capital, en el barrio Santa Fe, centro de la capital.

El trabajo investigativo es de corte cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, se ha usado como metodología de recolección de datos la entrevista en profundidad. Para el análisis de los datos se usará el análisis del discurso, determinando unidades del registro de texto en el discurso y unidades de contexto que corresponden a las categorías analizadas en la investigación y sobre ellas se hará un análisis del discurso a nivel semántico, en virtud del cual se organizan las representaciones.

Después de la etapa de apropiación teórica, la recolección de datos, el contacto con la población en su territorio social, ha permitido decantar algunas conclusiones y reflexiones de las cuales se presenta un análisis a continuación.

En la primera parte del trabajo revisaremos el enfoque de derechos y su impacto en la situación de las mujeres trans y se le dará espacio a la reflexión de lo político para esta comunidad. En el segundo acápite revisaremos conceptos asociados a la construcción de la identidad de género y sexual, revisaremos la situación de la prostitución en Bogotá y se contextualizará al lector frente al territorio social que constituye el barrio Santa Fe, donde transcurre la vida de las personas que hacen parte de la investigación. La tercera parte del texto presenta algunos aspectos puntuales de la Política Pública LGBTI de la ciudad de Bogotá y se contrastará con las experiencias vividas por las personas que hacen parte de este ejercicio investigativo. En la última parte del texto se dan algunas conclusiones sobre lo visto a lo largo de este.

Para empezar será necesario tener en cuenta que el tema que se quiere abordar está inscrito directamente con el enfoque de derechos, con el cual se busca la plena garantía de los derechos establecidos en los instrumentos nacionales, regionales e internacionales (la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derecho Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo de San Salvador, los Principios de Yogyakarta sobre la aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género, la Constitución Política Colombiana), con los cuales se busca promover y garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de los ciudadanos de los Estados parte.¹ Los Estados, deben tomar las medidas necesarias para que todos los ciudadanos puedan gozar del pleno goce de sus derechos, deben tomar todos los recaudos que sean necesarios, en términos especialmente del principio de no discriminación.

¹Aquellos Estados que firman y se adhieren a las Convenciones, Pactos, Acuerdos, Principios establecidos en la Asamblea General de las Naciones Unidas son los Estados parte, entre ellos está Colombia.

Algunas minorías, como las mujeres, los afrodescendientes, los indígenas, las personas con diversidades funcionales, quienes tienen identidades sexuales y de género diversas, y en este caso la población *trans*² no siempre gozan de esta posibilidad. Entre los grupos que sufren discriminación se encuentra la población LGBTIQ (Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales y *queers*). En este sentido, como lo refiere Young (1989), afrodescendientes, comunidades indígenas, LGBTIQ, entre otros, pueden sentirse excluidos no solo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su “diferencia”.

En el documento “Principios de Yogyakarta antes mencionado se expone con claridad la situación de exclusión y discriminación de las personas de la comunidad LBGTI de la siguiente manera:

... las violaciones a los derechos humanos basadas en la orientación sexual o la identidad de género reales o percibidas de las personas constituyen un patrón global y arraigado que es motivo de seria preocupación. Entre estas violaciones se encuentran los asesinatos extrajudiciales, la tortura y los malos tratos, las agresiones sexuales y las violaciones, las injerencias en la privacidad, las detenciones arbitrarias, la negación de empleo o de oportunidades educativas, así como una grave discriminación en el goce de otros derechos humanos. Estas violaciones a menudo se ven agravadas por la vivencia de otras formas de violencia, odio, discriminación y exclusión, como aquellas basadas en la raza, la edad, la religión, la discapacidad o la condición económica, social o de otra índole. (p. 6).

Siendo la exclusión, la discriminación y el maltrato un tema que golpea también la realidad nacional, la Corte Constitucional de la República de Colombia,³ toma posición también y en los preámbulos de la Sentencia T-063 de 2015 afirma:

La comunidad trans forma parte de un grupo social históricamente sometido a patrones de valoración cultural negativos, sus integrantes han sido víctimas de graves violaciones a sus derechos y su situación socioeconómica evidencia de manera nítida las circunstancias de desprotección y segregación que padecen. Dentro del sector LGBT es justamente la población transgénero la que afronta mayores obstáculos para el reconocimiento de su identidad y el goce efectivo de sus derechos, y constituyen las víctimas más vulnerables y sistemáticas de la comunidad LGBT. Por lo anterior, esta Corporación ha señalado que se trata de una población en condiciones de debilidad

² En sentencia T-314 de 2011, la Corte Constitucional asumió la noción de persona transgénero como la relativa a aquella “que transita del género asignado socialmente a otro género. En ocasiones, el papel de género asignado por la sociedad no coincide con la perspectiva de la persona, de modo que a veces un sujeto de sexo masculino, se identifica psicológicamente con lo femenino. En este caso, a lo largo de su ciclo vital, estas personas rechazan el rol masculino asignado por la sociedad, asumen su identidad femenina y transitan hacia un rol social femenino”.

³ La Corte Constitucional de Colombia es la entidad judicial encargada de velar por la integridad y la supremacía de la Constitución. Fue creada en la Asamblea Nacional Constituyente, escenario donde se construye la Constitución de Colombia de 1991. Entre las tareas de la Corte Constitucional está resolver todos los conflictos que se presenten entre las leyes, los decretos y demás normas o disposiciones jurídicas con la Constitución; de tal forma, que cualquier ciudadano podrá acudir ante la Corte y demandar la norma que considere viola la Carta Magna. También está la de revisar eventualmente los fallos de tutela expedidos por los jueces de la República y dictar la correspondiente sentencia.

manifiesta y en esa medida gozan de especial protección constitucional. Ante estas circunstancias de segregación, esta Corporación ha garantizado en escenarios constitucionales específicos, el derecho de las personas transgénero a definir su identidad sexual y de género y a no ser discriminadas en razón de ella. (p.1).

Dentro del marco de estos reconocimientos de las realidades políticas y sociales en Colombia, en el último año hemos podido ver enormes avances en el reconocimiento de los derechos de la comunidad LGBTI como la aprobación del matrimonio igualitario (nuevamente es la Corte Constitucional con la Sentencia SU214/16 quien aprueba los matrimonios civiles entre personas del mismo sexo) y la adopción igualitaria que se regula mediante Sentencia C-683/15. Si bien hay franjas amplias de la población que aún tienen fuertes resistencias a la inclusión de las diversidades, si se hace necesario reafirmar que en términos de derechos civiles ha habido grandes avances.

Sin embargo, es de tener en cuenta que no todas las personas que tienen identidades sexuales y de género se ajustan a la heteronormatividad; no están interesadas en las prácticas sociales y culturales más tradicionales como contraer matrimonio o paternar y/o maternar. Hay quienes, desean ejercer sus derechos políticos y su ciudadanía de otras maneras. Es a través del mismo ejercicio de la sexualidad y del cuerpo que se hace y se vive lo político. Lo anterior puede asociarse a la teoría *queer*, que plantea interés por "...las cuestiones relacionadas con la administración y control del género. En realidad, se articulará en torno a una idea central: los cuerpos poseen una significación política de primer orden" (Sierra, 2009, p. 30). Es desde la distancia de la postura hegemónica, que empieza a construirse otra forma de ciudadanías, que tienen que ver con el cuerpo como un escenario político donde se validan las identidades de género y sexuales no normativas y sus prácticas.

Así, se comprende que la teoría *queer* "plantea la sexualidad como una construcción social, pero la elaboración de sus discursos implica una naturalización de esta al plantear la realización y la definición del individuo a través de la defensa y afirmación de sus prácticas sexuales en aras de la búsqueda de la libertad e individualidad del sujeto" (López, 2008, p 26).

Construcciones de identidad de género, ejercicio de prostitución y territorio social

Como se mencionó antes, la investigación a la cual se asocia el presente trabajo se desarrolla con mujeres *trans*, en ejercicio de prostitución, habitantes de la Zona de Alto Impacto de la ciudad de Bogotá.

Para contextualizar mejor el tema, en este apartado se revisarán algunos conceptos asociados a la construcción de la identidad de género; asimismo se considerarán algunos conceptos sobre el ejercicio de la prostitución y finalmente, se hablará un poco del territorio social donde transcurren las vidas de las personas que participan de la investigación.

Para comenzar, se presentan las categorías de género e identidad sexual y se usará la definición planteada por la Alcaldía Mayor de Bogotá en el documento: "Lineamiento técnico para la incorporación de los enfoques y perspectivas de la política pública LGBTI en los sectores distritales y en las Alcaldías Locales".

La identidad de género es la construcción cultural que se genera en el marco de las relaciones sociales mediante la que se definen los atributos de los individuos y los colectivos que marcan la diferencia entre lo propio y lo diferente en un proceso

permanente de construcción subjetiva, intersubjetiva y socio-cultural. Las identidades de género, como todas las identidades, se configuran en un proceso de heterodesignación (generalmente violento) y de autonombramiento (generalmente asociado con la autoconstrucción del sujeto político y social). Es decir, las identidades pueden ser impuestas desde afuera o construidas desde el individuo. Por esto, resulta difícil definir las formas de nombramiento que aluden a identidades de género. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 32).

Es importante el carácter social, cultural e histórico que contribuye en la construcción personal de las identidades de género y sexual.

... el axioma foucaultiano del carácter socio-histórico de la actividad sexual plantea que la sexualidad no es una esencia inmutable, transcultural y ahistórica, sino una actividad humana sujeta a condiciones sociales y culturales que están sujetas a interpretación y valoración por parte de un amplio número de discursos no solo teóricos. De esta manera, la sexualidad se convierte en un capítulo insoslayable de los discursos religiosos, psicológicos, médicos y legales. La conducta sexual, que suele tener decisivas repercusiones en la formación de la identidad sexual, es, sobre todo, un sistema discursivo que opera en estrecha connivencia con las categorías biológicas sexuales y con las nociones culturales de género para producir con ellas, un discurso sexo-género que el individuo y quienes lo rodean pueden considerar más o menos serio, más o menos relevante). (López, (2008, p. 126)

Asimismo se requiere puntualizar sobre algunas particularidades de la construcción de identidad de género *trans*.

Transgenerista: Persona que se ubica o transita entre lo masculino y lo femenino. Esta categoría integra a las llamadas personas transformistas, travestis, transexuales, entre otras.

Transformista: Personas que asumen de forma esporádica y en situaciones específicas vestimentas, ademanes y roles tanto masculinos como femeninos en el ámbito de lo social, cultural o político.

Travesti: Persona que hace uso de prendas y reproduce roles y ademanes asociados al género opuesto al que se le asignó socialmente, de una manera más permanente. La identidad travesti en Latinoamérica es una apuesta social y política de la construcción *trans*. Las travestis femeninas en Colombia a diferencia de otras construcciones de identidad *trans* aceptan o asumen la genitalidad o sexo asignado al nacer, sus apuestas de construcción están en función del género, de la feminidad o lo que perciben o sienten que debe ser lo femenino.

Transexual: Persona que asume un género que no corresponde al que se le asignó socialmente. En el caso de la transexualidad de masculino a femenino siente un sentido de pertenencia al sexo biológico opuesto (Al ser o estar siendo Mujer), no hay apropiación de la genitalidad o sexo asignado al nacer y generalmente pueden devenir o devienen en procesos de reasignación sexual parciales o totales.

Trans: Apuesta o construcción de identidad política, donde las personas asumen, se construyen y auto determinan como trans para hablar de la experiencia de tránsito entre los sexos y el género, la que se constituye en una propuesta cultural y política frente a la opresión de los sistemas sexo género hegemónicos. En la categoría transgeneristas también es posible encontrar identidades que se cruzan con otras identidades y diversidades...

Además, la identidad de género no es asociativa a una sola o determinada orientación sexual, podemos encontrar en la vida cotidiana personas trans que se asumen o identifican como trans lesbianas, trans, gays, trans homosexuales, trans bisexuales, trans asexuales, trans heterosexuales. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, pp. 32-33).

Aclarando lo anterior, se requiere revisar el tema de la prostitución. En Colombia el ejercicio de la prostitución no es un delito. El Estado ha aludido que quienes ejercen prostitución se acogen al principio constitucional del “libre desarrollo de personalidad”,⁴ algunos activistas socio-sexuales⁵ refieren también el derecho al trabajo,⁶ y consideran el ejercicio de la prostitución como tal. De hecho, en el año 2010, la Corte Constitucional Colombiana amparó los derechos de las mujeres en ejercicio de prostitución, tras estudiar el caso de una persona que fue despedida del establecimiento en el que ofertaba servicios sexuales por haber quedado en embarazo.⁷

Aun a pesar de ello, quienes ejercen prostitución han sido objeto de censura y señalamiento social en Colombia desde siempre. Esto hace que se desarrollen unas dinámicas de discriminación y exclusión que dejan marginadas a las personas de la posibilidad de goce de una ciudadanía plena de derechos.

Los cuerpos de quienes ejercen prostitución, suelen ser considerados “cuerpos abyectos” siguiendo la línea de Kristeva, citada por Young (2000). “Estos cuerpos constituyen un escenario de interrelaciones, un territorio que resignifica espacialidades y reproduce sentidos diversos. No obstante, están situados en una batalla que se pierde, puesto que se encarnan a partir de experiencias periféricas y entornos de exclusión”. (Bianchi, 2013, p. 154).

Los servicios sexuales ofertados en el territorio incluyen prácticas como sexo oral, anal y en ocasiones otras menos convencionales (que entran al territorio de lo *queer*). El servicio se presta en un espacio de tiempo que oscila entre los 10 y los 20 minutos; este tiempo se denomina “rato” y una persona que tenga un día “bueno” puede hacer hasta 20 “ratos”. Las mujeres “trans” que ejercen prostitución cobran entre \$25.000 a \$30.000 pesos colombianos.⁸ Quienes contratan servicios sexuales son en la gran mayoría de los casos hombres, de tan amplias características que resulta difícil establecer una

⁴ Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

⁵ “Se llama movimientos sociosexuales a aquellos que intervienen en política con el fin de cuestionar la adscripción de la sexualidad y la identidad de género al ámbito de lo natural y lo privado. De esta manera, sus demandas se vinculan con el reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad civil de las distintas posibilidades históricas y consecuencias simbólicas y materiales referentes a la construcción de identidades de género, prácticas sexuales y corporalidades. La utilización de este término incluye a colectivos que se posicionan como disidentes sexuales, en tanto denuncian y confrontan la heteronormatividad. Esta es entendida como la institucionalización de la heterosexualidad como categoría universal, coherente, natural, fija y estable y como patrón de prácticas y relaciones sexuales, estructuras familiares e identidades” (Moreno, 2006).

⁶ Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 25. El trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas.

⁷ Sentencia T-629 de 2010. Corte Constitucional Colombiana.

⁸ Entre 8,3 y 10 dólares.

categorización. No se hacen muchas pesquisas sobre quiénes son los clientes de los servicios sexuales que se ofertan en la zona. Y esta

... invisibilidad de los clientes es la estrategia tradicional a partir de la cual se hace caer toda la estigmatización de una conducta forzosamente dual, y rechazada socialmente, sobre uno de los integrantes de la relación, la mujer. Aquí se opera una transmutación en la que lo que se comercia, la actividad sexual, es vista como vicio y degradación mientras se le relaciona con la vendedora de servicio, que queda así estigmatizada como puta, pero se transforma en una mercancía como cualquier otra cuando se relaciona con el comprador, que es etiquetado simplemente con la denominación neutra del cliente, que se aplica indistintamente al demandante de cualquier mercancía o servicio. (Holgado, 2008, p. 145).

El territorio social donde transitan estas vidas es el barrio Santa Fe, ubicado en la localidad Mártires, en el centro de la capital. Tras su construcción y ser uno de los barrios más elegantes y de habitación de la elite de la ciudad. Vivían allí personajes que la sociedad consideraba importantes en las escenas cultural, artística y política. Sobre los años 60 por su cercanía con la central de abastos más grande que tenía la ciudad (la plaza de mercado de Paloquemado), se fue convirtiendo en una zona de comercio.

Estaba cerca la estación del tren (que trajo consigo la adaptación de viviendas en hoteles y residencias para los viajeros), fueron creándose espacios para la oferta de servicios sexuales de manera soterrada y disimulada. En el barrio se encuentra también el Cementerio Central, a su alrededor hay marmolerías floristerías y cantinas donde los dolientes asistían. Se adaptaron también las viejas casa de tres pisos en inquilinatos. La zona que era elegante y residencial, se fue transformando en un territorio de alta actividad comercial, tanto en día como en la noche, paulatinamente los políticos, embajadores, médicos, artistas y extranjeros dejaron el sector. El barrio se fue convirtiendo en un lugar de paso, llegaban personas de diferentes lugares, se instalaban por meses o años y al encontrar un mejor destino se mudaban.

Entre los años 70 y 90 por la situación coyuntural por la que atravesaba el país, el barrio empezó a recibir muchas personas que venían desplazadas de las distintas provincias colombianas por el conflicto armado. Santa Fe, con sus enormes casas reestructuradas, que podían alojar familias numerosas en cada una de las habitaciones, empezó a albergar personas de todo el país, de todas las razas y todas las etnias. Los costos de habitación fueron bajando, hasta convertirse en uno de los lugares que más se eligen para vivir por ser económicos.

En el año 2002, bajo la administración del ex Alcalde Antanas Mockus, se establece en el barrio Santa Fe entre las calles 19 y 24 y las carreras 14 (Avenida Caracas) y la carrera 17 la Zona de Servicios de Alto Impacto. Regular los servicios sexuales hizo que llegaran al barrio toda una serie de comercios asociados al ejercicio de la prostitución como sex shops, peluquerías, farmacias, lavanderías, residencias, moteles, cantinas, bares, sitios de contacto, parqueaderos y clubes con infraestructuras impresionantes para la oferta de servicios sexuales; sumado a lo anterior se establecieron peligrosos circuitos de micro-tráfico de estupefacientes que existen hasta hoy.

Antes de los 80 había prostitución en el barrio, pero se ejercía en establecimientos, no en la calle; con el tiempo, las personas empezaron a ocupar las calles del territorio para la oferta de sus servicios.

Trabajar “afuera”, hace que las personas se den su horario de acuerdo a sus necesidades. Muchas viven en el mismo barrio.

Actualmente, en la calle se sitúan muchas mujeres trans a ejercer prostitución, la indumentaria es ligera, se ofertan servicios de manera permanente, de día y de noche. Hay presencia de antiguos paramilitares que son quienes ejercen el control territorial y quienes regulan normativamente el territorio y el comportamiento de sus habitantes. Hay problemas de inseguridad: robos, asesinatos, riñas callejeras, explotación sexual comercial, trata de personas, micro-tráfico de estupefacientes; todo lo anterior convierten el barrio Santa Fe en un territorio complejo, particular, denso y siempre en la mira de las autoridades, la sociedad civil, quienes lo ven a la distancia y prefieren conservarse así, lejos.

Esta realidad hace que sea una de las zonas donde se presenta más marginación y dinámicas de exclusión que ponen a sus moradores en los límites simbólicos y efectivos de la convivencia. Con los cuerpos casi desnudos, a la merced de un clima intenso, de las dificultades que representa el trabajo en calle, haciendo frente a realidades y circunstancias tan diversas como los moradores del territorio permanecen en la Zona de Alto Impacto del barrio Santa Fe las mujeres con la que se desarrolla la investigación.

Trayendo a Butler (1999), el cuerpo es una metáfora del sistema social, se plantean los límites que pueden o no ser permeables. En términos del control social es un símil muy interesante, ya que plantea estos bordes que pueden ser “penetrados”, contaminando todo lo que hay adentro; “los pobres, los migrantes, los anormales, los delincuentes, los desplazados⁹” están ubicados en los bordes de las ciudades, convierten estos márgenes en sus territorios sociales a los que deben quedar confinados, para no pasar a las ciudades; asimismo, se ubican quienes transgreden lo que serían apropiado en las prácticas sexuales, ubicados en los márgenes y recordando con fuerza a través de su existencia y presencia los límites que no deben transgredidos según dicta la heteronormatividad. Se entiende aquí que “...el cuerpo no es un «ser» sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad esta políticamente regulada”. (Butler, 1999, p 271).

Política Pública LGBTI en la ciudad de Bogotá: avances y distancias reales

Vale la pena resaltar que en Bogotá, a diferencia de lo que ha ocurrido en otras ciudades colombianas, se viene trabajando desde hace años en el fortalecimiento de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales –LGBTI– y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, que se reglamentó a través del Decreto 062 de febrero 7 de 2014 (entre otra normatividad). Dicho decreto tiene como objetivo garantizar el ejercicio pleno de derechos a las personas de los sectores LGBTI como parte de la producción, gestión social y bienestar colectivo de la ciudad. Además, pretende consolidar desarrollos institucionales, organizacionales, comunitarios personales, para el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las personas LGBTI que habitan el territorio

⁹ Los desplazados en Colombia son población civil, víctima visible del conflicto armado interno, que han sido expulsados de sus territorios de origen por acciones propias de guerra que se gestan entre los actores armados del conflicto como lo han sido las AUC, las FARC, el ELN, el EPL, el Ejército, las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. Terminan asentándose en las zonas más carenciadas de las grandes ciudades que terminan convirtiéndose en escenarios igualmente hostiles y que no garantizan el verdadero ejercicio de ciudadanías.

y contribuye a modificar la segregación, discriminación e imaginarios sociales, en razón a la orientación sexual e identidad de género, así como impulsar la cultura ciudadana en función del derecho a una vida libre de violencias y de discriminación por identidad de género y orientación sexual.

Los esfuerzos del Distrito desde hace casi doce años deben ser reconocidos, especialmente su voluntad por construir políticas diferenciadas, que son el camino apropiado para el trabajo, acompañamiento e intervención con los grupos minoritarios. “Los pluralistas culturales creen que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de grupos minoritarios. Estos grupos solo pueden ser integrados a la cultura común si adoptamos lo que Iris Marion Young llama una concepción, la *ciudadanía diferenciada*” (Young, 1989, p. 258).

Vamos a revisar algunos de los ejes de trabajo propuestos en la política pública que hemos considerado de gran impacto para las personas LGBTI, así como para la comunidad en general, igualmente, nos detendremos en las *acciones afirmativas*¹⁰ mediante las cuales se garantiza el logro de los ejes y los indicadores: 1. El fomento de espacios laborales incluyentes; 2. El fortalecimiento de acciones en las escuelas para la inclusión y la diversidad; la promoción y el fortalecimiento de las organizaciones sociales de los sectores LGBTI; 3. La promoción y el fortalecimiento de las organizaciones sociales de los sectores LGBTI; 4. La generación de nuevas representaciones sociales en la lucha contra la segregación social de las personas de los sectores LGBTI; 5. La garantía progresiva del derecho a la salud y 6. Construcción de la identidad.

1. Desarrollo de ambientes de trabajo inclusivos

Este eje, tiene como fin facilitar la inclusión laboral de las personas con identidades sexuales no normativas, especialmente para la contratación de personas que trabajan con el Distrito, es decir con la Alcaldía Mayor de Bogotá, a sus alcaldías menores¹¹ y en los proyectos que hacen parte de los planes de gobierno, así como los proyectos mediante los cuales se hace efectiva la política pública. Una de las acciones más importantes en este eje es que a las aspirantes *trans* a cargos del Distrito no se les solicitará libreta militar para acceder a los cargos. Esto se reglamenta mediante la Circular 007 de 18 de septiembre de 2015, la cual se socializa la Sentencia T-099 de la Corte Constitucional Colombiana, con la cual se suspende la obligatoriedad de la prestación del servicio militar obligatorio para mujeres *trans*. A través de esta medida se favorece la garantía del derecho al trabajo.

¹⁰ La Corte Constitucional en su Sentencia C-371 de 2000 ha definido las acciones afirmativas así: “... políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo sub-representado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación”.

¹¹ La división administrativa de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, está ordenada de la siguiente manera: la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. es la máxima autoridad administrativa de la ciudad. El Alcalde mayor es elegido por períodos de cuatro años y es el segundo cargo de elección popular más importante de Colombia. Existe también un Consejo Municipal que es una corporación político-administrativa de elección popular, máxima autoridad política de la capital, ejecuta principalmente dos funciones: actividad normativa y control político. Por otra parte hay una división territorial y política de la ciudad que la divide en veinte localidades: Usaquén, Chapinero, Santa Fe, San Cristóbal, Usme, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Mártires, Antonio Nariño, Puente Aranda, Candelaria, Rafael Uribe, Ciudad Bolívar, y Sumapaz. Cada una de estas localidades tiene un Alcalde Menor y una Junta Administradora Local que regula cada uno de estos territorios.

*“Estamos destinadas a trabajar de putas,
peluqueras o reinas de belleza”.*
Coco.

Si bien muchas personas *trans* (en realidad muchas personas del sector LGBTI, no solo las trans) fueron trabajadores del Distrito durante los últimos doce años, especialmente en la última administración, debe exponerse que las acciones que se desarrollan dependen en mucha medida de la discrecionalidad de los gobernantes. Si la persona del Alcalde Mayor tiene interés en la población serán muchas más las acciones afirmativas, los procesos de visibilización y sensibilización, la inversión presupuestal, entre otras cuestiones que determinan la efectividad y ejecución de la política pública. Pero el Alcalde y el Consejo Municipal no están muy interesados, lo cierto es que este desinterés afecta profundamente la construcción de las agendas de trabajo y la ejecución de estas.

Lo cierto es que las posibilidades laborales de las personas trans no son muchas, ni en todos los sectores o actividades de trabajo. Una de las más grandes dificultades de la población está centrada en la inclusión laboral. Resulta sumamente complicado para ellos que las dinámicas de exclusión, la categoría de peligrosidad, la percepción que tienen los demás de la población como riesgosa hace que las personas no sean contratadas en espacios de laburo dignos y que les permitan la cobertura de sus necesidades básicas, como de inversiones suntuosas si las quisieran hacer. Aún teniendo la capacitación profesional o técnica, teniendo las habilidades y la experiencia hacen que no sean contratadas. Mary, de veinticinco años de edad, refiere que estudió para ser chef cuando aún tenía identidad de género masculina. Trabajó como jefe de cocina mucho tiempo ganando un buen salario. Cuando empieza su “tránsito”, perdió el trabajo que tenía y no ha logrado conseguir otro. Está viviendo en casa de sus padres y ellos están asumiendo sus gastos. Incluyendo aquellos que implican la feminización de su cuerpo. Ella quisiera poder pagar este proceso por sí misma. De alguna manera siente que esto sería más determinante en su reafirmación de identidad, pero lo cierto es que no puede. Para Mary, en todo caso, es una fortuna contar con una red de apoyo familiar que pueda contenerla y sustentarla económicamente. Situación que no le ocurre a todas las trans.

Lucía de cuarenta años es una mujer trans con unas enormes cualidades y habilidades artísticas. Se ha capacitado a nivel técnico y cuenta con redes de apoyo que le han permitido experiencias laborales que para ella han sido gratas. Por ejemplo dar clases de danza en un colegio. Ella era la coreógrafa, más bien, el coreógrafo, pues para ir a dar las clases, Lucía debía transformar su cuerpo a género masculino pues con identidad de género femenina no la dejaban ejercer su labor. Esto ocurrió en su ciudad natal. Al migrar a Bogotá no consiguió ningún colegio donde le permitieran dar clase. Terminó ejerciendo la prostitución durante años para poder solventar sus gastos.

En el curso de la presente investigación se le ha preguntado a personas profesionales que trabajan “interviniendo” esta población si le darían trabajo en actividades de cuidado a las chicas trans con quienes tienen contacto permanente, por ejemplo quienes sean auxiliares de enfermería para cuidar a sus enfermos o si tienen posibilidad de cuidar a sus hijos o hijas y la respuesta ha sido negativa. Pese a su cercanía a la población, pese a conocer sus realidades y necesidades, no se animan a contratar personas trans en ejercicio de prostitución para labores cercanas al ámbito de sus vidas privadas, máxime si las personas tienen VIH.

Como se expone en el título del presente acápite, por las realidades sociales, culturales, políticas, económicas e incluso religiosas tan marginadoras y excluyentes a la población trans femenina le quedan tres actividades con que sustentarse. Ser prostituta, ser peluquera o cuando se es hermosa, ser reina de belleza.

2. Fortalecimiento de acciones en las escuelas para la inclusión y la diversidad

Se trata de desarrollar acciones en los colegios, escuelas y demás establecimientos educativos (de educación preescolar, básica y media), especialmente los distritales, para la “protección y prevención de vulneraciones de derechos, violencias y hostigamiento por orientaciones sexuales e identidades de género, orientada a todas las instancias de la comunidad educativa (docentes, orientadores, administrativos, directivos, familias y estudiantes), que garantice la laicidad en los manuales de convivencia, los Proyectos Educativos Institucionales, las estrategias pedagógicas y los proyectos en educación para la sexualidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Decreto 062 de 2014, (p. 6). Se propende por la permanencia en el sistema educativo, absolutamente necesaria para otros procesos vitales, sociales, políticos y laborales de las personas.

*“Muchos ahora son más respetuosos, menos ignorantes, pero hay otros...
vea el caso de Sergio Urrego, semejante tragedia
y solo por la ignorancia de algunos”*

Pamela

Si bien en los últimos doce años, se ha procurado disminuir los niveles de violencia, segregación y maltrato a niños, niñas y jóvenes con identidades sexuales y de género diversas, si bien, hay un viraje progresivo a posturas más respetuosas e incluyentes, no dejan de ocurrir situaciones lamentables de violencias entre los muros de las instituciones educativas y fuera de ellos. La violencia en el sistema educativo suele ser más simbólica, en muchas ocasiones verbal y psicológica, en menor medida física y sexual. Sin embargo, el padecer estas violencias de manera cotidiana afecta a las personas en su constitución psíquica y psicológica, haciendo que muchos y muchas desistan de su formación académica. En otras ocasiones, los daños producidos a la persona son aún más graves. El caso de Sergio Urrego que nos citaron durante una conversación es ejemplo de ello. En el año 2014, el estudiante del Gimnasio Castillo Campestre de la ciudad de Bogotá fue señalado, censurado y criticado por su identidad sexual por su docente titular, la psicóloga de la institución y la rectora. Tras saberse que Sergio tenía una relación con otro compañero, le fue abierto un proceso disciplinario en el colegio y le señalaron que abrirían un proceso penal por salir con un joven menor que él. Sergio era un estudiante disciplinado, lector empedernido, con una actitud crítica, con excelentes resultados académicos. No soportó la presión ejercida por el colegio y el 4 de agosto de 2014, Sergio Urrego se lanzó desde el último piso del centro comercial Titán Plaza, situado en el noroccidente de Bogotá.

Las chicas trans con las que se realiza la investigación refieren que la Secretaría de Educación es una de las entidades más cerradas, más tradicionales y por tanto les cuesta garantizar “el derecho al libre desarrollo de la personalidad” y el principio de no discriminación presentes en todas las normativas.

3. La promoción y el fortalecimiento de las organizaciones sociales de los sectores LGBTI

Se plantea el apoyo a los procesos organizativos de los sectores LGBTI con miras a incrementar su capacidad de incidencia en asuntos de interés público, a la representación de sus intereses y necesidades y a la aplicación efectiva de sus derechos.

Debe decirse que este es uno de los ejes de la política pública que más se ha trabajado y que tiene más logros. En 2015 existían en la ciudad de Bogotá por lo menos 105 organizaciones sociales y comunitarias para el sector LGBTI que asocian a las personas y les permiten escenarios de participación política que resultan imprescindibles, ayudan en la construcción de la agenda política, que contribuyen en la visibilización y sensibilización frente a esta comunidad, asimismo, se constituyen en redes de apoyo y afecto fuertes, que contienen a las personas que participan de ellas, facilitando la construcción y fortalecimiento de vínculos afectivos y relaciones personales que resultan significativas.

Sumado a lo anterior, en este punto vale la pena mencionar que la política pública ha determinado la constitución de los Centros de Atención Integral a las Diversidades Sexuales y de Género (CAIDSG). En la ciudad de Bogotá existen dos de ellos, uno en el barrio Teusaquillo y otro en el barrio Santa Fe. El objeto de estos centros es asesorar y acompañar a las personas de los sectores LGBTI, sus familias y redes de apoyo frente a situaciones que afectan la realización de sus derechos. Estos son escenarios de encuentro, formación, socialización, fortalecimiento de redes de apoyo y afecto, e incluso para la formación académica y la puesta en escena de expresiones culturales y artísticas.

*“Además de redes de apoyo, se necesitan redes de afecto
que nos rodeen, gente que nos quiera”*

Manuela

Este es uno de los componentes de la política pública que mejor funcionan y que de alguna manera tiene más acogida dentro de los sectores LGBTI. Si bien existen algunas dificultades en torno a la participación, si debe señalarse que las organizaciones sociales donde se incluyen las personas les resultan espacios de fortalecimiento personal, escenarios para edificar vínculos con pares y no pares, para construir “lo político” y para la contención emocional, para el acompañamiento de los *tránsitos*.

Casi todas las localidades de la Ciudad de Bogotá cuentan con organizaciones sociales que hacen un trabajo admirable en términos de formación política, de formación en derechos y de empoderamiento individual, grupal y comunitario.

Un concepto muy interesante que se maneja en estas redes y que es manejado por todos y todas, son las redes de afecto. Se requiere formar redes de apoyo, pero aún más, refieren, son las redes de afecto. Muchas de estas personas vienen de otras regiones del país, llegan solas a la ciudad, en ocasiones empiezan los tránsitos de manera muy solitaria, vienen excluidas por sus familias, por sus comunidades, por sus seres representativos. Así que el construir nuevas redes se convierte en una necesidad para todas y todos. No solo esperan que existan redes de afecto entre los pares, también esperan construir redes de afecto más amplias con amigos, personas cercanas, otras organizaciones sociales, con personas de identidad sexual normativa, para afianzar lazos afectivos perdurables.

Si bien en ocasiones se presentan dificultades relacionales entre las mujeres trans del territorio, debe decirse que con frecuencia pueden sobreponerse a ellas y seguir construyendo juntas. Las trans son

personas bastante solitarias, excluidas de las prácticas sociales que comparten sus grupos de origen, por tal razón, ellas le dan un lugar importante a la relación con sus pares. Esta relación tiene además como característica el compartir distintos “trucos”, “tips” o “secretos asociados a los tránsitos del cuerpo desde lo masculino a lo femenino, como cuestiones de maquillaje, elección de la ropa, de modificaciones corporales no permanentes, modificaciones corporales artesanales, procesos de hormonización artesanales, entre otros tópicos como la familiarización con el territorio social y el conocimiento de la calle para el ejercicio de la prostitución. Todo lo anterior es fundamental para sus procesos de construcción de identidad.

4. Generación de nuevas representaciones sociales en la lucha contra la segregación social de las personas de los sectores LGBTI

Se puede referir que se han adelantado distintas acciones que ponen en la agenda pública a la población LGBTI y se visibilizan y sensibilizan los habitantes de este gran territorio que es Bogotá para la convivencia incluyente y respetuosa. Algunas de las acciones que se llevan a cabo son el Día del Silencio, el Día de la Visibilidad Lésbica, el Día Internacional Contra la Homofobia y la Transfobia, el Día Internacional del Orgullo, el Día Nacional contra la Homofobia y la Transfobia, el Día de la Bisexualidad, el Día internacional para Salir del Clóset, el Día de las Rebeldías Lésbicas, el Día Internacional de la Intersexualidad, el Día de la Transexualidad, la Semana de la Diversidad Sexual y las Marchas por la Ciudadanía Plena centro y sur.

*“Hasta un reinado puede tener un enorme contenido político,
es cuestión de dárselo”.*

Diana

Se ha determinado en la agenda de trabajo una variedad de fechas a conmemorar, así como distintas actividades que incluyen a todas las otras franjas poblacionales, incluyendo personas con identidad sexual y de género normativa para la visibilización, la sensibilización y el favorecimiento de posturas más respetuosas e incluyentes.

Se busca incidir y transformar la cultura, para garantizar la inclusión de los distintos sectores minoritarios y que se reconozcan las distintas interseccionalidades de las personas.

La actividad que cuenta con mayor participación y tiene una gran convocatoria es la “la marcha del orgullo gay”. Este espacio se convierte en un escenario donde el cuerpo es el mayor escenario de la expresión de lo político. Por tanto todos y todas se arreglan con esmero, construyen y presentan performances en los que el cuerpo es el principal protagonista y se elevan peticiones que tienen que ver con la inclusión y el respeto por la diversidad.

5. Acerca de la Garantía progresiva del derecho a la salud

Mediante el Programa de Territorios Saludables;¹² además de lo anterior, este eje implica además el acompañamiento de los procesos de hormonización, las prácticas de modificación corporales, la

¹² Es un programa de la Secretaría de Salud de Bogotá, basado en la Atención Primaria en Salud, que procura la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad antes que la atención y la curación. La idea es atender micro-territorios con un equipo de médico, enfermera y dos auxiliares de salud pública que atienden en el lugar de su residencia a las personas.

reafirmación sexual quirúrgica,¹³ y la prevención de estas a nivel artesanal. También enlaza la atención a personas VIH positivo.

“Si con el Sisbén¹⁴ no se han logrado las primeras tetas, ahora se va lograr una reasignación sexual”.

Lucía

El sistema de salud en Colombia resulta complejo y en ocasiones poco justo para todos los ciudadanos. Con las personas trans puede resultar aún más complicado. Existe un modelo de salud que cuenta con régimen contributivo (que se presta a través de las empresas prestadoras de salud EPS) y un régimen subsidiado (que se presta de acuerdo a la categorización que dé el SISBEN, por ello las personas normalmente lo llaman Sisbén). En este régimen de salud contributivo resulta más complejo acceder a ciertos procedimientos médicos como la hormonización y las modificaciones corporales como un implante mamario. Como muchas de las chicas trans con las que se desarrolla la investigación solo tienen acceso al régimen subsidiado apelan a procesos artesanales de hormonización y de modificaciones corporales.

Rebeca cuenta que para su proceso de hormonización en algún momento de la vida acudió al uso de un medicamento veterinario que se llama “Vacanol”. Esta hormona hace, según su relato, que le crezcan los senos, que disminuya algunas características de género típicamente masculinas como la barba, el bello en piernas y brazos. Así mismo hace que la acumulación de las grasas sea distinta por tanto da “más piernas y cadera”. Se puede tomar vía oral, pero en muchas ocasiones se inyecta directamente sobre el pecho. Lo mismo ocurre con procesos de modificaciones corporales, donde se acude a la silicona líquida inyectada en la zona, como nalgas y senos para dar formas más femeninas al cuerpo. A veces se usan materiales menos refinados como aceite vegetal. Todo lo anterior trae serios problemas de salud a corto y largo plazo.

El mismo ejercicio de la prostitución hace que se presenten algunos riesgos mayores frente a la salud sexual. Cuando las mujeres trans van a los hospitales, clínicas y otros establecimientos prestadores de servicios de salud, en muchos de ellos no las llaman por su nombre identitario, lo que hace que sea una situación altamente molesta; Andrea refiere que en muchas ocasiones siente que el personal médico las censura, las critica. Que no tienen que decir ni una palabra, que solamente con la forma en que se les toca, se les examina, se les mira, se les nombra, se ponen en evidencia los serios prejuicios sociales que siguen presentes en nuestra sociedad.

Finalmente, una de las situaciones asociadas al servicio médico que más las molesta es que para solicitar cualquier procedimiento de modificación corporal, el régimen contributivo (y aún más el

¹³ Algunos han preferido llamar al procedimiento de reasignación de sexo: *reafirmación sexual quirúrgica* pues consideran que es un procedimiento para reafirmar la identidad sexual y de género que se encontraba en conflicto con el sexo biológico asignado al nacimiento. No se trata entonces de reasignar algo, sino de reafirmar una realidad que estuvo siempre presente.

¹⁴ En Colombia existe un sistema de selección para beneficiarios para programas sociales (SISBEN) y es una herramienta, conformada por un conjunto de reglas, normas y procedimientos para obtener información socioeconómica confiable y actualizada de grupos específicos en todos los departamentos, distritos y municipios del país. Lo que se busca con la información que arroja el SISBEN es focalizar el gasto público para de esta manera garantizar que el gasto social sea asignado a los grupos de población más pobres y vulnerables. El SISBEN es la puerta de entrada al régimen subsidiado. Esta categorización sirve también para la inclusión en el régimen subsidiado de salud.

subsidiado) hacen que las personas se sometan a una valoración por psiquiatría o psicología. Ello implica que el profesional emita un diagnóstico de salud mental que actualmente en el DSMV se denomina “Trastorno de la identidad sexual¹⁵,” entonces se requiere que exista una patologización de la construcción de las identidades de género para poder acceder a los servicios médicos y ellas afirman que es una medida irrespetuosa, que perpetúa las representaciones de “anormalidad” que han acompañado desde siempre a las identidades diversas.

Paula Bianchi, autora argentina plantea sobre los cuerpos auscultados de las personas que ejercen prostitución: “En su mayoría, estos personajes ejercen la prostitución y se transforman en cuerpos abusados y usados como mercancía, cosificados para ser estudiados como ‘raros y misteriosos’.” (2013, p. 154).

6. Construcción de la identidad

Para concluir el análisis de algunos aspectos de la política pública LGBTI vamos a revisar cómo se entiende el derecho a la identidad:

... la expresión de la autonomía individual y de la capacidad de autodeterminación, de lo que se es, de las condiciones materiales de existencia, y manifestación de la intangibilidad de la integridad física y moral, es un derecho en constante construcción. El derecho a la identidad es materialización del libre desarrollo de la personalidad, pues en estrecha relación con la autonomía, la persona se identifica o autodetermina, se autoposee, se autogobierna, es dueña de sus actos y entorno con el cual establece su plan de vida y su individualización como persona singular, elementos esenciales para la construcción de su identidad de género. (Corte Constitucional de la República de Colombia, Sentencia T 476-14, p. 2).

Esto conlleva varias acciones: La persona puede dar curso al trámite para corregir el componente sexo en el Registro del Estado Civil, así como en la cédula; cambiar el nombre en la cédula y/o el Registro Civil por su nombre identitario.¹⁶ Debe tenerse en cuenta lo referido en la Directiva 004 de 2015 de la Alcaldía Mayor de Bogotá:

Para una persona transgenerista que ha iniciado el tránsito entre lo masculino a lo femenino o viceversa para fijar su identidad de género, es importante tener un nombre identitario que constituye uno de los elementos fundamentales y

¹⁵ Definido por el DSM-V como Identificación acusada y persistente con el otro sexo (no solo el deseo de obtener las supuestas ventajas relacionadas con las costumbres culturales). En los adolescentes y adultos la alteración se manifiesta por síntomas tales como un deseo firme de pertenecer al otro sexo, ser considerado como del otro sexo, un deseo de vivir o ser tratado como del otro sexo o la convicción de experimentar las reacciones y las sensaciones típicas del otro sexo. La alteración no coexiste con una enfermedad intersexual. La alteración provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo.

¹⁶ El nombre identitario es aquel nombre elegido por una persona *trans* para reconocerse a sí misma y mediante el cual desea que se le sea socialmente reconocida. Este nombre está alineado a su construcción de identidad sexual y de género.

esenciales de construcción personal e individual del ser, representa un medio importante para fijar su autodeterminación y autoreconocimiento, y el ejercicio pleno del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad e identidad. (p. 3)

Es de tener en cuenta que si la persona no quiere hacer el procedimiento de cambio de sexo o nombre en la cédula, se le debe respetar su nombre identitario y propender por la inclusión de este nombre en todos los trámites de identificación interna en los lugares de trabajo como carnets, correo institucional, y en el trato general en los espacios de trabajo.

“Yo soy una mujer masculina y el Estado así debe garantizar mis derechos, debe respetarme más allá de mi sexo”.

Diana

Una lideresa transexual de la ciudad de Bogotá, continúa usando su nombre masculino en el carné que la identifica en su trabajo. Ella explica que no quiere cambiar su nombre pues el Estado debe garantizarle sus derechos en consideración a todas las particularidades de su identidad de género y sexual, ella refiere: *“Yo soy una mujer masculina y el Estado así debe garantizar mis derechos, debe respetarme más allá de mi sexo”*. Este relato ejemplifica bastante bien las complejidades que pueden revestir la mirada *queer* de la identidad sexual y de género. Vemos como como lo *queer* “conlleva una política identitaria y ciudadana que supera la política sexual y se convierten en un asunto público sobre la condición humana”. (Pérez, 2008, p. 517).

Para concluir

Se requiere entender que en muchas ocasiones la construcción de las agendas y políticas públicas están determinadas por la participación de los distintos grupos sociales; es necesario reconocer la importancia que reviste la capacidad de agencia grupal y comunitaria y que muchos de los avances que se consiguen dependen de cómo se constituyan y reconozcan dichos grupos y también, cómo los demás grupos los reconozcamos y los reivindicemos.

Siguiendo a Young, autora estadounidense que plantea la necesidad de construir ciudadanías diferenciadas desde la identidad grupal, es menester considerar que “... la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias en su forma de vida y en su forma de asociación, aún si considera que pertenecen todas a la misma sociedad” (2000, pp. 77-78) sin olvidar que los grupos constituyen a los individuos, que el grupo da un aporte enorme y significativo a la construcción de las identidades de los miembros. Resultaría importante si se logra un mayor conocimiento de estas características y dinámicas grupales para una mejor comprensión de las personas, lo que redundaría en posibilidad de una más adaptada y respetuosa convivencia.

Con respecto a estas dinámicas de segregación, vale la pena hacer alusión a las fuertes dinámicas de exclusión que pueden padecer las personas trans en nuestro país y en nuestras ciudades. Gabriel Kessler, autor argentino que se ha ocupado ampliamente del tema de exclusión refiere:

... la exclusión más extrema no es siquiera pensable, no es ni siquiera cognoscible, escapa a las posibilidad misma de ser pensada o representada. En efecto, cuando nos referimos a grupos que consideramos excluidos, el hecho de que se discuta

acerca de ellos, que estén presentes en los medios, en el espacio público, ya es un indicador de un grado de exclusión menor que otros grupos cuya presencia está fuera de los medios de comunicación, de los discursos sociales o estudios académicos. La exclusión extrema es la que ni siquiera se conoce, no tiene acceso a las rutas y caminos que conectan con los centros de poder, no acceden a los medios, no la conocemos y no llegan a hacerse visible en el espacio público. (2012, p. 8).

No es posible la incorporación de los miembros de una minoría si los vemos desde ese lugar distante lleno de sospecha, prevención y molestia. No es solo responsabilidad del Estado el que todos sus ciudadanos se sientan parte de él, hay una gran responsabilidad en quienes conforman (o conformamos) el grueso de la sociedad civil; si esta “mayoría ciudadana” no contribuye con la inclusión de todos aquellos que considere diferentes, toda esa “otredad” desconocida, las realidades de Colombia y sus ciudadanos, no se modificarán tampoco. Sin duda para muchas de estas mujeres (trans) la experiencia de ciudadanía se vive y se experimenta en soledad, anclada su percepción de ciudadano al desamparo y los logros y avances dependen de la fuerza del grupo o la comunidad a la que pertenecen. Esto resulta desaventajado frente a otras ciudadanía que tienen un mayor conocimiento y acceso a los derechos.

El comprenderse en una relación directa con el Estado previene formas de aislamiento social, cultural y político, entre otras situaciones que pueden afectar profundamente los proyectos de vida y los proyectos comunitarios, si socialmente se ubica a un grupo minoritario fuera de los límites de “lo normal”, “lo bello”, “lo saludable”, “lo correcto”, “lo moral” resulta difícil la construcción de ciudadanía, resulta complicado que las personas se sientan contenidas dentro de la gran estructura estatal y esto deja a las personas a una distancia importante de las oportunidades que otros muchos disfrutan.

Pese a lo anterior, vale la pena decir que las chicas *trans* en general no asumen una postura victimizante que aproveche estas trayectorias vitales tan complejas, o las experiencias de violencias, o la falta de oportunidad para relacionarse con el Estado, a diferencia de otros grupos vulnerables y vulnerados, en esta población pueden observarse más recursos grupales y comunitarios para la participación y la auto gestión colectiva de los derechos que las amparan. Más que en otros casos, con esta comunidad se hace mucho más evidente la capacidad de agencia que se fortalece desde lo grupal. Como lo refiere Kymlicka (1997), un abordaje de este tipo nos permitiría comprender que “desde esta perspectiva, los miembros de ciertos grupos serían incorporados a la comunidad política no solo como individuos sino también a través del grupo, y sus derechos dependerían en parte de su pertenencia a él.” (p. 18).

Si bien debemos reconocer enormes avances en términos de la política pública para la atención a la población LGBTI; que ha habido voluntades políticas recientes que han priorizado la población y el tema en general, si bien se han construido agendas de trabajo que benefician el sector; si ahora hay una mayor garantía de derechos, especialmente los civiles (matrimonio igualitario y adopción igualitaria; si bien ahora se ha ido extendiendo una postura más respetuosa y dispuesta a reconocer e incluirlas diversidades y las interseccionalidades, ciertamente aún las prácticas sociales, culturales y políticas están a mucha distancia de una cultura verdaderamente incluyente.

El análisis y comprensión de las categorías de exclusión que pueden armarse en torno a la población objeto de estas reflexiones, permitirá seguramente el desmonte progresivo de aquellos elementos que dificultan los verdaderos procesos de ciudadanías diferenciadas, el pleno goce de la sexualidad y el ejercicio político a través de esta para que redunde en calidad de vida para las personas. (Erazo, 2016). Tenemos un compromiso social y cultural con los grupos minoritarios y vulnerados. Es menester desde el ejercicio de nuestras propias ciudadanías, abrir espacios para que los demás puedan gozar del pleno ejercicio de sus derechos. Debemos responder a las voces que nos interpelan como profesionales, el asunto más importante, es tener claro desde qué discurso, desde qué postura, desde qué acciones vamos a sumarnos a las transformaciones sociales que son necesarias para reconstruir el tejido social tan maltratado de nuestra Colombia.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación (2015). Circular 007 de septiembre 18 de 2015. Recuperado 29 de noviembre de 2015 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=64456>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014). Decreto 062 de 2014. Recuperado 29 de noviembre de 2015 de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticasLGBTI/QueEs/Decreto_062_2014.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2015). Directiva 004 de Marzo 20 de 2015. Recuperado el 29 de marzo de 2016, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61078>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (2015). Directorio de Organizaciones, Mesas, Redes, Espacios, Expresiones de los sectores LGBTI en la ciudad de Bogotá. Recuperado en febrero 15 de 2016 de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticasLGBTI/Observatorio/Directorio_LGBTI_Bogota_2014-2015_min120.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Lineamiento técnico para la incorporación de los enfoques y perspectivas de la política pública LGBTI en los sectores distritales y en las Alcaldías Locales. Recuperado en marzo de 2016, de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticasLGBTI/Observatorio/COMPILACION_LINEAMIENTO_TECNICO_SECTORES_DISTRIALES-201.pdf
- Asamblea General de la Naciones Unidas. (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado: 29 de junio de 2014, de http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf.
- Bianchi, P. (2013). *Mujeres Bravas: Representaciones de la Violencia en Muñeca Brava De Lucía Guerra* (pp. 153-163). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Buttler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2011). Sentencia T-314 de 2011. Recuperado: 29 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-314-11.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2015). Sentencia T-063 de 2015. Recuperado: 29 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/T-063-15.htm>

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 15. 2017. ISSN: 2007-5588

- Corte Constitucional de la República de Colombia (2016). Sentencia SU214/16
Recuperado: 29 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/SU214-16.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2015). Sentencia C-683/15.
Recuperado: 29 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/c-683-15.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2015). Sentencia T-099. Recuperado: 29 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/T-099-15.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2014). Sentencia T 476-14. Recuperado 8 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2014/T-476-14.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2010). Sentencia T-629 de 2010
Recuperado 8 de febrero de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/T-629-10.htm>
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2000). Sentencia C-371 de 2000. Recuperado 8 de marzo de 2016 de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2000/C-371-00.htm>
- Erazo, M. (Junio de 2016). Representaciones sociales que impactan el ejercicio de ciudadanías diferenciadas en hombres que ejercen prostitución. En E. Barrero (Presidente) *Diálogos e Intercambios de la Psicología en América Latina. Conferencia llevada a cabo en VI Congreso ULAPSI*. Buenos Aires, Argentina.
- Holgado, I. y col. (2008). *Prostituciones: Diálogos sobre sexo de pago*. Barcelona: Icaria.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en blanco, Serie indagaciones* [online]. 2012, vol. 22, n.1, 165-197. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007
- Kymilcka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía. *La política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, vol. 3, 5-40.
- López, S (2008). *El laberinto queer, la identidad en tiempos del neoliberalismo*. Barcelona: Egales Editores.
- Sierra, A. (2009). Una aproximación a la Teoría *Queer*: Debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Dianlet. Cuadernos del ateneo*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106547>
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

TEATRO ESPONTÁNEO TERAPÉUTICO: TRANSFORMANDO DESDE ADENTRO

Celia García Dávila

Maestría de Psicodrama y procesos grupales

Resumen

El Teatro Espontáneo Terapéutico (TET) surge como propuesta teórica-metodológica para la transformación social en el año 2006. Su propuesta es que mediante la participación en la sesión de trabajo, los participantes¹⁷ jueguen diferentes roles dejando fuera la posibilidad de anquilosarse solo de espectadores, o solo de actores, o solo de músicos.

El resultado de este trabajo es la metodología en sí misma, una reflexión sobre la manera de encuentro con los grupos y las relaciones que se establecen. El presente trabajo, es un intento de compartir y de tratar de visibilizar una manera de hacer y de compartir en grupo en la contemporaneidad y en la Cuba de hoy.

Palabras clave: Teatro espontáneo, psicoterapia, grupos

Abstract

The Spontaneous Therapeutic Theater (TET) emerges as a theoretical-methodological proposal for social transformation in 2006. Its proposal is. Through the participation in the work session, the participants play different roles leaving out the possibility of staggering only of spectators, or only of actors, or only of musicians.

The result of this work is the methodology itself, a reflection on the way of meeting with the groups and the relations that are established. The present work is an attempt to share and to try to make visible a way of doing and sharing in a group in the contemporaneity and in the Cuba of today.

Key words: Spontaneous theater, psychotherapy, groups

Introduciéndose en el espacio desde los orígenes

Se pueden identificar hasta el momento varios afluentes de esta propuesta que serán tratados en este acápite para luego dar lugar a lo que metodológicamente se ha construido hasta el momento de la presentación de este trabajo.

Lo que acá se presenta no es un acierto, ni un resultado definitivo, es la construcción desde la práctica que han realizado psicodramatistas y compañeros que trabajan teatro espontáneo que han pertenecido al Proyecto: Teatro Espontáneo Terapéutico.

Damos paso entonces a lo **teórico-metodológico** que se ha identificado como base de la propuesta en construcción.

El **Teatro de la Espontaneidad** y el **Psicodrama** (Moreno, 1993) fueron obra de Jacob Levy Moreno. Ambas metodologías enriquecieron desde su alumbramiento la manera de realizar la transformación

¹⁷ Entendemos como participantes a todas las personas que se encuentran en las sesiones, incluyendo a la coordinación.

social. La representación dramática como vía de alto impacto para transitar procesos creativos y terapéuticos, estableciendo un referente cultural mayor para la comprensión de la naturaleza humana en su camino de desarrollo.

El teatro del **Teatro de la Espontaneidad** es un teatro inclusivo donde se parte del principio de que somos todos y todas actores de nuestras vidas (que constituyen el gran escenario con sus múltiples dramas), es una invitación a crear y reflexionar juntos, a re-crear la vida en el espacio escénico, a dar importancia y sentido a las historias que todos tenemos para contar. Moreno, sustentado en sus experiencias de vida, su concepción filosófica y su visión particular del teatro, logra con fundamentación teórica e instrumentalización técnica crear un nuevo espacio donde también hay dramatización.¹⁸

En 1924 declara Moreno maneras peculiares de hacer Teatro de la Espontaneidad: a) Teatro de Conflicto: axiodrama cuestionador de la conserva cultural del teatro convencional; b) Teatro Inmediato o Teatro de Improvisación: todos los participantes son actores y protagonistas, y lleva a la creatividad a través de la imaginación y la representación espontánea; c) **Teatro Terapéutico**: dramatizaciones en las comunidades y en sus espacios habituales de vida, donde se representan conflictos, permitiendo así perspectivas y distanciamientos, en busca de resoluciones; d) Teatro del Creador: proceso de creación en movimiento permanente, cambio y existencia en el presente: el Yo como creador del movimiento y la acción para el cambio y el encuentro con el Tú. (Moreno, 1993).

El Teatro Terapéutico es una de las afluencias fundamentales de la metodología que acá se presenta al igual que el **Psicodrama**.

Gloria Reyes psicodramatista chilena trata de sistematizar en su obra “Psicodrama. Paradigma, Teoría y Método” los fundamentos teóricos, filosóficos y metodológicos del Psicodrama definiendo a este como “un paradigma que integra la fe y el optimismo en el hombre que posee el humanismo, la búsqueda de sentido de la mirada transpersonal, la profundidad biográfica comprensiva del psicoanálisis y la mirada contextual y social de una perspectiva sistémica.” (Reyes, 2006, p. xxiii).

Este “paradigma”, al decir de Gloria Reyes, lo distingue la energía interna hacia el hacer y el ser, privilegiando las acciones del día a día desde una forma espontánea, creativa en el encuentro con lo que nos rodean, por lo que ser psicodramatista debe aportar nuevos valores humanos, basados en una ética, que hace construir proyectos y sueños nuevos ligados al bien común del hombre y la mujer.

La experiencia del grupo donde se aplica el Psicodrama, revela lo místico como lo distintivo del espacio, le da vida y espíritu al encuentro con los otros, es lo diferente, lo inesperado, lo que se regala cada miembro del grupo a partir de las vivencias. Por eso es tan mágico el espacio psicodramático, porque da la oportunidad de ser, de crear, de amar al prójimo. En el espacio escénico también se explora el inconsciente, la espontaneidad, la creatividad y ocurre siempre un aprendizaje novedoso.

Esta manera es una manera especial de aprender, porque la sorpresa permite a las personas un estado positivo psicológico donde el aprendizaje se produce de una manera agradable. También le da un espacio a la alegría facilitando el aprendizaje lo cual, al igual que la sorpresa, son procesos que

¹⁸ Esta categoría enraizada al concepto drama –denominación que proviene del griego y que significa acción– refiere a la movilización emocional, palabras y gestualidades que en espontaneidad logra en el espacio de la escena su representación.

promueven y relativizan las reflexiones impidiendo los congelamientos de experiencias. “El juego, el humor, el goce, la acción, facilitan las puertas del verdadero conocimiento.” (Reyes, 2007, p. 182)

Esto tiene relación con el concepto de espontaneidad de Jacob Levy Moreno, pues constituye un encuentro con la totalidad, con la posibilidad de libertad, de creación que permite a las personas vivir un proceso más sano para aprender.

Todos los conceptos de la teoría del Psicodrama están estrechamente ligados, pues se dan en la relación con los otros y los objetos que nos rodean donde sobresaltan aspectos, cognoscitivos, afectivos, corporales que se integran en escena. La “teoría del encuentro” según Jacob Levy Moreno está ligada a los conceptos de espontaneidad y creatividad (capacidad de desarrollar conductas afectivas, cognoscitivas, corporales de manera única y adecuándose al entorno social) pues se entiende en la relación del vínculo entre el yo y los otros, los cuales se diferencian y se estructuran desde lo que en cada momento caracteriza a cada persona adecuándose a las normas sociales. (Roles) (Reyes, 2006)

Los conceptos de tele y transferencia surgen también unidos a los conceptos anteriores, pues es en esa relación con el otro donde se produce el tele, proceso empático recíproco a partir del cual dos o más personas se encuentran en un acto simultáneo, creativo y espontáneo, libre como cuando se elige a los yo auxiliares en la escena que construyes en un grupo donde apenas conoces a las personas. Transferencia, depositación en el otro, objetos internos introyectados en relaciones interpersonales anteriores en cualquier ámbito de la vida.

Lo que más sorprende del psicodrama es su increíble fe en las potencialidades del hombre, porque Dios todo lo puede, y cada hombre tiene un Dios, es Dios mismo, en su plena capacidad de ser y de crear.

María del Carmen Bello comenta que el psicodrama es un método creado a partir de y para los grupos humanos que permite observar, diagnosticar, intervenir y evaluar por medio de la puesta en escena de situaciones cotidianas o imaginarias. Promueve un aprendizaje desde la propia experiencia a partir de la creatividad y espontaneidad, herramientas que permiten al ser humano resolver problemas, enfrentar conflictos y relacionarse con los demás. (Bello, 2000).

Desde la posición de la autora desde los roles de psicóloga, maestra, educadora popular y psicodramatista veo al Psicodrama como la manera novedosa de hacer transparente procesos complejos de la vida, en donde se mezcla lo inesperado, el respeto al otro desde la multiplicidad de las realidades que los atraviesan, las cuales, no se pueden controlar, pero sí coordinar en un fin común.

Esta es también una característica del **Teatro Popular Latinoamericano**, constituido como movimiento cultural, el cual se complementó con el Psicodrama lentamente.

La experiencia cubana del grupo Teatro Escambray, da cuenta de ello. En articulación directa con las comunidades, marcó una concepción del teatro y del teatrista, del arte y la cultura, del ser humano y las sociedades que aportó a la historia del Teatro Popular Latinoamericano. Este proyecto es una manera novedosa de estar y de ser teatro.

Proyecta una metodología de creación teatral, sustentada en la investigación de las realidades de las comunidades e instituciones con las que se vincula, que comprende también la convivencia,

funcionamiento y roles de su propia grupalidad. Y por ese transitar patentiza una estética y dramaturgia con sello propio.

Este grupo, proyecto exponente del Teatro Popular Latinoamericano es ejemplo del puente directo con otras maneras en las que el teatro espontáneo coincidió con otras corrientes contemporáneas.

Con la simbiosis del método psicodramático, ciertas vertientes del teatro experimental y de la narración oral como la de: Jonathan Fox con el Teatro Playback (PBT) y la obra de Augusto Boal dieron lugar a diversos afluentes orgánicos, y que han ido danzando en una trama multicolor hasta conformarse el Teatro Espontáneo (TE).

En 1975, Jonathan Fox crea en Nueva York el teatro de improvisación, donde los miembros de la audiencia narran historias por ellos vividas, para luego ser vistas en su escenificación por un grupo de actores entrenados. A esta manera como habíamos referido se le llamó **Teatro Playback (PBT)**. (Salas, 2005).

Es igual que en teatro una función donde se cuentan historias y hay actores profesionales que dramatizan. La diferencia con el teatro convencional es que el guión y la trama de la obra dependen de la participación del público. Quienes al decidirse a participar se convierten en narradores. Estos antes de contar sus vivencias convertidas en historias, toman conciencia de cómo se sienten y permiten el afloramiento de sus emociones. Estas emociones se comparten y son dramatizadas en lindas esculturas por los actores.

Luego las personas del público que deseen cuentan sus historias con ayuda del conductor(a) quien hace énfasis en: los personajes involucrados, el lugar donde ocurrió, los hechos acontecidos, el clima emocional vivido y todos los aspectos que permitan dramatizar la historia desde el principio al fin.

El que cuenta, llamado narrador selecciona a actores y actrices en disposición en el escenario, para que representen los personajes y/o elementos significativos de la historia, elección que parte por designar quién representará al narrador.

Se recrea la escena, la esencia de lo expresado, sin acuerdos previos, decursando por un comienzo, desarrollo y conclusión en la representación. Los actores miran al narrador para comprobar en conjunto con el conductor si ha quedado satisfecho con lo que ha visto.

El Teatro, según Augusto Boal, es esa propiedad humana que permite que el sujeto pueda observarse a sí mismo, en acción, por lo que pasa de espectador a “espect-actor”; siendo sujeto y objeto a la vez: puede guiarse a sí mismo, ponerse en escena. Es un medio de conocimiento humano, un recurso para visibilizar condiciones de vida en la representación improvisada y grupal, una oportunidad para problematizar en una creación colectiva transformadora. **A lo cual denominó: Teatro del Oprimido.**

El Teatro del Oprimido a diferencia del PBT es que pone el protagonismo en la audiencia a través de la representación dramática improvisada y espontánea que pone énfasis en las condiciones sociales en que están inmersos los grupos que participan. Los actores son los propios participantes y el guión seleccionado por ellos mismos devela las problemáticas psicosociales en que están inmersos.

Este sistema toma diferentes formas de expresión entre las cuales podemos señalar: a) Teatro Imagen: uso de imágenes sin palabras; b) Teatro Foro: en el que se debaten teatralmente por medio de la representación espontánea, temas de interés en un colectivo; c) Teatro Invisible: en los espacios

naturales de vida, ampliando la concepción de espacio escénico, se instala una ficción que se convierte en acción real del mundo real; d) Arcoiris del Deseo: la acción dramática improvisada como recurso terapéutico para sacar la opresión instalada dentro de cada participante. (Boal, 2004).

Teatro Espontáneo Terapéutico. Una nueva manera de hacer.

En qué consiste el Teatro Espontáneo Terapéutico (TET) surge como propuesta teórica-metodológica para la transformación social en el año 2006. Cuna de este evento fue la ciudad de Santa Clara, Cuba.

El teatro espontáneo terapéutico, surge como una construcción colectiva de personas que se forman en diferentes metodologías de intervención grupal y comunitaria. Entre ellas están: el Teatro, la Psicología, el Psicodrama y el Sociodrama. Por supuesto, que estos dispositivos grupales tienen diferencias y semejanzas entre sí.

La propuesta de TET es que: mediante la participación en la sesión de trabajo, los participantes¹⁹ jueguen diferentes roles dejando fuera la posibilidad de anquilosarse solo de espectadores, o solo de actores, si ponemos un ejemplo común. Con ayuda de la psicología se construye el propio guión en la relación con el grupo humano²⁰ y se enfoca a la reflexión desde los personajes que aparecen y sus historias.

En Cuba conocemos de diferentes compañías de Teatro Espontáneo (TE) y de Teatro Playback (TP),²¹ cada una con sus peculiaridades, la nuestra pone en el centro lo terapéutico como un momento indispensable de sentirse y pensarse hacia dentro y desde fuera, donde el grupo te da la mano para impulsar otras miradas a la nuestra.

Un espacio sano

Durante la construcción del escenario, que toma forma propia y donde se trabajan escenas traídas por los participantes se comienzan a jugar diferentes roles, pues cualquiera puede contar, actuar, cantar, bailar y realizar todo cuanto decidan en la construcción de la subjetividad grupal. Los hilos que van surgiendo en el entramado de las historias, emociones y vivencias definen la dinámica grupal.

Los roles durante el encuentro de TET

Los roles de los integrantes del equipo de coordinación son diversos, pueden ser actores, músicos, coordinadores e incluso espectadores. Es un grupo que trae una propuesta, pero que se funde en un solo grupo cuando llega al espacio de las personas que hacen la solicitud. Este movimiento de roles desde la libertad, pero también desde la ética es un elemento muy importante en la puesta en escena de la metodología. Los aspectos tratados en el encuadre, siendo claros en los objetivos del espacio proporcionan: la confianza del grupo y su participación de forma activa. Esto produce complicidad y confianza, indispensables valores para la acción terapéutica.

¹⁹ Entendemos como participantes a todas las personas que se encuentran en las sesiones, incluyendo a la coordinación.

²⁰ Un grupo de personas que desean acompañarse para la construcción de vivencias con manos propias.

²¹ Teatro Los Elementos, Compañía Teatro Espontáneo de La Habana, Compañía Teatro Cuerpo Adentro y el Proyecto Teatro Espontáneo Terapéutico (TET).

¿Por qué terapéutico? Declaración de principios

Lo terapéutico es entendido como lo que cambia, lo que se aprende, lo que se siente, lo que se hace con libertad desde la espontaneidad.

No es ir a hacer terapia, es construir la terapia donde todos somos activos durante el proceso de encuentro con el grupo. Es importante señalar acá que el Teatro Espontáneo Terapéutico no concibe en su centro la función de teatro, entendida por el espacio que se abre para ver y hacer teatro sino, como un espacio que se abre para el intercambio a través del teatro. Se utilizan las herramientas técnicas igual que en las corrientes antes señaladas, pero todas e incluso la música forma parte del grupo. Así las elecciones de las posiciones en el escenario son elegidas por los propios participantes y a la vez rotadas para cada una de las escenas, desde la invitación a ceder y dar el protagonismo que se propone desde la coordinación.

Tomar las riendas del propio camino como un acompañamiento que facilita la afloración de los sentimientos, las emociones y las historias grupales. Por ello, la creación, desde el aquí y ahora, hace que se amplíe la espontaneidad del actor por el hecho de actuar la propia vida con sus sueños, problemas, conflictos y fracasos, tornándose terapéutico.

Declaramos terapéutico porque durante el encuentro con los otros a través de la vivencia grupal reformulamos nuestra escala de valores, nuestro estilo de vida. En este proceso de acercamiento a la vida de los otros, el camino que se construye se conforma en muchas tonalidades, matizando lo que somos.

Esta complejidad de sucesos abre un espacio para los que desean aprender a vivir de una manera diferente, pensándose, atreviéndose a soltar las amarras que la convivencia con nosotros mismos y con los demás, puedan apretar nuestras almas. Y esto es gracias a que ocurre un proceso terapéutico.

Un toque de distinción

Referente a las particularidades de la propuesta, a diferencia del TE y el TP, el conductor (coordinador para el caso de TET) ejerce un liderazgo que permite a todos los participantes pero en cualquier momento este rol puede ser ocupado por algún otro participante del grupo. Aunque posteriormente vuelva a ser ocupado por el equipo que coordina.

El objetivo es que se experimente un clima de confianza, seguridad e inclusión otorgando valor a cada momento y a cada historia para la creación colectiva. Por tanto el tema del protagonismo tiene múltiples miradas, pues el grupo en su totalidad es responsable de la experiencia ya sea desde roles más activos, pasivos, o expectantes. Es solo cuestión de reconocer que en los grupos todos jugamos diferentes roles y que estos para nuestra sanidad deben ser rotados. De eso se trata, de jugar a tener otros papeles para también comprender y vivir la empatía.

Una base común es comprender que nuestra corporalidad forma parte de lo que somos, y que tenerlo en cuenta nos aporta un mayor aprendizaje y un mejor conocimiento de nosotros mismos en pos de la transformación social.

Otro de los aportes es validación de las ganancias que tiene el trabajo grupal para el logro de los cambios en las personas y en la sociedad.

Puede ser un complemento terapéutico para aquellos que están en otro tipo de psicoterapias o un espacio único de reflexión y trabajo personal, y que estén dispuestos a continuar la crítica y la transformación social.

Desde esta propuesta de TET, se promueve la participación, la espontaneidad y la creatividad. Es al mismo tiempo un trabajo lúdico y de acompañamiento grupal, comunitario, educativo. En esta actividad se representan tanto historias de los momentos que nos han marcado en la vida, como aquellos momentos cotidianos, “simples”, en los que pocas veces reparamos pero que aquí podemos aprender a re-valorar; así como sueños o fantasías que nos permitan seguirnos pensando y construyendo.

Entrando en calor. La metodología del Teatro Espontáneo Terapéutico

Está relacionada con las fases del Psicodrama (figura 1) el Teatro de la Espontaneidad de Moreno, el Teatro Playback y el Teatro del Oprimido así como los procesos, recursos y técnicas diversas que se utilizan en cada una de estas propuestas.

Lo esencial que toma de estas metodologías es el núcleo que las caracteriza: la representación espontánea de la propia vida en escena a través de la intervención del cuerpo en sus variadas expresiones e interacciones con otros cuerpos, desde lo integral, teniendo en cuenta la vivencia. La liberación de los sentimientos reprimidos para la obtención de alivio emocional, la toma de conciencia sobre la dinámica de los conflictos, y la readaptación a la interacción social. Las relaciones interpersonales desde una perspectiva vincular-social, mediante el adiestramiento de la espontaneidad que propicia el desarrollo de nuevos aprendizajes, así como la profundización de los significados diferentes que emergen desde el grupo, ampliándose y resignificando la perspectiva con la que se percibe la realidad.

El Teatro del Oprimido nos aporta un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales intersubjetivos... se desarrolla a través de cuatro aspectos fundamentales: artístico, educativo, político-social y terapéutico. (Boal, 2004).

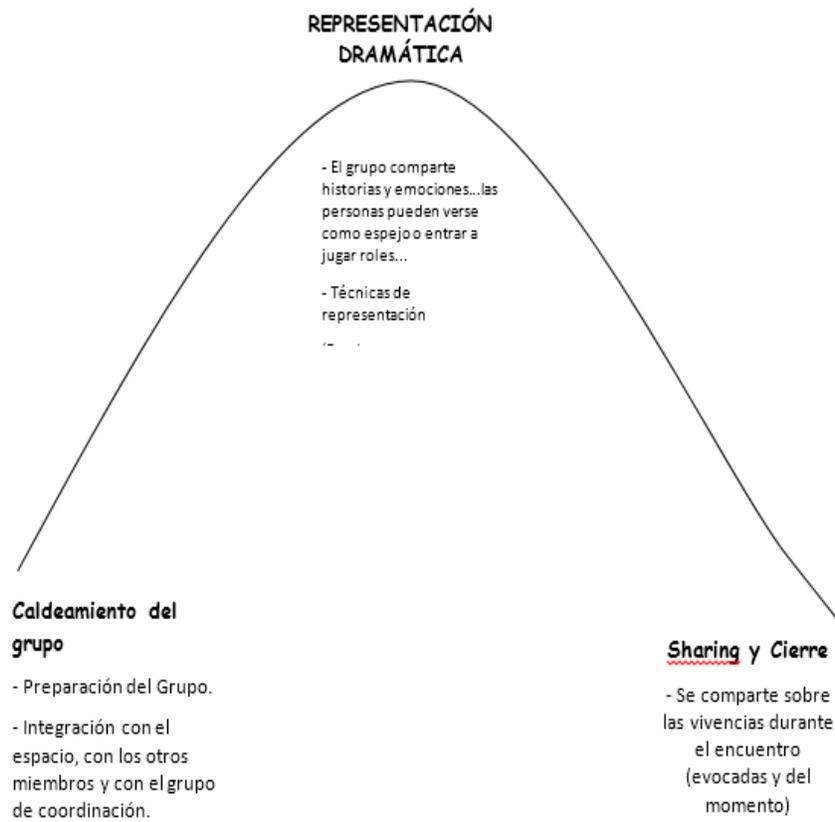


Fig. 1 curva emocional en un encuentro de teatro espontáneo terapéutico.

Para que se logre visualizar el TET, que parte de esta diversidad de metodologías, es preciso transitar por las diferentes fases de un encuentro de este tipo de propuesta, acerca de las cuales a continuación se profundiza, enfatizándose que en cualquier trabajo con personas que impliquen un intercambio humano, así como el compromiso de construir algo desde la participación; **es necesario el encuadre del espacio y la legitimación de la coordinación por parte del grupo con el que se va a trabajar.**

- Ritual de Integración del grupo (equipo de coordinación de TET y público) donde se invita a las personas a construir el espacio de encuentro. El cual se realiza desde diversas variantes entre las que están el trabajo con el cuerpo, la música, la danza, todas con la intención de que se genere un encuentro entre las personas y a lo interno de ellas. Este proceso inicial da entrada al cuerpo, los afectos y lo cognitivo, desde lo individual y desde lo grupal ya que es el proceso donde se expresa la cohesión de los participantes, de manera que facilita la emergencia del diagnóstico.
- Construcción del escenario que delimita el espacio “real” y el “imaginario”, colocando también los recursos que utilizamos como instrumentos musicales, telas, máscaras, objetos, etc., conjuntamente.

- Caldeamiento, a través de técnicas y juegos que movilicen y favorezcan la espontaneidad y emerger emociones e historias. Las personas buscan un espacio que ocupar, un rol o papel que jugar, por lo que se apropian del lugar, participan. Se realizan trabajos corporales para que todos puedan transitar por la misma fase si así lo desean o lo logran, de todas formas pueden decidir qué hacer. Se presenta el equipo de coordinación y los actores que van a comenzar. (Esto puede ocurrir en varias ocasiones porque el grupo puede intercambiar los roles)
- Representación dramática empleando diferentes técnicas como las esculturas, parejas, coros, escenas libres, entre otras, desde la diversidad de roles que asumen los actores y músicos, incluyéndose personas del público si lo desean. En este momento se recuperan las historias, ilusiones y proyectos compartidos a través de la representación de escenas entre todos los involucrados con la situación que emerge en el grupo. Momento especial para el despliegue de emociones que a veces permite darnos cuenta de elementos nuevos para incorporar a nuestras vivencias. Luego de terminadas las escenas se pide a los actores que miren a quien ha contado algo en busca de la retroalimentación y como agradecimiento por haber compartido sus experiencias personales.
- Cierre: momento importante de reflexión y apoyo, desde las vivencias del encuentro de TET permitiéndole a la persona reconocerse protagonista y le devuelve la posibilidad de construir nuevos caminos e historias. Se invita al grupo a compartir con gestos, frases, movimientos lo que han vivenciado. Las preguntas pueden ser: ¿Qué sintieron? ¿Qué recordaron de su vida? ¿Cómo se sintieron en la representación de los roles durante las dramatizaciones? Es un momento especial, porque no se permite otro acto que el de hablar de sí mismo, es resonar con las vivencias que el grupo aportó. Las personas que han trabajado agradecen el encuentro.

Retomamos como componentes de nuestra propuesta los sustentos teóricos y metodológicos del Psicodrama, pero con variaciones adaptadas:

- Narrador: Pueden ser uno o varios miembros del grupo, así como un subgrupo o el grupo en general quienes cuentan y/o dramatizan sus conflictos, preocupaciones, anhelos, dialogan con todo ello y tiene la posibilidad de traerlos a escena a través de los actores (miembros del grupo de coordinación o parte del público). Por ello, se constituye en una especie de protagonista de la historia.
- Público: Integrantes del grupo, espectadores, que constituyen también el espacio de contención para los actores, observan, pero también pueden rotar su rol hacia otros construidos por ellos mismos.
- Escenario: Espacio estético o físico, designado aun en ausencia de un objeto que lo materialice, construido por el grupo donde ocurren las escenas y los actores y público en general juegan diferentes roles o papeles. Se representan objetos, personajes, y la red de vínculo en un tiempo del que cuenta su historia.
- Escena: Conjunto de elementos conformado por las descripciones de los que cuentan sobre sus vivencias.

- **Actores:** los cuales juegan diferentes roles en la escena, incluido el músico, y que funcionan como egos auxiliares, álgos egos.
- **Coordinador:** que desempeña el rol de facilitador y guía el proceso, prestar una escucha atenta del público y los actores. Es quien propicia que se construya la zona segura para compartir los relatos personales, quien dialoga en primera instancia con los participantes del encuentro, quien transmite confianza desde la conducción de las historias y escenas; sin embargo, la responsabilidad es compartida.

Todos estos elementos propios de las metodologías antes mencionadas han sido variado y recreados desde los PRINCIPIOS DE TRABAJO que se fueron construyendo en los encuentros de teatro espontáneo terapéutico:

- Comenzar y terminar juntos.
- Cultivar la actitud experimental, la espontaneidad y la creatividad.
- Reconocer al grupo como protagonista del espacio.
- Aceptar el riesgo de profundizar.
- Participar de manera confortable.
- Mantener la concentración en la actividad que se está desarrollando.
- Usar todas las posibilidades para expresarse: cuerpo, rostro, volumen, ritmo y tono de la voz.
- Aceptar las ofertas de los otros actores para construir escenas.
- No dejar a un compañero solo en escena.

Hasta acá hemos llegado en nuestra sistematización metodológica, develándose esta manera de hacer la cual hemos denominado: Teatro Espontáneo Terapéutico.

El TET sigue vivo!! Reflexiones finales:

TET se ha alimentado de las potencialidades individuales para continuar el propósito común: la creación de un proyecto de transformación social más participativo y libre. Es ejemplo de cómo conviven en los espacios institucionalizados redes informales que construyen proyectos alternativos y viables.

Una de las estudiantes de la Maestría de Psicodrama y procesos grupales ha escogido el TET para continuar la elaboración de esta propuesta. La utiliza como herramienta para conocer las costumbres y cultura de grupos emigrantes a Cuba que se encuentran institucionalizados. Esta tesis será presentada en este año y aportará a la sistematización de la metodología acá presentada.

La Maestría de Psicodrama y procesos grupales ha sido un contexto impulsor de que este proyecto no desaparezca. Por tanto, TET es el resultado del trabajo voluntario de las redes humanas que coexistieron y coexisten en el espacio de la Maestría de Psicodrama y procesos grupales de la Universidad de La Habana.

Referencias bibliográficas

Boal, A. (2004). "El Arcoiris del deseo. Del Teatro Experimental a la Terapia". Barcelona: Alba, s.l.u. p.28

Moreno, J.L. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.

Reyes, G. (2006). *Psicodrama. Paradigma, Teoría y Método*. Santiago de Chile: Vientos.

_____. (2007). "La práctica del Psicodrama". Santiago de Chile: RIL editores. Romero, María Isabel; Carmen Nora Hernández (Comp.). (2004). *Concepción Metodológica de la Educación Popular*. La Habana: Caminos.

Salas, Jo. (2005). *Improvisando la Vida Real. Historias Personales en el Teatro Playback*. Uruguay: Nordam-Comunidad.

INTERCAMBIO VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Francy Elena Galván Acosta

Julio César Moreno Correa

Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

El problema que orientó el proyecto fue cómo se promueve la internacionalización entre estudiantes, o de qué manera se puede lograr que un estudiante en psicología tenga una visión más global de su formación, en una perspectiva latinoamericana. Se definió como objetivo general desarrollar una estrategia de acercamiento entre estudiantes de psicología de diferentes países latinoamericanos. Para alcanzar esto, se definieron como objetivos específicos 1) describir las semejanzas y diferencias percibidas entre estudiantes de psicología de Barrancabermeja con sus pares relacionales de otros países en Latinoamérica; 2) describir cómo ocurre un proceso de intercambio comunicacional con un par académico internacional y 3) identificar la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de la comunicación entre pares de diferentes países. Se abordó desde una metodología participativa en la que, a través de las redes sociales, sesenta y cinco estudiantes de psicología de Barrancabermeja (Colombia) se emparejaron con sesenta y cinco estudiantes de psicología de países como Ecuador, México, Brasil, Argentina, Perú, Chile, Paraguay y Panamá. A los estudiantes colombianos les fue entregado un cuestionario guía sobre aspectos relacionados con sus vivencias como estudiantes y como personas del común, para que sobre esa base desarrollaran la comunicación con sus pares. Al final, los estudiantes entregaron sus informes sobre la experiencia, en los términos señalados en los objetivos específicos del proyecto. Luego de la experiencia de intercambio, los estudiantes manifestaron ganancias como el contacto con pares extranjeros, la experiencia sobre formas de comunicarse, el conocimiento sobre la manera en que se ve la profesión psicológica en otras latitudes, la comparación de planes de estudio, la posibilidad de tener a alguien a quien visitar fuera de Colombia, pero sobre todo, el reconocimiento de las posibilidades tan importantes que le ofrece la Universidad y la realidad que al interactuar con otros re-descubre.

Palabras Clave: redes sociales, intercambio académico, comunicación, formación en psicología

Abstract

The aim of this project was how to promote internationalization among students and describe how a student of psychology could have a more global view of their training, from a Latin American perspective. It was defined as a general objective to develop a strategy of meeting between students of psychology from different Latin American countries. To achieve this, we defined three specific objectives 1) To describe the perceived similarities and differences between students of psychology in Barrancabermeja and their relational peers from other countries in Latin America; 2) To describe how a communication exchange process occurs with an international academic partner and 3) To identify the frequency of use of ICT in the communication between peers from different countries. It was approached from a participatory methodology in which, through social networks, 65 psychology students from Barrancabermeja (Colombia) were matched with 65 psychology students from countries as Ecuador, Mexico, Brazil, Argentina, Peru, Chile, Paraguay, and Panama. Colombian students were given a questionnaire about aspects related to their experiences like students and ordinary people, so that they developed communication with their peers. At the end, the students delivered their reports about the experience, in the indicated terms and the specific objectives of the project. After the exchange experience, students were enriched at the intercultural level such as: interest in having contact with foreign peers, experience in ways to communicate, knowledge about how the psychological profession is viewed in other countries, comparison of curricula, the possibility to meet

someone and visit abroad; but above all, recognition of the very important possibilities that the University offers, and the reality that when interacting with others, they re-discover.

Keywords: *social networks, academic exchange, communication, education in psychology*

Introducción x

La internacionalización de la academia hace parte de uno de los requisitos solicitados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para todas aquellas instituciones en Colombia que aspiren a acreditarse como instituciones de alta calidad. Con base en lo anterior, las instituciones de educación superior han dispuesto estrategias, luego de pensar las condiciones propias de cada comunidad académica, para facilitar los procesos de movilidad de dicha comunidad y la internacionalización de los programas académicos, *vía* visitas de profesores y estudiantes entrante/saliente, desarrollo de congresos, eventos académicos interinstitucionales, y también desde el aula de clase, con estrategias como las clases espejo, o los proyectos de aula. En la Universidad Cooperativa de Colombia se ha decidido enfrentar este reto por variados caminos, entre los cuales cabe resaltar la actitud de los profesores para contribuir a la internacionalización desde cada uno de los cursos, promoviendo y motivando a los estudiantes a vivir la oportunidad de movilidad académica ya sea de forma presencial o virtual.

Cuando se habla de movilidad, generalmente se argumenta que una limitación para desplazarse fuera del país es el dinero, pues los costos de alojamiento o vivienda en otro país, de la alimentación y el transporte son altos considerando el hecho de la devaluación del peso colombiano frente al dólar acaecida en los dos últimos años. La movilidad física al extranjero brinda la oportunidad de conocer formas de pensar, comidas, costumbres, escenarios y características de sociedades distintas que ayudan a expandir la comprensión que se tiene sobre el mundo y la humanidad. ¿Hay alguna forma que no implique el desplazamiento físico para acceder a algunos de estos conocimientos? En las últimas dos décadas, la tecnología aplicada a las comunicaciones ha cobrado gran relevancia en la cotidianidad de las personas: el uso de instrumentos electrónicos en el día a día como tabletas, teléfonos móviles, equipos de cómputo personales y de mayor portabilidad, permite que haya mayor disponibilidad de información y reduce el tiempo para establecer comunicación entre las personas y disminuye barreras de tiempo y espacio. Los procesos educativos vienen adaptándose a esa realidad, incluyéndola como una herramienta de apoyo para la enseñanza. Las anteriores condiciones llevan al planteamiento: ¿cómo ofrecer la posibilidad de vivir la experiencia de la movilidad de manera virtual?

Con base en la argumentación precedente, se realizó un proyecto de aula en la Facultad de Psicología, consistente en que cada uno de los sesenta y cinco estudiantes participantes de Barrancabermeja se comunicaría durante seis semanas con otro estudiante de psicología de un país latinoamericano, a través de las redes sociales, intercambiando información sobre cultura, religión, economía, rituales típicos, gastronomía, educación y sobre su programa de pregrado.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una estrategia de acercamiento entre estudiantes de psicología de diferentes países latinoamericanos.

Objetivos específicos

- Describir las semejanzas y diferencias percibidas entre estudiantes de psicología de Barrancabermeja con sus pares relacionales de otros países en Latinoamérica
- Describir cómo ocurre un proceso de intercambio comunicacional con un par académico internacional
- Identificar la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de la comunicación entre pares de diferentes países

Referentes

Búsqueda de estándares comunes en la educación superior

Uno de los problemas que ha abordado la comunidad académica internacional es la equiparación de la formación superior para permitir el ejercicio profesional en países diferentes al que originalmente tituló al universitario. Con este propósito, desde finales del siglo pasado se han visto progresos en el establecimiento de criterios de calidad comunes respecto a la educación, siendo el desarrollo de unos estándares unificados en Europa un ejemplo de ello. El proceso siguiente a la declaración de Bolonia (1999), que dio origen a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, implicó para las universidades una revisión de sus desarrollos curriculares, entre los que, por supuesto, el asunto de la internacionalización y la movilidad ya no se consideró un valor agregado sino una condición fundamental. Al margen de las críticas y procesos de oposición que el proceso de Bolonia ha recibido, los resultados para facilitar el ejercicio profesional en los diferentes países de la Unión Europea evidencian una verdadera movilidad profesional.

Para el caso de América Latina, el proyecto Tuning (en sus fases 2004-2007 y 2011-2013) buscó la alineación de las estructuras de educación superior, en el sentido de establecer consensos sobre educación superior entre las instituciones latinoamericanas y europeas. La internacionalización aparece como uno de los componentes del modelo de innovación social universitaria responsable, y la movilidad como uno de sus indicadores (Villa, 2013, cap. 3).

Acuerdos internacionales para la movilidad académica

La movilidad de profesionales es una realidad. En un mundo en el que la tendencia de la globalización tiene como uno de sus efectos que las personas tengan la posibilidad (la necesidad en algunos casos) de desarrollar su ejercicio profesional en países distintos a su patria, la preparación para la movilidad en el ejercicio profesional cobra especial interés.

Desde la década de los 90 del siglo pasado se iniciaron las conversaciones entre los diferentes países del mundo (Conferencia general de la UNESCO, Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Conferencia internacional de Educación en Ginebra 1994 y 1996, Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la Unesco del 5 al 9 de octubre 1998 en París y la estrategia de Lisboa, entre otras) para llegar a acuerdos y promover una educación más equitativa entre estos, intentando que la enseñanza sea de alguna manera estandarizada, donde lo que se aprende en un programa de pregrado en un país del continente americano no sea muy diferente a lo que se enseña en el mismo programa en un continente diferente; Esto debe motivar a las instituciones de educación

superior a superar los estándares nacionales de calidad, para medirse bajo los estándares internacionales.

De lo anterior deriva que las distintas universidades hayan destinado importantes esfuerzos para el establecimiento de convenios internacionales para facilitar la movilidad académica: es suficiente con ingresar al sitio web de las universidades de mediano o gran tamaño y encontrar un enlace o hipervínculo titulado “internacionalización” que conduce al listado de los diferentes convenios activos con los que la institución cuenta, a fin de facilitar que profesores o estudiantes visiten universidades extranjeras, desarrollen créditos académicos, hagan pasantías, participen en el trabajo de grupos de investigación, desarrollen proyectos conjuntos, entre muchas otras posibilidades.

Internacionalización como exigencia para la acreditación

Entre los objetivos del proceso de acreditación, declarado por el Ministerio de Educación de la República de Colombia, puede leerse: “Favorecer la movilidad y reconocimiento nacional e internacional de estudiantes y profesores” (CNA, 2013; numeral 3.2 literal g); además considera la movilidad como un aspecto que da cuenta del grado de flexibilidad curricular de un programa académico. Por lo tanto, cualquier institución que aspire a acreditarse, necesariamente debe definir una política de internacionalización y definir estrategias para favorecer la movilidad.

En la Universidad Cooperativa de Colombia se ha asumido la colaboración internacional como política institucional (Acuerdo Superior 041 de 2011); y se entiende en ella la internacionalización como “orientada a la interacción de conocimientos teóricos y prácticos entre las comunidades académicas mundiales, a la movilidad de profesores, investigadores, currículo y estudiantes, y a la cooperación entre las culturas” (Acuerdo Superior 062 de 2011 art. 1°). Esta institución considera como una de las formas de efectuar la internacionalización “desarrollar las actividades de intercambio e integración [...] a través de plataformas virtuales” (Acuerdo Superior 062 de 2011 art. 3°)

Movilidad virtual

El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación ha implicado el redefinir algunos conceptos; el desplazamiento o movimiento entre lugares es uno de ellos. “Hoy visité una página sobre...” quiere decir que, en los referentes simbólicos de la persona, aunque no se haya movido de su habitación o de la biblioteca de la universidad, a través de un ordenador, teléfono móvil o tableta, visitó un lugar, un sitio virtual, lo que da unas significaciones alternativas al moverse, pues ir de un lugar virtual a otro, es un movimiento en la percepción del sujeto, y justamente eso es lo que se persigue al hablar del aprovechamiento de los escenarios virtuales facilitados por los dispositivos electrónicos informáticos. Ya ha sido de interés estudiar cómo usan los estudiantes estos recursos para desarrollar sus conocimientos (García, Rey y Rosado, 2009; Sandoval, Romero y Heredia, 2013).

La conectividad en el escenario de internet no aborda la totalidad de vivencias que se pueden experimentar en un ejercicio de viaje al extranjero: tomar un avión, pasar una aduana, vivir la ansiedad propia de llegar a lo desconocido, sentir el olor de otra ciudad, parece que son sensaciones restringidas a la experiencia real... por ahora. Sin embargo, las anteriores limitantes no desmeritan las posibilidades que la aproximación virtual puede permitir en cuanto a conversaciones con extranjeros, poder preguntar sobre sus costumbres, sus creencias, la realidad local y nacional del sitio de mi interlocutor, las tendencias y la manera en que las personas las expresan.... En fin, todo lo que se

pueda poner en palabras, en imágenes, en relatos, ya es posible de comunicar a través de la tecnología disponible.

A ese conjunto de experiencias a través de lo hablado, lo escrito y lo gráfico que le permiten al estudiante vivir la aproximación a otro u otros que se encuentran más allá de la frontera nacional, a manera de viaje con una guía que sirva para indagar, desplazarse en la virtualidad, conocer, compartir, lo denominamos movilidad virtual. Gil y Roca-Piera (2011) señalan cómo esta movilidad virtual es una de las formas para que, en la Europa de hoy, con necesidades de perfiles profesionales en varios de sus espacios laborales por el envejecimiento de la población, se supere la dificultad de la movilidad con base en el uso adecuado de las TIC, por ejemplo, para el desarrollo de la estrategia del Portfolio Europeo de las Lenguas en modalidad electrónica (e-PEL).

Ruiz y García (2010) presentan como argumento para considerar la movilidad virtual como una forma efectiva de movilidad el siguiente: la posibilidad de que “un estudiante realice parte de sus estudios, durante el tiempo que estime oportuno, en cualquier otro centro de educación superior, [...] pueda llevarse a cabo tanto de forma real, trasladándose físicamente el estudiante a la universidad de acogida, como virtual, en la que ese traslado se lleva a cabo a través de escenarios virtuales” (p. 250). Además, Ruiz y García enumeran las ventajas que tiene una movilidad desde lo virtual: poder desarrollar actividades académicas en cursos o actividades académicas de otro país sin abandonar totalmente las responsabilidades (académicas, laborales, familiares, sociales) que se tienen en el país de origen; autonomía en el manejo del tiempo para las actividades asincrónicas; el estudiante puede vivenciar estilos de aprendizaje distintos a los promovidos en la educación de la realidad física; el costo es mucho menor y las posibilidades prácticas de vincular un número mayor de estudiantes a las actividades académicas entre las universidades, en razón de ese bajo costo, son mayores.

Metodología

El proyecto se desarrolló con un enfoque Mixto, de tipo descriptivo. Los participantes fueron sesenta y cinco estudiantes de psicología en Barrancabermeja y sesenta y cinco estudiantes de psicología con residencia en países latinoamericanos, ocho en total: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú.

País	Institución	Nro. de participantes
Colombia	Universidad Cooperativa de Colombia Sede Barrancabermeja	65
Ecuador	Universidad de Guayaquil	20
México	Universidad Benemérita Autónoma de Puebla	16
México	Universidad Nacional Autónoma de México	3

Argentina	Universidad de Buenos Aires	10
Panamá	Universidad Latina de Panamá	8
Brasil	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	5
Chile	Universidad de Tarapacá	1
Perú	Universidad Andina del Cusco	1
Paraguay	Universidad Católica de Asunción	1

Tabla 1. Relación de participantes del intercambio

Para la obtención de la información y la promoción de las conversaciones y desarrollo de la actividad, a cada estudiante colombiano le fue entregada una guía con la forma de entrevista, para que fuera desarrollada a lo largo de doce encuentros, a razón de dos por semana. La guía consistía en preguntas referidas a aspectos como educación, salud, religión, economía, cultura, seguridad, formación en psicología, vida universitaria, relaciones sociales, servicios públicos, costumbres, entre otros. El tiempo estimado para finalizar la actividad fue de diez semanas. Este proceso se organizó en cuatro fases: planeación, convocatoria de los participantes, intercambio, finalización de la experiencia; cada una de estas fases serán descritas en el apartado de resultados.

Para analizar la información, se consideraron diferentes aspectos: desde lo cualitativo, las diferencias percibidas por los estudiantes respecto a estilos de vida con sus pares, el grado de profundidad y cualificación del acercamiento con el par; desde lo cuantitativo, se describió la frecuencia de contactos, el medio utilizado, la cantidad de archivos compartidos, el tiempo invertido en conversaciones.

Resultados

A continuación, se recogen las apreciaciones declaradas por los participantes colombianos sobre las diferencias percibidas respecto a sus pares en los aspectos indagados. En algunos casos, la información aportada en los informes presentados no permitió valorar dichas declaraciones.

Dentro de las observaciones hechas por los estudiantes, se encontró que entre los diferentes países latinoamericanos que participaron del intercambio hay similitudes, por ejemplo:

- Los semestres académicos del pregrado en psicología oscilan entre 10 a 12 períodos lectivos
- Los horarios de clase, en caso del pregrado en psicología generalmente son diurnos
- Entre los campos de acción de la psicología predomina el campo clínico o de la salud
- Se posee una gran cantidad de ferias y fiestas propias de la región
- La religión predominante es el catolicismo
- El acceso a los servicios públicos es limitado en las comunidades rurales y lejanas a las ciudades principales
- El servicio de salud se percibe como insuficiente o precario

- Las problemáticas sociales presentes con mayor frecuencia desde su percepción es el desempleo, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil y prostitución.
- Las oportunidades laborales para estudiantes universitarios son limitadas a roles como vendedor, impulsores, meseros, los cuales el salario es menos del mínimo, dependiendo del país.
- Presencia de instituciones que rigen la labor del psicólogo dentro de cada país
- Educación privada de calidad, siendo el privilegio de unos pocos
- Alta corrupción en la política

De igual forma, de acuerdo con las declaraciones hechas por los participantes se encontraron algunas diferencias significativas entre países:

- En el caso de México, existe una diferencia sustancial en el tiempo o la duración de la educación básica con respecto a la de Colombia
- En general, existen diferencias particulares sobre la gastronomía y las costumbres propias de cada país y región
- La moneda local de cada uno de los países participantes difiere del Peso Colombiano
- En el caso de Ecuador, la educación es gratuita, lo que en Colombia no sucede, ya que se logra subsidiar, pero no la gratuidad
- En el caso de Brasil, existe una diferencia idiomática en comparación de los otros países participantes
- Calendario académico con comienzos diferentes
- Huso Horario distinto

Cumpliendo con el objetivo específico “describir cómo ocurre un proceso de intercambio comunicacional con un par académico internacional”, en las siguientes líneas se relacionan las fases que se llevaron a cabo para la ejecución del intercambio:

Fase 1: Planeación

- Delimitación de la idea: se tomó el tiempo para tener claro hacía donde se orientaría cada intercambio de información, cuál era el objetivo de la práctica y la metodología que se iba a utilizar dentro de cada encuentro.
- Revisión de antecedentes: se revisó la bibliografía y bases de datos para conocer si había registro de experiencias similares en psicología, encontrando prácticas semejantes en idiomas e ingenierías, pero no en el área de las ciencias sociales y humanas.
- Estructuración de un anteproyecto: Se delimitaron los objetivos, con su respectivo fundamento teórico, metodología y una guía de entrevista para desarrollar durante cada encuentro virtual entre los pares.
- Se revisaron los aspectos generales del proyecto para tener en cuenta como: temas a tratar en cada encuentro, cuántos encuentros virtuales deberían ejecutar y registrar, cuáles serían los medios de registro, a través de qué medio se debían llevar a cabo los encuentros y cuáles serían las reglas generales del proyecto.

Resultado: Documento instructivo entregable para los participantes como apoyo a la ejecución del intercambio. *Tiempo empleado:* 2 semanas

Fase 2: Convocatoria de los participantes

- Se estableció contacto a través de un correo electrónico en la red ALFEPSI, lo que conllevó a la respuesta de varios interesados en participar del proyecto. Luego con la lista de interesados se les facilitó más información acerca del proyecto.
- Se socializó con los estudiantes de los cursos: psicología evolutiva II, Procesos psicológicos III y Electiva Humanística III, el proyecto de aula y el documento guía para su ejecución.
- Con cada profesor colaborador de las universidades extranjeras se compartió la guía inicial del proyecto, dando a conocer los requerimientos y los compromisos que debió asumir cada participante, así como las fechas de ejecución.
- Los profesores colaboradores facilitaron un listado de estudiantes interesados en participar con sus respectivos correos electrónicos y usuarios de Facebook y Skype.
- Se organizó una base de datos en Excel con todos los datos de los participantes. Luego se hizo el emparejamiento entre estudiantes de Colombia con los extranjeros. No se tuvo ningún criterio diferenciador para este proceso.

Resultado: Archivo en Excel con datos completos, como la asignación por pares relacionales. *Tiempo empleado:* 2 semanas

Fase 3: Intercambio

- Se entregó a los participantes del proyecto, el instructivo para que iniciaran los encuentros virtuales, así como se procedió a informar a los participantes locales de su asignación y se les dio un límite corto de tiempo para establecer el primer contacto con su par.
- El intercambio se debía realizar a través de las diferentes redes sociales existentes, entre las más utilizadas fueron: Facebook, WhatsApp y Skype, aparte del correo electrónico.
- Se realizó seguimiento constante a los participantes locales, encontrando que muchos no pudieron establecer el primer contacto con su par por situaciones como error en los datos de contacto, situación médica del par que revisó tarde el correo inicial, y problemas de conectividad.
- Cada semana reportaron la actividad virtual con sus pares a través de evidencias enviadas a la profesora responsable del proyecto.

Resultado: Intercambio de información entre pares relacionales. *Tiempo empleado:* 12 semanas.

Fase 4: Finalizando la experiencia

- Entrega de evidencias, lo que consistió en los archivos compartidos como fotografías, videos, pantallazos de las conversaciones realizadas a través del chat y por último una matriz de registro, donde se especificó la cantidad de archivos compartidos, el número de encuentros realizados, el tiempo mínimo y máximo de conversación, entre otros datos cuantitativos importantes para el proyecto.

- Entrega final del informe, donde debían tener claro los siguientes puntos: descripción de la información facilitada por su par, análisis comparativo de dicha información y la reflexión que hicieron sobre la importancia de su participación en el intercambio.
- Los participantes del curso Electiva Humanística III tenían como objetivo hacer un video recopilando la experiencia de intercambio.
- Se hizo un evento de socialización con la comunidad académica, donde se dio a conocer el proyecto, las experiencias de los participantes, videos de los participantes extranjeros, video de ALFEPSI, y por último la presentación de los profesores a cargo, quienes presentaron los resultados parciales del ejercicio.

Resultado: Video recopilatorio y evento de socialización con la comunidad académica

Tiempo empleado: 3 semanas

Desde una descripción cuantitativa, se pudo identificar la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de la comunicación entre pares de diferentes países, que permitieron observar lo siguiente:

La red social más utilizada por los participantes, registrado por los estudiantes colombianos para ejecutar los encuentros fue WhatsApp, seguida por Facebook. También fue en WhatsApp y Facebook en las redes que más se registró el haber agregado a sus contactos, seguido por Instagram. En menor medida se usó Skype o el contacto mediante correos electrónicos.

Inicialmente el cronograma proyectado, planteaba la ejecución de 12 encuentros, la figura 3 muestra que el promedio de encuentros entre los pares estuvo entre 10 a 30 con un 74% de la muestra, y un 15% tuvieron más de 30 encuentros virtuales.

El 55% de los participantes refieren haberse desconectado con su par entre 4 a 8 días, lo que ocurrió por la época de exámenes académicos, y/o semana santa. Es importante tener en cuenta que muchos de los que duraron más de 9 días sin contacto, fueron quienes estuvieron emparejados con los participantes de Ecuador, debido a la catástrofe ocurrida en abril del presente año en ese país, el sismo con epicentro en Manabí, lo que ocasionó dificultades con la conectividad.

El momento del día preferido entre el 86% de los participantes para los encuentros fueron la noche y la tarde, teniendo en cuenta que generalmente tenían clases en la mañana y su espacio de ocio se encontraba en estas jornadas.

El 79% de los participantes refieren haber compartido videos y fotos con su par, dichas evidencias fueron de sí mismos, lugares y/o gastronomía típica de cada región. Algunos llegaron a compartir fotografías de sus familias y sus mascotas, como un voto de confianza entre pares.

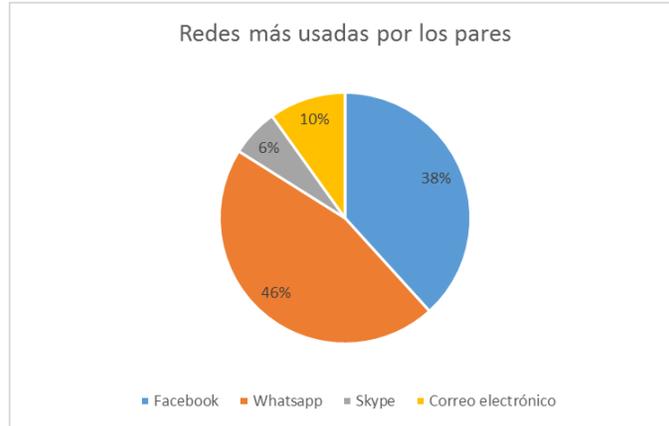


Figura 1. Redes más usadas por los pares. Fuente: registro de contactos.

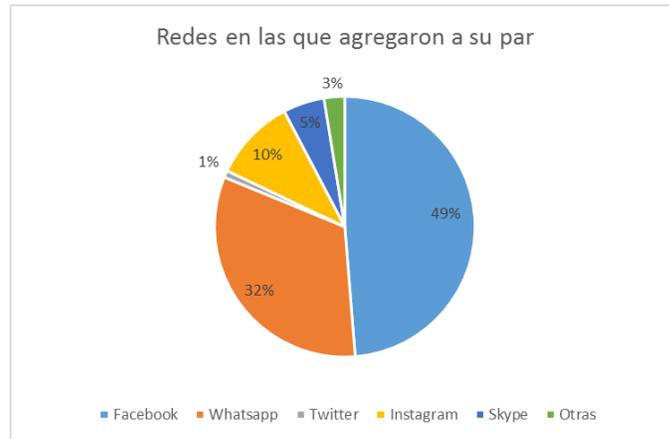


Figura 2. Redes en las que agregaron a su par. Fuente: registro de contactos.

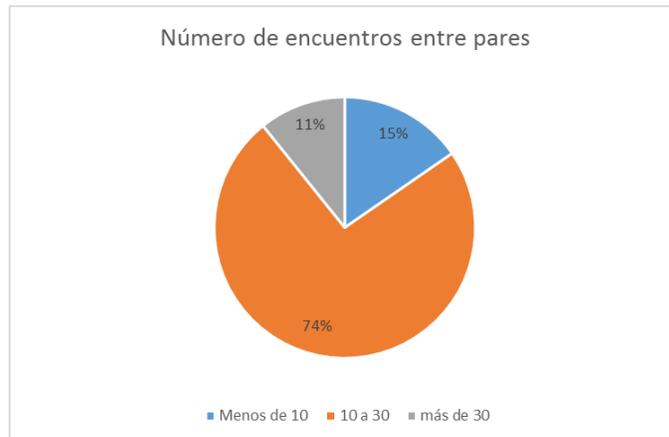


Figura 3. Número de encuentros entre pares. Fuente: registro de contactos.

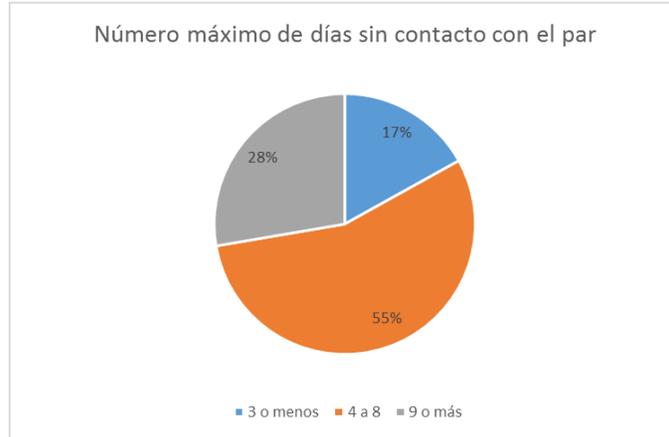


Figura 4. Número máximo de días sin contacto con el par. Fuente: registro de contactos.

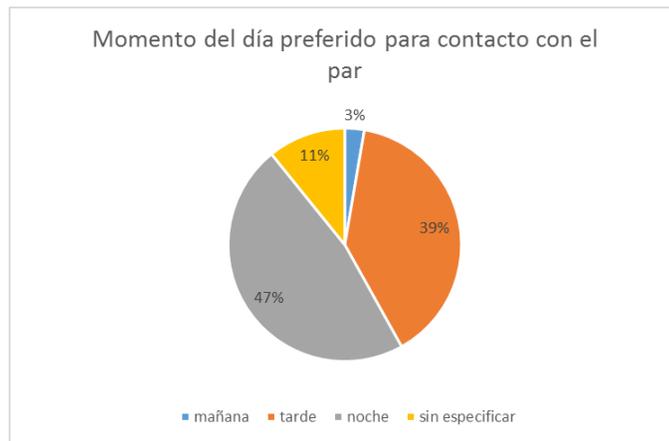


Figura 5. Momento del día preferido para contacto con el par. Fuente: registro de contactos.

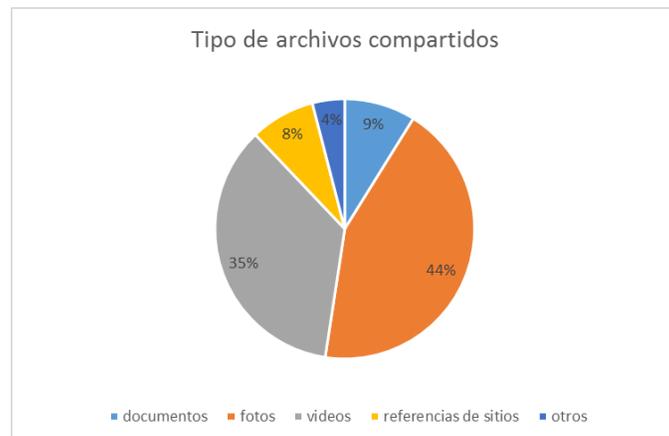


Figura 6. Tipo de archivos compartidos. Fuente: registro de contactos.

Conclusiones

La estrategia desarrollada facilitó el acercamiento que se esperaba entre un grupo de estudiantes de psicología de Barrancabermeja con pares de diferentes países latinoamericanos. Esta es una experiencia que se puede replicar con otros programas académicos, así como con otras instituciones de educación superior en diferentes latitudes del planeta. El ejercicio permitió que los participantes identificaran semejanzas y diferencias sobre aspectos de la formación académica y la vida cotidiana, y en varios de los casos el establecimiento de una relación de amistad virtual.

Para los profesores a cargo, la experiencia implicó el trabajo de abordar una aproximación a instituciones y personas usando las redes disponibles, y reflexionar sobre la forma posible sobre cómo llevar a cabo un proceso de intercambio comunicacional del tipo propuesto para el ejercicio. Ponerlo por escrito, socializarlo con estudiantes, con profesores de la sede y con personas de diferentes sedes de la Universidad Cooperativa permite que se vaya sistematizando el aprendizaje que el proyecto ha dejado sobre el hacer una tarea de este tipo y poder promoverla entre la comunidad académica.

Se pudo obtener una descripción del uso de las TIC que los participantes hicieron, que muestra una coincidencia con lo que el mercadeo indica: la popularidad de Facebook también se refleja en este ejercicio. Los hábitos de cada país, las diferencias en los husos horarios, en calendario escolar y las situaciones particulares de cada región se vieron reflejadas en las frecuencias en la comunicación. Los estudiantes reportaron que sí era posible conocer otro país sin salir de casa, de esta forma el proyecto contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes a expandir sus límites y conocer el mundo más allá de lo que están acostumbrados a llamar su territorio.

Otra conclusión que el ejercicio arroja es que estas experiencias facilitan la ampliación de la red académica: no es solo por el contacto entre los estudiantes, sino por los acercamientos de los profesores a cargo con académicos de otras universidades debido al desarrollo del proyecto, que llevaron a la posibilidad de adelantar otras acciones alternativas, o a que nuevas personas se mostraran interesadas en replicar la experiencia una vez que comenzaron a conocerse resultados.

Entre las ganancias que deja el proyecto se considera el aumento en el sentido de pertenencia con la universidad, la ciudad y el país: los estudiantes pudieron hablar de la Universidad Cooperativa de Colombia y de Barrancabermeja con alguien para quien estos referentes ni siquiera existían; la experiencia se convirtió así en una posibilidad de mostrar lo que se hace y se vive en nuestro campus y nuestra ciudad y a partir de esto reflexionar sobre la importancia de las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso de formación profesional, valorarlo, y reconocer la posibilidad de aprender y compartir lo que se sabe sobre lo propio, considerarlo importante a partir del interés que otro tiene por conocerlo.

Por último, considerando lo expuesto en las líneas precedentes, el provecho que esta experiencia deja para el proceso curricular es mucho, y la inversión necesaria para ejecutarlo no es tan alta en comparación con las experiencias de desplazar físicamente a un grupo entero, por ejemplo, a un congreso o evento académico a una ciudad dentro del mismo país. Lo que requiere desarrollar una estrategia de este tipo está dentro de lo que un profesor puede asumir en el tiempo del desarrollo de un curso y sus horas de preparación de clase: necesita la disposición a acompañar a los estudiantes en el seguimiento de una guía para los encuentros, y a establecer contactos a través de las redes

académicas ya existentes, facilitar una guía que sirva de motivo para los encuentros y establecer unos mecanismos de socialización de lo que se va hallando en el encuentro con el par.

Reiteramos la invitación a ver el resultado de la experiencia [<https://youtu.be/SLRYizEOYu0>] y a replicarla entre diferentes programas académicos de varios países, para enfrentar juntos el reto del aprovechamiento de la virtualidad para ganar en internacionalización y movilidad.

Referencias bibliográficas

CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Disponible en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

García, M., Rey, L. y Rosado, N. (2009). Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona Próxima*, 11, pp. 122-133.

Gil, A. y Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 26(1), disponible en: http://www.um.es/ead/red/26/gil_roca.pdf

Ministros de Educación Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

Ruiz, M y García, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 246, pp. 243-260.

Sandoval-Almazán, R., Romero-Romero, A y Heredia, E. (2013). Comunicación e intercambio con redes sociales en la educación universitaria: caso estudiantes de Administración e Informática. *Apertura*, 5(2), pp. 82-95.

Villa, A. (Ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Deusto.

MANDATOS DE GÉNERO PARA HOMBRES: CREENCIAS DE UNIVERSITARIOS Y UNIVERSITARIAS DEL SUR DE CHILE*

Karen Mardones
Sandra Navarro

Universidad Santo Tomás, Facultad de Ciencias Sociales

Resumen

Los objetivos del estudio fueron describir las creencias de universitarios y universitarias sobre los mandatos de género masculinos; y comparar las diferencias entre ambos grupos. En la literatura se identifican al menos siete mandatos para hombres: proveedor, paternidad, heterosexualidad, racionalidad, fuerza física, caballerosidad y asunción de riesgos. El estudio utilizó una metodología cuantitativa de diseño descriptivo. Se aplicó una encuesta tipo Likert de 32 ítems, abordando los siete mandatos. Participaron estudiantes de la Universidad Santo Tomás de cuatro ciudades del sur de Chile: Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt. La muestra probabilística estratificada por sexo y sede, contempló 380 estudiantes. Se realizaron análisis descriptivos y de igualdad de medias, apoyados del programa SPSS. Los resultados evidencian que los y las jóvenes presentan diversos niveles de acuerdo respecto a la masculinidad en general y también específicamente para cada mandato. El mandato más cuestionado por ambos grupos fue asunción de riesgos, y en las mujeres también el de heterosexualidad. Ambos grupos presentan mayor acuerdo en caballerosidad, siguiéndole proveedor. En todos los mandatos estudiados se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, estando en todas las mujeres en mayor desacuerdo que los hombres.

Palabras clave: género; mandatos de género; masculinidad; educación superior.

Abstract

The objectives of the study were to describe university beliefs about male gender mandates; and compare the differences between both groups. In the literature, at least 7 male mandates are identified: provider, paternity, heterosexuality, rationality, physical strength, chivalry and risk taking. The study used a quantitative methodology of descriptive design. A 32-item Likert survey was applied, addressing the 7 mandates. Students from the Santo Tomás University participated in 4 cities in southern Chile: Temuco, Valdivia, Osorno and Puerto Montt. The probabilistic sample stratified by sex and seat, contemplated 380 students. Descriptive and equality analysis were carried out, supported by the SPSS program. The results show that young people present different levels of agreement regarding masculinity in general and also specifically for each mandate. The mandate most challenged by both groups was Assumption of Risks, and in women also the Heterosexuality. Both groups present greater agreement in Caballerosidad, following him Provider. In all the mandates studied, there were statistically significant differences between the groups, with all women being in greater disagreement than men.

Key words: *gender: gender mandates; masculinity; higher education.*

*El presente estudio fue financiado por el Proyecto de Investigación Interno de la Universidad Santo Tomás, y ejecutado durante el año 2015. Colaboraron en la investigación los tesis de la carrera de Psicología de la Universidad Santo Tomás, Valdivia. Carolina Bustamante, Elisabeth Vargas y Ramón Velásquez.

Introducción

Los cambios estructurales, tales como la globalización de la economía, incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas, cambios en la organización del trabajo y familiar, entre otros, ocurridos en Chile entre las décadas de los 80 y 90, llevaron a una serie de procesos sociales, culturales, políticos, que afectaron la cotidianidad y las costumbres de las personas que integran nuestra sociedad, así también aumentó la aceptación por la igualdad entre miembros de la familia, el reconocimiento de vínculos tendientes a relaciones más democráticas en el interior de esta y el cuestionamiento de una masculinidad autoritaria y patriarcal (Matamala y Rodríguez, 2010).

La visión que históricamente se ha tenido del “hombre”, visión que dicta los parámetros de los deber ser, nació de un modelo hegemónico, que fue incorporándose en la subjetividad y la identidad de los varones, por lo que viene a ser un producto cultural (Fuller, 1997). No obstante, la identidad de género no está abierta a la voluntad de cada individuo, por el contrario, las personas se ven forzadas a entrar en el esquema normativo del sistema sexo y género de su cultura (Fuller, 1997). Es así que autores como Olavarría, Benavente y Mellado (1998) y Connel (1995) indican que el modelo hegemónico refiere a las siguientes características: fortaleza de carácter y física, ser los proveedores, quienes toman decisiones, seguridad de su masculinidad demostrándola mediante actos violentos, rudos y agresivos, como tener una vida sexual activa con mujeres.

En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], realizado para Chile el año 2010 se afirma que el país ha experimentado notables avances en materia de equidad entre hombres y mujeres en las últimas décadas, lo que ha logrado que las representaciones de género cambien en muchos sentidos. Asimismo, cada vez son más visibles las diferentes formas de ser hombre que rompen con el antiguo mandato de dureza y poder, constituyendo lo que puede entenderse como un movimiento masculino de liberación, como lo fue en su tiempo la liberación de las mujeres. Sin embargo, en las creencias mayoritarias subyace la imagen de que los hombres son los principales encargados de proveer los recursos económicos mediante el trabajo y de asegurar el orden a través de su participación en el poder, mientras que la mujer es la encargada de las tareas domésticas, la crianza de los hijos y el ejercicio de las labores de cuidado de otros (PNUD, 2010). Por su parte Ballén (2012), en su estudio de representaciones sociales sobre masculinidad en jóvenes de Ciudad Bolívar, hace referencia a la relación directa entre masculinidad y género, en la medida que exige una relación con la mujer, fundamental para enmarcar una relación de poder, donde el hombre tiene una posición de dominio, dadas tanto su condición física como social.

Es así, que debido a las luchas feministas a favor de la igualdad entre los sexos, asistimos a cambios que afectan no solo la vida cotidiana de las mujeres, sino que también los modos habituales de ser y de sentirse hombres en nuestras sociedades. Aunque la masculinidad tradicional es de amplia envergadura, como lo acredita la violencia contra las mujeres y la supervivencia de la mayoría de los privilegios de la dominación masculina, comienzan a emerger otras maneras de ser hombres, que buscan la convivencia, en igualdad y desde la diferencia, con las mujeres (Lomas, 2004). Matamala y Rodríguez (2010), en un estudio de representaciones sociales respecto de la masculinidad en estudiantes de enseñanza media, en establecimientos técnico-profesionales del sector Barrio Norte de Concepción, mencionan que el logro de identidad se caracteriza por la mezcla y tensión de aspectos de una masculinidad tradicional arraigada en costumbres machistas, con los rasgos de una

masculinidad emergente o alternativa, fundada en principios de respeto y equidad entre mujeres y hombres.

A los hombres les ha tocado por educación, cultura o costumbre el rol de ser los fuertes, los proveedores, los insensibles, y durante mucho tiempo ha sido así; estas son construcciones que se constituyen en mandatos de género, que son creencias construidas y reproducidas culturalmente. Los roles enérgicos de género, los estereotipos y las normas sociales los han encajado en un armazón de dureza, de insensibilidad, sin que nadie se haya preocupado por saber si es lo adecuado o si a los hombres se les ha preguntado si son felices con su rol. Son las tradiciones, la cultura, las reglas sociales que nos han impedido avanzar en algo que no solo es un derecho, sino una necesidad impostergable: la equidad de género, por el bien de nuestras hijas, de nuestras hermanas, de nuestras compañeras de trabajo, nuestras parejas, de todas las mujeres, y que han sufrido históricamente la discriminación, la inequidad, la marginación y la violencia. Pero también por los hombres: nuestros hermanos, hijos, padres, etc. Ya que tal como lo sostiene Keijzer (1997), estos son afectados por una masculinidad tradicional que los posiciona en una situación de riesgo en sus relaciones.

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2012) menciona que la equidad de género se refiere a la justicia en el tratamiento de hombres y mujeres, según sus necesidades respectivas; indicando que la igualdad de género implica que todos los seres humanos, hombres y mujeres, tienen la libertad para desarrollar sus habilidades personales y potenciarlas, para hacer elecciones sin estar limitados por estereotipos, roles de género rígidos o prejuicios. Esto comprende la igualdad de derechos, responsabilidades, oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños, considerando intereses, aspiraciones y necesidades específicas de las mujeres y de los hombres, siendo valoradas y favorecidas de la misma manera.

Durante décadas –y para el logro de la equidad– se ha trabajado con las mujeres, enfatizando en el empoderamiento, desarrollo de potencialidades y en la incorporación al mundo laboral; sin embargo, en los últimos años comienza a surgir el interés, y necesidad, de incorporar a los hombres en el trabajo por la equidad. Informes como el del PNUD (2010) nos señalan la necesidad de incorporarlos. En este sentido, han surgido, al alero de los estudios de género, los estudios sobre masculinidad(es).

La masculinidad está construida con los significados que les atribuye cada sociedad a los hombres. Por eso, para entender la masculinidad es preciso comprender los significados y el modo en que nuestra sociedad gestiona el orden social. La masculinidad hegemónica incluye lo que nuestra sociedad define como normativo, bueno, ordenado y recomendable para los varones; pero también engloba lo que en ellos se considera inadecuado, desordenado o abominable, de este modo, el ideal de masculinidad es un referente que condiciona el discurso y que, al mismo tiempo, genera las desviaciones respecto del modelo establecido (Guash, 2008). La masculinidad hegemónica implica una vivencia contradictoria de potencia y carencia. La hombría es una condición paradójica, que tranquiliza e inquieta (Abarca, 1999), quedando asociada a una noción de obligación que debe ser constantemente confirmada y gratificada por la sociedad.

A partir de estudios realizados en Latinoamérica y España, se identifican al menos siete dimensiones que componen la masculinidad hegemónica: 1) Heterosexualidad, como el interés sexual en mujeres y la valorización de la heteronormatividad; 2) Paternidad, que es la capacidad de los hombres de procrear y ser la figura de autoridad al interior del hogar; 3) Proveedor, que conlleva la capacidad de

los hombres para generar ingresos económicos y de este modo, mantener a la familia y/o a sí mismos; 4) Fuerza física, como aquel mandato que prescribe robustez del cuerpo y resistencia al esfuerzo sostenido y al dolor; 5) Racionalidad, que se entiende como la capacidad para tomar decisiones basadas en la información objetiva y mantener distancia afectiva de figuras significativas; 6) Caballerosidad, que prescribe la actitud de respeto, cortesía y consideración especial hacia las mujeres, y por último, 7) Asunción de riesgos, que se expresa en el descuido por parte de los hombres del bienestar físico y/o mental, y en una actitud temeraria frente a diversas situaciones riesgosas (Brugeilles, 2010; Burin, 2007; Castañeda, 2012; Ceballos, 2012; Olavarría, 2001; Keijzer, 1997, 2006; Manzelli, 2006; Matamala y Rodríguez, 2010; Obach *et al.*, 2011; Seidler, 2006; Zarza, 2009 citados en Mardones y Vizcarra, 2013).

El concepto de género plantea el desafío de particularizar, de explorar en las realidades más que asumirlas como dadas, contraponiéndose a la idea de significado de ser mujer u hombre y de la fijeza de su identidad, posición y condición, por lo cual el término permitiría no solo conocer los cambios en las relaciones entre hombres y mujeres (Matamala y Rodríguez, 2010). Son por tanto, los grupos sociales circundantes a los jóvenes, es decir el entorno, el contexto social por el cual se desenvuelven, los encargados de cuestionar y confirmar la identidad masculina o qué tan hombre se es. El estado relacional que se vivencia es en base a la relación hombre-mujer, hombre-hombre y cómo el comportamiento requiere actos de validación de su hombría, para así evitar la burla y los prejuicios del que puede ser afectado, y con esto demostrar su masculinidad en un contexto de poder y estatus en la sociedad (Olavarría, 2005). En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo, y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos(as) que “la naturaleza” ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos y afeminados. Es el momento de demostrar que los varones son “verdaderamente hombres” (Olavarría, 1998).

La presente investigación visualiza el interés que ha surgido respecto del estudio de la masculinidad, enfocándonos en jóvenes universitarios tanto hombres como mujeres, ya que este grupo etario ha nacido y crecido en medio de las transformaciones mencionadas en los párrafos iniciales, debido a los cambios y avances que ha experimentado nuestro país en el tema de equidad de género, es posible que ellos hayan influido en las creencias que elabora la generación de jóvenes, especialmente en aquellos que han tenido la oportunidad de continuar estudios superiores. Buquet (2011), señala que la mayor parte de los avances en tema de género ha sido producción de las universidades; sin embargo no han sido estas instituciones las que han acogido las temáticas en sus programas educacionales. Es por esta razón que se hace necesario incorporar los estudios de género al interior de estas instituciones que forman a los profesionales del futuro.

Estudios latinoamericanos sobre mandatos de género muestran que entre los y las jóvenes emergen rupturas en el discurso dominante, a través de visiones críticas del pasado y nuevas prácticas, que van cambiando las relaciones de género. Sin embargo, dichas posturas críticas conviven con discursos y prácticas tradicionales, que permanecen en las generaciones más jóvenes, dando cuenta más bien de una transición (Mardones y Vizcarra, 2013).

Objetivos

Objetivo General: Comparar las creencias que tienen universitarios y universitarias sobre los mandatos de género para hombres.

Objetivos específicos: a) Describir las creencias que tienen los universitarios sobre los mandatos de género para hombres; y b) Describir las creencias que tienen las universitarias sobre los mandatos de género para mujeres.

Metodología

Tipo de investigación

Estudio de tipo cuantitativo, que tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006) permite medir un gran número de personas, en un período breve de tiempo, así como aumentar las posibilidades de generalización de los resultados a la población. Con un diseño no experimental, descriptivo y transversal (Hernández *et al.*, 2006).

Población / Muestra

La población del estudio estuvo compuesta por estudiantes universitarios de pregrado, hombres y mujeres que se encuentran estudiando carreras diurnas en la Universidad Santo Tomás [UST] de las ciudades sedes del sur de Chile: Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt. La población fue de 4.661 estudiantes, siendo 1.248 hombres (26,77%) y 3.413 mujeres (73,22%) (UST, 2015). La muestra cuantitativa de tipo probabilística estuvo conformada por 380 participantes (nivel de confianza $\alpha=0,05$ y $e=0.05$). Se utilizó una estrategia de muestreo por conglomerados, siendo la unidad muestral sede/carrera/curso. La muestra fue estratificada proporcionalmente por sede y por sexo. Los participantes por sede fueron: Temuco, 31,6% ($n=120$); Valdivia, 15,8% ($n=60$); Osorno, 21,1% ($n=80$); Puerto Montt, 31,6% ($n=120$). Según sexo, un 26,1% de hombres ($n=99$) y 73,9% de mujeres ($n=281$).

Instrumento

Se aplicó una encuesta descriptiva (Briones, 1996) elaborada previamente en la investigación de Mardones y Vizcarra (2013). Ella está compuesta por dos secciones. La primera recoge datos sociodemográficos, tales como sede, carrera, edad, curso y sexo. La segunda sección indagó en las creencias sobre mandatos de género para hombres. Para asegurar la validez de contenido, la encuesta fue elaborada tomando como referencia la literatura teórica y empírica (Hernández *et al.*, 2006) y se ha estimado una confiabilidad, según el alfa de Cronbach, de 0.91, (Mardones y Vizcarra, 2013). Está compuesta por siete dimensiones/subescalas que corresponden a los siete mandatos de género identificados en la literatura. Se compone de 32 reactivos en una escala con formato tipo Likert, con valores de respuesta de 1 a 5, siendo 1 "Muy en Desacuerdo", 2 "Desacuerdo", 3 "Ni Acuerdo ni Desacuerdo", 4 "Acuerdo" y 5 "Muy de Acuerdo".

Procedimiento de recogida de datos

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo a mayo de 2015. El contacto con las muestras seleccionadas se realizó a través de correo electrónico dirigido a los/las directores(as) y jefes(as) de carrera de dichas unidades muestrales, coordinando día y hora de aplicación de la encuesta, durante el inicio o término de una clase, según lo acordado con cada docente. Previo a la aplicación al grupo, se entregaron a los/las participantes los objetivos del estudio, se obtuvo consentimiento informado por cada participante, en dos copias, quedando una en poder de cada parte. Se les dio a conocer las instrucciones estandarizadas en voz alta y en un tono neutro. El tiempo promedio de aplicación fue de veinte minutos. Al terminar la aplicación se agradeció a los/las

estudiantes su participación. Las encuestas fueron revisadas y digitadas en la base de datos elaborada previamente, apoyándose en el programa SPSS, versión 19.

Procedimiento de análisis de datos

Se realizaron tres tipos de análisis: exploratorio, descriptivo y de igualdad de medias, todos con el apoyo del programa SPSS, versión 19. Con el análisis exploratorio, se detectaron los datos perdidos de las diferentes variables de investigación, se verificaron datos extremos en cada uno de los mandatos, para finalmente depurar la base y descartar los sujetos que presentaron omisión de respuesta. Por medio del análisis descriptivo se buscó especificar las propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado. Con la Prueba t se compararon hombres y mujeres para muestras independientes, identificando la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas para cada subescala/mandato.

Resultados

Tanto en la Tabla 1 como en el Gráfico 1, se puede observar que en cada uno de los mandatos estudiados, los estudiantes hombres obtienen medias más altas que las estudiantes mujeres, esto quiere decir; que si bien, tanto hombres como mujeres tienden a estar en un nivel de desacuerdo con los mandatos, las mujeres están aún más en desacuerdo que los hombres, a excepción del mandato de caballerosidad, donde ambos tienden a estar mayoritariamente de acuerdo.

Conjuntamente, los hombres obtienen una desviación típica más homogénea, esto significa que los puntajes individuales de los hombres tienden a estar más cercanos a su media que el de las mujeres; en los mandatos Proveedor, Fuerza física y Caballerosidad; en cambio, las mujeres muestran puntajes más homogéneos que los hombres, es decir, los puntajes individuales de las mujeres están más cercanos a su media que el de los hombres en los mandatos de Heterosexualidad, Paternidad, Racionalidad y Asunción de Riesgos.

Sexo del encuestado	Proveedor	Heterosexual	Paternidad	Fuerza física	Racionalidad	Caballerosidad	Asunción de riesgo
Hombres							
Media	3,08	2,38	2,28	2,65	2,44	3,65	1,98
Desv. Típ	0,75	0,93	0,73	0,71	0,80	0,73	0,62
Mujeres							
Media	2,61	1,58	1,69	2,23	1,99	3,36	1,57
Desv. Típ	0,83	0,61	0,63	0,78	0,65	0,86	0,44

Tabla 1. Medidas de tendencia central y dispersión, según sexo.

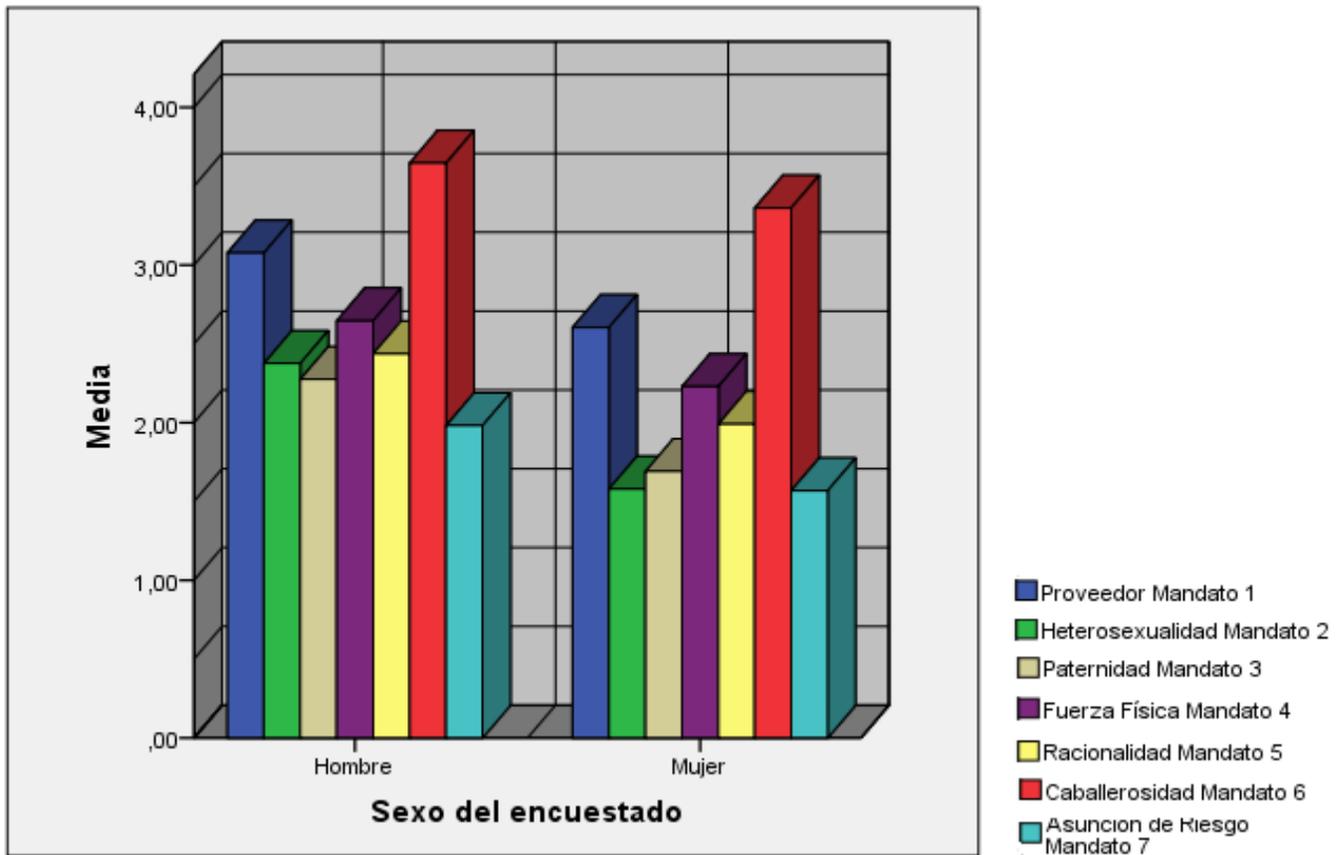


Gráfico 1: Medias para los mandatos de género, según sexo del encuestado.

Mandatos	T	Sig Bilateral
Proveedor	4,967	,000
Heterosexualidad	7,929	,000
Paternidad	7,697	,000
Fuerza Física	4,685	,000
Racionalidad	5,016	,000
Caballerosidad	2,964	,000
Asunción de riesgos	6,150	,000

Tabla 2. Prueba *t* para igualdad de medias entre grupos de estudiantes hombres y mujeres.

Finalmente, en la Tabla 2 podemos observar que en el mandato Proveedor se obtiene un $t = 4,967$ y $p = 0,00$, por lo que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres; del mismo modo, en el mandato Heterosexualidad, existe un $t = 7,929$ y un $p = 0,00$ existiendo, entonces, diferencias significativas entre hombres y mujeres; en el mandato Paternidad se aprecia un $t = 7,697$ y un $p =$

0,00, entonces hay diferencias significativas por sexo; en el mandato Fuerza Física se observa un $t = 4,685$ y un $p = 0,00$, por lo que hay diferencia significativa entre hombres y mujeres; en el mandato Racionalidad se aprecia un $t = 5,016$ y un $p = 0,00$, entonces existe diferencia significativa entre hombres y mujeres; en el mandato Caballerosidad se puede observar un $t = 2,964$ y un $p = 0,00$, por lo que hay diferencia significativa entre hombres y mujeres; por último en el mandato Asunción de Riesgos existe un $t = 6,150$ y un $p = 0,00$, entonces hay diferencia significativa entre ambos sexos.

Por lo tanto, en los resultados obtenidos de la prueba t de student para igualdad de medias entre grupos, se muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en todos los mandatos estudiados, y aun teniendo ambos una tendencia al desacuerdo, en el caso de las mujeres, se muestra un mayor desacuerdo frente a los mandatos de género masculinos.

Conclusiones

Los y las jóvenes presentan diversos niveles de acuerdo respecto a la masculinidad en general – intramodelo–, como a nivel específico de cada mandato-intramandato. En este sentido estos resultados concuerdan con diversos estudios, los cuales señalan que en las generaciones jóvenes coexisten creencias de género tradicionales y rupturistas (Aravena y Baeza, 2010; Matamala y Rodríguez, 2010; Vásquez y Castro, 2009). Específicamente, respecto a los hombres, Matamala y Rodríguez (2010) hablan de una masculinidad “semi-tradicional” –que tal y como se encuentra en este estudio– se adhiere a elementos tradicionales de la masculinidad, y se aparta de otros. Ahora, esta investigación resulta ser un aporte en tanto otorga información específica de dichas mixturas para cada uno de los siete mandatos; asimismo, nos muestra cómo se expresa esta masculinidad semi-tradicional desde la perspectiva de hombres y de mujeres.

Las mujeres universitarias señalan estar en desacuerdo con respecto a las creencias de la masculinidad hegemónica, en comparación con los hombres universitarios, en este sentido los resultados son concordantes con el estudio realizado por Mardones y Vizcarra (2013), quienes señalan en su investigación que las mujeres se encuentran en una transición hacia una mayor igualdad, por lo que tienen una posición más crítica del orden social de los géneros. Asimismo, Matamala y Rodríguez (2010) mencionan que estos cambios se producen a partir de transformaciones sociales, culturales y políticas a las que se ha enfrentado nuestra sociedad.

En el presente estudio podemos afirmar que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a los mandatos, los hombres tienden a estar más de acuerdo con el modelo tradicional de ser hombre que las mujeres. Además se puede mencionar que se destacan mayores diferencias en los mandatos de heterosexualidad, de paternidad y de proveedor entre hombres y mujeres, estos dos últimos, son los que originalmente se plantearon como los que presentarían mayores diferencias en nuestro estudio, este hallazgo también se encuentra en la investigación de Mardones y Vizcarra (2013). El mandato de proveedor puede ser visto como una gran presión sobre ellos, especialmente entre los que tienen trabajos más precarios y menores recursos. En general, la pérdida del trabajo y la cesantía son vividas como una profunda pérdida de valor y provocan crisis en su autoestima que afectan al conjunto de sus vivencias (Olavarría y Parrini, 2000). Entonces, aun cuando los resultados muestran que los hombres presentan menos cuestionamiento a los mandatos que las jóvenes, no podemos dejar de pensar en qué pasa con aquellos que tal como menciona Olavarría y Parrini (2000), este modelo les provoca incomodidad, molestia, fuertes tensiones y

conflictos, por las exigencias que les impone. Las presiones a las que son sometidos los varones para satisfacer la norma, según diversos testimonios, son vivenciadas como fuentes de incomodidad, frustración y dolor, llegando a dificultar el diálogo entre varones para no mostrar lo distante que están de esos requerimientos. Ello conduce a reprimir la expresión de sus afectos hacia sus parejas e hijos y llevándolos a simular comportamientos diferentes de sus reales sentires (Olavarría y Parrini, 2000).

Otro hallazgo que llama la atención en nuestro estudio, es cómo se sigue estando de acuerdo tanto por parte de hombres como de mujeres con el mandato de Caballeridad. Pareciera ser, y tal como lo menciona Matamala y Rodríguez en su investigación (2010), que los hombre entienden “que a las mujeres no hay que tratarlas como hombres, no deben comportarse de manera agresiva, deben evitar los garabatos, deben evitar conversar de sexualidad o asquerosidades, tienen que ser delicados”. Por otro lado, podría inferirse que a las mujeres les acomodaría mantener una adhesión a este mandato de la masculinidad hegemónica, ya que se puede visualizar a este como un privilegio que tienen en este orden de género.

Ahora, más allá de la mayor o menor valoración social que cada uno de los mandatos estudiados tengan en el contexto actual, estos resultarán perjudiciales en tanto conlleven desigualdades en las relaciones de género –de los hombres con las mujeres o entre los mismos hombres– y/o cuando impliquen limitaciones de desarrollo personal, es decir, cuando rigidicen las vidas de los hombres y se transformen en mandatos del “deber ser”. En ese marco es pertinente el planteamiento de Ceballos (2012), cuando señala que es urgente que los jóvenes amplíen sus horizontes, con apertura a la pluralidad, siendo el respeto por los derechos humanos la condición necesaria para el despliegue social de esas otras formas de ser y vivir.

A pesar que se han realizado estudios e investigación en materia de género, aún falta mucho por avanzar y quizás sea esta la oportunidad de abrir un espacio para el debate y la posibilidad de incorporar la igualdad de género no solo en la estructura organizacional, sino que también incorporar esta temática en el proceso de formación de los(las) estudiantes, ya que estos(as) pudieran transformarse en el motor de cambio una vez que se incorporen al mundo laboral desde las diferentes profesiones.

La investigación contribuye a la reflexión/acción sobre el nudo crítico de la masculinidad hegemónica/tradicional, específicamente desde la educación superior, considerando que es un espacio privilegiado para la reflexión conducente a la transformación social en diferentes ámbitos.

Deshacer el nudo crítico de la masculinidad es una tarea indispensable para modificar el sistema de relaciones de género inequitativo y seguir avanzando hacia la igualdad. Es por ello que estudios que aborden este objeto de estudio contribuyen a ponerlo en discusión y reflexión, pues tal como lo plantea el PNUD (2010) se requieren acciones que logren modificarlo, no solo a nivel de las estructuras institucionales, sino también de las estructuras cognitivas de individuos e individuos, pues pueden ser quienes actúen como agentes de los cambios necesarios. Al respecto es interesante el planteamiento del antropólogo francés Godelier (2011), al sostener que la base de toda transformación relacional, estructuralmente significativa, depende de la capacidad que los y las agentes sociales tengan para pensar conscientemente en cómo está organizada su propia sociedad; todo cambio pasa por imaginar que otro orden social es posible.

El conocimiento que aporta el presente estudio puesto al servicio de los y las profesionales que trabajan en esta materia, podrá contribuir al diseño e implementación de estrategias que apunten al desmantelamiento de creencias –las verdades dadas– que dificultan relaciones de género saludables.

Referencias bibliográficas

- Abarca, H. (1999). *Discontinuidad en el modelo hegemónico de masculinidad*. Departamento de Participación, Culturas y Deportes; Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Chile.
- Aravena, A. y Baeza, M. (2010). Jóvenes chilenos y construcción socioimaginario del ser otro-mujer. *Última Década*, 18(32), 159-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100009>
- Ballén, K. (2012). Ser hombre: un acercamiento desde las representaciones sociales sobre masculinidad en jóvenes de Ciudad Bolívar y la configuración de sus subjetividades políticas. *Revista Aletheia*, 4(1), 87-109. Recuperado en <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/64>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Colombia.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, XXXIII, 212 – 213. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del “deber ser” hombre. *Última Década*, 20(36), 141-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>
- Connel, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarría (Ed.), *Masculinidad(es): poder y crisis*. ISIS-Flasco: Ediciones de las Mujeres N° 24. Consejo.
- Fuller, N. (1997). *Identidades masculinas, varones de clase media en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Godelier, M. (2011). *La producción de Grandes hombres. poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal.
- Guash, O. (2008). Los varones en perspectiva de género. Teorías y experiencias de discriminación. *Asparkia*, (19), 29-38. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/467/386>
- Hernández, R., Fernández-Collado, F. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En: Tuñón, E. (coord.), *Género y salud en el Sureste de México*, ECOSUR y UJAD, Villahermosa.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. España: Paidós Ibérica.
- Mardones, K. y Vizcarra, B. (2013). *Creencias de jóvenes universitarios y universitarias respecto de mandatos de género masculino*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Matamala, X. y Rodríguez, X. (2010). Estudio exploratorio sobre la identidad de género de hombres adolescentes pertenecientes al sector Barrio Norte de Concepción. *Última Década*, (33) 61-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200005>
- Olavarría, J. (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. *Reflexiones Pedagógicas*. 27, 46-55. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731203649.pdf>
- Olavarría, J. y Parrini, R. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Chile: Flasco.

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 15. 2017. ISSN: 2007-5588

Olavarría, J., Benavente, C. y Mellado, P. (1998). *Masculinidades Populares. Hombres adultos jóvenes de Santiago*. Santiago de Chile:Flacso.

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Derechos de las mujeres y equidad de género*. Recuperado de <http://www.onu.cl/onu/derechos-de-las-mujeres-y-equidad-de-genero/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile, 2010: Género, los desafíos de la igualdad*. Santiago: PNUD.

Universidad Santo Tomás, Chile. (2015). Departamento curricular.

Vásquez, V. y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(2), 701-719. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807003>

RELIGIÃO E PSICOTERAPIA: UM ESTUDO A PARTIR DE PSICÓLOGOS DE CACOAL - RO, BRASIL

Cleber Lizardo de Assis

Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal -RO

Elizeu Diniz de Medeiro

Faculdades Integradas de Cacoal, RO

Resumo:

Pesquisa qualitativa que analisa a relação entre os elementos religiosos e psicológicos na prática psicoterápica, a partir de psicólogos recém-formados. Observa que, apesar de ter religião, os profissionais têm um olhar crítico acerca da relação religião e saúde mental, defendem a regra da neutralidade diante da crença do paciente e sua análise no contexto clínico, além de uma adequada discussão durante a formação.

Palavras-chave: Psicologia e Religião. Psicoterapia e Religião. Saúde Mental. Formação em Psicologia.

Abstract:

Qualitative research that analyzes the relationship between religious and psychological elements in psychotherapeutic practice, from newly formed psychologists. He observes that, despite having a religion, professionals have a critical eye on the relationship between religion and mental health, they defend the rule of neutrality in relation to the patient's belief and analysis in the clinical context, and an adequate discussion during training.

Keywords: Psychology and Religion. Psychotherapy and Religion. Mental health. Training in Psychology.

Introdução

Os temas e ideias que envolvem a relação entre a Psicologia e a Religião fazem parte da vida do ser humano desde os primórdios do mundo, sendo que um dos marcos da discussão entre o psicológico e religioso tem suas origens na Grécia, com a apresentação do escrito de Aristóteles (384-322 a.C.) com o título, *Acerca da alma*, Peres, Simão e Nasello (2007).

Entretanto, os argumentos em tempos modernos envolvendo a religião e a psicologia é feito por vários teóricos clássicos envolvendo religião e personalidade do ser humano, destacamos Freud que aponta a prática religiosa como uma neurose, e Frankl onde a religião pode ter uma forma favorável na busca de um significado, Farris (2002). Para Farris na modernidade, os “psicólogos”, na verdade, eram filósofos buscando uma resolução sobre os assuntos essenciais da natureza e também conteúdos da consciência do ser humano, e que os filósofos Friedrich Nietzsche e Ludwig Feuerbach foram os primeiros psicólogos modernos.

Portanto, a psicologia como as outras ciências, surgiram de um contexto filosófico e religioso, e de acordo com Farris (2002, p. 25): “as raízes da psicologia estão na filosofia”, no entanto, com o tempo, a religião e a psicologia se distanciaram uma da outra devido à limitação imposta pelo método científico.

Essa questão chama a atenção para a observação sobre a natureza religiosa da contemporaneidade, onde o fenômeno religioso tem aumentado vertiginosamente no Brasil e também em outros países, e nos coloca diante de situações éticas que englobam vários fatores como a saúde, o sofrimento humano e problemas que diz respeito tanto à Teologia como à Psicologia Esperandio (2007).

Fato é que a psicologia tem papel importante no mundo, onde os homens “*se refletem em um sujeito imediatista, fragmentado, narcisista, desiludido, ansioso, hedonista, deprimido, embora também informatizado, buscando independência, autonomia e defesa dos seus direitos*” (Araújo, 2012, p. 2). A partir de vivências frente a estas variáveis do mundo moderno, o homem tem encontrado também na religião o conforto, apoio e solução para seus conflitos emocionais, de modo que a psicologia e a religião podem servir de suportes para tais conflitos.

Nesse sentido, inicialmente, podemos dizer que a religião pode ser algo bom na vida do indivíduo e diversos estudos salientam a importância da Religião e da Espiritualidade como agente de proteção à saúde (Aquino, Correia, Marques, Souza, Freitas, Araujo, Dias & Araujo, 2009; Henning & Geronasso, 2009; Henning Geronasso & Moré, 2015; Panzini & Bandeira, 2007; Peres *et al.*, 2007; Freitas, 2014; Fornazari & Ferreira, 2010; Silva, 2008; Oliveira & Junges, 2012; Esperandio, 2007; Farris, 2002).

Mas, por outro lado, a psicologia em relação à religião tem que praticar a neutralidade frente ao que se pretende estudar, não podendo defender e nem combater, mas simplesmente buscar compreender, Aletti (2006, p. 4, *apud* Pinto, 2008, p. 74).

Em suma, a religiosidade ganhou relevância no mundo científico sobre a existência dos fenômenos religiosos com a inclusão no Manual Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais [DSM – IV] (1994) sobre o “Problema Religioso e Espiritual” Neto (2003). A psicologia como ciência que estuda os comportamentos humanos e seus processos mentais a “psique”, “alma” e, a partir deste contexto, o psicólogo é o profissional que, com seus conhecimentos e técnicas, busca ajudar o indivíduo a ter o equilíbrio psicológico, inclusive ao lidar com a sua religiosidade.

Nesse sentido, podemos dizer que a Psicologia e a Religião podem ser associáveis, apesar de alguns autores defenderem que ambas andam cada qual em direção própria e que não devem inter-relacionar, Peres *et al* (2007), no entanto, as discussões sobre o assunto vêm ganhando grande proporção nos últimos anos com novas perguntas e possibilidades investigativas, o que apontaremos neste estudo.

Psicologia e Religião

O tema “religião” é interesse da psicologia, no entanto diante deste contexto e a partir de estudos realizados por vários autores, busca-se verificar a relação entre esse dualismo, como é visto, discutido, como surgiram estes questionamentos, e como é tratado entre os profissionais e estudantes de psicologia.

A temática da religiosidade – ainda que trabalhado por autores como Antal (1981), Massimi e Mahfoud (1997) e Pintos (2007), dentre outros, na Academia ocorre pouca discussão sobre o assunto, por isso entendemos que há a necessidade de uma melhor reflexão sobre o tema da religiosidade Aquino *et al.* (2009).

Para Aquino *et al.* (2009), a Psicologia, apesar de ter surgida vinculada ao modelo da ciência natural, empírico-biológica, consolidou-se sendo a ciência que estuda o comportamento humano e, a partir deste contexto houve a necessidade em estudar o fenômeno do comportamento religioso. A religião é tema indispensável para vários ramos das ciências, especialmente para a Psicologia, pois estudar o homem é compreendê-lo, inclusive em sua religiosidade. Segundo (James, 1902/1995, p. 16, *apud* Aquino, *et al.*, 2009, p. 231), “*para o psicólogo, as tendências religiosas do homem haverão de ser, pelo menos, tão interessantes quanto quaisquer outros fatores concernentes à sua constituição mental*”.

No entanto, Freud (1907), aponta para as diversas situações que o homem é submetido em sua rotina diária, situações intensas, se sobrecarregando causando desequilíbrio mental, e o ser humano busca meios peculiares de superar este desequilíbrio, uma delas é a religião, contudo a psicose relacionada à religião, segundo Freud, é a Neurose Obsessiva, por causa das sequências cerimoniais e os rituais religiosos. Só que não podemos facultar que isto é uma doença, pois fenômenos mentais mórbidos tende a ter possibilidade de possuir características obsessivas. Ainda em relação à obsessão (Freud 1913-1914, pg., 85) diz que a “*neurose obsessiva é a caricatura de uma religião*”.

A nossa rotina diária no mundo capitalista em que vivemos é um ritual em transformação, e a religião apesar de manter seus princípios morais sofre transformações, simultâneas as que vêm ocorrendo em nossa realidade, como na política, educação, cultura, etc. e com isto, vem ganhando a cada dia, mais seguidores (Berger, 1985, *apud* Silva 2008, pg., 771).

Religião, religiosidade e espiritualidade

No contexto de estudo entre religião, religiosidade e espiritualidade, não têm como dissociar a relação com o sagrado, um assunto que desperta grande interesse entre autores que estudam este fenômeno como uma questão complexa e que envolve a subjetividade. Portanto há autores que atribui, o sagrado como o “mistério inefável”, o transcendente, o *numinoso*, que é apresentado e ofuscado ao mesmo tempo pela religião. Outros atribuem o sagrado naquilo em que não se limita a predicados, com capacidade de exaurir o seu significado e desenvolver-se racionalmente. Sendo o sagrado de natureza exclusiva para explicar, e também compreender o mundo, que é peculiar do controle religioso, é algo transcendente ao indivíduo, (Assis, 2011, p. 25); Baltazar e Silva (2014); (Koenig, 2001, *apud* Peres *et al.*, 2007, p. 137). De modo que Chauí (2000, p.379), define que:

O sagrado é uma experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, coisas, ventos, água, fogo

Estudiosos definem a *espiritualidade* como busca de significado, um objeto único de superioridade, enquanto a religião é definida pela organização, o ritual e o ideológico, na busca do “sagrado”, Seria possíveis unificar os sentidos entre religião e espiritualidade, deste modo, muitos ainda usam os termos “religião” e “espiritualidade” como sinônimos, mas a distinção entre os dois termos vem se ampliando, pois a religião adota um vínculo de instituição social, por participar e realizar suas manifestações na coletividade, já a espiritualidade é atribuída ao modo de dirigir-se as práticas subjetivas e particular de cada indivíduo, (Pargament, 1999, *apud* Aquino *et al.*, 2009, p. 230); Panzini e Bandeira (2007) (Pargament, 1999, *apud* Paiva, 2005, p. 230), (George *et al.*, 2000, *apud* Panzini & Bandeira, 2007, p. 129).

Psicoterapia e religião

A psicoterapia e a religião se encontram em níveis ontológicos diferentes, só que ambas não se podem dissociar uma da outra, inclusive podem se complementar em suas funções, de modo que *“da mesma forma que a religião pode provocar a cura psíquica ao proporcionar bem-estar psicológico pelo alívio das aflições, a psicoterapia pode levar o paciente a reencontrar uma fonte de religiosidade inconsciente e reprimida, que vem à tona espontaneamente* (Pintos, 2007, *apud* Aquino *et al.*, 2009, p. 235.).

Entretanto, para há poucas investigações sobre o uso da religiosidade e espiritualidade em intervenções clínicas, mas há estudos comprovando que a religião associada à terapia contribui para a recuperação e o sentido de vida dos indivíduos, e que os recursos de *Coping* Religioso/Espiritual (CRE) com pacientes religiosos apresentaram melhoras eficazes, e a valorização da crenças dos clientes contribuem com a adesão da pessoa à psicoterapia com melhores resultados, observado nos estudos de Cole e Pargament (1999, *apud* Panzini e Bandeira, 2007, p. 133); (Propst *et al.*, 1992, *apud* Panzini e Bandeira, 2007, p. 133); Giglio (1993; Razali *et al.*, 1998; Sperry & Sharfranske, 2004, *apud* Peres *et al.*, 2007, p. 137).

Para Peres *et al.* (2007) as questões religiosas e espirituais do paciente é importante para o terapeuta, é uma obrigação e uma questão de ética, mesmo que os terapeutas não partilham dos mesmos atos religiosos, é o que preconiza o Código de Ética do Psicólogo, (CFP, 2005) em seu art. 2º, b, onde é vetado ao psicólogo na sua atividade profissional, induzir a convicções religiosas. Assim, o psicólogo *“deve concentrar sua atenção no aspecto humano do problema religioso, abstraindo o que as confissões religiosas fizeram com ele”* (Jung, 1984, pg. 11).

Conciliar psicoterapia/religião ou psicoterapia/espiritualidade necessita de questões éticas, pois os pacientes revelam informações importantes de sua vida, para assim enfrenta-los, o que precisa ser respeitado pelo terapeuta, por em prática o princípio ético da neutralidade, levando em conta a acolhida, a escuta e o respeito por parte do psicólogo, de modo que a relação entre psicologia/psicoterapia e a espiritualidade pode ser entendida, apesar das diferenças fundamentais, Lomax *et al.*(2002, *apud* Peres, *et al.*, 2007, p. 139); Oliveira e Junges (2012); (Farris, 2005, *apud* Oliveira & Junges, 2012, p. 473).

Portanto, é a direção e a abertura do psicólogo que vai ordenar ou não a importância do vínculo terapêutico, contribuindo ou obstruindo a obtenção da grandeza espiritual com relação à psicologia. A espiritualidade/religiosidade pode exprimir um processo prudente e bem incorporado na busca de compreender o significado para a vida, porém, fica a missão para o psicólogo, a partir de sua devida abertura e capacitação essa disseminação.

Método

Tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa **qualitativa**, definida através do procedimento de averiguação e interpretação dos sentidos que estão evidentes nas verbalizações dos sujeitos entrevistados fazendo uma descrição do fenômeno em discussão em relação a sua complexidade, e caracteriza por ser de natureza **exploratória**, que é a busca de afinidade com o tema problema, para torná-lo mais esclarecido (Gil, 2002).

Procedimento e materiais

A coleta dos dados se deu a partir de entrevista semiestruturada, formulário com perguntas fechadas e abertas elaboradas *a priori* pelos pesquisadores. Para a análise dos dados, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para documento formato *word* e analisadas de acordo com técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Participantes

A descrição dos profissionais psicólogos entrevistados está descrita na tabela abaixo.

Entrevistado	Sexo	Ano de graduação	Faculdade	Tempo de Prática em Psicologia Clínica	Local de Prática em Psicologia Clínica	Linha Epistemológica de Atuação (Abordagem)	Religião
1	F	2013	FACIMED	1 ano e 10 meses	Cacoal	Psicanálise	Evangélica
2	F	2010	UNESC	4 anos	Cacoal	Cognitiva Comportamental	Adventista
3	M	2012	FACIMED	4 anos	<u>Cacoal</u>	<u>Psicanálise</u>	Evangélico/ Metodista
4	F	2011	FAROL	3 anos	Cacoal	Psicanálise	Cristã/Evangélica
5	F	2011	UNESC	3 anos	Cacoal	Psicanálise	Evangélica

Tabela 1 - Perfil dos Sujeitos

Resultado e discussão

Formação em psicologia e a temática da religião

Nesta categoria buscou-se investigar se os profissionais da Psicologia tiveram na **formação acadêmica** orientação em relação à psicologia e religião, e frente a atendimento de pacientes religiosos na psicoterapia, e a importância de se ter essa discussão no processo de graduação. Assim, dos cinco (5) entrevistados somente o Sujeito 1, Sujeito 4 e Sujeito 5 disseram que tiveram orientação em relação ao tema; já os Sujeitos 2 e Sujeito 3 afirmam não ter tido essa discussão.

Os Psicólogos que relataram que não tiveram orientação sobre como lidar com pacientes religiosos em psicoterapia, apontam, **buscaram informações e conhecimentos por meios alternativos e na prática após a graduação**, o que foi observado na seguinte fala: “... se eu falar que tive na minha formação não, é tive que lidar com isso depois de formada, lendo artigo, fazendo curso, na prática” (*sic*) (Sujeito 2).

Apontam que os professores apresentavam uma **certa resistência ou dificuldade com o tema psicologia-religião**, pois eles não demonstravam abertura para dialogar sobre o tema, como expressado pelo Sujeito 2:

... na faculdade não é muito abordado, parecem que eles colocam a ciência à parte da religião, não tem muito, inclusive tem até professores que não aceita né você falar ...”(sic);

E pelo Sujeito 3:

... durante a formação, a maioria dos professores apresentavam um certo receio quando se tocava em assunto religião, crença, fé, a maioria deles preferia realmente fazer uma distinção, uma separação de religião e ciência(sic).

Um ponto interessante foi observado na fala do Sujeito 3, acerca da **necessidade de maturidade para se discutir o tema religião-psicologia**, onde aponta para a questão de que não somente os professores, mas também alguns alunos não sabem distinguir os seus sentimentos e crenças da ciência e da razão, ser neutro, saber separar uma coisa da outra, e qual o momento certo de discutir o assunto:

... exige tanto a maturidade do professor quanto a maturidade dos alunos, há grande dificuldade de se discutir religião em ciência, ... há uma dificuldade em se distanciar dos seus sentimentos pra discutir o assunto puro, o assunto de forma crua, eu vejo uma falta de maturidade nesse sentido ... (sic).

Já sobre **orientação docente sobre o atendimento psicológico de pacientes religiosos**, pode se analisar a partir da fala dos psicólogos entrevistados ter tido alguma orientação sobre atendimento de pacientes religiosos em psicoterapia, mas foram pontuais, sob a forma de *feedback*, uma relação de respeito, de imparcialidade e a não indução do paciente contra aquilo que ele não crê etc., como descrito pelo Sujeito 1:

Tranquilo né a questão do respeito em relação ao outro, mas sem interferência do profissional ou crenças particulares em relação a isso, mas foi tranquilo (sic).

Para o Sujeito 4:

... na faculdade os professores sempre orientam ... que deve ser imparcial quanto a religião né, que eu tenho que é compreender os conteúdos do meu paciente independente da minha religião né, o meu pessoal não pode estar envolvido nisso, na opinião do paciente, porque não vai ter uma transferência uma contra transferência tranquila (sic).

Já o Sujeito 5 disse em seu relato:

... sempre fomos bem orientados desde o começo do curso que, o paciente vem com a religiosidade dele, a gente afirma, a gente concorda, a gente fortalece, mas a gente não induz de forma alguma o que é certo ou errado, não expomos a nossa religião em nenhum momento, a gente trabalha com a estrutura que o paciente já tem sobre religiosidade, a gente fortalece aquilo que tá fraco, mas em cima do que ele mesmo crê (sic).

O Sujeito 1 aponta para o fato de que cada paciente tem a sua religião e que **se o assunto fosse estudado na graduação, facilitaria posteriormente na clínica**, além de defender que se busque o conhecimento dinâmico acerca das diversas religiões:

Assim, eu acho que é importante, pois têm que ficar bem claro, a questão da religião é fundamental pro paciente né, então o paciente tem a sua crença e aí a gente fala de religião independente da religião que ele tem, e quando você discute isto antes, trás essa reflexão durante o processo da graduação, ele vai te auxiliar depois no atendimento com o paciente ... é extremamente fundamental pro profissional da psicologia que vai fazer clínica pelo menos é discutir isso e estudar isso inclusive algumas religiões extras aí (sic).

Também se verificou essa **importância de se ter uma discussão na graduação sobre religiosidade**, diante de uma possível interferência da religião no indivíduo, em termos de sua adesão ou negligência ao tratamento:

Eu acho muito importante porque o paciente que é religioso ele tanto pode beneficiar o tratamento como ele pode negligenciar o tratamento ... o terapeuta psicoterapeuta tem que ter muito tato pra conversar com o paciente, mudar e até reestruturar o pensamento dele né pra ele compreender que é importante ter a crença dele mais que não altere o tratamento dele, então seria importante ter na faculdade sim isso (sic), Sujeito 2.

Para o Sujeito 3 a obrigatoriedade do assunto na graduação, para não ser restrita e prejudicial à discussão sobre o tema, **o responsável por conduzir o tema teria que ter um conhecimento e maturidade para não misturar ciência e religião**:

se você tem uma matéria obrigatória sobre religião é difícil, porque ela seria limitada, é acho que seria interessante, mas teria que ser uma pessoa que teria que ter um perfil específico e que não misturasse as coisas, teria que ter essa maturidade pra separar religião e saber até mesmo como desenvolver uma discussão pura, e que não seja uma discussão ideológica, e sim puramente científica (sic).

Já Sujeito 4 faz um apontamento sobre a **importância do respeito à regra da neutralidade, especialmente em relação às crenças do paciente**, de modos que haja um resultado eficaz, e onde o psicólogo não venha a se frustrar frente a situações desconfortáveis que podem surgir na clínica:

... eu acho que seria importante sim porque é um assunto muito questionado, e algumas pessoas levam muito a sério, e eu tenho colegas que não conseguem atender pessoas quando elas divergem da própria religião da pessoa [do psicólogo] por não acreditar né, tem pessoas que são muito católicas, são evangélicas até fanáticos que se aparecer uma pessoa ali e dizer que ele acredita no espiritismo ou coisa assim ele [psicólogo] não consegue encaminhar porque já pega uma certa, um certo horror ao paciente por divergir da crença própria ..." (sic)

Para o Sujeito 5 é **conveniente este diálogo entre religião e psicoterapia**, pois alguns pacientes religiosos procuram a clínica para falar sobre a sua religiosidade e o terapeuta com a seu saber deve conduzir o atendimento de forma a não confundir ainda mais o paciente:

... eu acho que seria interessante ter um momento de discutir só sobre isso, porque é uma fraqueza humana, um momento de fraqueza você vai ali falar de religião, se o profissional não tá bem estruturado pode misturar, pode confundir as coisas, e tem que

ter tato pra lidar com isso ... e eu já ouvi né noticia de colegas falando sobre religião dentro do consultório, então devia sim ter uma disciplina especifica na graduação pra falar disso (sic).

Comparando o que os entrevistados expuseram e confrontando com o estudo de Gandelman, (2013) e Henning, (2009), **constatou-se que os psicólogos entrevistados tiveram alguma orientação dentro de algumas disciplinas, mas sem um aprofundamento adequado, defendendo de ter na graduação um momento para se discutir sobre o atendimento de paciente religioso.**

Os relatos dos entrevistados corroboram ainda a pesquisa da mesma linha sobre religião e espiritualidade na qual se aponta que por um longo período a temática encontrou-se afastada “dos cursos de formação e pós-graduação em Psicologia, pois para alguns, este é um assunto particular dos clientes” (Bruscagin, 2004, *apud* Henning, 2009, p. 73).

Neste sentido, além de uma carência em se discutir a relação psicologia-religião entre professores e alunos, especialmente diante de possíveis confusões entre ciência e fé, podemos evocar a importância da regra técnica psicanalítica de Freud, à neutralidade, que deve ser aprendida na graduação para ser colocado em prática futuramente no *setting* psicoterapêutico: “O médico deve ser opaco aos seus pacientes e, como um espelho, nada deve mostrar a eles além do que lhes é mostrado” (Zimerman, 2007, p. 192).

Relação psicologia e religião

Nesta categoria buscou-se averiguar como os psicólogos entrevistados lidam com o tema da religião na sua vida pessoal, e analisar a opinião dos sujeitos sobre a relação entre Psicologia/Religião, Religião e Saúde Mental.

Subcategoria 1: religiosidade e vida pessoal

Nesta subcategoria buscou averiguar se os psicólogos possuem religião/religiosidade e como lidam na sua vida pessoal, em termos de como o justificam e atribuem valorização. Todos os psicólogos entrevistados afirmaram ser religiosos, *afirmaram a importância da religião em sua vida pessoal, mas cada um com o seu ponto de vista peculiar em termos de crítica e cautela.*

Neste sentido, o Sujeito 1 relatou que: “... *minha religiosidade é minha, privada, particular*” ..., (sic). Já para o Sujeito 2 a questão da religiosidade tem que ser dosada, sem excesso: “*Eu frequento a igreja né evangélica adventista, é só que eu gosto de tudo muito equilibrado né, não sou aquela pessoa fanática que o pastor falou tá falado, não, eu pesquiso eu leio*” ..., (sic). Para Sujeito 3 a questão da religiosidade depende de como o indivíduo se identifica com ela para que seja algo agradável, que cause bem-estar como expressado na fala a seguir:

Na minha vida pessoal é a religiosidade, a pratica da fé, a vivencia do sagrado eu considero muito importante, é eu exerço a minha fé, eu tenho as minhas relações com o sagrado, com o eterno, e na minha opinião, pra uma pessoa, tem que ter algo a se apegar, acreditar em algo ... então eu creio que deve haver também uma questão de identificação, não há como você exercer uma religião que só te cerceia e te machuca, eu creio que seria uma troca, você tem que se identificar com essa religião, porque dificilmente algo que me machuca vai me fazer bem (sic).

O Sujeito 4 aponta para a importância de se ter uma crença, e que isso contribui para o equilíbrio de alguns fatores relacionados ao ser humano, e ainda que se deve ter o respeito com a religião do outro, como exposto a seguir:

... sou evangélica desde que nasci e é respeito muito à religião das pessoas, da crença, não discuto isso de forma alguma, e eu acho que nós precisamos ter né, precisamos ter essa fé, e ela é um dos cinco fatores da minha vida que precisa estar em equilíbrio né, além do financeiro, familiar, emocional e social, espiritual ... a espiritualidade ela entra também nesse equilíbrio, e quando a pessoa não acredita em nada ... ele se sente vazio, então na minha vida é importantíssimo e eu sou religiosa sim, é acredito em deus e sempre quero isso pra minha vida ... (sic).

Já o Sujeito 5 diz que: *“Na minha vida pessoal, busco sempre, não tô sempre dentro da igreja, mas eu tô lendo, eu medito, eu leio a bíblia, eu faço reflexões sempre, isso eu busco muito, e dá porta pra cá não tenho” (sic).*

Ficou explícito nos relatos dos sujeitos 1, 2 e 5 que apesar de terem a sua religiosidade, de ter as suas crenças, e isto lhes fortalecem pessoalmente, **têm cautela em não misturar a sua religião pessoal com a prática clínica**, como pontuou o Sujeito 1: *“... na vida profissional ela me dá apoio pessoal pra dar conta daquilo que é profissional, mas cada um no seu lugar” (sic)*; o Sujeito 2: *“... então eu frequento assim, não com aquele fanatismo achar que tudo é religião, não, a gente diferencia ciência da religião” (sic)*; e Sujeito 5 *“Na minha vida pessoal, busco sempre ... e dá porta pra cá não tenho” (sic)*

Indo para a literatura sobre a religiosidade e vida pessoal dos psicólogos, e de acordo com as verbalizações dos sujeitos entrevistados onde foi unanime a prática de uma religião no âmbito pessoal, o estudo de Brasil & Zacharias (2009, p. 4) aponta que: *“... a psicologia aplicada, seja em clínica, educação ou organização, é exercida por pessoas, os psicólogos, que tem crenças e valores religiosos como qualquer outra pessoa”*. Neste sentido, um ponto importante observado nas falas dos entrevistados foi que, *apesar de terem as suas crenças e a sua religião, os mesmos tem as suas maneiras peculiares de exercer sua fé*, não sendo necessariamente aquelas impostas pela instituição religiosa, também se verificou que eles evitam o “excesso religioso”, sendo que tal comportamento pode-estar ligado a fatores vivenciados durante o processo de graduação, e neste sentido ainda segundo (Brasil & Zacharias, 2009, p. 10) é que:

... os sujeitos, ao longo da formação, terem desenvolvido maior elaboração crítica de suas experiências e da visão de mundo ... o curso de psicologia aprimora o conhecimento científico, desenvolve a crítica e torna o aluno mais exigente em termos das questões religiosas.

No entanto, apesar dos entrevistados manifestarem que tem a sua religiosidade e destacado a sua importância, também expôs sobre o fato de que *na clínica a sua religiosidade tem que ser neutra frente ao atendimento com o paciente*, indo ao encontro do exposto no Código de Ética do Psicólogo [CFP] (2005) sobre a responsabilidade do psicólogo que em seu art. 2º, b), onde é *vetado ao psicólogo na sua atividade profissional, induzir a convicções religiosas, quando do exercício de suas funções profissionais.*

O CFP é o órgão regulamentador da profissão de psicólogo e, neste contexto, observou-se que no *setting* terapêutico os psicólogos entrevistados mantêm a neutralidade. Contribuindo ainda com a discussão sobre a religiosidade frente à vida pessoal dos psicólogos temos o estudo de (Esteves, 2009, p. 23), onde discorre que o psicólogo reflita sobre si, e frente os fatores religiosos, para a atuação na clínica:

Acredito que é importante para todo profissional e, principalmente, para o psicólogo que pretende atuar na clínica, voltar-se para a reflexão da sua experiência de vida, e o tema da religiosidade não pode ficar à parte: ele participa da totalidade do ser humano e deve ser considerado como todo e qualquer assunto.

Subcategoria 2: relação psicologia e religião

Todos os Psicólogos entrevistados apontaram para a *importância da relação e da discussão entre a psicologia e religião*, como algo que está interligado às questões do humano, pois na clínica não tem como não lidar com a temática:

Na religião com relação com a psicologia, principalmente na questão do ser humano, então na espiritualidade ela tá envolto com o ser humano e o ser humano faz parte da psicologia como objeto de estudo, então eu vejo que tá ligado dessa forma e cada um respeitando ai o seu ponto de pesquisa (sic). (Sujeito 1)

Para o Sujeito 2 *a questão relação psicologia e religião é subjetiva, depende do ponto de vista do profissional e da demanda do paciente*, especialmente diante de um tensionamento entre fé e razão, como ele se coloca:

... eu acho bem subjetivo, depende, quando você não é o paciente você enxerga de uma forma, por exemplo, eu não sou paciente então talvez eu ache que aquela crença na religião talvez não é muito válida porque não tô passando por aquilo, então eu vejo mais assim, o lado lógico, mais racional né do problema ... como paciente, você consegue enxergar com um olhar é não só clínico mas numa direção religiosa né num crê né, buscar a forma de enfrentamento, agora já como profissional se você não tá doente talvez você só enxerga o lado da psicologia você não consegue muito, talvez por isso alguns professores não dá tanta importância né nessa questão da religião” (sic).

O Sujeito 3 foi enfático em dizer sobre a *relação psicologia e religião devido ao individuo como ser biológico, psicológico, social e também espiritual*, e que isto reflete no *setting* entre o terapeuta e paciente, expressado na seguinte fala:

Creio que tá intimamente ligado, é vem toda aquela questão do ser bio psico social, mais ai a gente pode colocar bio psico espiritual social, porque não tem como você atender uma pessoa, conversar com uma pessoa é sem lidar ela por completo ... (sic).

Já o Sujeito 4 faz uma *comparação entre as ideias de Freud e Jung para explicar a relação existente entre psicologia e religião*, e como elas se processam na história de vida do indivíduo, conforme relatado na fala a seguir:

... Freud era encantado em escrever em alguns livros né, que ele se encantava com algumas passagens bíblicas como a de Moises, mas Jung ele fala tanto que é

importante a religião, nós precisamos saber que tem uma força maior né, então diverge até certo ponto né ... mas Jung fala que nós devemos sim ter e somos melhores na questão espiritual e nos fatores de nossas vidas né” (sic).

Já o Sujeito 5 entende que a *psicologia e a religião são elementos de fortalecimento do indivíduo* e que: *“A relação é, as duas buscam o fortalecimento do indivíduo, acho que isso é o principal que eu vejo, é fé, é acreditar num deus, é acreditar numa melhora, então a relação entre elas é isso, essa força na esperança, a força em melhorar” (sic).*

Verificou na fala dos Sujeitos 1 e 5 que, apesar da psicologia e religião ter uma relação entre si, especialmente para o paciente, deve haver uma distinção entre ciência e religião, embora a religião não seja desconsiderada como elementos de conhecimento e de fortalecimento do paciente, como expressado pelo Sujeito 1: *“... religião é religião, psicologia é psicologia, são campos de estudos diferentes, na psicologia se aproveita dessas questões pra estudar este indivíduo, essa pessoa que tá envolto dentro da religião e da espiritualidade” (sic).* E pelo Sujeito 5: *“... essa força na esperança, a força em melhorar é que as duas se parecem, nada mais que isso, ai como eu disse, na clinica o paciente trás a religião dele, você usa essa religião dele mesmo pra fortalece-lo” (sic).*

Remetendo a literatura em relação à psicologia e religião, e a partir das falas dos Psicólogos entrevistados, notamos que todos verbalizaram a questão da relação entre psicologia e religião no horizonte humano, embora falem de distinção entre esses campos, mas a religião pode estar a serviço do paciente, havendo a importância de se dialogar e se discutir sobre o tema religião dentro da psicologia, especialmente na prática clínica, (Oliveira & Junges, 2002); (Farris, 2002). E vindo corroborar com os autores acima citados e a partir das falas dos sujeitos entrevistados temos a pesquisa de (Lôbo, 2014, p. 9) em que se defende uma compreensão do fenômeno religioso pela psicologia, bem como um diálogo entre os campos, especialmente por demanda da clínica:

Acredita-se que esta busca da psicologia em compreender o sentido da religião na vida das pessoas seja de suma importância, pois ajuda a quebrar preconceitos por parte dos psicólogos e possibilita que estes façam reflexões futuras sobre o tema. Faz-se importante um diálogo entre psicologia e religião, tendo em vista que o sujeito atendido na clínica pode ter suas crenças em algo superior e/ou participar de uma religião institucionalizada.

Entretanto, embora tal relação deva ser tema de estudo e discussão (Farris, 2002, p. 37) traz advertências e aponta que é *“de importância fundamental é não confundir os campos de entendimento e sentido, mas isso não é sempre fácil”*. Ainda segundo (Farris, 2002, p. 36) *“o objeto central ou fundamental da psicologia é o comportamento humano, e/ou a mente humana. A delimitação deste objeto limita, delimita ou define a visão, ou perspectiva da psicologia”*. Do ponto de vista de Farris é importante o diálogo entre a psicologia e religião, mas se a psicologia tiver o olhar voltado somente como ciência, pode delimitar limitar o campo de atuação da psicologia em relação à religião. E partindo deste pressuposto temos o estudo de (Pargament, 2007, p. 8 *apud* Fernandes, 2012, p. 22) em que:

... a Psicologia a se aliar às ciências naturais, estabelecendo o distanciamento não só da filosofia, mas de qualquer conhecimento religioso. Essa mudança ficou patenteada ainda no desenvolvimento de modelos teóricos na área da personalidade e da

psicoterapia que empregavam conceitos reducionistas de religião e de tudo que pudesse referir-se à dimensão espiritual do homem”.

Subcategoria 3: relação entre religião e saúde mental

Observou a partir das falas dos profissionais participantes da pesquisa de que é importante a *interação entre religião e a saúde mental na recuperação dos pacientes no processo terapêutico*, de modo que a religião pode ser utilizada pelo sujeito em sua saúde mental, mas pontuaram que se religião e saúde mental não forem bem articuladas pode comprometer a recuperação do indivíduo, especialmente se a religião não tiver um “bom uso” pelo sujeito, como relatado pelo sujeito a seguir:

A religião se bem utilizada pelo indivíduo ela pode ser benéfica, ela vai trazer ai pra alguns indivíduos conforto, vai auxiliar no processo de recuperação de doenças ... então a religião quando bem utilizada e se esse indivíduo tirar proveito disso ele consegue melhorar sua saúde mental, no entanto quando ela vem de forma extrema né, de um lado negativo ela pode ai prejudicar a saúde mental do indivíduo (sic). (Sujeito 1).

O Sujeito 2 também faz uma articulação entre psicologia, saúde mental e a religião, apontando que a religião pode colaborar para a saúde mental ou para sabotá-la, especialmente se houver uma confusão entre psicopatologia e explicações religiosas para o fenômeno psíquico:

Tanto pode beneficiar como pode é sabotar, por exemplo, existe paciente que ele tem quadro de esquizofrenia né e ai se ele é aquele religioso fanático, sabe fanático ele não vai se tratar ele vai falar é o demônio que tá no corpo é o diabo ... a crença dele que não é que ele é doente mental é que tá o demônio, então isso é uma forma negativa da religião interagir com a psicologia, mas ao contrario como eu te falei é uma maneira benéfica porque, por exemplo, quando é benéfico à pessoa que tem uma religião ele não usa drogas não bebe não fuma não prostitui né, então quer dizer é benéfico pra ter uma qualidade de vida e uma boa saúde mental. (sic).

Já para o Sujeito 3 há uma relação entre religião e saúde mental, mas existe também uma *falta de entendimento por parte de instituições religiosas* em distinguir o que é somatização com causa psicológica das manifestações de causas espirituais:

... a minha opinião é que estão intimamente ligados, mas tem um caminho muito longo a se trilhar, eu vejo muita falta de conhecimento quando a gente olha do prisma da religião pra saúde mental, porque tem muitas coisas que são questões físicas, somatizações, e alguns seguimentos religiosos já mistificam tudo, já colocam tudo por uma questão mais espiritual e às vezes não é, às vezes realmente é algo físico, então, é falta realmente um pouco de conhecimento e de formação pra saber separar as coisas ..., (sic).

Para o Sujeito 4 deve haver por parte do indivíduo um entendimento de que *mesmo que a pessoa não tenha uma crença, ela tem que respeitar a escolha do outro*, até como um sinal de saúde, pois essa não aceitação do direito do que o outro crê pode lhe trazer sofrimento psíquico, expressado na seguinte fala:

... já tive pacientes que por ser, não acreditar, ele não tinha essa fé e o interior dele era completamente vazio, fez com que ele várias vezes tentasse suicídio porque, primeiro ele se acha muito diferente, ele queria provar para as pessoas que não existia um deus, que não existia né, então já nisso a gente já vê um certo tipo de transtorno, porque, uma coisa é eu não acreditar e tudo bem, tudo bem o outro acreditar, mas quando a pessoa não acredita e quer que o outro também não acredita então a gente tá ligado a um certo tipo transtorno. (sic).

Se observou na verbalização do Sujeito 5 que os *pacientes religiosos apresentam uma melhor recuperação no tratamento terapêutico:*

... os que têm uma base religiosa tem mais força pra lutar, melhoram significativamente mais que os que não tem ... a religião pra saúde mental ela dá um suporte, ela dá uma base, a pessoa não fica tão perdida, tão desorientada, e é diferente, no hospital você vê isso em pacientes, a recuperação de quem tem fé, de quem tem uma religião forte, do que não ter fé nenhuma, não acredita em nada, que se recupera mais. (sic).

Estes elementos apontados se harmonizam com a pesquisa de Henning e Geronasso (2009), onde os mesmos realizaram uma revisão bibliográfica sobre algumas questões que foram observadas nas falas dos psicólogos a respeito da relação entre religião e saúde mental, de que dependendo de como o paciente lida com a sua religiosidade, essa relação pode contribuir, ou prejudicar a recuperação ou a manutenção de sua saúde; Confirmando essa tese, (Henning & Geronasso, 2009, p. 173) dizem que:

Ao refletir e pesquisar sobre o tema, percebe-se que a religiosidade influencia na saúde física e mental das pessoas, já que se constitui como importante recurso de enfrentamento para situações estressantes, estando ainda constantemente associada ao incentivo de comportamentos saudáveis.

Segundo os autores, uma dificuldade na recuperação é quando os pacientes associam as suas doenças a causas religiosas, fato também exposto pelos sujeitos desta pesquisa, conforme prosseguem (Henning & Geronasso, 2009, p. 173): *“Por outro lado, se usada [a religião] inadequadamente, encontra-se também ligada a patologias de culpa vindas de discursos sobre o pecado.”* E ainda, a partir do exposto pelos psicólogos entrevistados, no que se refere à dificuldade de adesão do paciente ao tratamento por questões religiosas, (Oliveira & Junges, 2012, p. 475) dizem que *“... a origem da psicopatologia não está propriamente na religiosidade, mas ela usa a religião como lugar de simbolização”*

Finalmente, esses autores salientam que saúde mental depende da harmonia entre algumas dimensões da vida, entre elas estão à espiritualidade e a religiosidade, não importando qual a religião do indivíduo, pois *“... a espiritualidade/religiosidade, quando bem integrada na vida do sujeito, contribui de forma positiva para a sua saúde mental”* (Oliveira & Junges, 2012, p. 475).

Relação religião e psicoterapia

Esta categoria objetivou investigar se os Psicólogos entrevistados se interessam saber se os seus clientes ou pacientes possui religião ou não, e o porquê deste questionamento, e também analisar como os profissionais lidam no *setting* terapêutico com os pacientes religiosos.

Neste tocante dos cinco (5) entrevistados somente o Sujeito 4 diz não fazer este questionamento, pois não é de seu interesse a religião do paciente, diz que pergunta se o paciente frequenta uma instituição religiosa a guisa de saber se o mesmo é sociável ou não, mas a crença do paciente é percebida naturalmente durante o processo terapêutico; e se isto vier como mal estar, então vai se trabalhar com o indivíduo a partir desta demanda, como expressado pelo mesmo:

*Não eu não faço esse tipo de pergunta ... porque não me interessa né, durante a análise a gente percebe que a pessoa crê ou não crê, e aí se isso o incomoda, é a gente vai trabalhar com o que incomoda ... eu pergunto se ele frequenta igreja, porque até isso leva saber se ele se associa a grupos também, tem pessoas que nem isso gosta, por estar ali associado a grupo ... estar interagindo socialmente, então nem religião ele que, e as vezes ele tem uma crença, **ele tem a própria crença, faz as próprias orações** mas ele não frequenta igreja nenhuma ... (sic).*

Já os psicólogos que disseram que procuram se informar se os seus pacientes têm ou não religião, o Sujeito 1 diz que é importante para traçar o perfil e a dinâmica do indivíduo e também faz uma analogia entre o paciente adulto e a criança, onde o adulto já tem uma opinião formada, e a criança ainda está em busca de uma identificação, como observado na fala a seguir:

*Sim, sempre pergunto, quando é adulto né para que possa entender melhor como é que é esse indivíduo naquilo que ele acredita, como é que é essa cultura dele em si, **porque a religião, a religiosidade ou a cultura desse indivíduo vai fazer parte da vida dele** e se eu vou trabalhar com ele não tem como eu trabalhar com ele sem saber quem é ele, de onde que ele vem ... quando o paciente é criança ele ainda tá numa fase de desenvolvimento, de escolhas, então a questão da religião eu já não vejo com tanta importância ... [o adulto] no momento que tiver a oportunidade eu vou trazer essa questão da religião dele, durante as entrevistas eu vou trazer também **a religião dele pra fazer essa compreensão do indivíduo, da dinâmica dele, da cultura dele ...**", (sic).*

Para o Sujeito 3 é importante colher esta informação na anamnese, pois durante o processo terapêutico o tema tem que vir espontaneamente, logo seja feito interferência durante a análise, pode fazer com que o paciente fique na defensiva, surgindo o fenômeno psicanalítico da resistência, e assim comprometendo a transferência do paciente, como exposto a seguir:

*Geralmente eu toco no assunto na anamnese, mais durante a análise é esse tipo de demanda é eu aguardo que ela apareça de forma espontânea, eu não a provoço ... se você puxa o assunto às vezes você pode fechar aquela porta, de repente aquela demanda ela venha a surgir numa intensidade "x" e você adiantando o aparecimento dela pode ser que ela venha a apresentar se **como recalque** ou com alguma diferença do que ela seria de forma completa" (sic).*

Fato Interessante foi o observado na fala dos Sujeitos 2 e 5, onde os mesmos pontuaram sobre a importância de perguntar sobre a religião do paciente para assim conhecer que tipo de crenças, valores e princípios morais etc., que os pacientes seguem, pois para os profissionais entrevistados cada seguimento religioso tem os seus preceitos religiosos, definido pelo Sujeito 2:

*Sim, já é da anamnese, é porque através da religião ... você pode descobrir vários pontos ali de crenças do paciente né, e às vezes eles é que pode aparecer um pensamento distorcido, você vai verificar se tem alguma coisa a ver com a religião ... o que ele acredita, o que não acredita, é, por exemplo, assim **um paciente que é evangélico é bem diferente de um paciente que é espírita** entendeu ... (sic).*

E Sujeito 5:

*Pergunto, acho importantíssimo saber à base que ele tem, a estrutura que ele tem, da família que ele veio, que ele acredita, que é como se constitui né, **faz toda a diferença um espírita de uma testemunha de jeová** por exemplo, a condição da pessoa, a história de vida dela é totalmente diferente, e eu pergunto pra saber no que ele está embasado pra eu saber como lidar com ele, como caminhar com ele (sic).*

Buscou-se também nesta pesquisa analisar como os psicólogos lidam com o paciente religioso na psicoterapia, como se comportam, manejam frente à temática, e se a religiosidade do profissional interfere no processo psicoterápico em relação aos seus pacientes. *Foi unanime entre os psicólogos em relação à religiosidade do paciente, os profissionais verbalizaram que não interferem, não induzem a convicções religiosas, pois isto é uma escolha do paciente e se está trazendo conforto, alívio, se o mesmo esta tendo uma boa recuperação não tem o porquê interferir, mas se está dificultando o tratamento, os entrevistados expuseram que vai trabalhar com a demanda apresentada, mas não contrariar o paciente em relação a sua crença, especialmente se este não está aderindo ao tratamento por causa disto, ou se isto está lhe trazendo sofrimento. O Sujeito 1 diz:*

*Então, quando o paciente trás essa questão da religiosidade dele, eu vou trabalhar com ele aquilo que ele tá precisando, tá trazendo sofrimento isso pra ele, como é que a gente vai conseguir amenizar isso, o que a religião indica pra ele ... **não é desacreditá-lo ou mudar de religião ou dizer que não serve pra ele, mas é de como ele trabalha isso** ... tá sendo saudável pra ele, quem vai dizer isso é ele, é o paciente, então o paciente ele vai indicar o caminho que ele quer e eu vou auxilia-lo nesse processo ... **mas não necessariamente é focar nisso, intervir diretamente nas escolhas que ele fez em relação à religião** (sic).*

Já o Sujeito 2 disse:

*... então o que a gente faz, se não tá prejudicando o tratamento né, não tá alterando, não tá sabotando o tratamento por causa da religião a gente deixa ... a não ser que tiver interferindo né aí a gente **aborda o paciente de uma maneira que não vai inferir também na crença dele** ... (sic).*

Também observado na fala do Sujeito 5:

*... só quando o paciente trás o assunto de **religião** que a gente trabalha sobre isso, só quando ele trás, não fuço sobre isso, não pergunto, tem que ser muito natural, tem que ser quando ele trás mesmo as questões, e é dessa maneira, se ele trouxer esse assunto pra questionamento, se ele tá em dúvida ... (sic).*

Para o Sujeito 3 o tratamento com os pacientes religiosos é igual aos não religiosos, e segundo o mesmo o tema religião deve vir de forma espontânea:

*Da mesma maneira que o não religioso, a forma de lidar ela não é diferente, o que vem a mudar é são as manifestações e a apresentações de demandas específicas ligada a religião, agora não há uma diferenciação ... **mas essa questão religiosa ela tem que, na minha opinião ela tem que aparecer e se manifestar de maneira espontânea, então o tratamento é igualitário (sic).***

O Sujeito 4 faz uma observação com os pacientes que não distinguem o que é espiritual do que pode vir a ser somatização, e também faz um apontamento onde o psicólogo não pode contrariar o indivíduo em relação a sua religião, pois senão o mesmo não vai aderir a terapia:

*É alguns pacientes eles levam, **eles entendem tudo pelo lado espiritual**, e quando você vai explicar a parte psicológica, a parte da somatização, é como lá trás tudo era explicado pela religião né, nós ainda temos esse arquétipo inconsciente esse inconsciente coletivo que são arquétipos que nos faz pensar que talvez é eu fiz uma coisa ali e tô pagando aqui ... tentar separar essa parte espiritual né, e a parte psique só dele, porque ele tá passando por aquilo, **mais nunca ir contra o que ele acredita**, porque se eu ficar falando pra ele que não, que não tem nada a ver ... **ele não vai voltar, porque ele não quer ser contrariado ... (sic).***

Ponto importante observado nas falas dos sujeitos 2, 4 e 5, é o fato de alguns pacientes atribuírem a causa de suas doenças às questões religiosas, situação em que demanda um manejo especial pela psicoterapia, tal como onde os mesmos se questionam o que eu fiz, é castigo de Deus, etc., como expressou o Sujeito 2: “... teve uma paciente que ela usava a religião, não queria continuar o tratamento, falava que era porque deus queria, então a gente faz todo aquele trabalho sabe da terapia cognitiva comportamental para estruturar o pensamento dela ...” (sic). O Sujeito 4 diz que: “... tem muitas pessoas que falam assim, nossa tô andando pensando o que eu fiz para as pessoas pra tá passando isso na minha vida, porque deus tá me castigando ...” (sic). Já para o Sujeito 5:

*“... é muito comum os pacientes enlutados, trás a religião o tempo inteiro, eles questionam muito, muito, muito, muito, vem com a fé abalada, ele vem desacreditados, porque deus fez isso comigo, será que deus existe, não sei mais o que acredito ... **a gente trabalha a religião, em nenhum momento é uma coisa que eu induzo pra ser conversado**” (sic).*

Os psicólogos entrevistados expuseram sobre a importância de perguntar ao paciente sobre sua religião para observar a sua dinâmica religiosa, suas crenças, valores, princípios, entre outros aspectos pertinentes para o bom andamento da terapia, e assim poder conduzir adequadamente o processo terapêutico com o paciente religioso. E indo de encontro com a literatura (Henning, 2009, p. 62) diz que: “... saber da religiosidade/espiritualidade dos clientes/pacientes ajuda a contextualizar suas vidas, seus valores e formas de pensar, o que induz alguns psicólogos a perguntarem para os mesmos se eles têm religião e no que acreditam”. A partir da fala de um dos entrevistados onde faz uma distinção entre o paciente adulto e a criança, sendo que a criança está em desenvolvimento, diferente de caso de adulto onde vê a importância em trazer o assunto para o *setting*, seguindo esta linha de raciocínio temos o estudo de Epelboim (2006, p. 51), onde destaca que:

A prática religiosa apresentada pela criança demonstraria apenas a repetição da forma adotada pela família, quando aspectos simbólicos passariam a exercer papel

importante. A partir dessa fase, até o menino ou menina completar onze ou doze anos, haveria maior compreensão acerca do sentido das histórias religiosas relatadas na família.

Ainda de acordo com Epelboim (2006, p. 51): “... o adulto maduro expressaria uma forma religiosa mais pessoal, congruente com seus valores, e não mais direcionada, sobretudo, aos regulamentos institucionais”. No tocante a questão de como os psicólogos entrevistados lida com os pacientes religiosos em psicoterapia e confrontando com o que se tem publicado temos o estudo de Henning (2009); Henning *et al.* (2015) onde deve haver o respeito por parte do analista em relação à religiosidade do paciente, *o psicólogo não pode influenciar na religião do paciente e também não ser influenciado, ser cauteloso no que diz respeito ao fenômeno da contratransferência, o terapeuta tem que dar apoio, suporte, necessário para o paciente na sua recuperação, trabalhar o sofrimento que a religião está lhe causando, mas respeitando a sua crença.*

Contribuindo com o apresentado acima (Henning-Geronasso & Moré, 2015, p. 717) faz uma observação onde o psicólogo clínico:

... independentemente da estratégia utilizada para lidar com a religiosidade /espiritualidade que se faz presente, o clínico não deve confrontá-la ... nem convertê-lo para outras consideradas melhores.

Segundo a linha de raciocínio no que diz respeito ao terapeuta confrontar o paciente em relação a sua religião, como observado na fala de uma dos profissionais entrevistados, onde aponta para a questão de o paciente não querer ser contrariado e com isto abandonar a terapia, (Bruscagin, 2004, p. 166, *apud* Henning & Geronasso, 2009, p. 173), salienta que:

... o terapeuta que vai trabalhar com pessoas vai precisar estar mais atento ao papel das crenças e das práticas religiosas nos relacionamentos da família e na terapia” (BRUSCAGIN, 2004, p. 166), caso contrário o cliente pode sentir que não está sendo compreendido

Diante do fato de que o paciente dificulta o processo terapêutico, pois usa a religião/espiritualidade como um mecanismo de defesa, observado na fala de alguns psicólogos entrevistados neste estudo em que as causas de suas doenças são castigo de Deus, porque Deus fez aquilo com ele, é porque Deus quer, etc. (Henning, 2009, p. 82) salienta que:

... a religiosidade/espiritualidade do cliente dificulta o trabalho clínico quando é utilizada por eles como um mecanismo de defesa. ... acabam sobrepondo-se ao tratamento em si, assim como defesas rígidas que são erguidas em nome da religiosidade/espiritualidade.

Ratificando a argumentação acima citada (Amatuzzi, 2006, *apud* Pessanha & Andrade, 2009, p. 85) aponta que:

a religiosidade nem sempre é algo sadio, ela pode ser vista de dois modos: a doentia (*sick soul*) e a saudável (*healthy minded*). Embora exista essa visão da religiosidade como promotora de vivências negativas, não devemos excluí-la de nossos questionamentos, visto que há também vários aspectos positivos, cabe ao psicólogo levar o cliente a saber lidar com essas questões

Todo esse trabalho feito pelo profissional psicólogo no *processo terapêutico com os pacientes religiosos requer habilidade e também manejo ético para que o profissional não deixe a sua crença interferir sobre o paciente*, ou seja, “integrar dimensões espirituais e religiosas de vidas dos clientes durante a psicoterapia requer profissionalismo ético ...”. (Peres et al, 2007, p. 138).

Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo a partir da concepção de psicólogos clínicos investigar a relação entre religião e psicoterapia, como veem, pensa e administra a questão das diferenças ou situações que envolvem a relação religião e psicologia, especialmente na prática psicoterapêutica, em sujeitos profissionais de ambos os sexos, de diversas linhas teóricas e crenças.

Fazemos a ressalva que, apesar de todos os participantes desta pesquisa apontar que seguem uma religião, *não é o intuito de este estudo fazer generalizações, mas verificar o fenômeno existente entre Psicologia/Religião/Espiritualidade neste contexto específico de amostra*, sem operar generalizações para um contexto geral, a questão da religiosidade dos profissionais foi identificada apenas quando da resposta ao questionário Sócio Demográfico. Demandando de novas pesquisas com psicólogos religiosos e não religiosos para melhores comparações entre esses fatores e variantes.

No que diz respeito ao “mal estar” na relação entre religião e psicologia junto ao profissional psicólogo, pode ser verificado entre os entrevistados que esse mal estar vem desde a formação, onde expuseram sobre o fato de não se ter uma abertura adequada durante a formação e onde narram ter observado certa resistência dos professores em relação à temática e também certa falta de maturidade para discutir o assunto, de modos que os profissionais entrevistados afirmam que tiveram de encarar a questão em sua realidade de trabalho e fazer buscas paralelas a partir de demandas que surgem durante as análises e psicoterapias.

Entendemos que essas questões devem ser repensadas pelas academias de Psicologia, ao criar formas de diálogos para formar profissionais que saibam agir no *setting* de maneira coerente e conduzir a terapia com eficiência, pois do contrario, se o psicólogo não tiver este manejo o paciente pode não aderir ao processo ou comprometer um processo terapêutico ético, o que seria um ponto negativo para a profissão. Uma eficaz orientação na graduação facilitaria o tratamento em relação ao paciente, fato observado em pesquisas mencionadas no bojo do trabalho.

Na vida pessoal em relação psicologia e religião os profissionais participantes da pesquisa afirmaram seguir uma religião, sua importância e flexibilidade para manejar tal situação, e apesar de possuir religião, criticam alguns pacientes que, por causa da sua crença acabam dificultando o processo terapêutico e não aderindo-o adequadamente. Os psicólogos entrevistados expuseram que devem ser cautelosos para não misturar crença pessoal com a prática clínica, mesmo sabendo que o paciente possa usar a própria crença como estratégia de enfrentamento, isto deve ser com conhecimento e neutralidade.

Ficou destacada a importância da discussão da relação psicologia e religião, pois é um tema que não tem como ser ignorado pela psicologia, posto que no *setting* terapêutico vai surgir tais questões e o psicólogo vai ter que lidar com esse diálogo; tal manejo da relação religião e psicologia é uma questão que envolve a subjetividade do terapeuta em relação ao paciente, pois a psicologia tanto a religião sejam apontados como elementos de fortalecimento do indivíduo, ficou claro que os

entrevistados fazem uma distinção entre ciência e religião, de forma crítica. O presente estudo e a literatura apontam pouca articulação entre psicologia e religião, necessitando ampliar a discussão, seja na academia, ou entre profissionais, criando cursos de qualificação para os futuros profissionais, desmistificando algumas crenças e preconceitos em relação à religião.

A religião e a saúde mental é tema de suma importância dentro da discussão psicologia e religião, e o clínico precisar de habilidades no *setting* terapêutico onde o profissional tem que saber articular religião e saúde mental para não prejudicar o paciente, fato observado na fala dos entrevistados, onde a maneira que o paciente lida com a sua crença é que determina a eficácia do tratamento, ou causar um mal estar ainda maior, e o psicólogo mesmo com a sua crença terá que respeitar a escolha do paciente. Questão observação nesta pesquisa e na literatura apontam a existência de um mal estar em relação a religião, e o paciente, por não entender, ou por convicções religiosas, pode dificultar a terapia, mas tem os que usam em seu benefício.

Os psicólogos participantes da pesquisa apontaram que é importante conhecer a dinâmica, crenças, valores e princípios morais do paciente na psicoterapia, mas de forma espontânea, pois do contrario potencializa o fenômeno psicanalítico da resistência e transferência negativa da parte do paciente sendo importante o questionamento para conhecer a realidade do paciente e conduzir a terapia com coerência, respeitando a particularidade de cada seguimento religioso sem comprometer o processo terapêutico. Ponto interessante observado numa pesquisa adotada neste estudo²² é o fato de os psicólogos clínicos procurarem saber o tipo de religiosidade do paciente, não para fazer com que mude seus conceitos, mas para que use o argumento do paciente em seu próprio favor, e com as técnicas psicológicas conduzir a terapia direcionada para a solução do problema. Procedimento que poderia ser orientado na graduação em psicologia.

Todos os profissionais participantes sinalizaram que *a crença do paciente tem que ser respeitada, não podendo o psicólogo interferir ou induzir a outras convicções religiosas*, principalmente se isto está trazendo benefícios para o paciente. O psicólogo tem que trabalhar a causa do sofrimento do paciente, mas não interferir, ou ser influenciado, respeitando a 'neutralidade'. Uma dificuldade encontrada pelos clínicos entrevistados é quando o paciente "leva tudo" para o lado da religiosidade, acham que o motivo da sua doença é castigo ou vontade de Deus e daí não distinguem o que é relacionado à sua crença ou a outras causas, inclusive, psicológicas, momento em que o psicólogo tem que ter "jogo de cintura" para manejar isto terapeuticamente.

À luz do estudo, defendemos que seria relevante para os psicólogos um maior diálogo e estudos sobre religião e psicologia, com iniciativas do CFP, com debates e cursos em congressos, ou disponibilidade em site etc., assim derrubar mitos sobre a religiosidade e sobre a própria psicoterapia. Neste sentido, verificou-se que o tema religião e psicoterapia, apesar de já se ter uma atenção entre os profissionais de psicologia, ainda requer uma discussão mais ampla, pois o assunto é complexo e mexe com a sensibilidade do indivíduo.

Finalmente, averiguamos ainda fatores que precisam ser mais explorados durante a formação do psicólogo como manejar a religiosidade pessoal dos profissionais, ampliar o diálogo entre alunos e professores, dificuldade observada, provocando um mal estar quando o assunto vem a questionamento entre docentes e discentes.

²² Conforme Henning (2009).

Referências bibliográficas

Antal, B. (1981). *Psicologia da religião*. São Paulo: Loyola.

APA. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais - IV*. Trd. Cláudia Dorneles; - 4º ed. rev. – Porto Alegre: Artmed.

Aquino, T. A. A., Correia, A. P. M., Marques, A. L. C.; Souza, C. G., Freitas, H. C. A., Araujo, I. F., Dias, P. S., ARAUJO, W. F. (2009). *Atitude Religiosa e Sentido da Vida: Um Estudo Correlacional. Psicologia Ciência e Profissão*. 29 (2). 228-243,

Araújo, R. C. B. (2012). *O sofrimento psíquico na pós-modernidade: Uma discussão acerca dos sintomas atuais na clínica psicológica*. Psicologia. PT, O portal do psicólogo.

Assis, C. L. de. A. (2011). *Clínica e o sagrado: pesquisa e reflexões contemporâneas em psicanálise e teologia cristã* / Cleber Lizardo de Assis, – I, ed, - Curitiba, PR : CRV.

Baltazar, D. V., Silva, C. O. (2014). *O que a saúde mental tem a ver com religiosidade?* Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, ISSN 1984-2147, Florianópolis, v.6, n.14, p.75-97.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Título original: L'Analyse de Contenu. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Capa de Edição 70, 3ª edição, 2004.

Brasil, A. M., zacharias, J. J. M. (2009). *RELIGIÃO E PSICOLOGIA: A influência do mundo científico sobre as crenças religiosas em estudantes de psicologia*. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano II, n. 5, Set. 2009 - ISSN 1983-2850.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, São Paulo.

CFP. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, agosto de 2005. XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia.

Epelboim, S. (2006). *Identidade judaica: considerações psicológicas acerca da dimensão religiosa*. Estudos de Psicologia, Campinas 23(1) - 47-54, janeiro-março.

Esperandio, M. R. G. (2007). *Narcisismo reativo e experiência religiosa contemporânea: culpa substituída pela vergonha?* Psicologia & Sociedade; 19 (2): 89-94.

Esteves, M. C. S. (2009). *Os significados da religiosidade para docentes supervisores do curso de psicologia – Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 178 p.,.

Fernandes, H. O. (2012). *Espiritualidade na Psicologia de Abraham H. Maslow*. Rio de Janeiro: FSB/RJ.

Farris, J. R. (2009). *“Psicologia e religião”*. In: Caminhando, vol. 7, n. 1 [9], 2002, p. 23-37 [Edição on-line].

Freitas, M. H. (2014). *Religiosidade e saúde: experiências dos pacientes e percepções dos profissionais*. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 6, n. 1, p. 89-105, jan./abr.

Freud, S. (1907). *Atos obsessivos e práticas religiosas*. In: *A Gradiva de Jensen e outros trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: vol. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

Freud, S. (1913-1914). *Tabu e ambivalência emocional. Totem e Tabu e Outros Trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XIII.

Fornazari, S. A.; Ferreira, R. R. (2010). *Religiosidade/Espiritualidade em Pacientes Oncológicos: Qualidade de Vida e Saúde*. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 265-272.

- Gandelman, T. C. (2013). *A Religiosidade e Espiritualidade dos Alunos no Curso de Formação de Psicólogo*. Terezinha Carmen Gandelman. São Paulo.
- Gil, A. C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- Henning, M. C. (2009). *A influência da religiosidade do cliente no trabalho clínico, na perspectiva dos psicólogos*. Florianópolis. 120 p. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- Henning, M. C., Geronasso, T. D. (2009). *A influência da religiosidade do cliente na saúde mental e na prática clínica da psicologia*. Ágora: R. Divulg. Cient., ISSN 2237-9010, Mafra, v. 16, n. 1.
- Henning, M. C., Geronasso, T. D., Moré, C. L. O. O. (2015). *Influência da Religiosidade/Espiritualidade no Contexto. Psicoterapêutico*. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2015, 35(3), 711-725.
- Jung, C. G. (1984). *Psicologia e Religião* / C. J. Jung; Tradução do Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. – Petrópolis, Vozes, (1875 – 1961). J 92 p.
- Massimi, M., & Mahfoud, M. (1997). *Abordagens psicológicas à experiência religiosa: traçando a história*. In Anais do Seminário A Psicologia e o Senso Religioso (pp. 43-57). Ribeirão Preto, SP: Salus.
- Neto N. A. S. (2003). *Psicoterapia e religião*. vol. XXIII, núm. 3, janeiro-abril, 2003, pp. 4-7, Academia Paulista de Psicologia Brasil.
- Oliveira, M. R. de, JUNGES, J. R. (2012). *Saúde mental e espiritualidade/ religiosidade: a visão de psicólogos*. Estudos de Psicologia, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 469-476 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.
- Paiva, G.J. de. (2005). *Psicologia da Espiritualidade/Espiritualidade da Psicologia*. *Maqis, Cadernos de Fé e Cultura*, Centro Loyola de Fé e Cultura, n.47 (julho), 9-20.
- Panzinl, R. G., Bandeira, D. R. (2007). *Coping (enfrentamento) religioso/espiritual*. Rev. Psiq. Clín. 34, supl 1; 126-135.
- Peres, J. F. P.; Simão, M. J. P.; Nasello, A. G. (2007). *Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia*. Peres, J.F.P. et al. / Rev. Psiq. Clín. 34, supl 1; 136-145.
- PessanhA, P. P.; Andrade, E. R. (2009). *Religiosidade e prática clínica: um olhar fenomenológico-existencial*. Perspectiva online. Volume 3, número 10.
- Pinto, E. B. (2008). *As ciências da religião, a psicologia da religião e a gestalt-terapia: em busca de diálogos*. Revista da Abordagem Gestáltica – XIV(1): 70-79, jan-jun.
- Ribeiro, J. P. (2008). *Reflexões Sobre o Lugar de uma Psicologia da Religião*. Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, vol. XIV, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 197-204. Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt Terapia de Goiânia Goiânia, Brasil.
- Lôbo, B. C. S. (2014). *Religiosidade e Psicoterapia: Um Estudo Sobre Estagiários de Psicologia Clínica*. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES Curso de Psicologia.
- Silva, R. R. (2008). *Espiritualidade e religião no trabalho: possíveis implicações para o contexto organizacional*. Psicologia Ciência e Profissão, vol. 28, núm. 4, diciembre, 2008, pp. 768-779, Conselho Federal de Psicologia Brasil.
- ZimermaN, D. E. (2007). *Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica : uma abordagem didática* / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed.

ESTRATEGIAS DE REPARACIÓN EMERGENTES DESDE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES VÍCTIMA DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

Aida Milena Cabrera Lozano

Universidad Santo Tomás - Facultad de Psicología

Resumen

Las estrategias de atención a víctimas de violencia del conflicto armado en condición desplazamiento forzado, han debido superar varios procesos de estructuración tras las necesidades emergentes que refirieren las víctimas en sus relatos. Es así que los modelos de atención que en la actualidad se han desarrollado, cuentan con transformaciones significativas frente a la necesidad de garantizar a las víctimas, procesos de reparación colectiva que permitan el reconocimiento de sus derechos, procesos de inclusión, reconocimiento de sus libertades culturales y la recuperación y difusión de su memoria histórica.

Aunque se promulga un modelo de atención psicosocial, orientado a la identificación de las particularidades de las poblaciones, el cual ha sido denominado como enfoque diferencial, aún se perciben grandes falencias en aspectos asociados al reconocimiento del impacto del conflicto armado en condiciones de género, raza, particularidades culturales, adaptación a nuevos contextos, etc.; no se han generado acciones de acto impacto que permitan evaluar las intervenciones realizadas a las poblaciones y dar seguimiento a las necesidades emergentes posteriores a las intervenciones iniciales. Frente a esto las comunidades refieren que más allá de una atención inicial, es preciso dar continuidad a los procesos de intervención ya que no dimensiona un acompañamiento preventivo en las víctimas. A su vez refieren que desde las políticas públicas y las entidades de atención a víctimas del conflicto armado, no se ha realizado un debido reconocimiento de la multiculturalidad que pueden presentar las víctimas, por lo que al acercarse a los servicios de atención no hay identificación real de sus necesidades, desde una comprensión de sus bagajes culturales.

Este artículo hace parte de la investigación que se adelanta con un grupo de mujeres afrocolombianas vinculadas a la Casa de los derechos Afro en la localidad de Antonio Nariño de la ciudad de Bogotá, para lo cual se ha establecido como objetivo la identificación de mecanismos de reparación emergentes en las comunidades afrocolombianas. Es así que se pretende exaltar algunas estrategias de reparación desarrolladas por las mujeres “lideresas” al interior de las comunidades, quien han generado espacios de reconocimiento de sus prácticas ancestrales, asociadas a la necesidad de mantener vivas las costumbres de sus pueblos como ejercicios de sanación frente al desarraigo cultural que ha representado para estos pueblos las condiciones de desplazamiento forzado. Desde estos abordajes las comunidades han exigido que se generen nuevas estrategias de intervención, asociadas a las necesidades culturales presentes en los grupos poblacionales sobrevivientes al conflicto armado, desde el reconocimiento, y visibilizarían de la reconstrucción de las memorias colectivas que permita preservar su identidad cultural en las ciudades a las cuales han migrado y mantener estas prácticas presentes en las nuevas generaciones que deben crecer desarraigados a sus culturas de origen al no poder retornar a sus regiones.

Palabras Clave: Afrocolombianos, mujeres, Re significación, prácticas culturales, lideresas.

Abstract

The strategies of care for victims of violence of armed conflict on condition forced displacement, have had to overcome several processes structuring after emerging needs tabled victims in their stories. Thus care models that currently have developed, have significant transformations facing the need to guarantee victims,

processes of collective redress that allow recognition of their rights, processes of inclusion, recognition of their cultural freedoms and recovery and dissemination of historical memory.

Although a model of psychosocial care, aimed at identifying the characteristics of the population, which has been termed as differential approach is promulgated, even large flaws perceived in aspects related to recognition of the impact of armed conflict on terms of gender, race, cultural particularities, adaptation to new contexts, etc; have not been generated actions act to assess impact interventions to populations and monitor emerging needs subsequent to initial interventions. Against this community report that beyond an initial focus, it is necessary to continue the process of intervention as a preventive sized no accompanying victims. In turn they refer that since public policies and institutions care for victims of armed conflict, has not done a proper recognition of multiculturalism that available to the victims, so to get closer to care services no actual identification their needs, from an understanding of their cultural backgrounds.

This paper is part of research being carried out with a group of Afro-Colombian women linked to the House of Afro rights in the locality of Antonio Nariño in Bogota, for which it has targeted the identification of repair mechanisms emerging in Afro-Colombian communities. Thus seeks to exalt some repair strategies developed by women "women leaders" within communities, who have created spaces for recognition of their ancestral practices associated with the need to keep alive the customs of the peoples as healing exercises address cultural rootlessness that has represented for these peoples the conditions of forced displacement. From these approaches communities have demanded that new intervention strategies, associated with the cultural needs present in the population groups survivors of the armed conflict, from the recognition and visibilizarían reconstruction of collective memories that allow preserve their cultural identity in generated cities to which they have migrated and maintain these practices present in the new generations uprooted should grow to their cultures of origin unable to return to their regions.

Keywords : *Afro-Colombians, women, Re significance, cultural practices, women leaders.*

Resumo

As estratégias de atendimento às vítimas de violência do conflito armado sobre deslocamento forçado condição, tiveram que superar vários processos de estruturação depois de emergir necessidades vítimas apresentadas em suas histórias. Assim, importa modelos que atualmente têm desenvolvido, tem transformações significativas que enfrentam a necessidade de garantir às vítimas, os processos de recurso colectivo que permitem o reconhecimento dos seus direitos, processos de inclusão, reconhecimento de suas liberdades culturais e recuperação e difusão da memória histórica.

Apesar de um modelo de atenção psicossocial, teve como objetivo identificar as características da população, o que tem sido denominado como abordagem diferencial é promulgada, mesmo grandes falhas percebidas em aspectos relacionados ao reconhecimento do impacto do conflito armado sobre termos de sexo, raça, particularidades culturais, a adaptação a novos contextos, etc; ações não foram gerados agir para avaliar intervenções de impacto para as populações e acompanhar as necessidades emergentes posteriores às intervenções iniciais. Contra este relatório comunidade que além de um foco inicial, é necessário continuar o processo de intervenção como um preventivo de tamanho vítimas sem acompanhamento. Por sua vez eles se referem que, desde as políticas e instituições públicas cuidar de vítimas de conflitos armados, não tem feito um reconhecimento adequado do multiculturalismo que está disponível para as vítimas, de modo a se aproximar aos serviços de cuidados Não Identificação real suas necessidades, a partir de uma compreensão de suas origens culturais.

Este artigo é parte da pesquisa que está sendo realizada com um grupo de mulheres afro-colombianas ligada à Câmara dos direitos afro na localidade de Antonio Nariño em Bogotá, para a qual tem como alvo a identificação de mecanismos de reparação emergentes em comunidades afro-colombianas. Assim, procura exaltar algumas estratégias de reparação desenvolvidas por mulheres "mulheres líderes" dentro das comunidades, que criaram espaços para o reconhecimento de suas práticas ancestrais associados com a necessidade de manter vivos os costumes dos povos como exercícios de cura abordar desenraizamento cultural que tem representado para estes povos, das condições de deslocamento forçado. A partir dessas abordagens comunidades exigiram que novas estratégias de intervenção, associada com as necessidades

culturais presentes nos grupos populacionais sobreviventes do conflito armado, a partir do reconhecimento e reconstrução visibilizarían de memórias coletivas que permitem preservar a sua identidade cultural gerado cidades a que migraram e manter estas práticas presentes nas novas gerações removidas devem crescer para as suas culturas de origem incapazes de regressar às suas regiões.

Palavras-chave: afro-colombianos , mulheres, Re significado , práticas culturais , mulheres líderes.

Introducción

Tras varios años de conflicto armado al cual se ha visto sometida la población colombiana en su historia, cada vez se hace más evidente la necesidad de establecer estrategias de intervención acordes a las innumerables secuelas que ha dejado este flagelo en las historias de vida de los sujetos, que han debido vivenciar de manera directa las atrocidades de la violencia. Uno de los grupos culturales con mayor afectación del flagelo del conflicto, han sido las poblaciones afro colombianas, las cuales denuncian innumerables casos de tortura, desaparición forzada y reclutamiento que ha obligado a estas comunidades a desplazarse de sus lugares de orígenes y verse sometidas al abandono de sus bienes y buscar protección en las grandes ciudades.

En las narraciones de las poblaciones afrodescendientes, se han identificado relatos asociados a las dificultades con la adaptación a las dinámicas de las grandes ciudades, tras los procesos de migración, esto se suma a tener que soportar la indiferencia de la población y las entidades ante su situación. Estas condiciones se suman a las condiciones en las que estas comunidades llegan a formar parte de los cordones de pobreza de las ciudades y a enfrentar los estigmas sociales que les han sido atribuido a lo largo de la historia, lo que constituyen condiciones de revictimización.

Frente a este panorama se pretende en esta investigación indagar sobre los modelos de atención y las estrategias de intervención desde las cuales se han brindado los lineamientos de atención diferencial propuestos en los modelos de intervención, con el fin de poder indagar frente a su pertinencia en la atención a las poblaciones afrodescendientes y determinar las prácticas que emergen desde las necesidades que ratifican estas comunidades, las cuales se orientan a la preservación de su historia cultural y la posibilidad de mantener viva su memoria histórica.

Objetivos

General

Reconocer las estrategias de reparación emergentes desde las prácticas culturales de las comunidades afrocolombianas víctimas de desplazamiento forzado, que emigran a la ciudad de Bogotá.

Específicos:

- Revisar los modelos de atención desde los cuales se les brinda en la actualidad atención a las víctimas de desplazamiento en el contexto colombiano.
- Identificar los aspectos sociales, económicos, históricos y culturales presentes en la historia de las poblaciones afrocolombianas.

- Determinar las actividades de reparación que se desarrollan en las comunidades desde sus abordajes culturales.

Marco conceptual

El desplazamiento forzado interno en Colombia, ha sido una de las problemáticas con mayor complejidad que ha debido enfrentar un gran número de la población víctima de las dinámicas del conflicto armado. Los efectos de esta situación han agudizado la necesidad de considerar las afectaciones que esta situación puede acarrear en las poblaciones, requiriendo cada vez más estrategias de intervención que se ajusten a las necesidades emergentes.

Tras reconocer las poblaciones con mayor vulnerabilidad frente a las condiciones del desplazamiento forzado, se ha identificado que en la mayoría de los casos documentados y atendidos las víctimas son mujeres afrocolombianas de origen campesino y con bajos niveles de escolaridad, quienes deben afrontar la discriminación racial que se evidencia en la sociedad colombiana, a su vez deben ubicarse en barrios populares de la ciudad en los cuales en ocasiones deben convivir con actores armados que en ocasiones pertenecen a los grupos de los que han sido víctimas. (Marciales, 2013).

A su vez para las poblaciones afrocolombianas cabe resaltar la necesidad de abordar los planteamientos de la ley 4635 de 2011, en la que se estipula la atención, asistencia, la reparación de las víctimas, la restitución de tierras y los derechos de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. (Ministerio del Interior. Decreto Ley 4635, 2011)

Es así que la implementación del programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas PAPSIVI enmarcada en la Ley 1448 de 2011, constituiría una de las apuestas más fuertes desde los modelos de atención al plantear una estrategia de atención articulada con los funcionarios encargados para el apoyo a la atención de los casos de víctimas del conflicto armado. Aunque esta estrategia planteaba un reconocimiento, frente a la implementación de estrategias de abordaje acordes a las necesidades de las poblaciones, en la práctica se han evidenciado grandes dificultades en la articulación de las entidades encargadas de brindar atención a estas poblaciones. (Congreso de la República, 2011).

Estas modalidades de atención han registrado dificultades asociadas a las barreras de acceso relacionadas con las rutas de atención que tiene que cumplir la víctima para acceder a los servicios que desde el programa se ofertan, la contratación insuficiente de profesionales que respondan a las necesidades reales de atención a las víctimas, así como el desconocimiento del derecho al acceso de las víctimas a los programas de atención. Los aspectos de mayor complejidad son las barreras de acceso a los servicios de salud primarios que están relacionados con el Sistema de Seguridad Social, lo que interfiere en el servicio especializado para recibir atención terapéutica, que además puede estar permeado por la falta de una política pública clara en Salud Mental.

La poca cobertura de atención y la falta de profesionales *in situ*, generó la consolidación de las “lideresas” en las comunidades más apartadas, siendo estas quienes representan un grupo social o fuerza política, que ocupa un lugar protagónico en la comunidad y están presentes en las dinámicas y vida social, siendo ellas las voceras de los reclamos de los grupos. Cabe resaltar que a su vez se han convertido en un blanco de ataque por los grupos que desean tomar control de las comunidades, siendo ellas violentadas por su condición de género.

Tras identificar innumerables casos en los cuales se evidenciaban ejercicios de revictimización a las víctimas del conflicto armado, el 13 de junio de 2014 se realiza el lanzamiento de la nueva estrategia de atención en salud integral y de atención psicosocial que el Distrito Capital, la cual fue diseñada con el propósito de mejorar el acceso de las víctimas a los servicios de atención, lo que permitió implementar los lineamientos del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas PAPSIVI, que pasa del manejo del nivel nacional al Distrital.

Frente a estas necesidades el PAPSIVI, estableciendo una estructura de atención psicosocial, bajo tres modalidades de intervención orientadas en una primera instancia al abordaje individual y al abordaje familiar en el cual se busca brindar apoyo y consejería, acompañamiento terapéutico y se derivan a las víctimas a servicios especializados, y una tercera modalidad orientada a la intervención comunitaria en la cual se pretende brindar atención en situaciones de crisis, el fortalecimiento de lo colectivo, la reconstrucción de las memorias y el reconocimiento de los colectivos. (Ministerio de Protección social, 2015).

A su vez se establece desde estos lineamientos la necesidad de preparar al talento humano en los sectores de salud y de atención psicosocial, en aspectos relacionados en política pública de atención y reparación de víctimas, en derechos humanos, atención psicosocial y salud integral y herramientas de atención. (Ministerio de Protección Social, 2015).

Desde este abordaje se promueve la necesidad de establecer estrategias de atención e intervención orientadas a las particularidades de las poblaciones en aspectos como la edad, género, orientación sexual, etnia y condición de discapacidad. Estas acciones constituyen las planteadas desde el enfoque diferencial, el cual promueve la ratificación de los derechos de las víctimas, al identificar que es insuficiente realizar estrategias generales de atención que desconozcan los procesos que se desarrollan desde cada sujeto o comunidad. Desde la perspectiva de atención bajo parámetros de “Acción sin daño”, se deben delimitar los riesgos a los cuales están expuestas las víctimas durante el restablecimiento de sus derechos, generando que las situaciones en su complejidad, incorporen como estrategia el diálogo cultural, en el marco del respeto, la libertad y la dignidad (Ministerio de Protección Social, 2015).

Metodología

La investigación se desarrolla en la actualidad desde un enfoque cualitativo, al permitir esta metodología el estudio de la realidad en su contexto, lo que permite en este caso un abordaje de la realidad a la cual debe enfrentarse la población afrodescendiente tras las dinámicas del desplazamiento forzado. (Gómez, Flores, y Jiménez, 1996). A su vez se efectuará desde el diseño transversal analizando el fenómeno en un período corto (Salinero, 2004).

Se opta por realizar un abordaje desde el método “interaccionismo simbólico”, con el fin de identificar el proceso de interacción, mediante el cual se genera la realidad social asignada por las prácticas propias de las acciones cotidianas y estas como pueden ser entendidas en las situaciones actuales de los sujetos, vistas desde la relación que atribuyen a los objetos presentes en las situaciones que rodean la interacción con las otras personas. (Vieytes, 2009).

A su vez desde el interaccionismo simbólico se identifica como los rituales se convierten en símbolos que permiten transmitir información significativa para otros, y hacer que esta pueda replicarse de

generación en generación, desde una comprensión de la acción desde la perspectiva del sujeto inmerso en el contexto, quien está en interacción con una realidad constante (Vieytes, 2009).

Participantes: La investigación se desarrolla con un grupo de personas afrodescendientes desplazadas a causa del conflicto armado, las cuales se encuentran ubicadas en la ciudad de Bogotá, en la localidad Antonio Nariño. Este grupo procede del departamento de Choco, el cual se ha caracterizado por estar sometido desde varios años al dominio de grupos al margen de la ley, lo que ha generado condiciones de violencia que han obligado a las poblaciones a desplazarse a otras regiones.

Resultados

En la actualidad se han generado varios escenarios de encuentros con esta comunidad, aunque aún el proyecto se encuentra en desarrollo, cabe resaltar aspectos relacionados con las prácticas culturales de las poblaciones afrodescendientes siendo de relevancia los siguientes aspectos: Cuando se estableció el primer encuentro con esta comunidad, desarrollaban la estrategia una “Colcha por la Paz”, con la cual pretendían realizar un tejido extenso formado por varios retazos de tela que permitieran registrar la historia de violencia que ha debido atravesar esta comunidad. Mas que la elaboración de un producto final la estrategia se orientaba a la comprensión de la simbología de este material, la posibilidad de poder formar un tejido colectivo que pueda incorporar una condición de conjunto desde un elemento simbólico.

La simbología asociada a la “colcha” se encuentra en el significado que tiene este elemento al interior de las comunidades afrocolombianas, las cuales practican esta clase de tejidos al interior de las familias por las abuelas quienes la elaboraban en su mayoría para los miembros de la familia. Estas colchas se elaboran con fragmentos de otras piezas de vestir que han estado al interior de la familia, lo que se convierte en un elemento que cuenta en cada retazo la historia que se ha construido al interior de las familias. Durante su elaboración se desplegaban los relatos que construían la memoria histórica propias de las comunidades, ya que aunque la construcción de este elemento en su mayoría de las veces es liderado por las abuelas de la familia, en su elaboración se lograba convocar a varios miembros de esta, lo que permite convertir en su elaboración espacio de construcción colectiva de sus relatos, perpetuando su tradición oral.

En los contextos de reparación colectiva estas dinámicas han sido propuestas por las mujeres lideresas, que al retomar estas dinámicas permite a las comunidades no solo poder establecer estrategias de intervención desde las acciones que para ellos tienen un sentido y una simbología particular, sino que consolida la nueva estructura que se establece al reorganizar su sistema de comunidad, con aquellas personas que de una manera u otra deben configurar sus dinámicas a un nuevo escenario. La elaboración conjunta de la “colcha” al interior de las comunidades permite a los miembros que participan en su elaboración, mantener las narraciones como un elemento de sanación colectiva, ya que al compartir sus historias de vida en elementos comunes como lo ha sido las secuelas del conflicto armado; han convertido estos espacios en escenarios de construcción colectiva del tejido social desde un elemento simbólico.

Otros escenarios que han sido visible están asociados con la preparación de alimentos con los sabores propios de sus regiones, como un elemento que simboliza la posibilidad de poder evocar los legados en cuanto sabores de las familias, quienes realizan estrechos vínculos en las relaciones de madre e hija, al transmitir en cada preparación los secretos culinarios que a su vez soportan las historias de las

comunidades. La preparación de platos con los sabores regionales permiten un espacio para poder evocar los recuerdos presentes en los alimentos asociados a las historias familiares y un acercamiento a sus realidades, es así que desde las preparaciones conjuntas tras compartir diferentes alimentos, las poblaciones generan un acercamiento a sus raíces culturales, en donde se consideran aspectos que refieren les fueron arrebatados tras obligarlos a dejar sus tierras, su cultura y su historia. (Grueso, 2010).

La alimentación como es referida por las comunidades no solo debe cumplir con una función de satisfacer sus necesidad básicas, sino que además se convierte en un elemento que les permite acercarse a sus regiones desde la distancia. Esto a su vez se complementa con la necesidad de preservar el uso de las plantas medicinales para la sanación de sus afectaciones, las cuales han sido transmitidas a través del tiempo y que se convierten en una estrategia de cuidado no solo de sí, sino de las personas inmersas en las comunidades.

La recuperación de la palabra desde las narrativas presentes en los relatos de la historia verbal de los pueblos desde la recuperación de acciones como el canto el cual se ha consolidado como un mecanismo colectivo de evocación de sus raíces, permite a las comunidades incorporar estas prácticas al manejo de sus afectaciones emocionales, considerando el canto y la danza como un ejercicio liberador que les permite el dominio de sus cuerpos , el que afirman estuvo sometido a la violencia y al miedo hasta el punto de sentirse ajenos de este. La posibilidad de poder alzar sus voces y establecer cantos rítmicos para sanar las situaciones de las que fueron víctimas, permite una re significación de los hechos de violencia desde el discurso y las vibraciones colectivas que generan formas de acompañamiento colectivo.

Estrategia de intervención como la desarrollada por las comunidades afrocolombianas en los denominados “Quilombos” han sido reconocidas por parte de la Secretaría Distrital de Salud y la Alta Consejería para las Víctimas del Distrito, como una propuesta de acompañamiento psicosocial generados por las víctimas para las víctimas, al contemplar la implementación de terapias alternativas para acompañar a las víctimas en su proceso de sanación, en sí se retoma la importancia de generar medios de intervención de cara a las comunidades.

Cabe resaltar que las poblaciones afrocolombianas han resaltado el hecho de considerar que las estrategias de abordaje que se han estructurado por las instituciones, desconocen sus realidades y las situaciones propias de sus contextos. Los factores culturales constituyen un único anclaje a la recuperación de la memoria de las comunidades, dichas prácticas constituyen la trasmisión cultural con la cual los pueblos se niegan a ser invisibilizados en sus generaciones que deberán ya vivir presas del desarraigo del que fueron víctimas.

Conclusiones

Esta investigación se encuentra en curso por lo que aún hay varios factores que están por desarrollarse bajo los parámetros establecidos, así como se espera la emergencia de nuevas formas de comprensión de estas realidades que puedan ampliar la perspectiva del fenómeno abordado.

Es preciso resaltar que en las intervenciones realizadas con las comunidades se percibe por parte de estas, un afán por reconocer sus derechos, para lo cual constantemente realizan reuniones con expertos que de manera voluntaria los asesoran en revindicar sus derechos, muchos de estos

profesionales son personas de las mismas comunidades afrodescendientes, quienes reconocen la necesidad de empoderar a las comunidades en estos temas.

Estas dinámicas permiten evidenciar comunidades más activas frente a sus necesidades, las cuales dinamizan sus procesos y no están a la espera de lograr una reparación de sus necesidades solo desde la atención que puedan brindar las instituciones, sino que cada vez son más conscientes de sus realidades. Esto se suma a las reflexiones que han podido retomarse de los grupos abordados durante la investigación, en la cual las comunidades exigen la necesidad de ser atendidos por funcionarios que conozcan aspectos culturales, sociales e históricos de sus pueblos lo que permitiría explicar varias de sus dinámicas.

Otro aspecto que enfatizan es la necesidad de mantener su legado cultural en las generaciones que por las condiciones de violencia ya no podrán formarse en sus regiones, lo que para ellos equivale a una muerte cultural. Esto implica la necesidad de mantener viva su cultura, a través de poder replicar las prácticas de sus ancestros, como el canto para sanar, la comida con los ingredientes propios de su región, el uso de las plantas medicinales que fueron transmitidas de generación tras generación y la posibilidad de poder consolidarse como comunidad en las ciudades a las cuales han migrado constituye un aspecto a ser considerado en los modelos de atención.

Un verdadero modelo de atención diferencial que intente dar garantías de no repetición y de acción sin daño a la población a la cual está dirigido debe garantizar que sus estrategias estarán en concordancia, con las necesidades reales de las poblaciones, siendo estas llamadas a participar de manera activa en la estructura de estos modelos, no es posible pensar en estrategias de intervención desconociendo la historia y necesidades de cada una de las comunidades a las cuales se les brinda atención, es decir cada estrategia de intervención debe obedecer a un abordaje puntual y no a un conjunto de estrategias improvisadas o replicadas que se convierten en un placebo social.

Referencias bibliográficas

Centro de Memoria Histórica (2011). *Mujeres y Guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe Colombiano*, Bogotá: Taurus.

Congresos de la república (2011). Ley 1448 DE 2011, *Diario Oficial* no. 48.096 de 10 de junio de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Federal de Alemania. INDEPAZ. GTZ. Bogotá. Alvi impresores. Recuperado de <http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/El-papel-de-la-memoria-en-la-reconst.pdf>

Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Extraído de: http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf

Grueso, L. (2010). El papel de la memoria en la reconstrucción del sujeto colectivo de derechos; el caso de las comunidades negras en Colombia. En: AAVV. Memorias. Diplomado Comunidades afrocolombianas y memoria histórica en el marco de justicia y paz. Embajada de la República.

Marciales Montenegro, C. (2013). *Violencia sexual en el conflicto armado: Los rostros afro de la reparación. Caso: Asociación de Mujeres Afro por la Paz [Afromupaz]*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio del Interior. Decreto Ley 4635. Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras.

Ministerio de Protección social (2015). Programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas- PAPSIVI. Extraído de: https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Victimas_PAPSIVI.aspx

Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Cengage Learning.

Villa, J. (2014). *Recordar para reconstruir: El papel de la memoria colectiva en la reconstrucción del tejido social, el empoderamiento colectivo, la recuperación de la dignidad y la transformación subjetiva de las víctimas del conflicto armado en tres regiones de Colombia*. Medellín: Bonaventuriana.

LECTURA CRÍTICA PARA PROMOVER LA EQUIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESCOLARES CUBANOS

Klency González Hernández

Facultad de Psicología, Universidad de la Habana

Denise Ocampo Álvarez

Instituto de Literatura y Lingüística, CITMA. Cuba

Resumen

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación-acción-participativa, que tiene como objetivo *promover la equidad social por medio de la lectura crítica en escolares cubanos de 6to grado*. Participaron 52 escolares de sexto grado, 22 de una escuela del municipio Plaza de la Revolución, y 30 de una escuela del municipio Centro Habana. Se utilizaron observaciones, entrevistas y dinámicas grupales. Los resultados muestran que la lectura no es una actividad habitual en la vida de estos niños, sin embargo, al enfrentarse a ella desde una postura crítica y con actividades diferentes y textos interesantes, se motivan, participan activamente y expresan opiniones elaboradas. Los niños que leen más y con mayor profundidad están en mejores condiciones de establecer puntos de contacto entre su realidad y la literatura, elaborando estrategias y soluciones más creativas y posibles, para dilemas presentes en los textos, que pueden ser los de su vida cotidiana. Las sesiones permitieron identificar indicadores de desventaja social en los escolares, relacionados básicamente con la violencia, el acceso a los recursos materiales, la raza y su desempeño cognitivo.

Palabras clave: Lectura crítica, equidad, escolares cubanos.

Abstract

The present study is part of a participatory action research project, which aims to promote social equity through critical reading in 6th grade Cuban students. The study involved fifty-two schoolchildren from sixth grade: 22 from a school in the municipality Plaza de la Revolution, and 30 from a school in the municipality of Centro Habana. Observations, interviews and group dynamics were carried out. The results show that reading is not a habitual activity in the life of these children, however, when confronted with it from a critical position and with different activities and interesting texts, they motivate themselves, participate actively and express elaborated opinions. Children who read more and in greater depth are more capable to establish points of contact between their reality and literature, and to make up more creative and feasible strategies and solutions for dilemmas present in the texts, which may coincide with those of their daily lives. The sessions made possible to identify indicators of social disadvantage in schoolchildren, basically related to violence, access to material resources, race and cognitive performance.

Keywords: Critical reading, equity, cuban school children.

Introducción teórica

La lectura es un complejo proceso cognoscitivo y comunicativo en que una persona se involucra con un discurso (por un canal visual, sonoro o táctil) en un intercambio de información, donde intervienen factores lingüísticos, cognitivos, emocionales, socioculturales, entre otros.

Diversos especialistas se refieren a la lectura como un proceso en que es posible definir dos partes o etapas. Una primera, de decodificación, en que el lector recepciona y codifica, y una segunda en que se comprende, se analizan y se forman juicios –que podrán seguir desarrollándose o variar– sobre las impresiones recibidas (Freire, 1978:52; Henríquez, 1982:26; Maggi, 2002; Rodríguez, 2011; Roméu, 2013:12). Esto no implica que se trate de dos acciones consecutivas, o que un texto tenga que ser leído varias veces, sino que el lector entra en contacto con lo que el texto estrictamente dice (lo que sería un primer nivel de lectura) y puede profundizar –de manera casi simultánea o progresivamente, incluso después que ya no esté ante el texto, en dependencia de sus capacidades y experiencias lectoras– en sus sentidos y adjudicarle connotaciones.

En la capacidad para comprender el texto y posteriormente ejercer una lectura profunda estriba la diferencia entre un alfabetizado (que sabe decodificar) y un lector (que puede, además, interpretar, reconstruir y redimensionar sentidos). “Todo el que lee y comprende lo que lee, opina sobre lo que lee y le halla ‘utilidad’ a lo que lee es un buen lector” (Rodríguez, 2011); es decir, este debe pasar de asimilar a interpretar, comparar, criticar, escoger.

La comprensión es un proceso interactivo y estratégico que implica la construcción de una representación mental del significado, relacionando ideas contenidas en el texto con conocimientos previos del lector (Kintsch y Van Dijk, 1978; Solé, 1987; McNamara y Magliano, 2009). En este proceso, el lector debe usar estrategias, de forma intencional, lo cual se encuentra relacionado con los procesos metacognitivos. Particularmente en la educación, dentro de las teorías y concepciones para entender y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión lectora juega un papel fundamental. Se trata de que el niño aprenda a extraer significados de la lectura, acceda al significado global, y relacione la información que lee con conocimientos previos. Cuando el lector no logra acceder a los significados implícitos del texto, o no puede entender la jerarquía de las ideas presentadas, comienza a tener dificultades que pueden ir acrecentándose a medida que avanza por el sistema escolar.

Estas dificultades para comprender han sido identificadas en estudios internacionales como PISA (Program for International Students Assessment), que en el informe del año 2012 mostró que, en Latinoamérica, el 46% de los estudiantes no están preparados para enfrentar los desafíos actuales en cuanto a su desempeño lector (OCDE, 2016). Otras investigaciones reportan preocupantes índices de prevalencia de las dificultades en comprensión. Por ejemplo, en Estados Unidos, el 33% de alumnos de cuarto grado y el 26% de alumnos de octavo grado, leen por debajo del nivel básico (Lee, Grigg, & Donahue, 2007). En Argentina e Italia, el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre el 5% y el 10% de la población escolar total (Ferrerres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace, & Sampedro, 2009).

En el caso específico de Cuba, un estudio epidemiológico realizado del 2003-2006, para evaluar prevalencia de trastornos de aprendizaje y conducta en la población escolar cubana, muestra que el 7% de la población escolar total presenta dificultad global de aprendizaje, y de ellos, aproximadamente el 5% tiene dislexia (Valdés, 2015). Otros dos estudios revelan que, de los niños de 5to grado evaluados en tres escuelas primarias de Marianao, el 27,1% tiene dificultades de comprensión (González, Otero, & Castro, 2016); y de los niños de 6to grado evaluados en ocho escuelas primarias de Guanabacoa, Plaza de la Revolución y Centro Habana, el 21% tienen dificultades para comprender (González, Arango, Blasco & Quintana, 2016).

Con estos datos se pretende ilustrar la magnitud del problema al que se enfrentan educadores e investigadores interesados en el tema, pues los procesos de comprensión impactan la forma de aprender de los individuos, principalmente durante la escolarización. Para disminuir estas dificultades y mejorar el aprendizaje a partir de la lectura, se han usado múltiples enfoques. Uno que muestra buenos resultados es la enseñanza de estrategias (Andreassen & Braten, 2011; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, 1992). Otro enfoque que ha sido ampliamente desarrollado en diferentes lugares del continente americano (Freire, 1978; Giroux, 1983; 2003; McLaren, 1992, 1993, 1994) defiende la lectura crítica como propuesta de enseñanza que potencie en los estudiantes la capacidad de cuestionar. Se trata de que el lector leyendo críticamente comprenda el texto y pueda desentrañar, apropiarse y recrear sentidos de lo que lee o escucha, cuyos recursos y potencialidades, puestos en funcionamiento, se van, al mismo tiempo, actualizando y resignificando (Ocampo, 2014:109).

Esta propuesta intenta acercarse por mediación de la literatura, a los problemas propios encarnados en otro sujeto, así como observar en este sus procesos de cambio y solución, lo que potencia una reconstrucción crítica y dignificante de las experiencias y conflictos personales. En la lectura crítica el lector consigue apropiarse de ideas y/o asociaciones entre ideas, capaces de suscitar nuevas prácticas emancipatorias de manera inmediata, a corto o a largo plazo. En este ámbito, la literatura sería un espacio de encuentro entre el lector y el personaje para que el primero, con sus capacidades críticas movilizadas, analice y reelabore experiencias y actitudes, en un proceso que lo empodere ante retos objetivamente puntuales o que puedan presentarse.

Uno de los desafíos que enfrenta la sociedad cubana actual es el de preservar la equidad que por cinco décadas ha buscado alcanzar. Si en las primeras tres décadas de Revolución se logró detener buena parte de los mecanismos de reproducción de la pobreza y la desigualdad, y se hizo posible una desestratificación social, la crisis de los años 90 acarreó un aumento de la pobreza, la expansión de la franja de población vulnerable, y la tendencia general al ensanchamiento de las desigualdades socioeconómicas (Espina, 2008:158-161; ver Pérez, 2010:18). Desde entonces la reestratificación de la sociedad ha continuado marcándose y se acentúa hoy con la llamada actualización del modelo económico, iniciado en el año 2010 (Echevarría, 2013:132-144; Zabala, 2013:166-171). Al analizar el perfil de las familias pobres, se hace evidente además que no solo la cuestión material socaba la equidad, también aparecen variables como el género y la raza (Echevarría, 2013; Espina, 2008, 2010; Zabala, 2010, 2013).

A pesar de que la infancia ha sido tradicionalmente uno de los sectores priorizados de la sociedad cubana, hace varios años que las ciencias sociales la estudian en términos de “pobreza”, “desventaja” y “exclusión social” (Padrón, 2007: s/p) y se ha hablado de la necesidad de acciones específicas para que los niños de familias pobres puedan aprovechar las oportunidades existentes en la sociedad (Zabala, 2013:168).

La lectura crítica, en tanto práctica que permite cuestionar el presente y pensar futuros posibles y diferentes a los que parecen predeterminados, puede ser un medio para potenciar la equidad entre los niños cubanos. Esta opción se favorece además con el hecho de que una parte de la literatura infantil cubana que se viene publicando en los últimos años expresa y problematiza algunas caras difíciles de esta realidad.

La capacidad para la lectura crítica debe ser estimulada a través de una mediación, entendida esta como proceso estructurante que configure y reconfigure tanto la interacción del lector con el discurso, como la creación por el lector del sentido de esa interacción. Para ello se precisa de agentes mediadores como pueden ser los padres, maestros, bibliotecarios, librerías, promotores culturales, etc. (ver Ocampo, 2014:111-118), en escenarios donde el lector crítico en formación tenga la libertad de acceder si lo desea a la lectura, escoger lo que va a leer, analizar y relacionar sin restricciones ni tapujos los contenidos y la realidad, y encontrar estrategias de enfrentamiento a sus propios conflictos y contradicciones.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, surgió el proyecto de investigación-acción participativa “Lectura crítica para la equidad en la escuela primaria cubana”, que tiene como objetivo general *promover la equidad social por medio de la lectura crítica en escolares de 6to grado*. Escogimos sexto grado porque son niños que deben tener desarrolladas las habilidades de decodificación y fluidez lectora, por lo que sus recursos cognitivos los pueden usar para comprender la lectura, realizar inferencias y relacionar la información recibida con sus conocimientos y experiencias anteriores. Además, son niños capaces de identificar situaciones conflictivas en los ambientes en los que se insertan, y que pueden desarrollar estrategias de enfrentamiento hacia esos conflictos.

Los objetivos específicos se orientan a varias metas: *diagnosticar las desigualdades que experimentan los niños; describir cómo ellos se relacionan con la lectura crítica* (entiéndase motivación por leer, nivel de comprensión que logran, entornos favorables o desfavorables en los que están insertos, mediadores interesados, métodos educativos familiares y escolares que promueven la práctica de la lectura, etc.); *identificar un grupo de libros de calidad recomendados para niños de estas edades que permitieran debatir sobre cuestiones que promuevan la equidad; diseñar y aplicar una intervención que a partir de la lectura crítica desarrolle en los niños estrategias y actitudes que promuevan la equidad*.

Recursos metodológicos

Actualmente la investigación se encuentra en la fase de diseñar la intervención. Concluimos una fase de pilotaje donde recopilamos información sobre algunas de las desigualdades que experimentan los niños y la forma en que ellos se relacionan con la lectura crítica.

En la primera fase del estudio, participaron 52 escolares de 2 escuelas primarias de La Habana, Cuba. Del total, 22 pertenecen a una escuela del municipio Plaza de la Revolución, y 30 pertenecen a una escuela del municipio Centro Habana. De los escolares de Plaza de la Revolución, 13 son del sexo femenino y 9 del masculino, 17 son blancos y 5 son mestizos; 14 residen en Plaza de la Revolución y 8 residen en el Cerro. De los escolares de Centro Habana, 21 son del sexo femenino y 9 del sexo masculino, y en cuanto a la raza 8 son blancos, 4 mestizos y 18 son negros. La edad promedio de todos los niños fue de 11 años.

Escogimos una escuela en el municipio de Centro Habana por presentar este municipio una historia de pobreza y desigualdad heredada. Según Iñiguez (2004) y Espina *et al.* (2005), este municipio es de los más visiblemente golpeados por la crisis económica de la capital cubana. Sobre las condiciones arquitectónicas del lugar, de las 34 000 viviendas existentes; se encuentran “4 mil en buen estado, 10 mil en estado regular y 21 mil en mal estado e inhabitables, lo que representa el 91,1% del fondo

habitacional”. La misma fuente da cuenta de las “dificultades con el abasto de agua y el deficiente estado de las redes sanitarias” (tomado de Padrón, s/a).

Se escogió la escuela de Plaza de la Revolución, por la complejidad de su situación y la diversidad de niños que acoge en consecuencia. El municipio Plaza de la Revolución es considerado “Capital de la Capital” cubana, pues en él se encuentra la mayor cantidad de Organismos de la Administración Central del Estado, importantes centros educativos, la más importante red hospitalaria del país, centros de la cultura artística, patrimonial y de recreación. Siendo uno de los municipios de las élites habaneras de la primera mitad del siglo xx, destaca por su arquitectura moderna y una situación constructiva general superior a la de muchos otros municipios de la ciudad. La escuela, sin embargo, colinda en uno de sus laterales con el municipio Cerro, mucho más antiguo y con apreciables diferencias desfavorables en términos constructivos, de servicios e instalaciones. A pesar de que para matricular en la escuela es condición residir en el municipio Plaza, en esta estudian muchos niños residentes en el Cerro, pero que los padres los registran en direcciones de Plaza para que puedan asistir a esta escuela.²³

En ambas escuelas se utilizaron varios instrumentos. Primero, se realizaron observaciones participantes y no participantes, con el objetivo de identificar indicadores de desigualdad en los escolares estudiados, así como las características de su entorno educativo que pueden incidir tanto en la desigualdad como en la actividad lectora. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a algunos padres y maestros para indagar en las relaciones familiares, los métodos educativos y algunos elementos que pudieran representar indicadores de desigualdad. Además, para identificar elementos relacionados con las prácticas de lectura crítica de los escolares (padres y maestros lectores o no, frecuencia y calidad de la lectura en el aula, libros en sus casas, uso de las bibliotecas, etc.).

En un segundo momento, se realizaron dinámicas grupales organizadas a partir de tres actividades: presentación, actividad de lectura para analizar y debatir las situaciones y actitudes de los personajes de los textos seleccionados, compartir ideas, identificar estrategias de soluciones, etc.; y una actividad de cierre. Al inicio y al final, se usaron juegos relacionados con la actividad fundamental de cada sesión pero que permitieran motivar a los niños con la lectura.

En estas sesiones se empleó el dibujo temático con la consigna “dibuja una nueva carátula para el fragmento”, a fin de indagar, desde una perspectiva vivencial, la percepción de la desigualdad que tenían los niños.

Resultados iniciales

A partir de los resultados de las observaciones y las entrevistas, se escogieron libros cuya lectura crítica pudiera promover la equidad en aquellos aspectos sensibles para los niños participantes. Para esta fase escogimos dos libros. “Las barcas de cristal hacia el infinito” de Lina Leiva, y “Una niña estadísticamente feliz”, de Mildre Hernández. El primero de estos libros es el resultado de un taller literario realizado con niños de edades similares a los usados en nuestro estudio y donde los niños

²³ La escuela es solo un ejemplo que articula dos fenómenos generalizados en Plaza: que el municipio acoge cada día una considerable población flotante que se desplaza hasta el lugar para trabajar y estudiar, dada la cantidad de instituciones docentes y de centros de trabajo que en él existen; y las altas expectativas de movilidad hacia el municipio, sobre la base de las oportunidades que este brinda (www.ecured.cu).

después de un tiempo de entrenamiento y prácticas de lecturas escriben sus propias historias donde expresan sus percepciones sobre la desigualdad, la pobreza, la violencia, y la exclusión. El segundo es un libro que trata de manera creativa y con un lenguaje claro, temas difíciles como pueden ser el divorcio de los padres, las desiguales de género y materiales, la homosexualidad, etc.

Análisis de los niños de la escuela del municipio de Centro Habana

En los niños de la escuela del municipio de Centro Habana trabajamos con los dos libros e identificamos indicadores de desigualdad relacionados con la violencia (familiar, escolar, y entre coetáneos), con el acceso a los recursos materiales, y con el desempeño cognitivo.

En cuanto a la violencia encontramos que los niños expresan en las lecturas y actividades realizadas deseos que tienen que ver con que se acabe la violencia infantil, y que con que estos niños violentados puedan ser felices. Sin embargo, las estrategias de enfrentamiento a estos problemas no son adecuadas, pues los niños en muchos casos muestran sentimientos de culpa por ser víctimas, mostrando lealtad a sus padres. Esto se expresa por ejemplo cuando sugieren que el protagonista del libro debería pedirles disculpas a sus padres para que estos no se pongan bravos y no los golpeen más. La lealtad hacia las figuras paterna y materna está acorde con la edad de desarrollo moral del niño, donde para él los padres siguen siendo ideales que en muy pocos casos se critican o cuestionan. La percepción que los niños muestran sobre la violencia es limitada, pues no son capaces de aceptar que la violencia de los padres y la dinámica familiar disfuncional muchas veces no tienen una relación directa con las acciones que el niño realiza.

Hay un grupo de 6 niños que muestran estrategias adecuadas de resolución de conflictos, expresando acciones como estudiar, ser aplicados en la escuela, portarse bien como una forma de ganar la aprobación social de los maestros, los otros niños, y salir adelante aún cuando desde la familia no cuenten con el apoyo necesario. Estas ideas nos permiten hipotetizar que un posible indicador de desigualdad en la escuela puede ser el desempeño cognitivo, y probablemente los niños que no alcancen buenos resultados no logran tampoco insertarse en el grupo de forma adecuada y ser reconocidos por los maestros y el resto del grupo.

El acceso a los recursos materiales es limitado. El aula es pequeña, oscura, y la movilidad es prácticamente imposible pues hay demasiadas mesas en el espacio con que cuentan. La mesa de la maestra se encuentra al fondo del aula, y la pizarra al frente, entorpeciendo la comunicación alumno-profesor y potenciando las conversaciones entre los propios alumnos. Los canales de comunicación no están claros y el estilo de la maestra es autoritario, estilo que los niños obedecen muy bien y que resulta útil en situaciones donde es preciso controlar la atención para realizar una actividad docente; pero este no es un estilo que favorezca el intercambio, ni el diálogo, ni aprendizajes significativos. Por tanto, hipotetizamos que las actividades de lectura realizadas en el aula no logran motivar a los niños y la maestra está más centrada en mantenerlos callados y tranquilos que en lograr que comprendan lo que leen y desarrollen estrategias de aprendizaje y enfrentamiento.

En cuanto al desempeño cognitivo tenemos que 6 de estos niños son Intellectualmente deficientes, es decir, tienen serias dificultades para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje; 7 obtienen un percentil 10 lo que significa que tienen un rendimiento muy bajo en tareas de razonamiento lógico, son lentos para aprender cualquier contenido y se distraen con facilidad; 12 tienen un rendimiento inferior a la media, mostrando dificultades de aprendizaje que pueden ser superadas siempre que se

trabajen las diferencias individuales y se practiquen los contenidos enseñados en el aula; 2 tienen un rendimiento promedio; y 2 tienen un rendimiento superior al término medio. Como muestran estos datos, 23 escolares (para un 83,3%) se encuentran por debajo de la media de la edad para realizar tareas de razonamiento lógico-abstracto muy demandadas en la escuela. Si a eso le sumamos que son niños con dificultades para mantener alerta la atención, algunas dificultades de retención en memoria de trabajo verbal, un vocabulario pobre y dificultades para comprender los textos que leen, pues estamos en presencia de indicadores que pueden representar desventajas y desigualdades en estos niños.

Estas dificultades pudieran ser superadas con niveles de ayuda desde la maestra, la familia y los propios niños. Sin embargo, la dinámica familiar a pesar de que no fue estudiada en profundidad apunta a ser una dinámica con indicadores de disfuncionalidad que impactan el trabajo educativo de la escuela; la maestra con su estilo autoritario y las múltiples tareas que su rol le demanda no tiene tiempo para dar la atención individualizada que la mayoría del grupo demanda. Finalmente, entre los propios niños no se potencia el trabajo en equipo ni la solidaridad para ayudar a los otros cuando no saben resolver alguna tarea; cuando eso ocurrió en las dinámicas generalmente ponían límites entre los integrantes de los equipos dejando fuera a niños que muestran signos de desigualdades materiales y cognitivas.

La lectura no es una actividad habitual en la vida escolar de estos niños, sus respuestas a las actividades son concretas, sin mucha elaboración personal y se restringen directamente a la información ofrecida en el texto, sin conectar la información recibida con sus conocimientos previos o experiencias personales. La lectura como recurso nos permitió explorar y obtener información sobre los objetivos del estudio, pero necesitamos en investigaciones posteriores desarrollar otros métodos de obtención de información para caracterizar mejor la desigualdad.

En las entrevistas a las maestras de la escuela pudimos corroborar que dicen estar interesadas en potenciar en los niños la equidad y el aprendizaje pero en la práctica esto no ocurre lo suficiente, por lo que hay una contradicción entre prácticas reales y prácticas declaradas. Acceder al aula a cualquier hora es muy fácil pues casi nunca están realizando actividades docentes, la pizarra está actualizada y en ella siempre hay un ejercicio a realizar, pero los niños generalmente están conversando en sus asientos.

Los padres depositan en la escuela toda la responsabilidad del cuidado y aprendizaje de los hijos, y se muestran permisivos con estos cuando deben hacerles cumplir con sus deberes escolares.

Análisis de los niños de la escuela del municipio Plaza de la Revolución

En los niños de la escuela del municipio Plaza de la Revolución trabajamos con el libro “Una niña estadísticamente feliz”, e identificamos indicadores de desigualdad relacionados con la pobreza, con el acceso a los recursos materiales, y el desempeño cognitivo.

El aula es amplia, luminosa y ventilada. El espacio disponible permite diferentes organizaciones y dinámicas. Aunque la maestra mantiene todo el tiempo su autoridad, puede verse una relación de respetuoso afecto entre ella y los niños.

En cuanto al desempeño cognitivo encontramos que los niños que muestran mayores dificultades de aprendizaje, que se evidencian en las notas del curso son aquellos que viven en el Cerro, y son mestizos.

La lectura es una actividad habitual en la vida escolar de estos niños. Se muestran motivados desde el inicio, en sus respuestas a las actividades incluyen información concreta presente en el texto, pero también acuden a la elaboración personal, conectando la información recibida con sus conocimientos previos o experiencias personales. Son niños que van más allá de las actividades realizadas y se muestran muy entusiasmados con participar. Sin embargo, los roles entre ellos no están bien definidos y todos quieren participar y sobresalir a la vez, lo que puede ser una limitante para niños más tímidos que les cueste trabajo expresar verbalmente sus ideas.

En la entrevista a la maestra pudimos corroborar que se interesa en potenciar en los niños la equidad y el aprendizaje, y en buena medida las entrevistas a los padres así lo confirman. Los padres en su mayoría se responsabilizan con el desempeño escolar de sus hijos y se mantienen al tanto del cumplimiento de los deberes escolares y, a menudo, participan en la preparación de trabajos de curso.

El acceso a los recursos materiales es desigual y esto impacta la vida escolar. Un estudio de casos de niños de esta aula mostró que en el aula cohabitan niños que viven en familias con serias carencias económicas; por ejemplo, uno de los niños es hijo de madre soltera, y su hermano discapacitado consume tal cantidad de medicamentos que utiliza en ello toda su pensión y una parte considerable del salario de la madre; con varios niños cuyas necesidades básicas y otros gastos son costeados desde el extranjero por alguno de sus padres u otros parientes (abuelos, madrinas). Por ejemplo, la madre de una de las niñas reside en los Estados Unidos y la niña viaja a ese país cada año a pasar sus vacaciones. Los niños perciben las desigualdades entre ellos. Los que están en desventaja expresan frustración por esto y algunos de los que están en ventaja incluso incurren en burlas hacia los otros por cuestiones como los zapatos y las meriendas (Ocampo, 2014a). Sin embargo, todos los niños, al debatir sobre las lecturas, mostraron sentimientos de solidaridad y actitudes inclusivas, y criticaron actitudes de exclusión.

A modo de conclusiones

El estudio inicial nos ha servido para identificar libros que trataran temas de interés para los niños y nos permitieran debatir sobre las cuestiones atinentes a la equidad más cruciales para ellos.

Se observó que la lectura no es una actividad habitual en la vida escolar de los niños del municipio Centro Habana. Sus respuestas son limitadas, con poca elaboración personal y se restringen directamente a la información ofrecida en el texto. En la escuela de Plaza de la Revolución la lectura es una actividad habitual en la vida escolar de estos niños, lo que puede haber impactado en sus aprendizajes, mostrándose ahora en sus mejores desempeños. El estudio de estos dos entornos educativos, uno en que no se potencia la lectura crítica y otro en que sí, permitió comprobar cómo los niños que leen más y con mayor profundidad están en mejores condiciones de establecer puntos de contacto entre su realidad y la literatura, así como de elaborar estrategias y soluciones más creativas, pero también posibles, para dilemas presentes en los textos y que al mismo tiempo pueden ser los de su vida cotidiana.

Se observa también que al dialogar con la literatura, los niños muestran sentimientos de solidaridad y actitudes inclusivas, y critican actitudes de exclusión, que no siempre en la práctica son coherentes con sus comportamientos y relaciones con otros niños. De manera que la lectura crítica sostenida contiene oportunidades para que los niños lleguen a cuestionar sus propias actitudes excluyentes y ganen en comportamientos de inclusión y actitudes solidarias.

Las sesiones en las escuelas, además, permitieron explorar algunos indicadores de desigualdades en los escolares, relacionados básicamente con la violencia, el acceso a los recursos materiales, la raza y su desempeño cognitivo. Además de los datos que arrojaron las entrevistas realizadas y la observación, las sesiones de lectura crítica aportaron también informaciones muy relevantes que los niños plantearon sin que se evidenciaron sentimientos de incomodidad, vergüenza, o algún grado de culpabilidad.

Por todo lo anterior, es posible considerar que la lectura crítica puede ser usada como recurso para promover actitudes que favorecen la equidad, sirviendo paralelamente como fuente de información para realizar estudios sobre desigualdad, violencia, pobreza, etc.

Recomendaciones para continuar el estudio

Para el diseño y aplicación de la intervención debemos repensar algunas cuestiones teóricas y metodológicas. Por ejemplo, las dinámicas grupales deben tener más sesiones que traten sobre el mismo tema. De forma tal que los indicadores de desigualdad que emerjan puedan ser identificados y tratados desde distintas aristas.

Consideramos importante el tema de la evaluación como guía para retroalimentarnos sobre el trabajo realizado y obtener información sobre lo que queda en los participantes luego de la intervención. En este sentido debemos trabajar en dos direcciones: por una parte, evaluar procesos importantes como la comprensión lectora y la capacidad crítica de los estudiantes para cuestionarse lo que leen. Este es un tema sobre el que hay que seguir pensando porque en el contexto cubano no hay demasiados instrumentos para evaluar estos procesos, y los pocos que existen no están validados. Por otra parte, consideramos muy útil además usar otras técnicas proyectivas para evaluar la percepción que tienen los propios niños sobre las desigualdades existentes entre ellos. Finalmente, sería pertinente evaluar cada sesión para tener una retroalimentación del trabajo realizado y mejorarlo en consecuencia.

En un libro que recoge la iniciación que en la lectura tuvieron algunos niños que hoy son renombrados autores de literatura infantil, una escritora apunta: “la literatura no cura enfermedades, ni da techo cuando hay frío, ni llena la barriga ... El arte no salva almas ni cuerpos. Pero algo hace que lo convierte en indispensable para algunos suertudos. Hay lectores que nacen tocados por una gracia estrambótica: si no leen, se mueren. Dichosos todos los que tenemos esa particularidad, que no nos hace mejores, pero sí curiosos y rebeldes” (Murguía en Andricaín, 2014:184). El proyecto “Lectura crítica para la equidad en la escuela primaria cubana” comparte que leer es algo que hace a los lectores curiosos y rebeldes. Se rebela, en cambio, en contra de que la literatura sea una gracia estrambótica de suertudos. Después de su primera experiencia en las escuelas, y con vistas a su aplicación futura, el reto para quienes lo llevan adelante es justamente una traducción en positivo: aquellos para quien la lectura es una práctica de interpelación cotidiana, si leen, viven. Promover la lectura crítica no intervendrá en salvar las almas ni los cuerpos, pero sí una cuestión de calidad de vida; debe ser repartida entre todos.

Referencias bibliográficas

- Andricaín, Sergio (2014). *La aventura de la palabra* Miami: Fundación Cuatrogatos-Fundación SM.
- Echevarría, Dayma (2013). "Procesos de reajuste en Cuba y su impacto en el empleo femenino: entre dos siglos y repetidas desigualdades" en Pérez, O. y R. Torres (comps.) *Miradas a la economía cubana. Entre la eficiencia económica y la equidad social*. La Habana: Caminos.
- Espina, Prieto Rodrigo y Rodríguez Ruiz, Pablo (2006). "Raza y desigualdad en la cuba actual". En *Temas*, no.45, pp. 44-54, enero-marzo, La Habana.
- Espina, M. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____. (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamientos desde una perspectiva compleja*. La Habana: Félix Varela.
- Freire, Paulo (1978). *Ação cultural para a libertade e outros escritos*, Brasil: Paz e Terra.
- Giroux, Henry (1983). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*, ASOR Books, Westport.
- Giroux, Henry (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid: Morata.
- González, K., Otero, L., & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades investigativas en educación*, 6, (1), 1-18.
- González, K.; Arango, L.; Blasco, N., & Quintana, K (2016). Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos. *Wímb lu, Rev. Electrónica de Estudiantes Esc. de psicología, Univ. Costa Rica*. 11, (1), 39-57.
- Henríquez Ureña, Camila (1982). "Mesa redonda sobre la enseñanza de la literatura", en *Estudios y conferencias*, La Habana: Letras Cubanas.
- Íñiguez, Luisa (2004). "Desigualdades espaciales en Cuba: entre herencias y emergencias", en Luisa Íñiguez y Omar Pérez (comps.) *Heterogeneidad social en la Cuba actual*, La Habana: CESBH.
- Jiménez Marata, A. (2009). *Para leer el mundo. El consumo de literatura en los niños de Cayo Hueso*. Tesis en opción al grado científico de Máster en Desarrollo Social, La Habana: FLACSO.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363- 394.
- Maggi, Beatriz (2003). "Legado de alas", en *Legado de alas. Ensayos*, La Habana: Comité Cubano del IBBY-CIDCC.
- McLaren, Peter (1993). *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos, México.
- _____. (1992): *Pedagogía crítica y posmodernidad*. Universidad Pedagógica Veracruzana y Secretaría de Educación, Xalapa, México.
- _____. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Institute for Action Research.
- McNamara, Danielle S. and Magliano, Joe (2009). Towards a Comprehensive Model of Comprehension. Chapter 9 en *Psychology of Learning and Motivation*, vol. 51, pp. 297-384. ISSN 0079-7421.
- Ocampo, D. (2014). *Libro infantil y juvenil. Formación de lectores*. La Habana: Científico-Técnica.

- _____ (2014a). "Educación primaria, estrategias familiares y desigualdad social en Cuba. Un estudio de casos". CD Taller Internacional sobre Juventud, CIPS, La Habana.
- Padrón, S. (2007). "¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana, informe de investigación". Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, s/p.
- Pérez, Omar (2010). "Estrategia económica: medio siglo de socialismo", en Pérez, Omar (comp.) *Cincuenta años de la economía cubana* La Habana: Ciencias Sociales.
- Rodríguez, Leticia (2011). "La lectura y sus caminos". En *Perfiles de la Cultura Cubana*, no. 6, www.perfiles.cult.cu.
- Roméu, Angelina (2013). "El análisis discursivo funcional del discurso humanista". En *Memorias VIII Conferencia Internacional Lingüística 2013*, La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística, (edición en CD).
- Valera-Villegas, G. (2012). *Identidad y reconocimiento. Filosofía, pedagogía, sujeto*, Caracas: Fundación para la Cultura y las Artes (FUNDARTE)-Alcaldía de Caracas.www.ecured.cu.
- Valdés, M. (2015). *Learning disabilities and their long-term impact: The Havana prevalence and follow up study*. Global Brain Health Institute Conference, Havana, Cuba.
- Zabala, María del Carmen (2013). "Retos de la equidad social en el actual proceso de cambios económicos". En Pérez, O. y R. Torres (comps.) *Miradas a la economía cubana. Entre la eficiencia económica y la equidad social*, La Habana: Caminos.
- Zabala, M. C. (2010): *Familia y pobreza en Cuba. Estudios de caso* (La Habana: Editorial Félix Varela).

EL PERFIL DE COMPETENCIAS: COMPARACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA SU DISEÑO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y EMPRESARIAL CUBANO

Arianne Medina Macías

Amanda Vitier Sánchez

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Resumen

El estudio que se presenta es resultado de la experiencia docente e investigativa de las autoras en la disciplina Psicología Laboral y de las Organizaciones, específicamente en las prácticas pre-profesionales de estudiantes de tercer año de la carrera Psicología de la Universidad de La Habana. Como evaluación de los contenidos, los estudiantes deben elaborar un perfil de competencias de un cargo y sobre esa base, diseñar un anuncio y una batería de técnicas, útiles en los procesos de reclutamiento y selección de personal. Para ello emplean un procedimiento metodológico específico, acorde con las nuevas exigencias sociales, políticas y económicas de Cuba.

Por su parte, las empresas cubanas que aplican un Enfoque de Gestión por Competencias tienen diseñado su propio procedimiento, teniendo en cuenta que las Normas Cubanas sobre el Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano explicitan los requisitos a cumplir para la construcción del perfil, pero no la metodología a seguir.

De ahí que el objetivo principal del presente estudio sea la comparación del procedimiento empleado por la Facultad de Psicología con el de un grupo de empresas certificadas con la Norma Cubana. El análisis se estructuró partiendo de cuatro unidades que describen ambos procedimientos, los cuales arrojaron un mayor número de aspectos similares que diferentes.

Palabras clave: Gestión por Competencias, perfil de competencias, procedimiento para diseño de perfiles de competencias

Abstract

This study is a result of the teaching and research experience in Industrial/Organizational Psychology gained by the authors; specifically during the pre-professional practices of third-year undergraduate Psychology students at the University of Havana. As part of the final evaluation of the students they must do a competence profile of a job and on that basis design a job advertisement and a battery of techniques useful in the processes of recruitment and selection. To do this they should use a specific methodological procedure, consistent with the new social, political and economic demands in Cuba.

Cuban companies that are implementing a competency management approach have designed their own procedures, given that the Cuban Standard System of Integrated Human Capital makes explicit the requirements that should be met to do a profile but not the methodology to do so.

Hence, the main objective of this study is to compare the procedure used by the School of Psychology with that used by a group of companies certified with the Cuban Standard. The analysis, structured using four units that describe both procedures, resulted in more similarities than differences.

Key words: Competence Management, competency profile, design procedure for competency profiles.

Breve nota introductoria

¿Para qué y cómo gestionar competencias? Cuando se trata de la Gestión por Competencias estos son dos de los cuestionamientos que con mayor fuerza emergen en el ámbito académico y práctico. Lamentablemente, la voz de la Psicología en Cuba ha estado poco representada a la hora de ofrecer respuestas, siendo esta una de las ciencias con mayores potencialidades para brindar soluciones. Sin embargo, lo que reconforta a los profesionales vinculados a este campo es que todavía existe la posibilidad de lograr la integración al contexto empresarial, pues los empeños van encaminados a ello.

Aun cuando parezca una obviedad, lo cierto es que el profesional de la psicología tiene mucho que aportar en las empresas. Cuando se gestionan competencias, se desarrollan conocimientos, habilidades, valores, actitudes, sentimientos, en correspondencia con las exigencias, la misión y la cultura de cada organización. De esta forma se potencia el mejor patrimonio de cualquier institución: las personas. ¿Y quién mejor que el psicólogo para desarrollar las competencias laborales, reforzando la idea de que “el capital humano se convierte en el principal valor de las organizaciones”? A propósito, Díaz inició una investigación a fines de 1995 acerca del perfil profesional del psicólogo en la empresa. Los resultados que arrojó aún cobran plena vigencia y van orientados hacia la necesidad de potenciar el trabajo del psicólogo en dos subsistemas claves: el humano (GCH) y el comercial. No obstante, todavía nos queda mucho por aportar en materia de mejoramiento del ambiente físico, medición del trabajo, optimización de los procedimientos y de la organización laboral; que tanto tienen que ver con el diagnóstico de las competencias: su identificación, optimización, evaluación y el diseño de los perfiles.

Desde las tendencias contemporáneas en el estudio y abordaje de la Psicología Organizacional se asume que el capital humano constituye el factor estratégico que marca la diferencia en la competitividad de las empresas modernas. De ahí que la evaluación periódica y el incremento del potencial de las personas se conviertan en una buena práctica sistemática imprescindible en las instituciones hoy en día. En la actualidad hay que prestar una atención especial a la política de formación, ya que a través de ella se consigue estimular el conocimiento individual, condición indispensable para que posteriormente pueda haber una creación de conocimiento colectivo, y de esta forma, la organización aprenda constantemente.

Para responder a la demanda social de elevar la eficiencia económica, en busca del progreso social y el desarrollo humano integral, se han realizado estudios sobre la gestión de las personas en Cuba. Cuesta, A. (2005) y Morales, A. (2006) en sus investigaciones mostraron la inexistencia de un sistema orgánico de Gestión del Capital Humano en las empresas cubanas.

Es por ello que las Normas Cubanas sobre el Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (NC 3000:2007 sobre SGICH) vienen a significar un aporte tecnológico dirigido a la mejora del desempeño de las organizaciones cubanas (Hernández, I., 2011). Dichas Normas se sostienen en un Enfoque de Gestión del Capital Humano por Competencias, siendo coherentes con las prácticas utilizadas en el contexto internacional, donde se emplea la Gestión por Competencias como factor que permite lograr una Gestión del Capital Humano Integral.

Algunos especialistas en investigaciones sobre el tema (Alles, M., 2002; Berrocal, F., 2003; Soltura, A., 2009; Cuesta, A., 2010) reconocen que la adopción e implementación de un enfoque de este tipo es la

opción más inteligente para lograr la verdadera eficiencia, eficacia y productividad, así como la promoción del bienestar del ser humano en la organización laboral.

Y volviendo a una de las preguntas que nos planteamos desde el inicio, partiendo de que la aplicación de este enfoque resulta no una práctica de moda, sino una necesaria herramienta para el desarrollo de las personas y la organización en su conjunto: ¿Cómo gestionamos competencias? Precisamente, el perfil del cargo viene a erigirse como el nexo por excelencia que permite dinamizar las competencias laborales en la gestión empresarial. Según Recio, W. (2009), esta es la razón por la cual los perfiles con base en las competencias superan los tradicionales calificadores de cargos (también denominados profesiogramas). Mientras los últimos ponían énfasis en lo que debía “hacer y conocer” el ocupante del cargo, el perfil de competencias insiste en lo que debe “poseer y demostrar” la persona para lograr un desempeño superior.

En ese sentido, asumimos el perfil de competencias como el “documento que describe las competencias requeridas para un cargo y expresa la relación de los objetivos estratégicos y metas con las capacidades que debe desarrollar el personal de la organización. Dicho perfil se expresa en un lenguaje de resultados clave y no comprende ni describe necesariamente todas las funciones y tareas del cargo, solo se centra en aquellos elementos fundamentales” (NC 3000:2007-Vocabulario, p.18).

En correspondencia con lo antes planteado, en el diseño del perfil del cargo por competencias se debe tener siempre en cuenta al trabajador (apuntando hacia la calidad de vida en el trabajo), pero también a la organización. Recordemos que dos cargos iguales en empresas diferentes pueden tener perfiles de competencias diferentes. La razón es que la estrategia, cultura y estilos de dirección pueden hacer encajar en una empresa a un tipo de persona que fracasaría en el mismo cargo de otra organización.

Por lo anterior, coincidimos con Cuesta en que “constituye una pretensión errónea el asumir un perfil de competencias como algo estático, prediciendo a partir del mismo conductas exitosas en un contexto diferente del que se generó” (2010, p.22). Por el contrario, debe ser contextualizado, flexible, susceptible de transformación, toda vez que el individuo, como sujeto que lo conforma, pero que también lo asume, vaya subiendo peldaños en la escalera de su desarrollo profesional.

Es usual encontrar en investigaciones sobre perfiles de cargo numerosas definiciones de competencias; sin embargo, no se especifica claramente cómo se identifican, ni cómo se desarrollan. Es decir, que no existe un procedimiento modelo de diseño de perfiles de cargo que de modo transversal garantice la identificación de competencias de manera confiable; no obstante, es válido señalar que sobre el tema en los últimos años se han realizado en Cuba algunas contribuciones.

En 2007, Soltura, A. realizó un estudio comparativo de los diferentes procedimientos metodológicos que suelen emplearse para el diseño de perfiles de competencias. Halló seis métodos que funcionan por sí solos y son aplicados en las empresas para la identificación de las competencias de los perfiles de cargo, ellos son: el Análisis Ocupacional, la Metodología DACUM, el Análisis Funcional, el Método ETED, el Método de Incidentes Críticos y el Método de Expertos Delphi por Rondas.

Pero las acciones del psicólogo en estos temas no solo se limitan al ámbito laboral. En el ámbito educativo hoy día también se desarrollan acciones en este sentido. Al respecto, la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana en su empeño de integrarse a estos nuevos bríos, también

ha diseñado su propio procedimiento metodológico para la construcción de perfiles de competencias, el cual se emplea en las prácticas pre-profesionales de estudiantes de tercer año de la carrera. Dicho procedimiento pone el énfasis en la calidad de vida laboral del trabajador, rescatando la dimensión del poder hacer, con frecuencia ausente en las propuestas que se realizan sobre la gestión de competencias laborales.

El objetivo de estas prácticas pre-profesionales ha estado en función de responder a las demandas del país, ya que las ubicaciones laborales más frecuentes para nuestros graduados son las organizaciones laborales, generalmente para desempeñarse como especialistas en el Departamento de Gestión de Capital Humanos. La enseñanza de la disciplina de Psicología Laboral y de las Organizaciones cobra entonces vital importancia porque dota a los estudiantes de las competencias mínimas requeridas del “saber hacer” para el desempeño exitoso en esos cargos. La enseñanza de esta disciplina en el plan de estudios D ocurre a través de cinco asignaturas que se imparten en el tercer y cuarto años de la carrera. Con ellas se busca un mayor acercamiento del perfil de formación del psicólogo al perfil profesional que demandan las empresas de la Cuba actual. Ejemplo de ello lo constituyen la incorporación desde el curso 2011-2012 de la asignatura básica Evaluación del Desarrollo Humano en la Organización Laboral (EDHOL), que rescata el estudio de los procesos de la GCH; y la actualización de la asignatura básica Psicología Laboral en las Organizaciones (PLO), la cual incluye el tema de la Gestión por Competencias. Para garantizar el desarrollo del quehacer práctico, los contenidos teóricos-metodológicos de ambas asignaturas se unen en un Trabajo Extraclase que consiste en la elaboración de un perfil de competencias laborales de un cargo de una organización laboral y sobre esa base, el diseño de un anuncio y una batería de técnicas, útiles en los procesos de reclutamiento y selección de personal. Dicho perfil de competencias se elabora a partir de un estudio del cargo, el cual incluye:

- Una descripción general de la organización y de los procesos que integran el área de capital humano.
- Un análisis de las condiciones laborales en su estado actual y óptimo, permitiendo identificar las brechas entre ellas.
- Una exploración de las exigencias laborales que condicionan las competencias.

Estos elementos permiten construir el perfil de competencias laborales del cargo, el cual describe la caracterización general del puesto y su ubicación, así como sus competencias laborales claves, con sus respectivas dimensiones competenciales e indicadores comportamentales. Finalmente, el perfil de competencias resultante permite la elaboración de un anuncio y una batería de técnicas para los procesos de reclutamiento y selección de personal, con un Enfoque de Gestión de Competencias.

Para la realización de este trabajo se toma como referencia el procedimiento planteado por la NC 3000:2007, en el cual se establece que la gestión de todos los procesos de Gestión del Capital Humano, deben tener como referencia el perfil de competencias del cargo.

Es deseo de las autoras de este artículo que el mismo propicie, en alguna medida, que el nombre de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana sea mencionado cuando de investigaciones acerca de los perfiles de competencia se hable. Sin dudas, la integración paulatina de cada una de ellas nos permitirá ir adquiriendo mayor experiencia en el mundo de las organizaciones laborales; pero, sobre todo, nos enseñará a ser profesionales, más comprometidos y “competentes”.

Antecedentes inmediatos de investigación

Como antes apuntábamos, uno de los retos que supone para la psicología el contexto empresarial actual es precisamente la implementación del Enfoque de Gestión por Competencias. Por ello la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana ha incursionado en el tema con la creación de una metodología que permite el diseño de perfiles de cargo por competencias. En su conjunto es una propuesta en continuo perfeccionamiento desde que se comenzó a utilizar en el curso 2006-2007 (Ver figura 1).

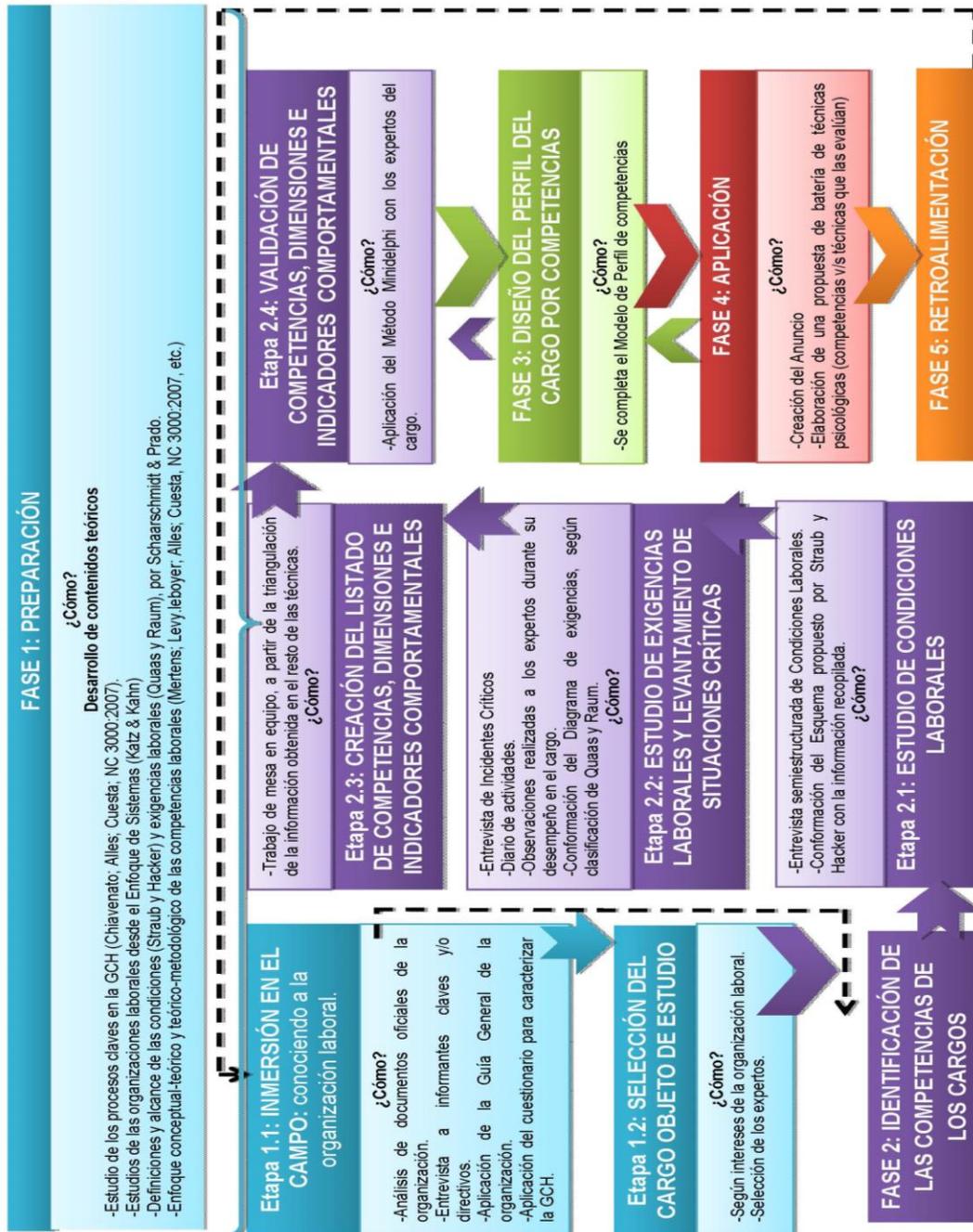


Figura 1: Esquema del procedimiento para diseño de perfiles de cargo por competencias de la Facultad de Psicología

No obstante, solo se ha puesto en práctica, mayoritariamente en empresas inmaduras en el tema de la Gestión por Competencias. Aun cuando se perciben beneficios en estos esfuerzos por el aporte de conocimientos a estas entidades y el puente universidad-empresa que se propicia, es mínimo el impacto mutuo de estas prácticas debido al *status quo* de dichas instituciones. De ahí surgió la necesidad de contrastar con la experiencia de las empresas que aplican la Gestión por Competencias como una práctica para potenciar su capital humano.

Precisamente, fue tema de investigación de las autoras en 2014 una sistematización de procedimientos para diseño de perfiles en empresas cubanas certificadas con la Norma Cubana sobre el SGICH (Ver figura 2).

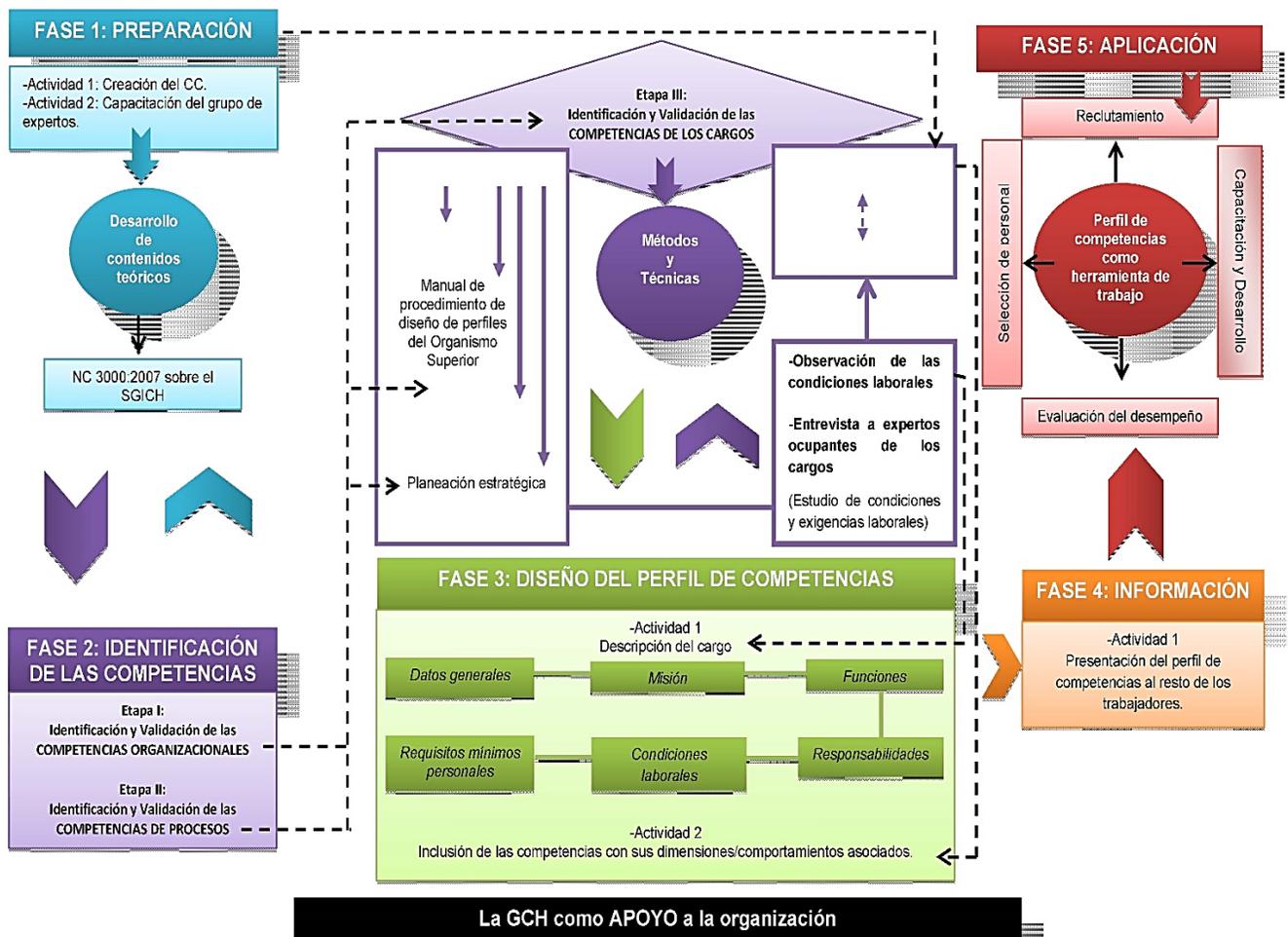


Figura 2: Sistematización del procedimiento para diseño de perfiles de competencias de organizaciones certificadas con el SGICH

Los principales resultados encontrados en dicho estudio son los que se comparan con el procedimiento de la Facultad de Psicología.

Metodología

La investigación que se presenta tiene como objetivo comparar el procedimiento teórico-metodológico que emplean las organizaciones certificadas con el SGICH para el diseño de sus perfiles de cargo por competencias, con el de La Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Con la meta de dar respuestas al objetivo trazado, el estudio se desarrolló desde el Enfoque Cualitativo. El análisis se organizó partiendo de cuatro unidades (UA) que estructuran el procedimiento para diseño de perfiles de competencias: referentes teórico-conceptuales que sustentan el trabajo con las competencias; métodos y técnicas aplicados para el diseño de los perfiles de cargo, incluyéndose además el análisis de los componentes del perfil y su aplicabilidad; es decir, la relación que este guarda con los procesos que integran la Gestión del Capital Humano.

¿En qué difiere y es similar el procedimiento de la Facultad de Psicología del empleado en las empresas certificadas?

Antes de comenzar el análisis es pertinente apuntar que ambos procedimientos se llevan a cabo con la misma finalidad: diseñar perfiles de competencia en pos de garantizar su implementación en los procesos de GCH, haciendo más efectiva la organización y más competente a sus miembros. No obstante, parten de realidades diferentes: uno nace en la propia empresa, para algunas, asociado al Sistema de Gestión de la Calidad, para otras, a la certificación del SGICH. El otro procedimiento emerge en la academia, como parte de un ejercicio docente. Tal aclaración es pertinente porque cada realidad tiene sus particularidades; a ellas no se hará referencia, sino que nos centraremos únicamente en la comparación de las unidades de análisis, pues en última instancia, para de donde parta, cada procedimiento se ejecuta en la práctica, en función del cargo y de la organización laboral que lo acoja.

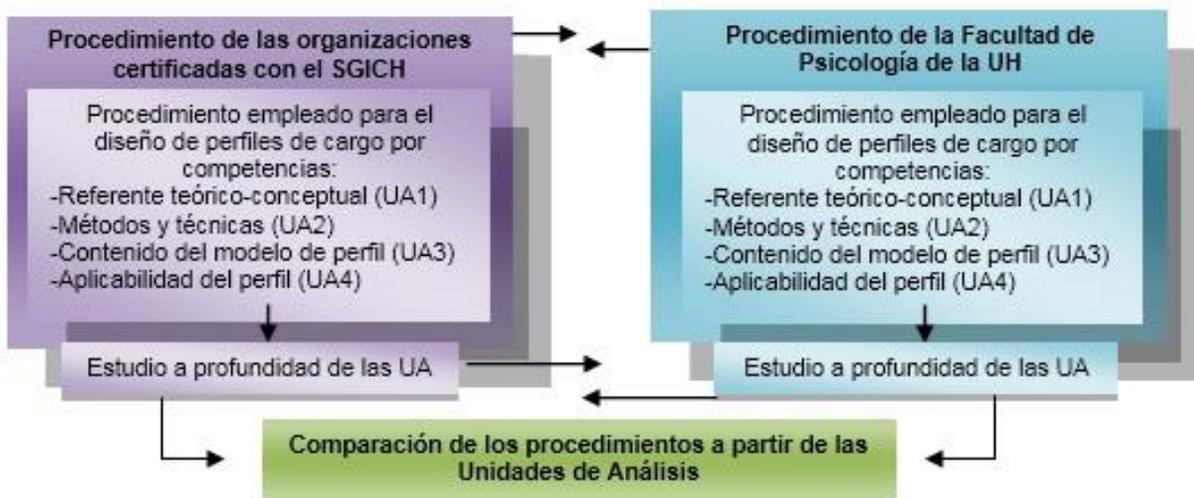


Fig. 3 Esquema metodológico de la investigación

A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 1) aparece un resumen descriptivo de ellos.

Procedimiento	Organizaciones certificadas con el SGICH	Facultad de Psicología de la UH
UA		
• Referentes teórico-conceptuales	-Estudio de los procesos clave en la GCH -Enfoque conceptual-teórico y técnico-metodológico de la GC ✓NC 3000:2007	-Estudio de los procesos clave en la GCH: ✓ Chiavenato; Alles; Cuesta; NC 3000:2007. -Estudios de las organizaciones laborales desde el Enfoque de Sistemas: ✓ Katz & Kahn -Definiciones y alcance de las condiciones (Straub y Hacker) y exigencias laborales (Quasa y Raum): ✓ Schaarschmidt & Prado. -Enfoque conceptual-teórico y técnico-metodológico de la GC: ✓ Spencer & Spencer, Alles; Díaz, Cuesta, NC 3000:2007
• Métodos y técnicas	-Métodos y técnicas preliminares, funcionan como precedente de la identificación de competencias y contribuyen a diseñar la parte del perfil del cargo que describe la caracterización general del puesto: ✓Análisis Documental ✓Estudio de condiciones y exigencias laborales: • Observación de las condiciones laborales • Consulta a expertos ocupantes de los cargos. -Método concurrente, ya que a partir de su aplicación quedan "identificadas" las competencias que formarán parte del perfil: ✓Delphi por rondas (La técnica auxiliar de la Tormenta de ideas contribuyó a su aplicación)	-Métodos y técnicas preliminares, de los cuales se recolecta información que sirve de base para la posterior identificación de competencias: ✓Análisis Documental ✓Cuestionario para caracterizar la organización ✓Cuestionario de auditoría de GCH ✓Estudio de condiciones y exigencias laborales: • Entrevista semiestructurada de condiciones laborales • Diario de actividades (exigencias tipo 1 y 2) • Observaciones realizadas a los expertos durante su desempeño en el cargo (exigencias tipo 2) • Entrevista de Incidentes críticos (exigencias tipo 3) Contribuyen a la conformación del Modelo de condiciones laborales enriquecido de la propuesta de Straub y Hacker y el Diagrama de exigencias, según clasificación de Quasa y Raum. -Método concurrente, ya que a partir de su aplicación quedan "validadas" las competencias que formarán parte del perfil: ✓Minidelphi (se trabaja con las competencias previamente listadas por los investigadores, u otras que deseen añadir los expertos)
• Contenidos o componentes del perfil del cargo por competencias	Perfil de competencias Descripción del cargo: ✓Datos generales del cargo • Nombre, Unidad organizativa a la que pertenece, Categoría ocupacional, Subordinación directa, Subordinados, Grupo escala, Salario básico y Pagos suplementarios. ✓Misión del cargo ✓Funciones ✓Responsabilidades ✓Condiciones laborales: • Condiciones específicas de la actividad (tipo de gasto/esfuerzo (físico o intelectual). • Condiciones del puesto (medios y equipos de trabajo).	Perfil del cargo por competencias Descripción del cargo: ✓Datos generales del cargo • Denominación, Unidad organizativa a la que pertenece, Dependencia jerárquica superior, Categoría ocupacional, Grupo escala, Salario y Procesos y Subprocesos fundamentales en los cuales se desempeña. ✓Misión del cargo ✓Principales Funciones y tareas ✓Principales Recursos Materiales asignados para desempeñar sus funciones (Condición del puesto de trabajo, se incluyen los medios de protección) ✓Responsabilidades ✓Condiciones de Trabajo óptimas para el desempeño de la actividad: • Condiciones organizativas (Horario de Trabajo) • Condiciones ambientales • Condiciones específicas de la actividad (tipo de gasto/esfuerzo (físico o intelectual).

<p>• Aplicabilidad del perfil del cargo por competencias</p>	<p>El perfil de competencias diseñado se implementa en los procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reclutamiento ✓ Selección de personal <p style="text-align: center;">} En función de los requisitos mínimos para ocupar el cargo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación del desempeño <p style="text-align: center;">} En función de las competencias se diseñan modelos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación y desarrollo <p style="text-align: center;">} Muchas veces no se efectúa teniendo en cuenta las brechas del trabajador en relación con las competencias requeridas</p>	<p>El perfil de competencias diseñado se implementa en los procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reclutamiento ✓ Selección de personal <p style="text-align: center;">} En función de las competencias requeridas para ocupar el cargo se diseña un anuncio y una batería de pruebas psicodiagnóstica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación del desempeño por competencias <p style="text-align: center;">} En función de la nivelación de competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación y Desarrollo <p style="text-align: center;">} En función de las brechas identificadas en la evaluación de competencias (nivel de desarrollo requerido/nivel de desarrollo real)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguridad y Salud del Trabajo <p style="text-align: center;">} Como documento preventivo que promueve la salud integral del trabajador</p>
--	--	--

Tabla 1: Descripción de los procedimientos para diseño de perfiles de cargo por competencias empleados en: organizaciones certificadas con el SGICH y la Facultad de Psicología.

Como muestra la tabla anterior (Tabla 1), a simple vista no se observan diferencias entre los procedimientos, todo lo contrario, los contenidos que se describen en cada unidad de análisis suelen tener una estructura similar. No obstante, esto no niega la posibilidad de que a lo interno de ellos puedan identificarse aspectos en los que difieren. Sin más, se comienza a analizar la primera unidad:

Referente teórico-conceptual

Ambos procedimientos son similares en contenido, pero difieren en cantidad.

El desarrollado por la Facultad de Psicología se sustenta en los postulados de diversos autores que permiten a los investigadores (en este caso estudiantes) ampliar su diapasón teórico. Tal hecho, entre otras cosas les brinda la posibilidad de fundamentar mejor los contenidos en la práctica y establecer comparaciones entre ellos, tomando los que mejor se ajusten a lo exigido por el contexto empresarial cubano en la actualidad. Sin embargo, las empresas certificadas con el SGICH sustentan su procedimiento regularmente en un único referente. Este podría considerarse un punto en el que difieren uno y otro procedimiento.

Por su parte, el contenido que se destaca en ambos con mayor fuerza se relaciona con el estudio de los procesos claves en la Gestión del Capital Humano y el Enfoque de Gestión por Competencias, tratados esencialmente en las NC 3000:2007. En ese sentido, vemos que existe un punto importante de confluencia en relación con los referentes de los que parten las organizaciones certificadas. Es decir, que el hecho de que la Facultad de Psicología emplee, tal como lo hacen las organizaciones certificadas, las NC 3000 como referente obligatorio, transforma “la enseñanza” de diseño de perfiles de cargo por competencias en un proceso, además de rico en contenidos teóricos, actualizado. Aunque no dejan de incorporarse los clásicos estudios de condiciones y exigencias laborales, al entenderlas como premisas de rendimiento para el desempeño de la actividad laboral e incorporar su

análisis como antecedente del de competencias. Esto marca una diferencia con el de las organizaciones certificadas, convirtiendo el procedimiento de la Facultad de Psicología en singular, al menos teóricamente.

Métodos y técnicas

Como se observa en la tabla 1, ambos procedimientos son similares en la estructuración de la metodología, es decir, en el modo de organizar y disponer los métodos y técnicas según sea el objetivo; pero difieren en la cantidad de ellos a aplicar, así como en el modo de hacerlo.

Aun cuando se emplean métodos preliminares y concluyentes para la identificación de las competencias, dígame Análisis Documental, estudio de condiciones y exigencias laborales y Delphi/Minidelphi, a lo interno de cada uno se aprecian ciertas diferencias. En el caso del Análisis Documental, las empresas certificadas tienen la ventaja de poseer como uno de los documentos clave para la identificación de las competencias de los cargos, el listado de las organizacionales y de procesos previamente definidos. Esto le imprime un sello distintivo, a diferencia del de la Facultad de Psicología, que por ser parte de un ejercicio docente se limita en tiempo y no incluye como una de sus etapas la determinación de las competencias a estos dos niveles. No obstante, para enmendar ese inconveniente se efectúan dos cuestionarios: uno para caracterizar la organización y otro la Gestión del Capital Humano. Además, se incluyen documentos a analizar por los investigadores relacionados directamente con la empresa, como: la Planeación estratégica, la Historia de la organización, el Organigrama de la empresa, la Plantilla de personal, la Guía de control interno y prevención de riesgos, el Manual de protección e higiene del trabajo, etc. Con ellos se garantiza en alguna medida que las competencias de los cargos tributen a la estrategia organizacional.

Por su parte, en lo que respecta al estudio de condiciones y exigencias laborales, es visible encontrar mayor número de métodos y técnicas aplicados en el procedimiento de la Facultad de Psicología que en el de las empresas certificadas. Esto pudiera parecer demasiado tecnicista si tenemos en cuenta que en el primero se emplean cuatro técnicas (a las que se suman los dos cuestionarios previamente aplicados) y en el segundo solo dos. No obstante, no podemos perder de vista que los análisis han de partir de resultados concretos, no de un simple empirismo que dé cabida a la improvisación; aun cuando sean los propios expertos los que diseñen el procedimiento, como ocurre en las empresas certificadas. Esto se relaciona con el estudio de condiciones laborales, que en las organizaciones certificadas no cuenta con un respaldo teórico, sino que más bien se efectúa a partir de la observación; a diferencia del procedimiento de la Facultad de Psicología que parte de una entrevista efectuada a los expertos basada en un modelo de condiciones enriquecido de la propuesta de los autores Straub y Hacker. A través de dicho modelo se tienen en cuenta no solo las condiciones exteriores óptimas para el desempeño exitoso del trabajador, sino también las interiores. Estas últimas consideradas como premisas de rendimiento psicofísicas. Con esto intentamos rescatar que, en un procedimiento más que en otro (el de la Facultad de Psicología), el énfasis se pone en los riesgos psicosociales que son resultado del trabajo, dígame perjuicios a la salud de los sujetos (fatiga, monotonía, hastío, *burnout*, etc.); o contrariamente, aspectos funcionales como pueden ser la satisfacción, motivación y desarrollo de la personalidad del trabajador. Mientras que en ese otro procedimiento (el de las empresas certificadas) el énfasis está puesto en el “cumplimiento de las regulaciones legales en materia de Seguridad y Salud del Trabajo”.

Asimismo, a diferencia del procedimiento sistematizado de las empresas certificadas, en el que solo se hacen consultas a los especialistas de los cargos, en el de la Facultad de Psicología se estudian también las exigencias laborales, teórica y metodológicamente. Se parte de la concepción de que las competencias emergen de la interrelación entre la actividad laboral y las condiciones en que se desarrolla, en forma de exigencias. Para ello se aplican la técnica del Diario de actividades en correspondencia con las observaciones realizadas a los expertos durante su desempeño en el cargo, así como la entrevista de Incidentes críticos.

Para ambos procedimientos, los métodos y técnicas analizadas hasta aquí funcionan como antecedentes, pues a partir de la información recopilada de ellos se procede a la aplicación del método final por excelencia, a través del cual quedan definidas las competencias para cada cargo. Se trata del Método de Expertos Delphi por Rondas. La diferencia entre ambos procedimientos estriba en que las empresas certificadas lo aplican para “identificar y validar” las competencias de los cargos, a partir del criterio de los mismos expertos que lo llevan a cabo; mientras que la Facultad de Psicología (que en versión adaptada lo nombra Minidelphi) lo emplea esencialmente para “validarlas”, pues los investigadores (estudiantes) le ofrecen a los expertos un listado de competencias, con sus dimensiones e indicadores comportamentales, previamente concebido a partir de la triangulación de los resultados de las técnicas y métodos precedentes. A ese listado pueden añadirse competencias, y esa opción depende completamente de la participación de los expertos.

Por último, si hacemos una analogía entre las fases de los procedimientos (Ver figuras 1 y 2), vemos que las de las empresas certificadas (Fase 1 de Preparación, Fase 2 de Identificación de las competencias, Fase 3 de Diseño del perfil, Fase 4 de Información y Fase 5 de Aplicación), son similares a las del procedimiento de la Facultad de Psicología, aunque estas últimas han de extrapolarse al ejercicio docente (Fase 1 de Preparación, Fase 2 de Identificación de las competencias, Fase 3 de Diseño del perfil, Fase 4 de Aplicación y Fase 5 de Retroalimentación). En ese sentido, las diferencias radican principalmente en que en la Fase 1 de ambos procesos se capacita, solo que, en un caso a los expertos, en otro a los estudiantes. Dentro del proceso de la Facultad de Psicología no se incluye la capacitación de los primeros hasta la aplicación del método Minidelphi. Esto pudiera ser contraproducente para el proceso, en principio porque si los expertos no dominan teóricamente el contenido que se les pregunta, ese desconocimiento puede traer consigo su poca colaboración e implicación. Al respecto, se denota un punto de ruptura con el procedimiento de las empresas certificadas. La otra diferencia visible se encuentra en la Fase 2 de Identificación de las competencias, ya que las organizaciones certificadas comprenden dentro de ella en secuencia ordenada, la identificación de las organizacionales y de procesos primero que la de los cargos, mientras que la Facultad de Psicología solo contempla esta última. Por otro lado, a pesar de invertirse el orden en algunas de las fases, su contenido continúa siendo el mismo, por tanto, no puede hablarse de diferencias al respecto.

Contenidos o Componentes del modelo de perfil de competencias

De manera general ambos modelos de perfiles incluyen contenidos similares, solo difieren en la cantidad de componentes de algunos de dichos contenidos.

El contenido referido a la “Descripción del cargo” incluye tanto para el perfil sistematizado de las empresas certificadas como para el de la Facultad de Psicología, componentes similares; excepto la

estructura de subordinación y los pagos suplementarios, que se tienen en cuenta solo en el primero; mientras que los procesos y subprocesos en los que se desempeña el ocupante del cargo se consideran únicamente en el de la Facultad de Psicología.

Con relación al contenido que responde a la descripción de las “Condiciones laborales” óptimas, las empresas certificadas suelen incluir en su perfil, por regularidad, solo condiciones de tipo específicas de la actividad y del puesto de trabajo; mientras que el de la Facultad de Psicología además de esas, contiene las organizativas, ambientales e interiores; a esta última se asocian aspectos relacionados con la seguridad y la salud del sujeto trabajador. Las autoras insisten en que el componente del perfil relacionado con las condiciones laborales debe ser atendido con especial interés, pues el desempeño superior no solo depende de las competencias laborales de la persona que ocupe el cargo, sino además de crear las condiciones laborales óptimas que propicien el nivel de desempeño aspirado. De esta forma también se contribuye a la prevención de riesgos, accidentes y enfermedades profesionales y a la promoción de la salud en el trabajo.

Algo similar ocurre con el contenido “Requisitos mínimos personales”, ya que ambos perfiles incluyen como uno de sus componentes el nivel académico propicio para el cargo, aunque el de la Facultad de Psicología comprende también cuáles son las especialidades preferentes para ocuparlo, de cuántos años debe ser la experiencia en el tema y la formación que debe poseerse para lograr un desempeño exitoso en la actividad. Este elemento del perfil cobra gran importancia, teniendo en cuenta el contenido de la actividad y las condiciones laborales en las que se inserta. No obstante, debe manejarse cuidadosamente en qué cargos y situaciones ha de usarse, siempre como criterio de idoneidad y no como móvil que puede conducir a la discriminación y al prejuicio. Además, hay que tener presente, tal y como lo declara la NC 3000, que el perfil de competencias incluirá solo aquellos elementos que resulten imprescindibles para el desempeño superior del trabajador, sin divagaciones o ambigüedades que puedan confundir a quien lo desempeñe, e incluso a quien lo emplee para seleccionar, evaluar o capacitar.

El último contenido en el que se hallan diferencias abarca el tratamiento de las “Competencias laborales” en el perfil. Por un lado, las empresas certificadas incluyen las competencias con sus dimensiones o unidades, que vienen a ser las pautas de conductas que debe manifestar el ocupante del cargo para lograr un desempeño superior en él, y de ese modo contribuir a la estrategia organizacional. Así mismo se tiene en cuenta este aspecto en el perfil de la Facultad de Psicología, solo que suele ser más descriptivo y profundo; en principio porque aparece la definición de cada competencia, la cual es útil para que el trabajador conozca en detalles qué es lo que se espera de él, sin dar espacio a la incertidumbre. A cada competencia se le colocan sus dimensiones, que no son más que los conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que las describen, y cuya preponderancia va a depender de la competencia en cuestión. Y también los indicadores comportamentales para cada dimensión de la competencia, de modo que se convierten en su manifestación medible y observable. Esta idea reforzada por el procedimiento de la Facultad de Psicología, rescata la sinergia del concepto de competencias laborales propuesto por la NC 3000: 2007. Cuando decimos que el perfil debe contener competencias integradas en dimensiones no lo hacemos únicamente para reducir la cantidad de ellas, sino para potenciar en la práctica la propia relación dialéctica que la definición ofrece.

Por último, como cierre del perfil, el procedimiento de la Facultad de Psicología concibe la nivelación de las competencias; es decir, el nivel de desarrollo que se requiere para cada una, en pos de que el trabajador logre alcanzarlo. Para ello se toman los niveles: Partida, Desarrollo, Avanzado y Experto. Lamentablemente, esta nivelación no se realiza en la mayoría de las empresas certificadas.

Aplicabilidad del perfil del cargo por competencias

Como ilustra la tabla 1, ambos perfiles de competencias son implementados en los mismos procesos de GCH, excepto en el de Seguridad y Salud del Trabajo, que se reconoce solo para el de la Facultad de Psicología. Solo difieren en el modo de hacerlo.

Fue regular encontrar que las empresas certificadas emplearan el perfil de competencias en los procesos de Reclutamiento y Selección de personal, pero solo tomando en cuenta los requisitos mínimos necesarios que aparecen en dicho perfil, no las competencias. En cambio, el procedimiento de la Facultad de Psicología una vez diseñado el perfil, incluye una fase de creación de un anuncio que toma como punto de partida las competencias requeridas para el cargo, y una batería de técnicas psicodiagnósticas en la que se evalúan las competencias identificadas. Ambas tareas se llevan a cabo para que le sean útiles a las empresas en los procesos de Reclutamiento y Selección, respectivamente. Con esto se marca una diferencia entre los procedimientos, en cuanto al modo en que se implementa el perfil en estos dos procesos de Gestión del Capital Humano: uno pone énfasis en los requisitos formales que debe cumplir la persona para ocupar el cargo (reúna o no las competencias); el otro en las competencias requeridas.

Por otro lado, en lo que respecta al proceso de Evaluación del desempeño, las empresas certificadas tienen concebida esta evaluación independiente de la de competencias. Podría decirse que tienen dos formas de evaluar las competencias: de manera global (teniendo en cuenta su desarrollo general. En este caso el “cumplimiento de las competencias requeridas” aparece como un indicador de la Evaluación del desempeño) y específica (teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de cada competencia e indicador comportamental. En este caso se evalúan todas las competencias de los cargos de modo independiente al modelo de desempeño). Ninguna de estas dos formas de evaluación aparece anexa al perfil. Sin embargo, el procedimiento de la Facultad de Psicología incluye como uno de los contenidos del perfil la nivelación de las competencias. Tal nivelación es útil para evaluar cómo se está comportando el desarrollo requerido de las competencias en comparación con el desempeño real de la persona. La diferencia que exista entre esos niveles (deseado y real) es la brecha en relación con la competencia. En función de ella es que se determinan las necesidades de capacitación del ocupante del cargo y su plan de capacitación. Es importante aclarar que esta última explicación se les ofrece a los expertos en la fase de Retroalimentación del procedimiento, pero de ellos depende su implementación en la práctica. Tal como sucede con algunas de las empresas certificadas, que muchas veces, a pesar de estar concebido el proceso de ese modo, la capacitación no se lleva a cabo en función de una verdadera determinación de necesidades de competencias.

Por su parte, el procedimiento de la Facultad de Psicología da la posibilidad de implementar el perfil, además, en el proceso de Seguridad y Salud del Trabajo. Al poner el énfasis en la dimensión competencial del “poder hacer” (principalmente por aparecer descritas las condiciones laborales exteriores e interiores óptimas para el desempeño superior, así como los riesgos psicosociales y de otras tipologías asociados al cargo), funge como documento que contribuye, no solo a la prevención

de accidentes laborales y enfermedades profesionales, sino a la promoción de la salud y el bienestar humano en la organización.

A modo de conclusión

Con todo lo descrito hasta aquí podemos concluir que efectivamente, tal y como se describe en la tabla 1, ambos procedimientos tienen mayor número de aspectos similares que diferentes. De hecho, los puntos de ruptura se localizan principalmente a lo interno de cada elemento que describen las unidades de análisis, pues de manera general suelen tomarse en cuenta los mismos contenidos. Esta retroalimentación resulta positiva, tanto para la Facultad de Psicología que comprueba la pertinencia de su procedimiento, en tanto son más los aspectos que la asemejan que los que la alejan del diseñado por las empresas expertas (por su condición de estar certificadas con el SGICH); como para las empresas certificadas, las cuales podrán nutrirse de una visión más humanizada y centrada en el bienestar y la salud integral del sujeto trabajador, que en última instancia es quien desempeña el perfil. A continuación, en el siguiente esquema quedan resumidas cuáles son las principales similitudes y diferencias halladas (Ver figura 4).

Recomendación de acciones de perfeccionamiento al procedimiento de la Facultad de Psicología

Si bien las diferencias identificadas entre el procedimiento sistematizado de las empresas certificadas y el de la Facultad de Psicología no son sustanciales, siempre existen elementos que son susceptibles de mejora. Con esto no pretendemos la perfección, sino orientarnos hacia la mejora continua de una práctica que puede ser de utilidad a muchas de los gestores que deseen aplicar en sus organizaciones un Enfoque de Gestión por Competencias.

A la hora de recomendar las acciones de perfeccionamiento del procedimiento de la Facultad de Psicología, se hará una distinción en los casos en que se requiera, entre el procedimiento que se aplica como ejercicio docente y el que pudiera ofrecerse como servicio de consultoría. Aun cuando ambos conciben el proceso de diseño de perfiles de competencias de la misma manera, las particularidades de cada uno hacen que admitan modificaciones diferentes en cada caso.

De ese modo, las acciones recomendadas se relacionan con:

La preparación del grupo de expertos

- Procedimiento que se aplica como ejercicio docente

Incluir en cada Fase del procedimiento una actividad para conciliar con los expertos las principales definiciones conceptuales a emplear en el encuentro, de modo que adquieran un dominio mínimo de los contenidos teóricos al mismo tiempo que los estudiantes. Dicha preparación podría efectuarse al inicio de la aplicación de cada técnica. No se propone una fase inicial única de capacitación, pues los estudiantes para esa fecha aún no dominan todo el contenido, en especial el que se relaciona con el tema competencias. Esto se debe a que el proceso de aprendizaje lleva a la par la teoría con la práctica, y cada nuevo contenido es posteriormente aplicado. Se hace necesaria la inclusión de esas actividades de preparación porque las empresas en las que se ha aplicado el procedimiento, en su mayoría son pioneras en el tema. Además, que los expertos compartan un referente común al de la investigación, permite una mayor confiabilidad en los resultados esperados. Por otro lado, los estudiantes ejercitarán el contenido teórico, el cual les será más factible llevar a la práctica posteriormente con los expertos de los cargos.

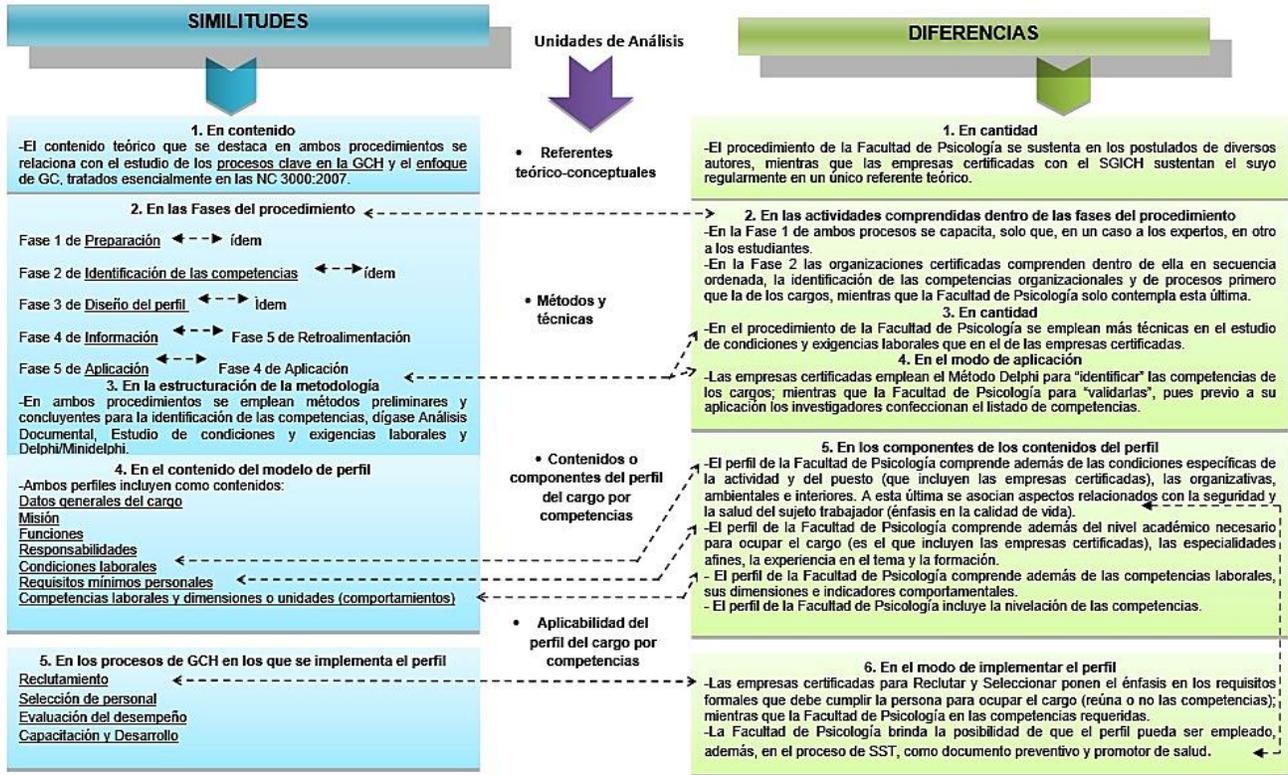


Figura 4: Comparación entre los procedimientos empleados en: organizaciones certificadas con el SGICH y la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

- Procedimiento que pudiera ofrecerse como servicio de consultoría

Incluir en la Fase 1 de Preparación una etapa de capacitación de los expertos (sustituta de la aplicada en el Minidelphi), que se corresponda con la de las empresas certificadas (creación y capacitación del Comité de competencias). En dicha etapa deben abordarse sintéticamente los referentes teóricos que sustentan el procedimiento.

La alineación de las competencias laborales con la estrategia organizacional

- Procedimiento que se aplica como ejercicio docente

Modificar la consigna de la Fase 3 de ponderación del Método Minidelphi. En lugar de que cada experto ordene las competencias atendiendo a su importancia para el desempeño superior en el cargo, hacerlo en función de cuánto impacta cada una en la estrategia organizacional. La consigna final quedaría: "¿Qué ponderación u orden usted le daría a cada una de las competencias, con el objetivo de ordenarlas atendiendo a su impacto en la estrategia organizacional?". Esta adaptación garantiza en alguna medida que los estudiantes tengan que recurrir necesariamente a la información recopilada del Cuestionario general de la organización y al Análisis de los documentos que describen su planeación estratégica, para listar las competencias laborales del cargo objeto de estudio. Todo

ello contribuye a que cada experto ocupante del cargo conozca cuál es su aporte a la organización. A los gestores del capital humano, el perfil resultante con las competencias ponderadas les dará una medida de cuáles de ellas han de priorizarse, pues su desarrollo tributará en mayor grado a la estrategia organizacional.

- Procedimiento que pudiera ofrecerse como servicio de consultoría

Incluir en la Fase 2 de Identificación de las competencias, con independencia del método que se aplique para su consecución, una etapa de identificación de las competencias organizacionales y otra de procesos, que antecedan la identificación de las competencias de los cargos.

El contenido del perfil de competencias del cargo

Añadir al contenido del perfil de competencias: “Datos generales del cargo”, los componentes relacionados con la “subordinación directa” y los “subordinados”, ya que dan una idea de la relación del cargo con otros de la organización. Así como los “pagos suplementarios”, pues es de interés del ocupante del cargo conocer sobre la remuneración que recibe adicional al salario.

Referencias bibliográficas

- Alles, M. (2002). Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias. Argentina: Granicas S.A.
- Cuesta, A. (2010). *Tecnología de gestión de recursos humanos*. 3ed. corregida y ampliada. La Habana: Academia.
- Díaz, M. (2004). La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una concepción científica para su estudio. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Formato electrónico. Consultado en noviembre de 2013. Obtenido de: <http://www.library.cmu.edu>
- Mertens, L. (2002) *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Formato electrónico. Consultado en octubre de 2013. Obtenido de: <http://www.leonardmertens.com>
- Morales, A. (2006). Contribución para un modelo cubano de gestión del capital humano. Tesis de Doctorado. Facultad de Ingeniería Industrial del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”.
- _____. (2009). *Capital Humano: hacia un sistema de gestión en la empresa cubana*. La Habana: Política.
- Recio, W. (2009). La Labor del Inspector A de Inmigración en Frontera: En busca del desempeño exitoso. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología de La Universidad de La Habana.
- Soltura, A. (2007). Tecnología para la determinación de perfiles de cargo por competencias en las organizaciones cubanas. Experiencias de su aplicación en la administración pública. Tesis de Maestría. Facultad de Ingeniería Industrial del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”.
- _____. (2009). Tecnología de integración estratégica del sistema de competencias de la organización. Tesis de Doctorado. Facultad de Ingeniería Industrial del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”.

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 15. 2017. ISSN: 2007-5588

Oficina Nacional de Normalización (2007). Norma Cubana 3000. Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano. Vocabulario. La Habana, Cuba. Consultado el 15 de junio de 2012, del sitio Web: www.nc.cubaindustria.cu

Oficina Nacional de Normalización (2007). Norma Cubana 3001. Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano. Requisitos. La Habana, Cuba. Consultado el 15 de junio de 2012, del sitio Web: www.nc.cubaindustria.cu

Oficina Nacional de Normalización (2007). Norma Cubana 3002. Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano. Implementación. La Habana, Cuba. Consultado el 15 de junio de 2012, del sitio Web: www.nc.cubaindustria.cu

Los autores

Cleber Lizardo de Assis

kebelassis@yahoo.com.br

Teólogo, Mestre em Psicologia/PUCMG; Doutor em Psicologia/Universidad del Salvador-AR; Docente do curso de Psicologia Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal -RO; Pesquisador-Integrante do Grupo de Pesquisas Práticas de Saúde em Clínica Ampliada na Contemporaneidade/PUCMG.

Elizeu Diniz de Medeiro

Elizeu_medeiro@hotmail.com

Graduado em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Cacoal, RO.

María Isabel Erazo Cortés

maria.erazo@iberoamericana.edu.co / maisaera@gmail.com

Psicóloga de formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Máster de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, en la Maestría Problemáticas Sociales Infante Juveniles. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Corporación Universitaria Iberoamericana, en la ciudad de Bogotá.

Francy Elena Galván Acosta

francy.galvan@campusucc.edu.co

Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Profesora tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia y hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander sede Barrancabermeja.

Celia García Dávila

Licenciada en Psicología. Máster en Psicodrama y grupos.

Klency González Hernández

klency@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Auxiliar y Vicedecana de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Cabrera Lozano Aida Milena

aidmil@gmail.com – aidacabrera@usantotomas.edu.co

Docente Investigadora de la Universidad Santo Tomas, en la actualidad es líder del grupo de investigación Psicología, Familia y Redes. Ha realizado investigación orientada a la comprensión de la resignificación de hechos violentos en víctimas del conflicto armado.

Karen Mardones

karen.mardones.leiva@gmail.com

Licenciada en Psicología; Magíster en Investigación Participativa para el Desarrollo Local; Magíster en Psicología; Diplomada en Estudios de género. Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura de la Universidad Austral de Chile, sede Valdivia. Becaria Conicyt Doctorado Nacional 2017 folio 21170553. Docente en carreras de Psicología de diversas universidades del sur de Chile. Línea de investigación Género y masculinidades.

Arianne Medina Macías

arianne@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología, Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones. Profesora Auxiliar Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Julio César Moreno Correa

julio.moreno@campusucc.edu.co

Psicólogo. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Candidato a doctor en Psicología por la Universidad de San Buenaventura sede Medellín. Profesor tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia y hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander sede Barrancabermeja.

Sandra Navarro

sandranavarrotr@santotomas.cl

Asistente Social. Se desempeña como Directora de la carrera de Servicio Social, Instituto Profesional Santo Tomás, Valdivia. Con experiencia en área académica, sector penitenciario y adolescentes.

Denise Ocampo Álvarez

docampo@cubarte.cult.cu

Licenciada en Lengua Inglesa. Máster en Lingüística. Investigadora Auxiliar del Instituto de Literatura y Lingüística, CITMA.

Amalia Osorio Vigil

amaliaosoriovigil@hotmail.com

Directora General de Desarrollo Humano Integral Agape AC. Licenciada en Pedagogía; Maestría en Orientación Familiar; Maestría en Psicología Clínica y Psicoterapia. Capacitación-consultoría educativa y empresarial; Psicoterapia individual, familiar y grupal; Tanatología.

Amanda Vitier Sánchez

amanda.vitier@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología, Adiestrada de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Be More APA



Scopus

The largest abstract and citation database of peer-reviewed literature from more than 5,000 publishers



THINK FUTURE

SciELO
Scientific Electronic
Library Online



Sixth Edition

Normas APA |
FormatoAPA.com:
Reglas y Normas
APA

...st look
...ze the idea you
...y way of achieving
...n become a motive
...t look ideas
...im correctly and
...end a lot of labo
...n order to



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

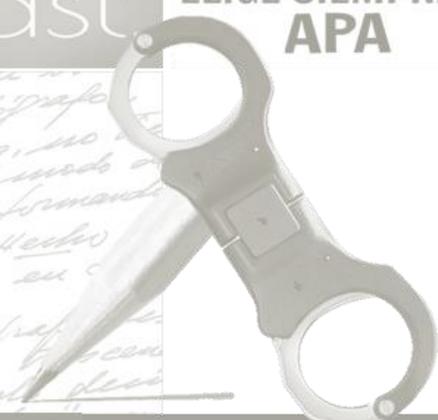
Publication
Manual
of the American Psychological Association

Impact

**SIEMPRE
SÉ TÚ MISMO
A MENOS QUE
PUEDAS SER
APA
ENTONCES
ELIGE SIEMPRE SER
APA**

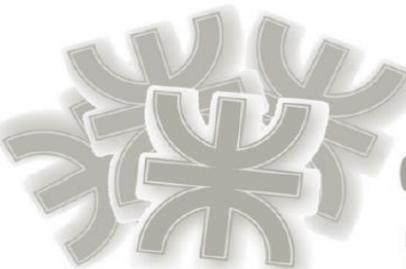
Forget the past

*...esta ya que como todo y abe
...arte) como todo y abe
... (un alrededor) y abe
... mira a (un alrededor) y abe
... los objetos, la estética; del fotógrafo
... el creador con su modo
... que interpretados con su modo
... con un pensamiento; transformando
... jugando lo visto como un hecho
... de un mirado evolucionado en
... sus ojos fue corazón. Fotografía
... ayuda de él caso de la
... hito sin ninguna fuerza*



MENOS TU

AMÉRICA
LATINA



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.