

PREVENCIÓN TEMPRANA DE LA AGRESIÓN:

Orientaciones para el trabajo del docente en el aula

María Orfaley Ortiz M
Liliana Patricia Ramírez R
Dagoberto Barrera V
Realizadores tercera edición

Municipio de Medellín
Secretaría de Educación
“Programa de Convivencia y Seguridad Ciudadana”
Diciembre de 2003



**PREVENCIÓN TEMPRANA
DE LA AGRESIÓN**



CONTENIDO

PRESENTACIÓN 1

Unidad introductoria 3

Propósitos 3

General: 3

Específicos: 3

Introducción 5

ACLARACIONES DEL ASESOR A LOS DOCENTES 7

DESARROLLO CONCEPTUAL 7

Diferentes formas de la violencia 7

Evaluación 13

Unidad 1: La escuela: un lugar para re-crear la historia. 14

Propósitos 14

General: 14

Específicos: 14

Tiempo de ver 14

Tiempo de comprender 15

Desarrollo conceptual 15

De nuestra historia, sus violencias y la construcción de sentido 15

Un lenguaje en el que se puede nombrar, expresar y reconstruir la experiencia vital. 19

TIEMPO DE CONCLUIR 20

Estrategias Sugeridas 20

EVALUACIÓN 21

Unidad 2: El acto educativo: el ser y el hacer del maestro. 22

Propósitos 22

General: 22

Específicos: 22

TIEMPO DE VER 22

TIEMPO de COMPRENDER 22

DESARROLLO CONCEPTUAL 23

El acto educativo: el ser y el hacer del maestro 23

TIEMPO de CONCLUIR 29

Estrategias Sugeridas 29

EVALUACIÓN 29

Unidad 3: Los fenómenos grupales y la convivencia en la escuela 30

Propósitos 30

General: 30

Específicos: 30

TIEMPO DE VER 30

TIEMPO de COMPRENDER 31

Desarrollo conceptual 31

Los fenómenos grupales y la convivencia en la escuela 31

TIEMPO DE CONCLUIR 37

Estrategias sugeridas

EVALUACIÓN 37

Unidad 4: Afecto, aprendizaje y agresión. 38

PROPÓSITOS 38

General: 38

Específicos: 38

TIEMPO DE VER 38

TIEMPO de COMPRENDER 39

DESARROLLO CONCEPTUAL 39

Afecto y dificultades de aprendizaje en el niño ¿expresión de malestares? 39

TIEMPO de CONCLUIR 49

Estrategias Sugeridas 49

Evaluación 51

Unidad 5: el niño y su subjetividad 52

PROPÓSITOS 52

General: 52

Específicos: 52

TIEMPO DE VER 52

Motivación: Actividad de inclusión en el tema 52

TIEMPO de COMPRENDER 52

Reflexión 52

Desarrollo conceptual 53

LECCIONES PARA HACERSE HUMANO 53

El niño, la familia y la escuela 57

TIEMPO DE CONCLUIR 61

Estrategias sugeridas 61

EVALUACIÓN: 63

Unidad 6: Niño, sexualidad y escuela. 64

Propósitos 64

General: 64

Específicos: 64

Tiempo de ver 64

Tiempo de comprender 66

La sexualidad humana 66

La sexualidad como tema central en la escuela 68

Algunos conceptos fundamentales: 69

Tiempo de concluir 71

Estrategias Sugeridas 73

Factores de riesgo y de protección en la escuela 73

Factores de protección 74

Unidad 7: De la norma a la autonomía. 77

Propósitos 77

General: 77

Específicos: 77

Tiempo de ver 77

Tiempo de comprender 79

Desarrollo conceptual 79

De las máscaras de la autoridad y el desarrollo de la autonomía. 79

Las diferentes formas de relacionarse con la norma 83

- La relación placer y displacer 83

- La clasificación de Kohlberg 84

Tiempo de concluir 87

Estrategias Sugeridas 87

Evaluación 89

Unidad 8: Las pérdidas, el dolor y el duelo en el proceso de formación. 90

propósitos 90

General: 90

Específicos: 90

tiempo de ver 90

Tiempo de comprender 91

Desarrollo conceptual 91

Las pérdidas en el proceso de formación 91

El duelo normal y el duelo anormal —patológico. 96

Manifestaciones del duelo normal 96

Manifestaciones del duelo patológico 97

Tiempo de concluir 98

Estrategias 98

Reflexión para escribir 99

Evaluación 99

Unidad 9: La dimensión transformadora del lenguaje: una alternativa frente a la agresión. 101

Propósitos 101

General: 101

Específicos: 101

tiempo de ver 101

tiempo de comprender 103

DESARROLLO CONCEPTUAL 103

Tiempo de concluir 108

Estrategias 108

Evaluación 110

Unidad 10: Los conflictos y el malentendido humano. 111

Propósitos 111

General: 111

Específicos: 111

tiempo de ver 111

TIEMPO de COMPRENDER 112

DESARROLLO CONCEPTUAL 113

Origen y función del conflicto en la escuela 113

El afrontamiento del conflicto escolar: ¿moderarlo o solucionarlo? 115

Estrategia de comprensión interpersonal del conflicto escolar 116

Estrategias de comprensión colectiva del conflicto escolar 116

Estrategias actitudinales de los actores escolares en situaciones de conflicto 117

Tiempo de concluir 120

ESTRATEGIAS 120

Reflexión escrita 128

Evaluación 129

Unidad 11: La escuela: espacio y tiempo de convivencia para el niño. 130

Propósitos 130

General: 130
Específicos: 130

tiempo de ver 130

Tiempo de comprender 131

Desarrollo conceptual 132

El espacio 132

Tiempo de concluir 136

Estrategias 136

Evaluación 137

Evaluación final 137

5. Metodología 153

6. Recursos 154

7. Evaluación 154

PRESENTACIÓN

Este Manual fue construido en el marco del programa de Apoyo a la Convivencia y Seguridad Ciudadana cuyo objetivo es hacer de Medellín una ciudad en donde sus habitantes acaten normas básicas de convivencia, y se revolucione la cultura ciudadana con acciones tendientes a prevenir y contrarrestar factores identificados con hechos violentos y delictivos.

El programa consta de cuatro componentes:

- ✓ Observatorio de la Violencia
- ✓ Promoción de la convivencia en niños y jóvenes
- ✓ La comunicación Social como Promotora de la convivencia
- ✓ Justicia cercana al ciudadano

Dentro del componente Promoción de la Convivencia en Niños y jóvenes, el proyecto de Prevención Temprana de la Agresión tiene como objetivo revisar los patrones de crianza y los patrones educativos utilizados por las familias y los docentes para incidir en la población infantil favoreciendo interrelaciones cálidas, predecibles y pacíficas.

Este proyecto se ha implementado en instituciones educativas oficiales y privadas con la participación de 2.100 docentes y 435 jardineras de los Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Igualmente se ha trabajado con un número de familias, alrededor de 35.000, en los años comprendidos del 2001 a 2003. Para el año 2004 se proyecta la participación de 900 docentes más y doce mil familias para beneficiar alrededor de 97.000 alumnos en los cuatro años.

Este Manual pretende ser una guía para el trabajo de los docentes que ven la necesidad de realizar en la Escuela una discusión y análisis permanente sobre el fenómeno de la Violencia, al mismo tiempo que vislumbran la prevención de la agresión como un tema fundamental que aporta y crea las posibilidades para lograr una reconstrucción o transformación del estado actual de la escuela, mediante un trabajo conjunto con los padres de familia de sus alumnos.

La propuesta de Prevención de la Agresión involucra los ámbitos escolares y familiares porque ellos son las dos instancias socializadoras más importantes, y es en la escuela y en el hogar donde se hace fundamental intervenir y fomentar el trabajo cooperativo y prosocial e impedir la indiferencia o tolerancia de comportamientos agresivos, la falta de claridad en las normas y ausencia de límites en los alumnos y en los hijos. Para lograr este propósito, el programa plantea un trabajo reflexivo individual y grupal con docentes y padres de familia.

El Manual de Prevención Temprana de la Agresión es una herramienta para que los docentes escolares a través de los temas que allí se desarrollan, estén

siempre cuestionando su rol, sus actitudes frente al fenómeno de la violencia y su incidencia en los alumnos, al mismo tiempo el manual puede apoyar el trabajo con los padres de familia.

Las once unidades que se desarrollan tocan temas cotidianos que subyacen en las relaciones docente - alumno y padres – hijos, cada una de ellas se intenta presentar en tres momentos: el tiempo de ver, en el que se pretende generar un primer acercamiento al tema, el tiempo de comprender que presenta elementos conceptuales y el tiempo de concluir, en el que se dinamizan estrategias y se proponen formas de aplicación de los aspectos desarrollados.

La idea es, que a través del análisis de estos temas se introyecte en los adultos padres y maestros, a partir de nuestras actitudes, la urgencia y el deseo de obtener una sociedad en la que se construyan espacios escolares y familiares, donde los conflictos que se presenten, se manifiesten y desarrollen de forma pacífica y se contribuya a un proceso de aprendizaje social.

El manual ha sido construido con los aportes de un gran número de profesionales pertenecientes a diferentes organismos que han estado desde la formulación del proyecto, o en algunas de las etapas de ejecución, entre los que se encuentran el Consorcio Presencia Colombo Suiza-Joanne Klevens, la Universidad de Antioquia, la Fundación Universitaria Luis Amigó y COMFAMA.

Florencia Domínguez N.

Interventora Secretaría de Educación

UNIDAD INTRODUCTORIA

PROPÓSITOS

General:

Presentar a los participantes el proyecto *Prevención Temprana de la Agresión*.

Específicos:

Explorar con el grupo la importancia del desarrollo de esta propuesta en la escuela.

Contar a los participantes la historia del programa convivencia ciudadana.

Examinar con el grupo las expectativas hacia el proyecto.

Motivación al programa

1. Reflexión grupal: La ciudad y sus problemáticas

¿Cuáles son las diez problemáticas más comunes de una ciudad? (escribir 10)

¿Cuáles pueden ser las alternativas de solución a esas problemáticas?

2. Lectura en grupo de la siguiente noticia

4 de octubre de 2003*

HUILA / PEDÍAN 500 MIL PESOS A COMERCIANTE

Aprehenden a niños extorsionistas

Un operativo realizado por más de 10 detectives del DAS y planeado con días de anticipación para detener a una banda de extorsionistas en Pitalito (Huila), terminó con la aprehensión de tres menores, de 10, 11 y 12 años, como responsables del ilícito.

* Extraída de <http://eltiempo.terra.com.co/> . Octubre 4 de 2003

Todo comenzó el jueves de la semana pasada, cuando un comerciante local se acercó a las dependencias del organismo investigador para denunciar que estaba siendo extorsionado. Relató que mediante llamadas telefónicas le exigían 500 mil pesos a cambio de no atentar con arma blanca contra sus hijos.

Ante este hecho, los detectives comenzaron a planear un operativo, pues temían que se tratara de una peligrosa banda de extorsionistas.

El pasado miércoles los menores se comunicaron con su víctima y la citaron a las 10 de la mañana en el parque principal de la localidad.

"Comenzaron pidiéndole 300 mil pesos, después 400 mil y terminaron en 500 mil, porque se demoraba en pagarles", contó el director operativo del DAS en Huila, Jorge Luis Ochoa.

Desde las primeras horas de la mañana del pasado jueves, los detectives, unos de civil y otros incluso con chalecos antibalas se ocultaron en sitios estratégicos del parque para atrapar a la presunta banda.

"Sin embargo, su sorpresa fue grande al percatarse que era un niño de 12 años el encargado de recibir la plata", dijo un funcionario del DAS. Los otros dos menores se quedaron de 'campaneros' en las esquinas.

"Los detectives pensaron inicialmente que el niño había sido utilizado por una banda organizada de delincuentes y adultos como señuelo, pero cual no sería la sorpresa cuando se reunió con otros dos niños para repartirse el botín", dijo Ochoa.

De inmediato los jovencitos fueron aprehendidos y trasladados a las dependencias del DAS, en donde relataron que conocían a los hijos del comerciante, pues estudiaban en el mismo colegio.

Según Ochoa, los menores planearon con toda serenidad, perspicacia y cálculo -estrategias comúnmente utilizadas por la delincuencia organizada- la extorsión y las amenazas de muerte contra el comerciante y su familia.

La investigación también arrojó que los tres jovencitos no tienen necesidades económicas y su entorno familiar es el de un buen estrato.

"Ellos contaron que todo lo habían sacado de programas de televisión que veían", señaló Ochoa.

El funcionario indicó que los niños fueron puestos a disposición del Juez Promiscuo de Menores de Pitalito, que se los devolvió a sus padres.

Dijo además, que los jovencitos tendrán un acompañamiento permanente del Instituto de Bienestar Familiar para ellos y para sus familias.

Adriana Palacio Garcés
Especial para El Tiempo
Neiva

Discusión

- ¿Cuáles pueden ser las causas que llevaron a estos niños a actuar de esta forma?
- ¿Quiénes son responsables por estos hechos?
- ¿Qué calificativos se le pueden dar a estos niños?

INTRODUCCIÓN

¿EN QUÉ MUNDO Y PARA QUÉ MUNDO EDUCAMOS?

“**Comprender y participar en procesos históricos** es un reto que cada persona y cada generación debe afrontar; una oportunidad para poner en juego su creatividad y su inteligencia, de tal forma que pueda hacer aportes apropiados, de acuerdo con las circunstancias y los recursos de que dispongan.

Podría decirse que a cada generación le corresponde **tomar decisiones y autogestionar** su crecimiento y que con ese propósito debe tratar integralmente- y hasta generar- determinadas crisis como condición necesaria para transformarse.”*

En nuestra ciudad, como en el país y en muchos otros países, se reconoce la existencia de múltiples crisis: crisis política, crisis social, crisis en la justicia, crisis en los valores, crisis en la educación..... en fin, en las múltiples esferas de nuestra cotidianidad. Sin embargo, existe una crisis que al parecer se refleja en los niveles de violencia, des-institucionalización, pobreza y abandono, tan ampliamente documentados y más aún sufridos por los que habitan esta ciudad. Estamos hablando de la posibilidad de perder la capacidad de soñar un país diferente, de construir y comprometernos con lo que hoy proponga proyectos y procesos novedosos que permitan hacer coherentes nuestra práctica con nuestro discurso, generando alternativas nuevas para viejos problemas y lecturas nuevas a viejos textos.

* Lineamientos generales de procesos curriculares. Documento 1 Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia. 1998.

Nuestra Carta política y los desarrollos que en el ámbito de la institución educativa se han propuesto luego de su instauración con la ley 115 de 1994, apuntan a consolidar ese objetivo. Son numerosos los aciertos, pero también los desaciertos, las críticas y las reflexiones. El clima de violencia, de dificultades y posibilidades que configuran los contextos sociales en los que nos movemos obliga pensar y pensarnos en términos de:

¿Qué decimos de la Violencia? ¿Qué dice la gente de la violencia que ejerce?— desde lo que nosotros decimos que ejerce - ¿Qué sentido(es posible un para qué) tiene la violencia? Si la violencia tiene algún sentido ¿en qué horizonte?

Porque si el sentido se configura desde un horizonte desde el cual comprendemos y decimos que la violencia -- efectivamente para muchos--, tiene sentido ¿Qué tipo de horizonte vivimos?. Saber sobre ese horizonte nos permite optar por transformarlo o no, pues los horizontes también se construyen, ellos no son inmutables, se pueden profanar.

Desde esta perspectiva se hace imperioso trabajar el mundo de los imaginarios y las culturas, las construcciones de las realidades grupales y subjetivas, el mundo de las representaciones sociales que nos incluyen y excluyen.

Reflexionar en torno a la subjetividad, el logro de la autonomía, el lenguaje como una posibilidad de rescatar y actualizar la función simbólica, la comunicación como punto central de la socialización -proceso que acompaña al Estado en la construcción de tejido social- permitirán el logro de una identidad cultural que nos dará las pautas para una intervención eficaz que interroge el ámbito familiar y escolar como espacio para la socialización y construcción de propuestas que nos permitan soñar en un mundo y con un mundo.

Un niño desde que nace trae inscrito en su cuerpo y con su historia esas preguntas y muchas otras, pero también las respuestas, los silencios o las simples y elementales ausencias de ellas. Esa inscripción se hace visible y se hace palabra bajo la guía, el acompañamiento y el amor o el odio que padres y cuidadores otorgan. Cada día el niño hace cuerpo, palabra y actos la herencia que recibe y las realidades que crea, se convierte en un hacedor de historia y producto de ella.

La escuela se constituye en el espacio para “aprender a aprender” su historia y la manera de hacer una “mejor” o “peor” historia. La ciencia, la tecnología, el arte y la lúdica son algunos de los medios a través de los cuales la escuela apoya y enriquece ese proceso que un día se inició más allá de la familia y más acá del niño.

Ciencia, tecnología, técnica entre muchos otros, son medios que con los años y sin darnos cuenta aparecen en muchos discursos y propuestas como fines en sí mismos, suponiendo que quien tiene ciencia y tecnología tiene vida, en un proceso que termina por olvidar que es precisamente la vida quien produce los anteriores, que la vida se construye en la interacción con otros y por otros. Encuentros y desencuentros que se inician con el nacimiento en la más difícil y valiosa adquisición de la especie: domar la muerte, aplazarla y darle un espacio a la vida, al disfrute y a la construcción pacífica de un entramado cultural que esté en armonía con nuestro hábitat y con el de las demás especies. Caos y orden, armonía y conflicto, polos que se repelen pero que se necesitan ¿Cómo enfrentarlos?

Este camino requiere un largo proceso que entre otros pase por la posibilidad de interrogar la escuela como espacio democrático, con todo lo que ello implica de valoración de las diferencias, del pluralismo y la capacidad de concertar y de crecer en grupo: ¿Cómo conseguir la paz en nosotros mismos, en la escuela, en las parejas, en los grupos de amigos, para que podamos formar a los niños y niñas, en la convivencia?

La Secretaría de Educación Municipal, gestora del programa de “Prevención Temprana de la Agresión” con el compromiso y deseo de las entidades ejecutoras: Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, se comprometen con la sociedad en la medida que busca fomentar el saber y la reflexión sobre las consecuencias que dicho saber tiene sobre el hacer, para consolidar ese proyecto de ciudad, de país y de mundo que deje un espacio y una oportunidad para que haya futuro.

ACLARACIONES

1. Por qué el programa es dirigido a los adultos.
2. Por qué en la escuela

DESARROLLO CONCEPTUAL

Diferentes formas de la violencia*

Existe un concepto central para la comprensión de la agresión y de la violencia en el hombre. La concepción de *la pulsión*, entendida como una carga energética que

* Texto Tomado de: ACEVEDO ARANGO, Oscar Fernando y RAMÍREZ GÓMEZ, Fabio. *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela*. Medellín: Educame, 2003, p. 20 - 24

empuja en el hombre, que busca salida a través de sus órganos y de sus acciones. La pulsión en Freud se entiende como “un concepto límite entre lo psíquico y lo somático. Va ligado a la noción de *representante* —significante— entendiendo por tal una especie de delegación enviada por lo somático al psiquismo”¹.

La pulsión como tal tiene dos tendencias o formas a considerar dentro del comportamiento humano. Su dimensión erótica —amorosa— y su dimensión tanática —de odio y muerte—, que a su vez se nombran como pulsión constructiva y pulsión destructiva. La una tiende, nos ha dicho el psicoanálisis, a conservar al hombre, la otra a destruirlo; la activación de una u otra puede explicar la presencia de obras tan sublimes como las elaboradas por Leonardo Da Vinci o Miguel Ángel y la escritura de El Quijote o, a la inversa, la puesta en marcha de las guerras mundiales y los genocidios.

La primera la conocemos también en otras teorías como autoestima, amor y cuidado de sí mismo, y a la segunda la vivenciamos a diario en los actos de destrucción, pues su fin es desestructurar, disolver los vínculos. Así podemos ir reconociendo que en la vida del maestro y de la escuela estas dos pulsiones se combinan a todo instante, de un lado el esfuerzo por enseñar y aprender, del otro el cansancio y la desesperanza.

Lo cual nos señala que una y otra chocan, se interceptan, y luchan en la vida. Aún en los mejores hombres la pulsión destructiva emerge, si no es en la vida pública, sí en la íntima, si no en su mente, en el cuerpo produciéndole dolores, padecimientos, enfermedades psicosomáticas.

De acuerdo con Laplanche y Pontalis (1981) las pulsiones “...hacen tender el organismo a un fin”²: la pulsión sexual o amorosa a la vida y la pulsión agresiva o destructiva a la muerte. Freud señala así, que el hombre no sólo es amable sino que a la vez busca donde depositar su agresión.

De otro lado se hace necesario señalar la diferencia entre *agresividad*, *agresión* y *violencia*. En términos generales la agresividad se relaciona con el empuje vital de cada persona, con su carácter; la agresión se define en términos defensivos, la defensa de lo propio, del alimento, de los hijos, etc, y la violencia como el acto que busca dañar al otro. Así, la agresión siempre es espontánea, y la violencia es planeada. Una pelea en casa puede ser planeada o en determinados casos espontánea; lo mismo un enfrentamiento entre estudiantes. Otro elemento diferenciador es que la violencia parece estar más del lado público aunque también se presenta en el ámbito de lo privado y de lo íntimo; en el hogar y en la relación de pareja, por ejemplo.

En cuanto a *la agresividad*, ésta es definida como un impulso, un empuje de la personalidad. Se puede utilizar como energía para lograr las metas del individuo o

¹ Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis, *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1981. p. 326

² *Ibid*, p. 324

en *agresión* para la defensa, y de paso convertirse en una manera de llamar la atención, de pedir auxilio o de reclamar afecto.

Por su lado se define *la violencia* como “...un ejercicio de la fuerza —física, psíquica o moral, directa o indirecta— de alguien o algunos, contra algo, alguien o un colectivo. Y si bien la fuerza existe en sí, sólo se ejerce para algo, al servicio de algo. El algo esencial a cuyo servicio está la violencia es el poder en cualquiera de sus variantes”.³

La violencia es un factor que dificulta la convivencia humana siendo la mediación de la cultura necesaria para que se dé una regulación de lo pulsional a través de la ley, la autoridad y la norma. La violencia tiene distintos tiempos y formas que pueden ser ejercidas lenta y veladamente durante largos períodos, de manera directa o indirecta, afectando física y psíquicamente a quien la padece.

Los niños y niñas en edad escolar, vivencian las diferentes expresiones de la violencia tanto a nivel externo como dentro de la institución educativa, por lo que hay que abordarla como un proceso en el que no se pueden considerar únicamente los actos violentos como tal sino que hay que entender las condiciones y causas que la posibilitan y generan.

¿Desde dónde se ejerce la violencia? ¿Quiénes la ejercen? ¿De qué modo la ejercen? y ¿en cuál momento? Interrogantes estos que llevan a plantear diferentes tipos de violencia, entre los cuales los que afectan más directamente a los niños y niñas están:

Violencia intrafamiliar

Entendida como cualquier forma de agresión real o simbólica, física o psíquica, ejercida directa o indirectamente sobre cualquiera de los miembros de la familia: marido, mujer, hijo, hermano, hermana, padre, madre, abuelos, entre otros, produciendo daño en grado variable en el cuerpo, en la integridad personal y moral, en su capacidad para confiar en sí y para asociarse con otros.

Esta forma de violencia puede ser ejercida insidiosa o bruscamente, puede llevar a quien la sufre, a la perturbación de los procesos de pensamiento y de los mecanismos identificatorios, en diferentes grados. A nivel del pensamiento, impide la capacidad de pensar, llegando incluso a estados de obnubilación o delirios. En los sujetos que la sufren se presentan mecanismos de defensa del orden de la negación y de la represión ya sea por temor o porque la misma condición de víctima le aporta una manera de representarse ante los otros, con una *identidad de víctima*. La violencia opera destruyendo los puntos de referencia constitutivos de la identidad del sujeto mediante la confusión, el sufrimiento prolongado, la humillación y el desamparo, produciendo formaciones reactivas de venganza, odio y agresión a otros.

Desde el orden del deseo se puede apuntalar en un eje de desigualdad; existe el deseo de violentar pero no de ser violentado. La violencia intrafamiliar implica una

³ Saúl Franco. “Violencia y salud”. *Revista Universidad de Antioquia*. No. 220 p. 18.

serie de deseos inconscientes de negar en el semejante la existencia de sus derechos y sus necesidades, incluyendo el más importante que es el derecho a la vida. Impide a quien la sufre y la aborda el reconocimiento de su complejidad y de los procesos que en ella subyacen. Abordar y comprender su incidencia en el contexto social y en lo psíquico no es tarea fácil. Tratar de articular hechos para reconocer leyes y causas que impidan su repetición es un gran desafío.

Esta forma de violencia atenta contra la ley que inscribe al sujeto como parte de la estructura familiar y social; comporta la representación de un acto arbitrario ejercido sobre otro. Así, los familiares violentadores utilizan las emociones básicas como el terror, la dependencia, el pánico y el temor, llegando a invadir la mente de la víctima con su presencia o las emociones que ésta suscita. Por su carácter traumático, muchas veces los sucesos de esta manifestación de la violencia no pueden ser comprendidos por quienes la padecen.

Violencia a través de los medios de comunicación

La familia, la escuela y los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión son hoy por hoy la tríada que más poder tiene sobre la infancia.

La televisión es considerada como el medio masivo de comunicación por excelencia; a ella tienen acceso casi todos, lo cual posibilita que su influencia sea de tal magnitud que se tiende a pasar del uso al abuso sin que se presente una crítica a la misma. La televisión a menudo presenta la violencia en formas irrealistas, glorificadas y equívocas. La programación de la televisión de ficción a menudo presenta la violencia como prevalente, legítima, justificada, socialmente aprobada, recompensada, efectiva y *limpia*. Algunas veces también es mostrada como heroica, varonil, graciosa, emocionante, e inclusive *placentera*.⁴ Lo cual la convierte en un referente de interacción, identificación e imitación para el niño.

No podemos desconocer que en efecto, la gran mayoría de programas que se transmiten llevan de manera implícita o explícita, contenidos, mensajes que pueden ser de carácter violento, lo cual no indica que éstos por sí solos influyen para que los niños adopten comportamientos agresivos, pues como se ha venido planteando reiterativamente, en el fundamento de toda relación está la agresividad y es de la regulación que de la misma hacen los adultos como interlocutores de los niños que estos se tornan violentos o con comportamientos agresivos.

Violencia social

Para abordar el fenómeno de la violencia social en todas sus expresiones hay que ubicarse en el contexto de la historia, de las prácticas sociales, de los dispositivos de poder y de los proyectos políticos y culturales, en tanto ésta debe

⁴ Ronald Slaby y otros. Citado por Guillermo Gutiérrez Gómez. *Manual para el Trabajo de los maestros. Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. Medellín, Proyecto de prevención temprana de la agresión, 2001. p. 159

ser vista como un proceso que involucra diferentes aspectos. No se puede separar categóricamente por clase, formas, ubicación.

Un tipo de violencia es causa y consecuencia a la vez de otras manifestaciones, llevando a quienes la vivencian a admitir con más facilidad *la violencia en el afuera*, violencia contra el otro, la que no participa de los mismos referentes de identidad... —en sociedades tan fragmentadas y tan polarizadas como la colombiana son muy altos los umbrales de tolerancia a la violencia dirigida a los otros⁵, cuando se fortalecen estos umbrales se tolera en un cierto nivel llegando a ser casi normales ciertas situaciones que de por sí son agresivas y violentadoras.

En el caso concreto de la ciudad de Medellín, estos umbrales han llegado a extremos tales que en las escuelas el discurso de niños y niñas gira mucho tiempo en torno al número de muertos del fin de semana, del enfrentamiento de las bandas de cada sector, a la paliza que algún padre de familia le dio a su madre. Los escolares hablan con tal tranquilidad, que estos actos violentos parece que no produjeran ningún efecto traumático. Sin embargo, no se puede negar ni desconocer que la violencia produce efectos de diverso orden como temor y desconcierto, traumas que se traducen en enuresis, dificultades de aprendizaje, déficit de atención, temores y pesadillas nocturnas, comportamientos agresivos incrementados, es decir, lo que Slaby denomina síntomas de desorden de estrés postraumático. “Los síntomas de desorden de estrés postraumático (DEPT) incluyen los siguientes: reexperimentar el evento en el juego, sueños o memorias invasivas, conducta retraída e inactividad, despliegue limitado de emociones e interés reducido en las actividades, perturbaciones del sueño, comportamientos evasivos y reacciones de sobresalto”.⁶

El docente y la violencia externa al aula de clase

El docente tiene una función ética con el proceso de formación de los estudiantes. Con el ejemplo se convierte en referente de modelamiento, de identificación, transmite valores universales, respeto por los demás, expresado en disposición para escucharlos y comprender sus diferentes puntos de vista.

Como sujeto activo, participativo y transformador de sus propias prácticas, debe conocer el contexto donde se encuentra, puesto que su función debe ir más allá de la simple transmisión de elementos conceptuales. El docente en nuestro país es, en muchos lugares, la única figura representante de la autoridad que los alumnos reconocen, por lo que su posición no debe ser de lástima, de salvador o de indiferencia; debe ubicarse en una posición en la que analice y reconozca que cada uno de sus alumnos tiene su propia historia, igualmente ser consciente de

⁵ María Teresa Uribe. “Los destiempos y los desencuentros: Una perspectiva para mirar la violencia en Colombia”. *Revista Universidad de Antioquia*. No 220.

⁶ Citado por Guillermo Gutiérrez Gómez, *Manual para el trabajo de los docentes. Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. Medellín, Proyecto de prevención temprana de la agresión, 2001. p. 160

que de acuerdo a lo que dice y cómo lo dice produce un efecto en el alumno, con lo cual se busca que el profesor actúe reconociendo la particularidad de cada sujeto, lo que de paso determina en gran medida la calidad de su relación con sus educandos.

Es innegable que los niños y niñas de nuestras escuelas están marcados por el impacto de la agresión y sus manifestaciones violentas; el docente, frente a esta situación, debe procurar que ellos identifiquen y reconozcan las expresiones y efectos de las mismas, no con el fin de “re-crear” los sucesos violentadores, sino como una forma que mediatizada por la palabra, les permita elaborar y responsabilizarse acerca de su posición frente a la violencia, pues “tratar a un menor como si fuera una víctima, es autorizarlo implícitamente a no poner en cuestión sus hábitos, pues el término víctima significa que de nada se es responsable”⁷

Cuando no hay responsabilidad se pasa al acto sin ningún cuestionamiento, es más, *siempre habrá justificación* para los mismos: “Yo me comporto así porque en mi casa me *pegan*, o porque mi papá me abandonó o fue asesinado, o no he desayunado” son expresiones que cotidianamente, y como causa de la grave situación socioeconómica, se escuchan. Estas quejas que se escuchan tienen origen en causas reales y de las cuales nadie puede escapar, pero también es preciso que tengamos presente que a través de la queja se evade la responsabilidad. Así pues el docente debe “tomar al niño, no como una víctima expuesta a la maldad del adulto, sino como un sujeto a quien el acto educativo debe conducir a interrogar la responsabilidad propia”.⁸

Actividades prácticas:

Con base en los 4 tipos de agresión presentados a continuación construya 3 estrategias que permitan:

- a) A los niños identificarla cuando se da en sí mismos y en los demás.
- b) Formas de intervención adecuada que usted ha utilizado para canalizarla.

Instrumental: comportamiento agresivo empleado como medio para alcanzar un objetivo.

Hostil: el que tiene por intención lastimar a otra persona.

Declarada: abiertamente dirigida a su objetivo.

⁷ Héctor Gallo. *Usos y abusos del maltrato: Una perspectiva psicoanalítica*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2000 p. 203

⁸ ⁸ Ibid, p. 200

Relacional: orientada a deteriorar o interferir las relaciones, reputación o bienestar psicológico de otra persona; denominada disimulada, indirecta o psicológica.

EVALUACIÓN

¿Cuáles son sus expectativas con respecto al proyecto?

¿Cuál es su compromiso al participar en él?

¿Qué logros espera de sí mismo (a) al final de éste?

¿Qué logros con respecto a la comunidad educativa?

UNIDAD 1: LA ESCUELA: UN LUGAR PARA RE-CREAR LA HISTORIA.

PROPÓSITOS

General:

Reconocer el espacio de la escuela como lugar en el que se cruzan la historia personal y la colectiva, y en el que se hace necesario la resignificación y la construcción de nuevos sentidos en el niño frente a la vida, la realidad y los vínculos con los otros.

Específicos:

- Identificar la manera singular como los niños nombran el contexto con sus valores, creencias, mitos y formas de relación con el otro.
- Diferenciar entre la historia como sucesión de hechos y la historización como apropiación de ella que puede ponerle límites al vínculo agresivo.
- Propiciar espacios para canalizar los malestares y la agresión que se generan en el contexto donde habita el niño.

TIEMPO DE VER

Actividad de inclusión (Trabajo en subgrupos)

Construcción de un “mapa parlante”. Elaborar un mapa en un papel grande (papelógrafo, craft) con marcadores y otro tipo de materiales de los que se disponga.

Este es un mapa en el que se deberá ubicar:

- Lugares: sitios importantes del barrio o significativos para la comunidad, lugares importantes para los niños, otros lugares donde los niños aprenden y qué aprenden allí.
- Ubicar el colegio, nombres que ha tenido, historia
- Nombres que ha tenido el barrio, significación del nombre actual
- Acontecimientos relevantes o que han marcado el barrio. Hechos que se conozcan sobre el barrio.
- Mitos, leyendas de los pobladores, de dónde han venido
- Bosquejo de calles, rutas
- Problemáticas del barrio

Preguntas

- ¿Qué tanto se sabe del barrio?
- ¿Qué importancia tiene la historia del barrio para un niño?
- ¿De qué le sirve a un maestro saber sobre el barrio y la comunidad en la que trabaja?
- ¿Qué puede hacer un maestro en la escuela con las historias que tienen los niños sobre su barrio y su gente?

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

De nuestra historia, sus violencias y la construcción de sentido*

Una pregunta nos hacemos hoy muchos colombianos ¿Por qué padecemos las formas más variadas de expresión de la violencia: secuestro, asesinato, violaciones en serie, explotación infantil?

Algo ha sucedido en la historia de este país que fundamenta el desarrollo de una complejidad de la violencia tal como la que experimentamos en Colombia. Ahora, si intentáramos seguir esta vía, encontraríamos que nuestra historia está llena de guerras y plagada de recuerdos que remiten a variadas y nefastas formas de agresión.

Si se recurre a los registros históricos, encontramos por ejemplo que la colonización está llena de crueldades, de los españoles contra los pueblos indígenas, que la independencia estuvo marcada por luchas que dejaron miles de muertos de ambos bandos, se registran 14 años de guerra independentista, ocho guerras generales durante el siglo XIX, 14 guerras civiles locales, dos guerras internacionales con Ecuador y tres golpes de cuartel¹. Una pregunta interesante podría hacerse ¿Habría marcado esta historia nuestra forma de establecer vínculos? ¿Será que hemos crecido con la idea de que los conflictos solo se solucionan por la vía de la violencia? Y aún pueden formularse otras preguntas: ¿Dónde escuchamos por primera vez esta historia?, ¿Cómo se cuentan estos sucesos en la escuela? ¿Acaso se repiten de la misma manera que se hace con las fechas, con los nombres de los departamentos y con los productos agrícolas que corresponde a cada región?

* Texto escrito por María Orfaley Ortiz Medina, psicóloga U. de A. Asesora del proyecto Prevención Temprana de la Agresión.

¹ WALDAMANN, P. *Sociedades en Guerra Civil: Conflictos Violentos de Europa y América Latina*. Barcelona: Paidós. (1999).

Pero hay aún ámbitos más cercanos de la historia que pasan desapercibidos, acontecimientos que se cubren con el silencio y que se inscriben en la memoria determinando relaciones, vínculos, lugares para el otro, podría situarse aquí la historia de los barrios, especialmente de las zonas que han ido poblándose y construyéndose en las últimas décadas.

En estas zonas hay muchas anécdotas, algunas comunes y que al nombrar la historia de un barrio, nombran al mismo tiempo la de muchos de la ciudad: La llegada de personas de una vereda con lo que pudieron cargar ante una amenaza de muerte o la huida por temor ante la matanza de otros campesinos, la construcción de ranchos en grupo, mil veces tumbados por las autoridades, la posterior lucha con los habitantes del sector y antiguos dueños de los terrenos, la permanente búsqueda de oportunidades difíciles de encontrar. Las calles y espacios signados por la muerte.

“En el barrio, como en cualquier espacio social, el tema de la violencia remite al tema de la muerte. Ésta es un evento que no se presenta en el vacío, está latente y manifiesta en la historia del barrio y hace parte de su devenir...La muerte como consecuencia de la violencia que ha imperado por años en este lugar se ha hecho inseparable en las historias de vida de los distintos moradores”²

¿Se lleva toda esta historia a la escuela ¿de qué manera llega? ¿Ofrece la escuela espacios para significarla, para construirle sentido?

Los seres humanos cargamos con la historia, o mejor con las historias, la colectiva y la singular, la identidad se establece justamente a partir de la manera como logramos significar la historia personal y allí, los hechos y acontecimientos que nos preceden.

La escuela aparece de este modo como un lugar importante para otorgarle sentido a los acontecimientos relevantes de la historia de un pueblo. Tradicionalmente, el tratamiento de estos hechos en el aula ha sido nombrarlos, memorizarlos y repetirlos en la clase de historia o de sociales, valdría la pena revisar si hay otras maneras de darles un lugar dentro de la escuela.

Es válido pensar que a los adultos y a los maestros nos conviene revisar la historia, con la mirada de quién intenta entender qué pasó y por qué, reza un

² OSPINA ARENAS, Vilma Patricia. “Espacio y subjetividad entre jóvenes. Una aproximación al conflicto armado juvenil en Medellín”. Tesis de maestría, Medellín: Universidad Nacional, 2001 (Psicóloga del colectivo de asesores de la Universidad de Antioquia en este proyecto)

refrán popular “quien no conoce la historia está condenado a repetirla” ¿Será eso lo que nos pasa?

Tal vez haya algún nivel de regulación de nuestra agresión y violencia si podemos encontrar que esa historia se puede hacer de otra manera y que la distancia entre la historia de la nación, la historia del barrio y la historia personal es mucho más cercana de lo imaginado.

“El reconocimiento de un lugar de saber en el espacio de la escuela, para pensar la propia historia hace que el niño se sienta escuchado y que pueda mirar su realidad no desde la narración histórica de sucesos o acontecimientos sino desde una posición de rectificación que pasa por el cuestionamiento y la apropiación de la misma, es decir, le permite subjetivar el pasado, historizarse en el, haciendo rectificaciones a través de un proceso retroactivo que nada tiene que ver con los datos biográficos y de anamnesis, y en cambio cobra valor la manera como ese sujeto se ve implicado en esa historia, en su familia, en su barrio y en lo social, esto es encontrar un lugar simbólico para operar que protege los pasos al acto agresivo del sujeto. El pasado no se puede cambiar pero si se puede mirar de modo distinto, hacerle una nueva lectura, se cambia la posición del sujeto frente a esa historia y con ello los efectos que sobre él ha tenido ese paso. De este modo se pone límite a la repetición de los hechos agresivos y violentos, y se da paso a una opción de reorientar su existencia dejando de ser víctima o actor a ser un sujeto capaz de orientar su existencia en aras de la vida”³.

Así como cada barrio tiene una historia, hechos que han dejado huella en los habitantes y formas de pensar la muerte, la pertenencia, el territorio y el conflicto; también hay otros elementos importantes del contexto, cuyo conocimiento por parte del maestro puede permitir un trabajo más cercano a los niños y jóvenes, que tiene en cuenta su realidad, las representaciones que han construido frente al otro, a los valores, al futuro, a la visión de sí mismos, de su historia y sus posibilidades.

Integrar el contexto del niño a la formación y a la institución educativa implica entonces la aventura de buscar con ellos las cosas que los marcan, las historias y teorías que tienen o que les han sido dadas, pero sobre todo, implica descubrir aquellos elementos de su realidad que les permitan hablar un lenguaje común, en el que se nombren asuntos mucho más cercanos a la experiencia vital de los estudiantes y la comunidad.

En el desarrollo de su barrio los niños encuentran palabras que nombran lugares o materiales con los que éste se originó: cartón, piedras, mangas...Pero también allí, han aprendido palabras para nombrar lo bueno y lo malo, igualmente, han

³ Aporte de Omaira Aristizabal, psicóloga del colectivo de asesores de la Universidad de Antioquia en este proyecto.

construido teorías sobre las relaciones, sobre los valores para vivir en sociedad, de acuerdo a lo que les devuelve el discurso de los padres y las dinámicas de su contexto. Allí, han forjado ideales, sueños de futuro y en ocasiones en lugar de ello, sólo silencios. En los siguientes textos escritos por niños de un colegio de la ciudad pueden evidenciarse estos planteamientos.⁴

“Mi barrio hasta ahora está bien ya no hay casi violencia y anteriormente las calles eran de piedra y había mucho monte y poco a poco fueron construyendo las calles y las casas de material y así fue que las calles se hicieron de brea y así los carros podían estar más tranquilos y se fue desarrollando el barrio y no había casi violencia ni nada de cosas malas porque al que vieran haciendo cosas malas lo mataban y hoy en día uno tiene que saber hacer las cosas” (niños Barrio Picacho)

“Cuando nuestro barrio nació en Medellín todo era diferente en el modo en como vestían, comían y se trataban desde ese momento la gente comenzó a inventar algo que la gente no tuviera. Cuando una mujer iba a tener un hijo se iba haciendo más abundante el barrio, empezaron familias a tener problemas con sus hijos, todo era diferente porque como una familia tenía más lujo la otra tenía más plata y así empezó a haber enfrentamientos en unos a otros, desde entonces se fueron construyendo las armas, la marihuana y otros tipos de maneras más de enfrentamientos para obtener más dinero pero así fueron empezando la violencia las milicias urbanas y todo lo que había en aquellos tiempos cambió en radical.

Empezaron las damas en escote, en zapatos más bajitos más altos y así empezaron a haber bares, en donde todas las mujeres se prostituían. También hubo mas colegios y carreras para que la gente tuviera un estudio o para que hubiera más limpieza y respeto para el barrio ya ahora se celebran muchas cosas que a todos nos alegran y otras que nos hacen sentir muy bien pero también lo que más cambió fue que en el mundo no podemos encontrar amigos o amigas tan valorables para uno pero sobre todo donde siempre sea una sociedad como una rosa que nunca morirá” (texto la historia de mi barrio niños del barrio Picacho).

“Mi barrio Doce de octubre cuando yo llegué a vivir por aquí era solamente rocas, escombros y palos y ahora es una comunidad nueva con muchas casas muchos parques también con muchos vehículos para transportarse. Antes viajábamos en caballo para llegar al lugar deseado, también viajábamos caminando para llegar a nuestro hogar. Pero antes también eran mejores las personas.” (niños barrio 12 de octubre).

⁴ Historias construidas por algunos niños de quinto grado del Colegio Vida y Paz Jesús María Valle Jaramillo en la actividad “la historia de mi barrio” dirigida por Rosenny Villamizar como componente anexo al Proyecto de Prevención temprana de la agresión, segunda aplicación.

Es muy posible que las fuentes de malestar propias del contexto, comunes a muchos niños, puedan asumirse de una manera distinta cuando en su cuaderno, en el tablero, o simplemente allí dentro de la clase, aparecen como algo que se puede nombrar, dibujar, representar o tal vez, simplemente aprender a escribir sus letras y las de aquello que el niño ve como alternativa. Encontrar un lugar para amarrar la historia, para analizarla, para hablar de los desencuentros, puede posibilitar pensar en otras formas de construir un destino diferente para la comunidad y para el propio sujeto.

Igualmente, el saber del maestro sobre el contexto en el que trabaja, le permite una mejor interacción con los padres, saber en qué términos dirigirse a ellos, qué puede pedirles en el acompañamiento al niño y qué está por fuera de su capacidad. Al mismo tiempo entender que deberá intentar formar también a los padres, aprender cuál es el lugar o lenguaje común con ellos, cómo y qué es lo que entienden ellos del proceso educativo que se sigue con el niño.

Un lenguaje en el que se puede nombrar, expresar y reconstruir la experiencia vital.

La escuela como lugar para aprender, para socializarse, para relacionarse, puede también ser un lugar para poner en palabras una historia, la del contexto, pero también la propia, puede ser un lugar para aprender que existen otros sentidos posibles, que cuando se encuentran significados para lo que parece no tenerlo, se puede pensar en otro destino, se puede soñar, se puede construir otra historia. Así lo han entendido algunos autores y maestros, esto lo ilustra Bruno Bettelheim en su texto “La violencia un modo de comportamiento olvidado”:

“Cierta niño vivió desde su nacimiento en una serie de hogares adoptivos donde fue objeto de malos tratos. Era incapaz de aprender, por lo que repitió el primer curso tres veces. Finalmente fue a parar a la Escuela Ortogénica, pero tampoco allí pudo aprender a leer palabras sencillas como “ven junto a mí” porque jamás persona alguna había querido estar junto a él ni le había invitado a unirse a ella. Pero cuando reconocimos la validez de su ira y de sus sentimientos violentos, dada su experiencia vital, le resultó fácil aprender a leer y escribir con letras de molde palabras tan complicadas como “figgting” (lucha), “soldier” (soldado), “submarine” (submarino), “fireman” (bombero), palabras todas ellas que concordaban con sus sentimientos dominantes. Las dos primeras tenían que ver con su deseo de presentar batalla a un mundo que le había maltratado y con la profesión adiestrada especialmente para guerrear. La tercera palabra reflejaba su deseo de permanecer escondido -y, por ende, a salvo- al mismo tiempo que atacaba a los que llevaban una vida fácil en la superficie, una vida que contrastaba con la suya, la cual, a su modo de ver, había tenido que desarrollarse bajo tierra. La cuarta palabra sugiere que, una vez descargada su ira violenta a través de la fantasía, estaba dispuesto a considerar que el fuego de su furia podía extinguirlo una persona que supiera como hacerlo.

...Si ofrecemos a los niños una oportunidad de aprender cosas sobre lo que ocupa el lugar más destacado de su pensamiento o, en realidad, lo que se halla enterrado más profundamente en él, entonces aprenderá con rapidez y furia”⁵.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Para integrar la realidad del niño y de su contexto al aula pueden realizarse distintas estrategias, por ejemplo:

Se pueden hacer actividades con los niños como la del mapa parlante y luego un conversatorio en el que ellos puedan hablar de las teorías e historias que tienen sobre su barrio y su gente. Es importante que se analice con ellos y se les devuelva muchas de las cosas que están nombrando, por ejemplo, qué valores se observan en estas historias, cuáles son los que ellos ven en su comunidad y cómo se han desarrollado, cuáles son los errores que se han cometido en la historia de su barrio, qué se puede hacer para no volverlos a cometer.

Una segunda parte de esta actividad puede ser la construcción de la historia que ellos desean que tenga su barrio para el futuro, cómo quisieran que se desarrollara esa historia. Analizar allí qué responsabilidad puede tener cada uno para cambiar y lograr que se transforme la historia de lo que no les gusta y cómo conservar lo positivo que rescatan, de qué manera pueden participar en ello.

Otra estrategia importante, puede ser que el profesor proponga a los niños escribir las palabras que más le llaman la atención, se le pueden proponer categorías: palabras de enojo y rabia, palabras bonitas y alegres, palabras tristes, las palabras de ellos. Con estas palabras se les puede invitar a escribir cuentos, poesías, trovas, canciones de rap, a realizar dramatizaciones. Se puede hablar con ellos, si el profesor considera que puede hacerlo, de los significados para ellos y de la importancia de nombrar y ponerle palabras o expresar las emociones, los malestares, las preocupaciones, los sueños.

Preguntas para otras estrategias:

1. ¿Cuáles son las cosas de las que más les gusta hablar a los niños, las palabras que más mencionan, las frases, los temas?
2. ¿Qué tan cerca está usted como profesor de la realidad de los niños, de los asuntos que les preocupan, de lo que les agrada?

⁵ BETTELHEIM, Bruno. *“La violencia: Un modo de comportamiento olvidado”*. Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico. Barcelona: Ed. Grijalbo, 1998.

3. ¿Qué actividades son significativas para los niños, qué música les gusta, de qué habla esa música?

EVALUACIÓN

1. ¿Qué aspectos de esta unidad son nuevos para usted?
2. ¿En qué pueden aportarle a su práctica docente?
3. ¿Cómo cree que puede aplicar lo aprendido?

UNIDAD 2: EL ACTO EDUCATIVO: EL SER Y EL HACER DEL MAESTRO.

PROPÓSITOS

General:

Reflexionar sobre el lugar del maestro, su papel y función social en nuestro contexto.

Específicos:

- Identificar los aspectos que están en juego en la construcción de una posición ética en el maestro.
- Reflexionar sobre el lugar del deseo de ser maestro y el ejercicio real de su función en la cotidianidad.
- Reconocer la importancia de la posición del maestro en la canalización de la agresividad.
- Identificar las dificultades propias del ejercicio docente y sus retos en el contexto de la ciudad de Medellín.

TIEMPO DE VER

Se invita a los participantes a presentar un breve relato sobre su elección de ser maestros, cuándo y por qué eligieron esa vocación.

Socialización

- ¿Qué piensa de esa decisión?
- ¿Ha cambiado la concepción que tenía de ser maestro?
- ¿Qué necesita un maestro hoy para desempeñar bien su labor?
- ¿Cuál es la responsabilidad que la sociedad le da al maestro?

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

El acto educativo: el ser y el hacer del maestro*

Hablar de ética hoy, exige hablar de las condiciones que delimitan la acción en la época contemporánea, pero como se trata de la posición ética del maestro, bien vale la pena situar puntos de referencia que permiten explorar los sentidos de ésta práctica en nuestro contexto. Si la ética habla de una posición, de una manera de responder, la posición ética del maestro remite a la representación que se tiene de la manera como debe el maestro llevar a cabo la acción educativa, su acto.

La época contemporánea introduce una serie de contrasentidos que permean la existencia de los sujetos en todos sus ámbitos; la caída de los ideales, el resquebrajamiento de los centros de verdad, de los pozos de saber tiene una marcada incidencia en la forma como se ve el mundo, como se construye el mundo y al otro, como se instituyen las figuras que representan la autoridad. De este cambio, la figura del maestro no sale ilesa, podríamos decir que es uno de los lugares más cuestionados. El lugar de representante del saber, en otros tiempos sinónimo de respeto, de confianza, de autoridad, hoy es movido, desplazado. El maestro no es hoy la figura que guarda y abre los tesoros del saber, no tiene la última palabra, diríamos que no es el único poseedor de la llave que puede abrirlos. Sin embargo y de manera paradójica, nunca como hoy, se había hablado tanto de la función del maestro como causante del deseo de saber. ¿Cómo puede el maestro ser uno de los principales responsables este deseo en los alumnos, cuando ya no se reviste con la máxima autoridad del saber?

En un trabajo grupal una profesora ilustraba muy bien este asunto en su discurso:

“Cuando yo era niña yo veía que a mi maestra la respetaban mucho, ser profesor era una cosa muy digna, de nombre, hoy uno es un pelagatos igual que cualquiera, lo que uno enseña lo encuentran los estudiantes en muchos lugares, uno siente que ya no lo respetan, que esta profesión es de bajo de nivel”.

Y es que son muchos los elementos en juego al hablar de la posición ética del maestro hoy y la exigencia social que le delega la función de causar el deseo de saber, de contener los niños en la escuela y labrar con ellos la sociedad deseada. El maestro se enfrenta hoy, lo mismo que la institución educativa, con los señuelos que cautivan la atención y el espíritu del niño y el joven, elementos

* Texto escrito por María Orfaley Ortiz Medina, psicóloga U. de A. Asesora del proyecto Prevención temprana de la Agresión.

mucho más seductores para la época, mucho menos exigentes en términos de esfuerzo, mucho más cercanos a sus intereses. De este modo, la televisión, los videojuegos, es decir, el mundo de la imagen, de la tecnología, de los medios de comunicación, compiten con la escuela; los personajes de la televisión con todas sus contradicciones al mismo tiempo, lo hacen con la figura del maestro. La versatilidad de los distintos medios se confronta con la rigidez de la educación en la formalidad de la escuela; los colores de los personajes, la fantasía, con el espacio del cuaderno y sus líneas.

Todo esto implica reconocer que la relación del alumno con el saber se configura a partir de muchos planos, al mismo tiempo que la del docente. El descentramiento de los ideales no ha sido nada sencillo, los malestares sociales contemporáneos lo atestiguan, la fragmentación, la temporalidad de la verdad y del conocimiento, generan sensaciones de desazón, angustias, todo ello depositado en la escuela y en el maestro.

Surge en este sentido la incertidumbre con una gama de manifestaciones que se evidencian a partir de varias posiciones: la elección de no hacer nada frente a ella, asumirla con angustia y pesimismo, o vislumbrarla como algo que puede transformarse en oportunidad de creación, de búsqueda de nuevos sentidos, y es en este plano donde puede ubicarse lo que transmitirá el maestro: su negación a lo nuevo, su vencimiento ante ello, o una actitud de búsqueda de nuevas formas de significar el mundo y de poner orden a lo que parece caótico y en este sentido, de otorgar a los estudiantes la posibilidad de construcción de la propia vida y el propio destino con los elementos que su época les ha legado.

Es importante en este sentido esclarecer los discursos que se entretajan alrededor de la escuela y las exigencias que se le hacen al maestro. Se desea y se le pide a éste que forme sujetos íntegros, con valores que lleven al respeto por la vida y los otros, al mismo tiempo que hay un despliegue en la vida cotidiana y espacios distintos a la escuela de otro tipo de valores, para algunos antivalores: la vida fácil, el consumo, el disfrute sin límites, el exceso. Diríamos entonces que frente a los pedidos que se le hacen al maestro, circulan paralelamente en distintos escenarios sociales otro tipo de ofertas que el maestro debe neutralizar. ¿Cómo pensar su propuesta de valores para los alumnos en este contexto?

Lo anterior implica para el maestro poner la mirada sobre sí mismo, es decir, de qué manera se posiciona frente a las ofertas del medio y si tiene claridad frente a la elección y decisión propia, si ha hecho concientes, en la medida de lo posible, los criterios que guían su propia acción, los valores que él promulga y el papel que éstos cumplen en el ejercicio de su función, si tiene la capacidad de hacerse preguntas a sí mismo por sus creencias, por sus prejuicios y lo más importante, si

se ha preguntado ¿Qué es aquello que quiere transmitir a sus alumnos, aquello que ofrece desde su actitud en las distintas situaciones?

En una situación en la escuela, una profesora N se ve sorprendida al encontrar a tres niños de cuarto de primaria con pearcin, de inmediato, frente al grupo de compañeras afirma que eso no puede ser posible en su salón de clases, una de ellas le replica: ¿Y acaso qué tienes contra los pearcin? “eso es asunto de los padres si dejaron que se los pusieran, en el manual de convivencia del colegio no dice nada de eso”. La profesora N, trata de explicarle a sus compañeras que esas cosas no se pueden dejar pasar así, que algo hay que hacer, explica además que no puede ir con cualquier argumento ante los estudiantes, porque sobre eso no hay nada escrito. ¿Desde dónde podrá hablarles a los estudiantes sobre la inconveniencia de usar pearcin?

En este debate surgen varias posiciones y argumentos, unas dicen “hay que mostrarles que eso trae enfermedades, atenta contra el propio cuerpo, que es necesario respetarse a sí mismo”, de igual modo, otras profesoras plantean que “estos argumentos no van a tener ningún efecto, ya que los muchachos desean probar, transgredir cosas y van a contra-argumentar que en su barrio, en la televisión es mucha la gente que tiene pearcin y no les ha pasado nada y ellos no les ven la baja autoestima por ninguna parte”.

La profesora N, explora sentidos, hasta que encuentra lo que ella desea dejar claro a sus estudiantes en esta situación: “se trata de mostrarles que uno puede elegir, que uno debe tener claro porque hace las cosas y no se trata de ponerse o no ponerse el pearcin, sino más bien de saber porqué se lo ponen ellos, de mostrarles que se debe ser conciente de las razones por las que uno hace las cosas”.

Esta situación ilustra la complejidad de la transmisión de valores por parte del maestro, en este sentido, más que contenidos, el maestro enseña desde su posición ante la vida, desde la coherencia entre su discurso y su acción, pero también enseña desde la fractura entre estos dos planos, es decir, también transfiere la inconsistencia, lo que desea tapar con palabras. *“La actitud del maestro siempre será legible para sus alumnos y producirá efectos distintos en cada uno de ellos; sea su objetivo o no, el maestro educa tanto con su vida y con su manera particular de relacionarse con el mundo como con su saber específico”*¹.

¹ Maria Elena Ochoa J. El lugar del maestro como representante de la ley. Aportes para el manual de trabajo con maestros. Programa prevención temprana de la agresión. Segunda fase. Secretaría de Educación municipal Edúcame, 2003.

Pero no sólo lo contemporáneo en estos términos interroga el lugar del maestro, también lo hacen las problemáticas sociales de origen económico y político, que llevan a la escuela otras demandas: de afecto, de protección, de territorio, de seguridad, de hogar.

En este sentido vale la pena preguntarse, ¿Qué demanda la construcción de una posición ética en nuestro contexto?

La ética tiene que ver con una posición frente a la vida, frente al otro y frente al mundo, por ello en el contexto colombiano la pregunta por esta dimensión remite a la revisión de cómo hemos respondido y como nos hemos responsabilizado por nuestras agresiones, por la segregación, por nuestras violencias, cómo entender en qué medida cada uno de nosotros participamos con nuestras luchas, pero también con nuestros silencios en la afirmación de la vida o de la muerte.

A la escuela y al maestro se les hace una demanda, contribuir desde su función educativa a recuperar el reconocimiento de la dignidad humana, se les demanda formar sujetos capaces de orientarse en el mundo actual, con valores claros en relación con el otro, que lo reconozcan, que acepten la diferencia, que puedan tener un sentido de la vida.

Ese pedido no es nuevo, ha estado presente en la historia de las instituciones escolares, pero adquiere un sentido diferente en este contexto y en el actual momento del desarrollo de la civilización.

¿Cómo responder a esta demanda?

La historia nos ha dado pautas y diríamos, patrones; tradicionalmente se ha promulgado el lugar de los ideales como aquello que mueve la vida humana hacia fines constructivos. Sin embargo, hemos afirmado que en nuestra época muchos de ellos han caído, los adultos, los niños y los jóvenes hemos aprendido desde la misma experiencia, que estos ideales por si mismos no se sostienen. Aún, Freud, el padre del psicoanálisis, tuvo que reconocerlo con relación a su cultura ¿Cómo es que una civilización tan desarrollada como la suya pudo caer en las bajezas de la crueldad, de la reducción y el sometimiento del otro? Así lo expresa en sus trabajos sobre el porqué de la guerra.

Si la historia nos permite aprender de ella, reconoceremos entonces que el camino para la formación de los hombres de hoy, de los niños y jóvenes tiene que

sustentarse en el reconocimiento de otras realidades humanas, en el reconocimiento de que en los seres humanos se expresa la vida desde los más altos ideales, pero al mismo tiempo las más variadas tendencias destructivas con sus múltiples manifestaciones.

Tendríamos que reconocer que la agresividad nos constituye como potencia creadora y al mismo tiempo, con la posibilidad de transformarse en destrucción.

¿Pero que implica ello para el maestro y la escuela?

Tal vez no implique otra cosa distinta al hecho de reconocer que la escuela como espacio que congrega múltiples deseos, tensiones, angustias, debe construir los canales necesarios para la expresión y construcción del sujeto, para el reconocimiento de la propia naturaleza, para construir frente a las fuentes de la agresión, los elementos mediadores o protectores.

Al maestro corresponde, por su parte, la transmisión de una propuesta de vida, porque quiéralo o no, lo hace, desde los actos conscientes e intencionales y desde aquellos sobre los que él mismo no tiene control, lo hace desde sus sentimientos conscientes frente a su profesión y sus alumnos, pero al mismo tiempo desde aquellos que se desatan en su interior y que intenta contener, o que no sabe como expresar, al igual que le pasa al padre de familia en relación con su lugar. El maestro transmite igualmente, lo que ha sido su propia construcción del otro, su reconocimiento o su negación.

Transmite también su posición frente al presente y al futuro y al mismo tiempo, otorga presente y futuro, pero lo hace no con lo que enseña, sino a través de la manera como enseña, porque finalmente, los contenidos como lo afirmaba una profesora, están hoy en todas partes, lo que no se encuentra en todos lados es una actitud frente a la vida, frente al saber que posibilite dar sentido, poner orden a las palabras, a los deseos, al cuerpo, a la vida.

Los estudiantes niños y jóvenes acuden a la escuela, en general, no por su propio gusto, sino porque se les obliga, con la promesa de obtener al final un mejor futuro. Algunos se lo creen, otros no, porque tampoco sus padres, o en su barrio lo han sentido así. Por eso, el reto de despertar el deseo de saber, se juega mucho más en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, en la vinculación del saber con un profundo respeto y reconocimiento del otro, desde su condición; es ello lo único que permite encontrar en el momento justo, la respuesta adecuada, el comentario y el llamado oportuno.

Pero éste no es un asunto sencillo. Y no lo es porque los seres humanos no se construyen en los jardines del edén. Todos y cada uno de nosotros porta en su historia los ingredientes para ignorar, para pasar sobre el otro, para humillarlo, para desear estar por encima de él, incluso, para pasar al golpe. Pero también en el largo proceso de la vida y a través de la educación pueden germinar las semillas del respeto por el otro, y la mayor adquisición de los seres humanos: el reconocimiento de su propia humanidad en el otro.

El asunto es que este logro no es producto del azar, hay que cultivarlo y es ésta la mayor y la más importante de las demandas que se le hace al maestro. Podríamos decir igualmente, que a todos los adultos que tienen a su cargo a las nuevas generaciones.

¿Pero se puede responder a esta tarea?

Ese es el gran reto en un país cargado de historias de guerra, de violencia, de violaciones de los derechos del otro, en un país que no ha sabido como enseñarle a sus ciudadanos que su propia humanidad con su potencia y su fragilidad está de igual manera en el otro. En un seminario que se hacía en Medellín sobre la violencia, se preguntaban sobre las razones del tipo de violencia nuestra, las respuestas se expresaban del lado del no saber, es decir, de un proyecto de olvido de la historia, de no querer saber de eso.

Pero hoy, si queremos hacer algo tenemos que buscar, tenemos que saber, o mínimamente, construir saber sobre nosotros mismos, y no hay otra manera en los humanos distinta a la palabra, tenemos que nombrar, ponerle palabras a los vacíos de nuestra historia, nombrar, reconocer los errores y apropiarnos de la posibilidad de rectificación. Hoy, con la magnitud de los hechos de violencia no nos queda otro camino. Igualmente, en el caso de los maestros, es necesario reconocer que en cada situación, en las respuestas, sean palabras o acciones se construye o se destruye un poco más.

En cada uno de los cuarenta, cincuenta o sesenta y tantos alumnos se siembra el deseo de saber, o se deja de hacer, de saber de ciencias, de matemáticas, pero sobre todo se siembra o no, la posibilidad de saber sobre sí, la alternativa de poner en palabras antes que en actos. Pero esto solo se hace en la medida en que el maestro, entiende que el reto de saber sobre sí, es también suyo, y que sólo de este modo lo puede transmitir.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Para aplicar esta unidad, usted puede hacer una lista de las situaciones más difíciles que se le presentan en el aula; frente a ellas analice:

- ¿Puede identificar cuál es la actitud más usual con la que responde?
- ¿Qué cree que comunica a sus alumnos con esta actitud?
- ¿Qué desearía transmitirles en estos momentos?
- ¿Cree que de esa manera lo hace?
- ¿Hay algo que desearía cambiar de la manera cómo enfrenta estas situaciones?
- ¿Cuáles son las dificultades que encuentra para hacerlo?

Para aplicar con los niños:

Se les puede pedir que mediante una canción, una poesía, una trova o un sociodrama expresen las situaciones y sentimientos que les gustaría cambiar en ellos y en la forma de relacionarse con los otros.

En la socialización se pueden abordar algunas de éstas manifestaciones, intentando nombrar y buscar con ellos posibilidades.

EVALUACIÓN

1. ¿Cómo pensaba usted su ser y hacer como docente antes de trabajar esta unidad?
2. ¿Considera que lo visto aquí puede aportarle algo para su desempeño personal y profesional?
3. ¿Qué aspectos de los vistos en la unidad le pueden aportar en su práctica docente y por qué?

UNIDAD 3: LOS FENÓMENOS GRUPALES Y LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

PROPÓSITOS

General:

Brindar elementos que permitan al maestro un reconocimiento de los fenómenos grupales en el aula y su importancia en el desarrollo del niño y el grupo.

Específicos:

- Reconocer la importancia del manejo de los fenómenos grupales en la orientación del deseo de saber y la convivencia en el aula.
- Identificar las relaciones que se dan al interior del aula y la dinámica afectiva que las fundamenta en los vínculos maestro – alumno – grupo.
- Comprender la importancia del papel del maestro en la creación de un clima que permita orientar las manifestaciones de la agresividad en la clase.

TIEMPO DE VER

Actividad de inclusión

Una maestra de primer grado, luego de un mes de clases, siente que los niños de su grupo son antipáticos y bruscos, sin embargo, encuentra allí una niña que le parece inteligente, cariñosa y vivaz. La maestra establece una relación especial con esta niña, le regala dulces, la halaga cuando tiene algún logro, regaña cuando alguno de los niños le hace algo inadecuado. Los demás niños son tratados por la profesora de forma distinta, con indiferencia.

¿Qué sentimientos puede generar esta profesora en el resto de los niños?

¿Qué relaciones cree usted que establecen estos niños con la predilecta de la profesora?

Autorreflexión

- ¿Por qué un niño se comporta de modo diferente cuando está solo a cuando está en grupo?
- ¿Qué características identifica usted en los niños que arrastran al grupo o capturan su atención?

- ¿En qué se diferencia el efecto ejercido por usted como profesor sobre el grupo y el ejercido por estos niños sobre el mismo grupo?
- ¿Cómo explica usted este fenómeno?
- ¿Desde su experiencia cuáles son los fenómenos grupales que se expresan en el aula?

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

Los fenómenos grupales y la convivencia en la escuela*

¿Qué pasa en un salón de clases, qué tipo de relaciones se dan? ¿De qué dependen? ¿Qué posibilidades hay de direccionarlas?

Estas preguntas aluden a la comprensión de los fenómenos grupales, ello implica trazar una ruta que permita situar los aspectos que posibiliten entender qué es un grupo y la función que éste cumple para los miembros que lo constituyen.

Si bien existen diversas definiciones de lo qué es un grupo de acuerdo a los abordajes teóricos, hay algunos elementos comunes en las teorías y que se ubican en función de la reunión o encuentro de personas en torno a algo. Para establecer un punto de partida, podemos tomar la definición que entiende el grupo como “Un conjunto limitado de personas que tienen algo en común: una pregunta, un líder, un objetivo y está organizado de tal forma que se constituye como una nueva unidad”.¹

Para entender la forma como se estructura un grupo puede recurrirse a la perspectiva estructural² que permite situar los distintos aspectos internos y externos que fundamentan los diversos fenómenos que allí se dan.

* Texto elaborado por María Orfaley Ortiz Medina.

¹ GIL CONGOTE, Lina Marcela. Variables que intervienen en la práctica psicológica. Memorias Diplomado en procesos grupales. Departamento de Psicología. Universidad de Antioquia.

² La perspectiva estructural, está basada en trabajo analítico con de grupos, se privilegian allí las posiciones discursivas que dan estructura al grupo. Este enfoque ha sido trabajado ampliamente en la Universidad de Antioquia por el profesor Carlos Arturo Ramírez G.

Desde esta perspectiva el grupo se estructura mediante el discurso grupal o **contexto**, donde van emerger diversos fenómenos. Entendemos el contexto como la forma de nombrar, de manifestarse, de expresarse, propia del grupo.

Igualmente, los individuos que hacen parte del grupo, tienen formas particulares de expresar, creencias, actitudes, a esto que sería el discurso individual se le llama en este enfoque, **textos**, es decir, a lo que cada uno de los sujetos pone en el grupo y que le es propio. A su vez, existen espacios por fuera del grupo a los que pertenecen los individuos, en ellos hay saberes, tensiones, valores, creencias que son puestas en el grupo de distintas maneras, a esto le llamamos **metacontexto**. “Así, el metacontexto es lo que se halla más allá del grupo, pero dentro de él...Estos tres elementos, contexto, texto y metacontexto estructuran el grupo desde el discurso y lo constituyen como un conjunto de personas donde aparece la diversidad, la diferencia, las representaciones individuales; a su vez, lo común, las preguntas compartidas los hechos colectivos”³. Es importante aclarar que el discurso es lo que se habla, pero también lo que se actúa, hay una parte de éste que es puesta en palabras, pero al mismo tiempo, aparece en los actos, en los silencios.

Si se pudiera pensar el grupo del aula de clase a partir de esta perspectiva, encontraríamos que muchos de los decires de los profesores sobre el grupo están presentes en estos niveles. Cuando se habla de un grupo que no hace caso a la norma, que sabotea las actividades, o de un grupo muy “juicioso”, “trabajador” o “calmado”, se está haciendo referencia al contexto, es decir a la forma como se manifiesta el grupo en general. Ahora, posiblemente allí mismo pueda encontrarse algunos alumnos que dicen “yo no voy a hacer nada”, “para que tanta tarea” “la escuela es para conseguir amigos”, o simplemente ponen allí las distintas actitudes frente a la clase, al profesor o al grupo, aquí estamos hablando del nivel de los textos, como las formas particulares que los miembros del grupo ponen en él desde su singularidad.

Mucho de lo que sucede en el aula de clase y en general en la escuela, la manera como responden los alumnos frente al profesor, a sus compañeros o a las responsabilidades escolares, es la puesta dentro del grupo de lo que vivencian en otros espacios, esto es el metacontexto.

¿Y esto para que puede servir al maestro?

Cuando decimos que el grupo se estructura a partir de estos tres niveles, partimos de la idea de que un grupo es una construcción, no algo que viene ya dado, pero ¿se puede intervenir, se puede re-orientar? Para responder a esta pregunta es importante reconocer la dinámica afectiva y sus modos de expresión en el grupo.

³ GIL CONGOTE, Lina Marcela, op cit.

Un grupo se hace significativo para quienes hacen parte de él por la implicación afectiva propia de los seres humanos, cuya mayor expresión se da en la búsqueda de reconocimiento, que remite siempre a la necesidad de sentirse algo valioso para el otro y en esta búsqueda se despliegan los sentimientos de amor, de hostilidad, de apego, de reclamo, de rechazo, de exclusión. Para abordar este fenómeno puede recurrirse al concepto de **transferencia**, que se refiere en este caso al desplazamiento de afectos, de sentimientos, de emociones, de amor o de odio, de relaciones vividas en los primeros vínculos con los padres, hacia otras figuras; este proceso es en su mayor parte inconsciente. En este sentido, el grupo cumple una función como espacio en el que sus integrantes despliegan su historia en la relación con los otros y al mismo tiempo se interrogan, se angustian, se confrontan a partir del encuentro con los otros, y pueden construir y reconstruir significados sobre sí mismos y los otros.

Para reconocer las expresiones de la transferencia o tipos de transferencia⁴ en los grupos, es decir, la manera como se establecen vínculos afectivos (positivos y negativos) es importante identificar las formas como éstos se manifiestan.

La transferencia central: Se da hacia el coordinador, en este caso hablaríamos del profesor como figura central, sobre el que se depositan distintas formas de afecto: admiración, respeto, hostilidad. El maestro con su actitud y forma de ejercer la autoridad genera distintas respuestas en los estudiantes con relación al grupo, a los otros y frente al saber.

La transferencia lateral Es la que se establece entre los miembros del grupo, es decir entre los compañeros del aula de clase, hablamos de relaciones entre dos, entre subgrupos, la manera como los niños se perciben y establecen vínculos entre ellos, relaciones que implican sentimientos de rivalidad, complicidad, solidaridad, exclusión, identificación.

Transferencia grupal: Se da hacia el grupo, vivenciado como totalidad, puede ser vivido como amenazante, intimidante, protector, seguro, esta forma de experimentar el grupo se establece a partir de la manera como se dan las interacciones entre los miembros y de la posición del profesor.

Transferencia hacia el mundo exterior: Se relaciona con el metacontexto. En el caso del aula de clase, hace referencia a lo externo que se pone dentro, la forma como en el hogar es vista la institución, la profesora, su método. Igualmente se llevan al grupo los valores, los ideales, tensiones y malestares propios de los espacios externos en los que se desarrolla el niño.

El profesor tiene un lugar importante y como figura central para el niño influye con su posición de manera directa en la regulación o no de tensiones propias de los fenómenos grupales en el aula. Influye en el grupo cuando calla frente al maltrato

⁴ Estos fueron inicialmente propuestos por Didier Anzieu y René Kaez (*El trabajo psicoanalítico en los grupos*, 1972, Dunod). Citado por Jean-Claude Filloux en Conferencia Magistral: Psicoanálisis y Pedagogía.
<http://www.francia.org.mx/decle/formacioninicial/fillouxpsicoanalisis.htm>

sobre uno de los estudiantes por parte de otros, influye cuando en la clase expresa abiertamente su percepción negativa sobre uno de sus alumnos y desata allí movimientos hostiles en la transferencia lateral. Con su actitud, el maestro propicia que el grupo sea percibido como un lugar seguro, injusto, amenazante o creativo y posibilitador para los estudiantes.

Del mismo modo, influyen en el niño los modos de interacción que se generan entre los miembros del grupo, en la medida en que las relaciones establecidas al interior de una clase, pueden implicar la inclusión o no de algunos de los niños, el convertir a uno o dos de los compañeros en el hazmerreír del grupo, en objeto de burlas. Igualmente, pueden hacerlo de forma positiva, cuando en este tipo de relaciones laterales se genera apoyo, reconocimiento de los niños por sus habilidades o cualidades en el grupo. Este tipo de dinámicas puede ser movilizadas por el profesor cuando observa que hay dificultades e interviene para que se den giros en estas relaciones, o cuando con su actitud y propuestas de trabajo cooperativo en la clase permite que entre los niños surjan intercambios favorecedores de sus procesos.

Igualmente, el maestro puede hacer que se transforme poco a poco en algún punto una forma de vivir al otro, al compañero, el mundo exterior. Ahora, todo esto puede hacerlo solo si su posición le permite observar lo que pasa, si cultiva una actitud permanente de reflexión, observación y autoevaluación que le permita captar las necesidades y afectos que se mueven dentro de su grupo. En las respuestas que da el maestro al niño en particular y al grupo, en la forma como asume el lugar central que tiene para sus estudiantes, propicia también una relación con el saber, un deseo de saber, una transferencia al saber; es decir, posibilita el amor al saber, que como vemos pasa por los afectos depositados en el maestro y la forma como éste responde ante ellos. En esta medida la identificación de los afectos que dirigen sus alumnos hacia él, pueden posibilitarle valerse de ellos para orientarlos hacia el aprendizaje, cuando son positivos, o trabajarlos permitiendo al alumno una ubicación distinta respecto a un sentir negativo: temor, intimidación, que le permita acceder de mejor manera al saber.

Un ejemplo de esto podemos verlo en el caso de un niño que va donde su madre y luego de varias notas malas y exámenes perdidos durante varios meses, le dice: “ese profesor me tiene bronca, me mira feo y un día me dijo: Y usted negro ¿trajo la tarea?” La madre del niño habla con el profesor y le cuenta lo que el niño piensa, el profesor se asusta argumentando que este niño para nada le molestaba, por el contrario, le recuerda mucho a él mismo cuando era pequeño. Le explica además que lo de “negro” era una charla, mostrándole a la señora que él mismo es igual de negro que el niño.

La situación mejora, el profesor habla también con el niño. Sin embargo, es importante situar otros elementos que están implicados en este caso. Este niño, era el más moreno de su familia y todo el tiempo se preguntaba por qué él había salido negro y sus hermanos no, esto era motivo de angustia permanente para él

en sus primeros años, asunto que se intensifica con la actitud que percibe en el profesor y que además tiene incidencia en la relación que este niño establece con el saber en la época en que siente el rechazo de su maestro por su color de piel; igualmente, sus compañeros lo llaman negro, lo que se acentúa con la actitud del profesor.

“...se trata, para el maestro de "tomar conciencia", por ejemplo, que una manifestación de agresión o de odio no está, en ciertos casos, dirigida hacia él, sino hacia lo que él representa psíquicamente, reacciones o sentimientos negados, que se desplazan sobre él; y también que lo que él siente de eventualmente agresivo con respecto al alumno es por lo tanto, una respuesta contra-transferencial”⁵

Los afectos del maestro

Así como existen los afectos que ponen los miembros de un grupo en el coordinador, profesor o figura central, también podemos encontrar los afectos que el maestro pone en su grupo o los vínculos que establece con él o con algunos de sus alumnos en particular, en este caso hablamos de la **contratransferencia**.

La contratransferencia se manifiesta a partir de lo que el grupo significa y genera al maestro, por ejemplo, el profesor puede estar convencido de que su grupo es “inmanejable” y esta forma de verlo, determina intervenciones y a su vez el grupo responde desde ese lugar que le da el maestro. Igualmente, el profesor puede tener sentimientos positivos o negativos más fuertes por algunos de sus estudiantes, la manifestación de ello en actitudes y formas directas o indirectas, genera movimientos en la transferencia lateral, es decir, puede generar que el grupo manifieste agresividad u otro tipo de vínculo con estos miembros, por lo que significan para el profesor.

La adecuada orientación de los fenómenos grupales va a depender siempre de la lectura y posición que asuma el maestro, pero sobre todo, ésta se apoya en la lectura y análisis que pueda hacer de su propio sentir frente al grupo, sus estudiantes y su profesión.

Identificación – masificación

Al interior del grupo se presentan también los fenómenos de identificación y masificación, determinados por la misma constitución psíquica del ser humano, quien en un primer momento no se diferencia del resto del universo, para luego

⁵ Jean-Claude Filloux en Conferencia Magistral: Psicoanálisis y Pedagogía. <http://www.francia.org.mx/decle/formacioninicial/fillouxpisicoanalisis.htm>

iniciar este proceso a partir de una imagen, el otro le devuelve su propia imagen, que prefigura el yo, en este sentido inicialmente *yo es otro*.

“En términos generales, la identificación es un proceso a través del cual se capta a nivel imaginario un aspecto o rasgo del otro, quien es tomado como modelo para hacerse idéntico a él, generando una transformación en quien lo acoge”.⁶

La identificación como mecanismo psíquico interviene en la construcción del yo en el niño, inicialmente, éste adopta rasgos, posiciones, características propias de las figuras representativas para él, el ser humano requiere de modelos que sitúa como referentes para su propia construcción y que le permiten luego, hacerse a una identidad propia.

En el grupo este mecanismo está presente todo el tiempo y posibilita que se establezcan vínculos más estrechos entre algunos miembros por algo con lo que se identifican entre ellos, implica que algunos de los niños de la clase sean vistos por otros como modelos, a los que inconscientemente siguen, imitan y que con frecuencia obedecen. Igualmente, la identificación está presente en el vínculo que establecen los niños con el profesor, cuando éste para ellos representa un modelo, un ideal al que desean parecerse o simplemente complacer.

Como fenómeno grupal, la identificación implica la puesta de alguien, un líder, compañero, profesor como ideal, modelo, al que se está unido por un afecto intenso de tipo inconsciente

Junto a la identificación puede aparecer la masificación. “La figura del líder se convierte para la masa indiferenciada en objeto de identificación que va a orientar las relaciones entre los demás miembros de un grupo a partir de un lazo afectivo estructurado por el mismo fin que comparten”⁷. Un ejemplo de esto puede ser ilustrado de la manera siguiente: En una clase una profesora observa como uno de los niños ante una señal emitida a sus compañeros, todos salen corriendo hacia fuera, sin darse cuenta siquiera de la presencia de la profesora, curiosamente, este niño logra que sus compañeros hagan cualquier cosa que el quiera, sin reflexión alguna.

Esta situación habla de la masificación y del contagio presente allí, cuando se está en masa no se razona, se actúa, hay reacciones en cadena, no hay crítica, se sigue al líder y todo lo que el proponga sin que medie el juicio ¿Ahora cómo puede el profesor intervenir?

Lo contrario a la idealización y a la masificación es la singularización, en esta medida la intervención sobre un fenómeno de masificación e identificación, más que algo puntual, se plantea como un proceso, que se fundamenta en la actitud del maestro que invita constantemente en distintas formas y espacios a la búsqueda de los argumentos propios, a responder por los propios actos, a hablar

⁶ Gil Congote, Lina Marcela, Op. Cit.

⁷ Ibid

de las propias razones y motivos para hacer las cosas. El aula de clase puede ser un lugar para construir criterios propios, para ponerle palabras a los actos que se hacen de forma automática. Allí hay un trabajo que se contrapone a la masificación e identificación y que contrarresta una forma muy típica de la idiosincrasia antioqueña, la posición de Vicente: ¿para dónde va Vicente?

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

El profesor puede hacer un bosquejo gráfico o cuadro en el que ubique la manera como ve los vínculos de los niños: entre quienes hay colaboración, quienes son rechazados y por quiénes, entre quiénes hay relaciones de complicidad, cuál es el niño que más influencia tiene en el grupo. Es importante que el profesor identifique el tipo de relaciones o vínculos que se dan entre los miembros del grupo (entre parejas, subgrupos).

Identificar las figuras representativas en el grupo (el payaso, el líder, el colaborador, etc.), de manera tal que pueda propiciar a partir de actividades una movilización de los roles

Esto le permite hacerse a una idea de lo que pasa en su grupo y de las transferencias laterales o relaciones que hay entre los niños e implementar estrategias que permitan movimientos positivos en el proceso del grupo.

EVALUACIÓN

1. ¿Cambia el estudio de esta unidad la forma que tenía usted de ver al grupo?
2. ¿Cuáles son los aspectos de esta unidad que cree le aportarán más en su práctica docente?
3. ¿Qué aspectos piensa que puede intervenir en su grupo a partir de esta unidad?
4. ¿Qué dificultades encontró en el desarrollo de esta unidad?

UNIDAD 4: AFECTO, APRENDIZAJE Y AGRESIÓN.

PROPÓSITOS

General:

Reconocer las condiciones generales que afectan el proceso de aprendizaje y su estrecha relación con la historia del niño, sus vínculos afectivos y su experiencia.

Específicos:

Lograr con los docentes la construcción de una mirada diferente de las problemáticas de aprendizaje que permita un manejo que respete la subjetividad del niño.

Identificar algunos aspectos que permitan comprender más ampliamente las causas subyacentes de la manifestación de comportamientos agresivos de los niños en el aula de clase.

TIEMPO DE VER

Actividad de inclusión en el tema:

Actividad de comprensión de lectura: lean y expliquen al grupo lo entendido del siguiente texto:

“El presente del Para-sí es presencia al ser y, en tanto que tal, no es. Pero es develamiento del ser. El ser que aparece a la presencia se da como siendo en presente. Por esta razón el presente se da antinómicamente como no siendo cuando es vivido, y como siendo la medida única del Ser en tanto que se devela como siendo lo que es en Presente. No es que el ser no desborde al Presente, pero esta sobreabundancia de ser no puede ser captada sino a través del órgano de aprehensión que es el pasado, es decir, como lo que no es ya. Así, ese libro que está sobre mi mesa es en presente y era (idéntico a sí mismo) en el pasado. Así, el presente se devela a través de la temporalidad originaria como el ser universal, y al mismo tiempo no es nada –nada más que el ser- ; es puro deslizamiento a lo largo del ser, pura nada”

Reflexión:

¿Cómo se sintieron? ¿Por qué?

¹ Fragmento tomado de SARTE, Jean-Paul. *El ser y la nada*. Barcelona: Altaya, 1993, p. 238

TIEMPO DE COMPRENDER

Hay muchas maneras de explicar y abordar un fenómeno como el de las dificultades del aprendizaje en el niño y cada una de ellas refleja una serie de creencias y posiciones que consciente o inconscientemente guían las acciones y valoraciones en una situación determinada ¿Para usted qué es una dificultad de aprendizaje? Establezca en orden de importancia en una escala del 1 al 5 las principales causas de este fenómeno.

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____

¿Qué le dicen estos resultados?

¿Cómo los profesores y los niños pueden generar agresión cuando un estudiante no entiende algo en clase?

DESARROLLO CONCEPTUAL

Afecto y dificultades de aprendizaje en el niño ¿expresión de malestares?*

Para introducir la estrecha relación existente entre el afecto y el desempeño del niño en el aula, se podría partir de una pregunta aparentemente sencilla ¿Qué implica para el niño el enfrentarse a una situación de aprendizaje en la escuela? Responder este asunto no es nada fácil, sobre todo cuando se olvida lo que es ser un niño, cuando no se está estrechamente conectado con su realidad, con lo que le transmite la televisión, con sus angustias familiares, con sus carencias económicas, con el sentimiento de fracaso que puede experimentar cuando sus compañeros avanzan más rápidamente que él, con la presión de sus padres y maestros, pero sobre todo con sus intensos deseos de jugar, correr y divertirse; en contraposición con el gran esfuerzo que le exige aprender contenidos simbólicos, acostumbrarse a controlar su propio cuerpo, quedarse quieto, esforzarse por poner atención y memorizar, a pesar de tantas angustias e intereses que atrapan su atención. Esta odisea, plagada de aventuras e impases muestra que el ingreso del niño a la escuela no siempre es una experiencia fácil y agradable, sobre todo cuando este ni siquiera ve claro para qué le puede servir

* Texto escrito por Liliana Patricia Ramírez Ramírez, psicóloga U. de A. Asesora del proyecto Prevención Temprana de la Agresión.

todo ese esfuerzo y sólo recibe del adulto regaños, gestos de impaciencia y comentarios que lo violentan en su proceso particular de formación.

Esto nos sitúa frente a esa dura transición que vive el niño del hogar a la escuela y el reto que implica para los docentes capturar su interés y hacerle ver en el saber una vía para descubrir y conocer el mundo, pero sobre todo para transformarse a sí mismo y a su realidad.

El enfoque y manejo que el docente hace de las situaciones en las cuales un alumno tiene dificultades o grandes habilidades para aprender, es un factor que en potencia puede generar o prevenir altos índices de agresión en la institución; allí se evidencia de manera sutil, un sinnúmero de agresiones que se reflejan en la forma en que el docente evalúa y responde ante los logros o dificultades del estudiante.

El profesor como uno de los referentes más importantes en la vida de un niño, desempeña un papel fundamental en la formación del concepto que este va construyendo de sí mismo, el cual se evidencia en la percepción de sus propias posibilidades, en su sentimiento de valía y en su confianza personal; todo esto se alimenta de la manera en que el niño cree que es visto y tratado por las personas que lo rodean; si a un niño con una dificultad en el aula solo se le presta atención cuando “se porta mal” o “no entiende algo” y su relación con el docente se da en medio de reproches o gestos de desaprobación, podría llegar a verse como un niño “incapaz o malo”, igualmente como hábil o inteligente, si estas cualidades son resaltadas en su interacción con los otros.

Esto tiene consecuencias importantes en el comportamiento del niño, pues este se da en relación directa con el lugar que le asignan los otros y con la idea que tiene de lo que es y puede llegar a ser. Es por esto que una dificultad de aprendizaje por irrelevante que sea, dependiendo de su manejo, puede contribuir con la formación de una imagen negativa de sí mismo, que en últimas le puede generar grandes dificultades para adaptarse al grupo.

Con frecuencia los niños se protegen de sus sentimientos, frustraciones, tristezas e incompetencias, camuflando su inseguridad en un comportamiento desafiante y agresivo; generando un círculo vicioso en el aula, en la medida en que el niño demuestra su sufrimiento por una vía que genera rechazo y agresión.

El niño con sus dificultades para aprender reta al docente, lo pone frente a sus propios límites en la transmisión de su saber y en su capacidad de manejo del grupo; esto lo aleja de los sentimientos reales del niño, pero también le genera respuestas defensivas, cuando no logra ver más allá de estos comportamientos y atribuye el sentido oculto de los mismos “a su deseo” de “molestar o de llamar la

atención". Pensar estos asuntos en el campo de la prevención de la agresión es importante ya que por lo general estos niños se les da un pronóstico negativo, encasillándolos y rotulándolos por su indisciplina o pasividad en el aprendizaje pues generan respuestas negativas y agresivas en las personas significativas que los rodean.

Lo anterior para resaltar la importancia que tiene para el docente el conocer y reflexionar sobre los seres humanos y las razones que determinan su comportamiento; siempre hay razones para que el niño se comporte como se comporta, si nos aproximamos a ellas podremos entender todas las tareas a las que éste se enfrenta antes de aprender a vivir de acuerdo con las exigencias de su propia realidad y la del adulto, pero además podría hacer que ambas realidades no fueran tan lejanas.

Las dificultades de aprendizaje existen desde el momento en que se comienza a mirar al alumno con relación a un grupo de referencia compuesto por personas de igual edad y condiciones similares, instaurando las características que se repiten como "normales" y las que se encuentran significativamente por debajo del promedio como anormales, disfuncionales o patológicas; esto muestra desde el punto de vista estadístico, que una dificultad de aprendizaje es una valoración negativa producto de una comparación de un sujeto con respecto a unas características generales que aparecen en un grupo; pero de ninguna manera esta valoración es decisoria frente a las potencialidades del niño, las pruebas de C.I que tradicionalmente han centrado su mirada en las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas sólo dan cuenta de un fragmento de las posibilidades reales o potenciales, la noción actual de inteligencia introduce otros parámetros de estudio dados por las inteligencias múltiples, las interacciones del niño con los otros y su actitud emocional ante los logros y limitaciones con los que se encuentra durante su proceso de aprendizaje.

Además de la vertiente estadística existen otras maneras de abordar y explicar el fenómeno; la pedagogía por ejemplo, considera que las dificultades de aprendizaje son producto de la utilización de estrategias metodológicas inadecuadas; considera la manera en que se está enseñando y su compatibilidad con la manera en que puede aprender el estudiante y para ello tiene en cuenta las diferencias individuales del alumno, sus expectativas y su grado de desarrollo cognoscitivo para que con base en este conocimiento, se definan medios y objetivos que el niño "puede" alcanzar, contextualizándolos en su experiencia. Cuando se presenta una discrepancia entre el potencial del alumno y su

desempeño académico de acuerdo “con lo que había previsto el docente”, aparece una dificultad en el aprendizaje².

Un aspecto importante a considerar, está dado por el hecho de que el niño responde más a las motivaciones de sus padres y profesores que a sus mandatos explícitos, no hace lo que le dicen sino lo que ve y siente de ellos, esto sitúa un aspecto fundamental del asunto, la posición del adulto y la calidad y tipo de vínculos que puede establecer con el niño.

Por otra parte, la psicología considera que una dificultad de aprendizaje es una expresión de una o varias deficiencias en las funciones psicológicas superiores, de las cuales hacen parte las gnosias (percepción de formas, estructuras, y relaciones espaciales), las praxias (manejo del esquema corporal) y el lenguaje (abstracciones y operaciones simbólicas). De allí que su intervención se oriente hacia el reestablecimiento del buen funcionamiento de la parte alterada, considerando los aspectos biológicos, motivacionales, cognitivos y afectivos que pueden estar interviniendo en el proceso³.

Hasta ahora se han presentado visiones que sitúan las dificultades del aprendizaje como la manifestación de una disfunción; el psicoanálisis, aporta otra perspectiva que las explica más desde un efecto de la relación particular que establece un sujeto con el saber, lo cual significa entre otras cosas, que una dificultad de aprendizaje puede aparecer independientemente de que existan en el niño deficiencias en su desarrollo cognoscitivo o un déficit en sus habilidades.

La dimensión afectiva del aprendizaje

Varios autores han hablado sobre la poderosa influencia que ejercen los afectos en el pensamiento; es bien conocido el hecho de que cuando hay un exceso de angustia la mente no funciona bien, los afectos pueden desbordar los recursos subjetivos del niño, generando una serie de fenómenos y comportamientos, entre los cuales están las dificultades del aprendizaje, que aparecen como una válvula de escape mediante la cual se expresan una serie de representaciones y afectos inconscientes que no tienen salida en el niño por una vía simbólica.

² Para ampliar este tema puede consultar en los siguientes textos: Vigotsky Liev Semionovich. Psicología Pedagógica. El trabajo de la cultura Argentina, 2001 y en Claxton, Guy. Aprender., Barcelona: Paidós, 2001.

³ Algunos aspectos desarrollados desde la perspectiva psicológica se aprecian en este texto: Claxton, Guy. Aprender. Barcelona: Paidós, 2001.

Veamos algunos planteamientos de Bettelheim que amplían la comprensión frente a lo que puede connotar una dificultad de aprendizaje para un niño.

“...a menudo la decisión de no aprender que toma el pequeño surge de deseos tan positivos y cuando menos tan fuertes (aunque distintos) como los que motivan al buen estudiante. Tanto el que aprende como el que no aprende, a menudo con motivaciones igualmente fuertes, persigue los mismos objetivos, como pueden ser complacer al padre o a la madre, u obtener un éxito; pero lo que a su modo de ver, constituye complacer a los padres o apuntarse un éxito puede estar en extremos opuestos del continuo que va del fracaso total a unos logros insólitos”.⁴

Algunos ejemplos que relata el autor para mostrar la multiplicidad de razones que pueden estar a la base de una “dificultad de aprendizaje” son:

...una fuente típica de estas dificultades es el deseo que sienten la mayoría de los niños de tomar sus padres como modelos. Puede que el pequeño no quiera superar a sus padres porque no desea hacerles parecer inferiores... Estas también pueden presentarse para evitar un sentimiento de culpabilidad, es posible que el niño deje de aprender exactamente en el mismo punto donde se detuvo la educación de su padre o su madre...; algunos niños no desean competir porque lo ven como algo malo, estos sentimientos en el escolar son fáciles de comprender si tenemos en cuenta la frecuencia con que se le habrá advertido que no debe aprovecharse de su hermano o hermana, que deje que los demás tomen su turno primero, que se muestre considerado con los sentimientos ajenos, etcétera. Otros niños se sienten tan culpables o indignos que no se atreven a aumentar sus faltas adelantándose a niños que a su modo de ver valen más que ellos... como si el niño pensara que no puede asumir sus capacidades porque no tiene ningún derecho a sobresalir o hacer las cosas bien.

“Ser mal estudiante”, también puede ser un reflejo de la resistencia del niño a crecer y tener que separarse de su madre; pero además, su manera de ser único, especial y diferente, así este reconocimiento lo consiga siendo “el peor” de la clase. Igualmente pueden aparecer otro tipo de motivaciones como el deseo de desafiar a la escuela y a los adultos o de castigar a los padres negándose a aprender; en algunas ocasiones los niños pueden verse ante unas exigencias e ideales tan altos que no intentan hacer nada porque suponen que todo será inútil.

Como se puede ver, no se trata de hacer una lista de todas las razones que pueden sustentar una dificultad de aprendizaje, estas varían en los niños, se

⁴ BETTELHEIM, Bruno. “La violencia: Un modo de comportamiento olvidado”. Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico. Barcelona: Ed. Grijalbo, 1982, pag. 43 - 45

mencionan para tener presente que pueden estar hablando de otras cosas que requieren un manejo especial de parte del docente, otras cosas que son tan fuertes y se instauran del tal manera en el niño que no desaparecen a pesar de las ventajas, los estímulos y las recompensas que tendría si presentara un mejor desempeño académico; lo que está en juego es algo que rebasa la capacidad de raciocinio del menor y en la medida en que el docente trate de conocer y reconocer tales determinantes, puede acompañarlo de una manera distinta y entender que no siempre “una dificultad de aprendizaje” es en realidad “una dificultad de aprendizaje”; pero a su vez, idearse estrategias que apunten a la causa del “problema” y no a su mera manifestación. Para lograr tal propósito es fundamental el vínculo del docente con el estudiante, su capacidad de escucha y la apertura de espacios en el aula para expresar los afectos del niño.

Del sentido propio al consensual

Para explicar el proceso psíquico mediante el cual el niño hace la transición de un modo de pensamiento “subjetivo” a un modo de pensamiento “objetivo”, en el que desliga los afectos propios de su experiencia del significado de los objetos, y cómo este procedimiento puede interferir en su proceso de aprendizaje, se retomará a Bettelheim:

“Todo aprendizaje se basa en la manipulación de símbolos y se ocupa de abstracciones. Aprender es un proceso de intelectualización, un proceso en el que el pensamiento se libera de su contenido emocional personal y alcanza un significado “objetivo” más alto investido en los símbolos que se emplean en la comunicación verbal o escrita. Para el niño pequeño, el olor peculiar de su mantita, su color, su textura y la forma extraña en que la desgasta la convierten en única, en algo totalmente distinto de todas las demás mantas producidas en la misma fábrica. Su silla es única también, aunque sea idéntica a todas las demás sillas del comedor.

Mientras no haya adquirido suficiente identidad propia, al niño sólo le interesan los aspectos únicos, y no los generales, de los objetos. No puede ser cualquier manta, sino la suya, la que le dé seguridad, aunque todas las mantas sirven para que se sienta abrigado. Mientras no pueda permitirse que lo abriguen con cualquier manta que no sea la suya tampoco podrá abstraerse del significado singular que los objetos tienen para él. Asimismo, tampoco estará verdaderamente preparado para aprender a ocuparse de conceptos generales, abstractos, y de sus representaciones simbólicas, tales como las palabras y los números...

...Cuando para el niño “mi manta” se transforma en “la manta que solía necesitar para poder dormirme” es que (en lo que respecta a las mantas) habrá dado el paso crucial de la percepción autocéntrica a la percepción alocéntrica del mundo.

*Aprender a manipular símbolos abstractos tales como palabras impresas o números presupone, cuando menos, un desarrollo en tres fases. Al principio el objeto es poco más que parte integrante de la persona que percibe la manta del bebé, y recibe su significado sólo del significado que tenga para tal persona. En la segunda fase del desarrollo el objeto adquiere una realidad independiente y propia cuando el niño llega a percibirlo como algo invariable, algo que es siempre uno y lo mismo. Y finalmente, una vez dominada plenamente la percepción alocéntrica, la existencia invariable e independiente del objeto se hace menos importante, al mismo tiempo que sus cualidades genéricas adquieren una importancia cada vez mayor. Solamente entonces podrá un símbolo representar distintos ejemplos del mismo objeto.*⁵

El paso por estos tres momentos es muy particular en cada niño, ya que toca con su ser más íntimo, con sus vivencias y afectos; no siempre se llega con rapidez a este tercer grado de reconocimiento de los objetos; pero además, es posible que para ciertas situaciones el niño se mueva entre los tres niveles de reconocimiento, o se “devuelva” a uno anterior de acuerdo con lo que esté en juego en su escenario subjetivo.

Pese a lo anterior, el ser humano poco a poco va adquiriendo la facultad de conocer los objetos de la realidad más allá de su propio marco de referencia, sin que estos pierdan su significado personal; cuando los afectos que movilizan tales significados son muy intensos pueden llegar a interferir en el proceso de aprendizaje, al depositarse en esos símbolos que representan las letras y los números, las problemáticas emocionales del niño; de allí que encuentre palabras que no logre “ver” o “entender” por los recuerdos que suscita, porque actualiza una situación en su hogar que le genera conflictos o por un sinnúmero de razones, a pesar de que todas sus facultades se encuentren en buen estado.

Por esta razón “es necesario que el maestro... no concentre sus críticas en “el puñado de errores” que cometa el pequeño. Si se les da una importancia excesiva, las emociones penosas y después el embarazo relacionados con las palabras pueden forzar al niño a protegerse aún más de la constatación de lo que le molesta. Quizá lo hará extendiendo sus errores de lectura a otras muchas palabras, de manera que pronto nadie, ni siquiera él mismo, será capaz de adivinar qué había detrás de ellos desde el principio.

...Un chico que había vivido sus primeros años en una institución y seguidamente había pasado toda su vida en numerosos hogares de adopción. Siempre leía “house” (casa) donde en realidad decía “home” (hogar). Nunca había conocido un hogar, pero al menos había vivido en casas. Cuando la maestra insistió en que leyera “home” el chico cambió la palabra “house” por “We” (agujero). La maestra le había demostrado que no

⁵ Ibid, p 57-58

podía considerar una casa como sustituto aceptable de un hogar, aunque el niño había tenido que darse por satisfecho con ella. Así que se replegó aún más, a un agujero, donde se enterró emocionalmente a sí mismo. Por motivos parecidos era incapaz de leer o deletrear "love" (amor) palabra que reemplazaba regularmente por "life" (vida). Como nunca había conocido el amor, trataba de consolarse con la vida que todavía tenía por delante.

Hasta entonces las dificultades de este chico estuvieron limitadas a la simple sustitución de unas cuantas palabras ofensivas; las palabras nuevas eran relativamente apropiadas, empezaban con la misma letra y tenían igual número de sílabas que las palabras rechazadas. Pero su segunda sustitución, la de "life" por "love", volvió a ser rechazada por la maestra. No tardó mucho el niño en leer mal todas las palabras, no sólo las inaceptables que empezaban con h (home), l (love), m (mother}, etcétera.

Al leer mal tantas palabras era objeto de constantes correcciones y críticas, hasta que al final dejó la lectura por completo. Hicieron falta años de trabajo arduo y aliento deliberado para que empezase nuevamente a emplear sólo las palabras que empezaban con la misma letra que las inaceptables; y transcurrieron todavía más años antes de que el chico pudiera volver a leer, cosa que ahora aprendió fácilmente y bien".⁶

Veamos un caso que igualmente ilustra la manera en que las inhibiciones en el aprendizaje también pueden interferir en el manejo de los símbolos matemáticos :

"He dicho antes que, sí bien al leer la palabra impresa "home" tiene que simbolizar a todos los homes u hogares, el niño puede pensar en un hogar determinado y, pese a ello, aprender a leer, pero no sucede así con las matemáticas, donde lo que es cierto en una operación tiene que serlo igualmente en todas las demás. La aritmética se basa en el principio de que las unidades son iguales unas a otras, de lo contrario no podrían sumarse. Los niños para quienes los números retienen su significado autocéntrico de forma que uno representa el propio niño, o a uno de sus progenitores, dos representa al otro progenitor, etcétera pueden chocar con dificultades insuperables cuando se les pide que sumen hasta cuatro o cinco.

A uno de estos niños lo adoptó un matrimonio que aún no tenía ningún hijo propio. Sabía sumar hasta tres sin dificultad pero de allí no pasaba, ya que, como él mismo decía, contar hasta cuatro no era lo mismo que contar hasta tres. Ciertamente, en su experiencia vital no era lo mismo. La suma de un cuarto miembro a la familia entrañó una experiencia emocional totalmente distinta de la anterior, cuando la familia la formaban sólo tres personas.

⁶ Ibid, p. 61

Contrariamente a lo que su maestro quería hacerle aprender (que cuatro es más que tres), el pequeño sabía que tenía mucho más cuando eran solamente tres y que, para él, cuatro era mucho menos que tres. Además, para él cuatro no era uno sumado a tres, sino más bien que Tres (sí mismo) era desbancado por Cuatro, puesto que la llegada del cuarto miembro de la familia significaba que ya no había un lugar para él en la vida de sus padres.

...Mientras el niño no sea capaz de separar ciertos números del significado emocional que para él tienen, no podrá dominar los procesos matemáticos donde tales números intervengan. Lo mismo ocurre no sólo con números específicos, sino también con procesos matemáticos enteros (suma, resta, multiplicación, división)⁷.

Llegado a este punto el docente se preguntará por su quehacer, ¿Con qué referentes podría trabajar y cómo, si lo que se encuentra es con una concepción muy esquiva de la inteligencia, atravesada por todo tipo de emociones y representaciones que pueden ser fundamentales en la génesis de una dificultad de aprendizaje? Que opción queda para un pedagogo que no es psicólogo y todos los días en su trabajo se enfrenta con este tipo de situaciones tan complejas, cargadas de matices y determinantes? La respuesta cada uno la ha ido construyendo en su proceso, lo importante es hacer una lectura integral de lo que pasa en cada niño para orientar de una manera adecuada las estrategias de intervención.

Sin embargo, valdría la pena que el docente se acercara al niño y buscara los medios para tratar de entender, conocer y reconocer junto con él las causas de sus dificultades, pensar si estas responden a unos métodos pedagógicos inadecuados, al déficit en una de sus funciones cognoscitivas o a la expresión de conflictos emocionales; no trabajar en torno al detonante real del fenómeno, sólo va a generar mayores bloqueos en el proceso del niño; por esto es importante asomarse a sus afectos, potencialidades y ritmos propios de aprendizaje de acuerdo con las vivencias de su contexto.

Igualmente es importante pensar desde qué noción de inteligencia se trabaja y cuales son las consecuencias prácticas de ella en el aula:

“...en los últimos veinte años hemos presentado avances notables en la investigación sobre la fisiología del organismo humano, del cerebro, la cognición, el desarrollo y conducta y las múltiples maneras en que las personas aprenden. Un resultado ha sido

⁷ Ibid, p. 63-64

*la creciente conciencia de las múltiples inteligencias y las maneras de aprender y de que la inteligencia no es fija ni sencilla de medir*⁸

En la actualidad comienza a tomar mucha fuerza la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional⁹ aspectos que vienen a complementar la noción tradicional de inteligencia definida por una forma homogénea de expresar la inteligencia en las habilidades lógico - matemáticas y verbales. ¿Qué puede aportarle al maestro conocer la expresión de los tipos de inteligencia que manifiestan sus estudiantes y la posibilidad de articularlas y potenciarlas en el aula de clase?, posiblemente allí se descubra una vía que inaugure otro tipo de relación del niño con el aprendizaje, en la cual se respeten sus particularidades, se cultiven y potencien.

Reflexión

“Las personas que viven en diferentes entornos y sociedades desarrollan diferentes aspectos de su facultad de aprendizaje: Esto se podría deber a diferentes razones. En primer lugar su mundo puede presentarles regularmente diferentes tipos de tareas, de modo que los diversos “músculos del aprendizaje” se están ejercitando constantemente igual que un nadador y un gimnasta desarrollan musculatura diferente, así un poeta y un ingeniero desarrollan diferentes comportamientos de su equipo de herramientas de aprendizaje....Pero la forma en que las personas se desarrollan y se expresan como aprendices está también influida por las creencias y los valores, muchas veces inconscientes que sostiene su cultura.”¹⁰

¿Explique cuáles aspectos de la facultad de aprendizaje privilegia el contexto en el que se desenvuelven tus alumnos y como puedes aprovecharlos mejor en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

⁸ Para ampliar esta idea puede buscar en: SENGE, Peter. *La Quinta Disciplina: Escuelas que Aprenden*. Barcelona: Granica, 1998

⁹ Para ampliar sus conocimientos sobre este tema le sugerimos consultar los siguientes autores: Daniel Goleman y Howard Gardner.

¹⁰ CLAXTON, Guy. *Aprender*. Barcelona: Paidós, 2001. p. 33

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS ¹¹

La mejor manera de conocer el tipo de habilidades de un estudiante es dedicarse a observarlo. A medida que actúan en la vida real en la escuela, en la casa, en el patio de juego, solos o con amigos. Tómese un tiempo para conocer bien a sus alumnos, escuchar sus inquietudes, mantener contacto con su familia, abrir espacios en clase donde puedan hablar de lo que les gusta hacer sin ser juzgados, de manera tal que ellos vayan cada vez más tomando conciencia de sus potencialidades.

Aquí les planteamos algunas sugerencias para que reflexione en torno a cómo puede usar el lenguaje para apoyar el aprendizaje del niño en lugar de dificultarlo. En el siguiente cuadro se darán algunos ejemplos de afirmaciones que dan una señal de que “tu tienes algún defecto” y alternativas que abren la puerta a un aprendizaje más fructífero. El principio subyacente para cada alternativa es: en lugar de decir algo sobre el alumno, hacer una observación que le concierne; dejar que él sea su socio en idear qué hacer¹²

Cuando uno dice...	Lo pueden oír como...	Pero se puede convertir en una oportunidad de aprender diciendo...
No lo has entendido	No eres capaz de entenderlo	¿has tratado de verlo en esta forma?
¡Otra vez olvidaste la tarea!	Eres un irresponsable	¿Qué estrategia podemos idear para ayudarte a traer la tarea a tiempo?
¡Eres tan lento!	Eres un tonto	¿Quieres que te ayude en esa parte de la tarea?
Eso no es así	No sabes ni entiendes nada	¿Qué te lleva a dar esa respuesta? ¿cómo sabes que es buena? ¿De qué otra manera se puede ver esto? O bien... esa es una buena respuesta pero no es lo que preguntamos aquí
Estas trabajando pero todavía no mereces un 5	Siempre serás un tonto por más que trates de mejorar	Observo que estás progresando, me alegro mucho de ver cuanto has practicado

Otras aplicaciones con el grupo

¹¹ Las ideas para las actividades fueron tomadas de: La Quinta Disciplina, obra citada.

¹² Tomado de la quinta disciplina pag 165

Explíquelo a los niños en palabras sencillas que existen múltiples tipos de inteligencias, puede hacerlo a través de ejemplos o de las profesiones en las que se especializa cada habilidad: "Como grupo, tenemos aquí toda una serie de destrezas, pero algunos servimos más para unas cosas que para otras. La cuestión no es si ustedes son aptos, sino para qué son aptos".

- ✓ Si uno es apto para las palabras (inteligencia lingüística), tiene facilidad para los idiomas, para escribir, componer poesía y contar cuentos.
- ✓ Si es apto para la lógica (inteligencia lógico-matemática), tiene buena destreza para resolver problemas, para el razonamiento inductivo y deductivo, para trabajar con símbolos y reconocer patrones.
- ✓ Si es apto para ilustraciones (inteligencia espacial), tiene talento visual (dibujo, pintura y escultura) y talento para reunir (capta cómo funcionan las cosas, cómo se separan y cómo se vuelven a juntar).
- ✓ Si es apto con el cuerpo (inteligencia físicocinestésica), maneja muy bien la coordinación corporal para actuar en los deportes, juegos, bailes, teatro y movimiento.
- ✓ Si es apto para la música (inteligencia musical), tiene el don de reconocer tonos y ritmos y sensibilidad a los sonidos vocales, instrumentales y ambientales.
- ✓ Si es apto con la naturaleza (inteligencia natural), tiene una sensibilidad bien desarrollada al ambiente y puede actuar eficazmente entre plantas, animales y el hábitat natural.
- ✓ Si es apto con las personas (inteligencia interpersonal), sabe trabajar con otras personas, interpretar sus estados de ánimo y sus intenciones y predecir lo que van a hacer.
- ✓ Si es apto consigo mismo (inteligencia intrapersonal), tiene capacidad de conocimiento profundo de sí mismo, meta cognición y reflexión interna.

En grupos de dos o tres personas, escribir descripciones de una persona que sobresale en el tipo de inteligencia que más te gusta. ¿Cuál sería su ocupación favorita? ¿Su mejor materia en la escuela? ¿Qué trabajo es probable que consiguiera? ¿Cuál sería un buen lugar de vacaciones para esa persona? ¿Qué personaje histórico mostraba esa misma característica? ¿En qué personaje de la TV se muestra alguien así? ¿Qué canción te recuerda?

Luego pedirle a los niños que reflexionen sobre sus destrezas y habilidades, tanto las que consideran que tienen como las que les gustaría tener y lo que deben hacer para alcanzarlas.

- ✓ Mencione tres inteligencias en las cuales usted sobresale. Dar un ejemplo de la vida diaria que explique por qué eligió esas tres.

- ✓ Si hubiera dos inteligencias en las cuales le gustaría mejorar, ¿cuáles serían y por qué?
- ✓ ¿Qué inteligencias son el fuerte de otros miembros de su familia? (pensar en los empleos que tienen, en sus diversiones favoritas y su trabajo diario.)
- ✓ ¿Por qué no podría una persona sobresalir en todas las inteligencias al mismo tiempo?
- ✓ ¿Cómo puede la escuela y el salón de clase ayudarte más a mejorar en todos tus tipos de inteligencias?

Pedirle al niño que piense sobre las cosas le gustan hacer, las que hace bien y sobre cómo una persona desarrolla determinadas destrezas. ¿Nace con ellas, o es que tiene más oportunidades y experiencias? Por ejemplo una persona que tiene facilidad para el español, nació así o es que le gusta leer más? ¿un músico tiene que practicar y estudiar con un maestro?

EVALUACIÓN

1. ¿Cambió en algo la concepción que tenía de las dificultades del aprendizaje? Explique por favor.
2. ¿Que le aporta este tema a su trabajo en el aula de clase?
3. Que dificultades encuentra en usted mismo cuando está ante un niño que no aprende en el aula qué siente? ¿qué piensa?
4. Diseñe dos estrategias que se le ocurran para aplicar los aprendizajes del día de hoy con los niños

UNIDAD 5: EL NIÑO Y SU SUBJETIVIDAD

PROPÓSITOS

General:

Reconocer y analizar las diferentes dimensiones que determinan la subjetividad del niño, especialmente la función de la familia y los vínculos en este proceso.

Específicos:

Visibilizar en los docentes las representaciones que manejan frente al niño y que guían su práctica pedagógica.

Identificar y comprender el rol de los padres o de quienes cumplen esta función en el proceso de humanización y de socialización del niño.

Resaltar el respeto por la individualidad del niño, su pensamiento, gustos y criterios.

TIEMPO DE VER

Motivación: Actividad de inclusión en el tema

Construcción colectiva por subgrupos: De acuerdo con la experiencia y considerando tanto los aspectos positivos como negativos responder: ¿Qué es un niño? (se puede responder mediante trovas, cuentos, una canción inventada, un poema escrito, una cartelera, etc.)

TIEMPO DE COMPRENDER

Reflexión

1. ¿Qué aspectos influyen en los pensamientos, emociones, comportamientos e ideales de un niño?
2. ¿Pueden influir los ideales socioculturales en los juicios y prejuicios que se tienen frente al niño?

3. ¿Cómo podría usted describir los niños de su escuela?

DESARROLLO CONCEPTUAL

LECCIONES PARA HACERSE HUMANO*

1. Cuerpos y nombres

¿Qué somos al nacer?

Una ilusión

Un objeto animado

Una promesa

Un pequeño estorbo que con el tiempo crecerá

Una promesa jamás esperada:

Latencia, posibilidades, incertidumbres, llantos...

Todo menos una conciencia, un pensamiento.

Antes que todo, por encima de todo, un pequeño cuerpo desvalido y exigente al que deben administrársele todos los cuidados para que sobreviva, pero también un pequeño cuerpo de terquedad insospechada que a pesar de las carencias y el desamor se aferra a la vida contra toda posibilidad: allí están esas fotografías espeluznantes de Biafra, de Angola... un cuerpo pequeño en el cual se deben ir introduciendo alimentos para un alma que a duras penas se insinúa en esos llantos de temor, de soledad o de hambre; en esos intentos de sonrisa que solamente son una dulce mueca: allí se introducen cantos, cuchicheos, gritos de intolerancia, agua y sal de bautizo, horas de abandono, abrazos tiernos, golpes irracionales.

Un cuerpo que produzca miles de millones de células cada día y en cada una va guardando imágenes, recuerdos, palabras, gestos, música, deseo.

*Mi nombre es María Cecilia. Nunca he preguntado ni me han dicho por qué me pusieron así. Me dicen semáforo porque tengo un ojo café y otro verde. Nací en Medellín el 12 de diciembre de 1977. El acontecimiento más significativo de mi vida fue cuando mi madre me dijo por primera vez que no me quería y ni sé por qué me lo dijo, además nunca se me olvidará ya que todos los días me lo dice. De mi niñez sólo recuerdo que era muy gorda, además en mi casa nunca me cuentan nada, paso inadvertida**.*

Sobre esas facciones aún indefinidas y ese conjunto pequeñito de órganos y miembros sobreviene antes que nada, incluso antes de nacer una palabra mágica

* Texto tomado de CAJIAO, Francisco. *La piel del alma*. Cuerpo, cultura y educación, Santafé de Bogotá: Corporación editorial Magisterio, 1996. P 15-22

** Los testimonios de niños y jóvenes que aparecen en este capítulo han sido tomados de las bases de datos de dos grandes proyectos de investigación (PIRCEB y ATLANTA) en los cuales he participado entre 1990 y 1995.

que unifica misteriosamente la dispersión: ¡un nombre! Un vocablo alrededor del cual se comienza a construir un universo de significados, una identidad, un sexo, un manantial de nuevas relaciones con el mundo.

Vea mujer , le cuento mi historia de chorro.

Bueno, usted sabe mi condición para contarle: que nadie sepa mi nombre ni mi apodo, porque uno nunca sabe quién pille esto. Vea pues, mujer. Pílas que confío en usted.

Al ocultar el nombre se oculta el hombre. El joven que luego narrará descaradamente su vida violenta en una comuna de Medellín sólo necesita eludir una palabra para esconder su cuerpo de aquellos que puedan destruirlo en alguna sórdida venganza.

Me llamo William, nací el 12 de agosto de 1975. me pusieron William porque no me pusieron Carlos ni Jaime. La gente me llama William. De mi nacimiento mi mamá me cuenta que cuando yo nací me pegaron como cinco palmadas en las nalgas porque no lloraba.

Es necesario a veces forzar el primer llanto, la primera expresión de ese cuerpo al que otros han destinado un nombre. La vida se inicia con ese grito salido desde el fondo de las entrañas a través de la herramienta sonora que luego enunciará el discurso que narra la vida de ese William que ya no será Carlos ni Jaime.

Me llamo Marta Lucía, nací el 20 de enero del 80 en Medellín. Los recuerdos que tengo acerca de mi llegada al mundo: mis padres se pusieron contentos porque preferían que yo viniera la mundo y quieren que yo sea una mujer correcta. Uno de mis hermanos se puso bravo cuando supo que yo había nacido, porque le había quitado el puesto de ser el menor. Me pusieron el nombre que tengo porque a mis padres les parece un nombre de una mujer correcta y de aspiraciones buenas.

Ese cuerpo llamado Marta Lucía comienza a ocupar un espacio, a desplazar a otro que ocupaba su lugar, a fabricar una biografía preparada por alguien que siente que el nombre es parte de un camino. Ella sabe que tiene el nombre de una mujer correcta y su cuerpo deberá corresponder a esta expectativa.

Mi nombre es Milena, nací el 31 de agosto del 79. Cuando llegué a este mundo era muy bonita y fue una gran alegría para toda mi familia, especialmente para mis padres. El nombre que tengo me lo pusieron el primero por mi abuela el segundo no sé.

Me llamo Juan Felipe, nací el 20 de agosto de 1975. No recuerdo nada de mi nacimiento, ni he oído hablar nada acerca de éste. Tampoco he preguntado.

Me llamo Erika María, tengo 16 años. Nací el 9 de abril de 1977, curso 10 grado. Me pusieron este nombre ya que una hermana de mi mamá tenía ese nombre pero murió cuando tenía tres años, así que fue como en memoria de mi tía. No tengo ningún apodo.

Mi tío Luis me escogió el nombre: lo sacó de un libro que estuvo leyendo, era una persona que leía mucho y María fue el segundo nombre de mi abuela.

Nombres y motivos para ser “alguien” en vez de “algo”: perpetuar a los antepasados, restituir un cuerpo a un nombre todavía vivo en el recuerdo. Cada nombre tiene su historia y refleja de algún modo la manera como se llega al mundo. En este primer instante de la vida el cuerpo de la criatura recién nacida recibe todo lo que su presencia sobre el mundo ha suscitado en los padres, en la familia o en la comunidad. Será el nombre de un héroe, de un santo, o de un gobernante, de un difunto, de un artista, de un personaje tomado de una novela... o cualquier nombre tomado al azar en el último momento. Esta historia del nombre será también la historia de una ilusión o de un desengaño, será una historia de amor o de soledad. Todo condensado en una o dos palabras simples que tienen su música y su sentido en el entorno familiar.

Las autobiografías de estos adolescentes comienzan con ese momento del que sólo queda imborrable en la conciencia un nombre que identifica y acompaña, que une al pasado o abre interrogantes. Quedan también rasgos venidos del relato de quienes nos vieron al nacer: era linda, era gorda, quitó espacio, ocupó lugares, invadió momentos.

En realidad hay dos nacimientos: el del cuerpo y el del alma. El parto físico que expulsa un ser al mundo para que cumpla un ciclo biológico lleno de determinismos genéricos y ambientales, sujeto a dependencias materiales que lo fijarán en un entorno de riqueza o pobreza, de carencias y abundancias, de estímulos y privaciones. Y luego está el nacimiento humano que se inicia con un nombre que significa algo, que evoca afectos y fantasías y que, sobre todo, asigna un lugar en el mundo de otros nombres humanos ligados al pasado por una interminable lista de ordenados apellidos que dicen que se es parte de una familia, de una región, de una patria, de una raza...de una rara especie capaz de poner nombres a todo cuanto existe. Nada que produzca una impresión tan profunda como una tumba señalada con el terrible N.N de los tan solos que ni siquiera pudieron preservar el nombre: allí no yace alguien, sólo despojos.

El cuerpo es blanco o negro, macho o hembra, con ojos negros o azules, débil o corpulento; tiene unos rasgos, unas características, unas limitaciones, unos poderes. Cualquier cuerpo puede llamarse Pedro o Erika y desde ese momento será más que forma externa, será lo que alrededor de ese nombre se construya con el alimento del mundo y el sabor de las palabras que Pedro o Erika recojan sobre su apariencia en desarrollo. Un cuerpo débil podrá llamarse Pedro y Pedro irá construyendo el alma que su cuerpo permita; tal vez sus padres con sus mimos y cuidados no alimentaron el alma de un atleta, ni sus amigos lo hagan sentir un fortachón y Pedro, entonces, se sentirá un pequeño y débil Pedro frágil y cuidadoso de su propia limitación. Erika es una linda criatura que crecerá como Erika-linda, Erika- alegre, Erika- coqueta, Erika-sensual, Erika-deseo... todas aquellas cosas que desde su propia apariencia corporal generarán palabras pegadas a la matriz de su alma y su expresión, y tal vez Erika tendrá dificultad para ser algo diferente a Erika-mujer-para-atraer-hombres.

Cuando los antiguos hebreos querían cambiar de vida Yahvé les cambiaba el nombre: Abram se convierte en Abraham, Jacob se llamará Israel, Saulo después de su conversión será Pablo, Simón será Pedro y sobre esa piedra se construirá la iglesia. Los papas al llegar al trono pontificio abandonan su nombre y lo cambian por otro que representa una nueva vida. Dentro de esta tradición las religiosas también cambiaban su identidad al cambiar su modo de llamarse. Hasta hace muy poca casi todas las mujeres al casarse tomaban un nuevo apellido para vivir una nueva vida. Hoy muchas se niegan a hacerlo para afianzar el derecho a ser dueñas de sí mismas. Y todavía encontramos que en mundos tan diferentes como el de los artistas, los espías, los guerrilleros, los bandidos y los terroristas, una gran parte de la nueva identidad, del significado que alguien le asigna a su propia vida se expresa en un nuevo nombre, un alias o un seudónimo. Hace poco, mientras le daba vueltas a este mágico poder de la palabra con la cual nos identificamos, encontré en la prensa de una pequeña nota sobre una colombiana en los Estados Unidos y no pude evitar la tentación de reproducir unas líneas:

Desde la foto mira una muchachita paísa de unos doce años, robusta, sonriente. Parece feliz. En ese entonces se llamaba Tatiana Barona y en la foto está rodeada por sus hermanos. Hoy a los 33 años, después de declarar al mundo su lesbianismo y rebautizarse tatiana de la tierra, así sin mayúsculas, mira la foto pegada en una pared de su apartamento en Miami, y dice sin melancolía: “son como de otra vida, porque ya no tienen nada que ver con migo”. Tatiana no llena el estereotipo: le gusta maquillarse, usa aretes y anillos. (El Tiempo, mayo 18 de 1994)

Desde el comienzo de su vida se inicia este diálogo entre un cuerpo maravilloso, sujeto a cualquier tipo de análisis científico, capaz de realizar millones de operaciones físicas y químicas verificables, y un nombre dueño de todo lo inexplicable, de todo aquello que se niega a ser descifrado, de todas esas palabras internas que combinadas de alguna forma extraña harán que glándulas y músculos den vida al llanto o a la risa.

La educación del cuerpo es la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia, la oportunidad de relacionarse con el mundo. No basta llenarse de palabras si nuestro cuerpo es incapaz de convertirse en acto, en ser, en existencia, en expresión. No basta que me llame Francisco, como mi padre, como mi abuelo, como Francisco de Asís, o como Francisco Villa, si ese nombre no es reconstruido por este cuerpo en el que puedo albergar mi propio Francisco, mi propia acción sobre el mundo.

Cuerpos vigorosos o frágiles, delgados o robustos, blancos o morenos, con sus nombres y sus apodos hacen su primer trecho en el nicho familiar primario donde reciben el alimento, la ropa, el afecto y el idioma. En esta primera infancia tendrán que aprender a utilizar sus piernas y sus brazos para caminar y llevarse el alimento a la boca. Sus ojos irán aprendiendo a distinguir objetos y a reconocer espacios, desarrollando paso a paso las primeras habilidades de esa herramienta maravillosa que, guiada por el cerebro y todo el sistema nervioso, permitirá apropiarse del mundo y relacionarse con las demás personas. Padres, hermanos,

parientes y conocidos dedicarán mucho tiempo a educar esos cuerpos diversos que desde muy pronto darán señales de sus posibilidades y limitaciones. Al mismo tiempo el nombre del niño se repetirá incesantemente para llamarlo, para reprenderlo, para alentarlo o para demandar de él acciones y comportamientos que serán aplaudidos o castigados.

Cuatro o cinco años de vida serán suficientes para que esa personita haga cosas extraordinarias. En muchos aspectos sabrá defenderse por sí mismo valiéndose de sus miembros y de sus expresiones. Podrá decir el mundo a su manera y tendrá una idea inicial de sí mismo. Distinguirá su imagen en el espejo y en las fotografías y responderá cuando digan su nombre. También experimentará temor o alegría ante la presencia de otros y sabrá elegir las cosas y experiencias que le producen placer o huir de aquellas que representan peligro para su bienestar. Con estas rudimentarias habilidades logradas por su cuerpo, estará listo para ingresar a la escuela, donde su gran herramienta será afinada durante largos años para participar en la vida colectiva de la sociedad humana.

El niño, la familia y la escuela*

Uno de los escenarios más importantes donde emerge y se despliega la subjetividad humana y los mecanismos básicos de humanización y socialización es el de la familia; en este sentido, el niño construye su primera identidad gracias a los vínculos que establece con las personas más cercanas a él, especialmente el que desarrolla con su madre, que le otorga un lugar y un sentido a sus comportamientos. Ese primer ser próximo al niño, cubre de significaciones sus llantos, gestos y expresiones, lo que le permite la incorporación de palabras, conductas, valores, sentimientos e ideales, que quedan inscritos en su subjetividad y moldean los afectos que lo atraviesan, en las respuestas que da al lugar que le asigna su familia y las personas que lo rodean.

De acuerdo con lo anterior, el niño es un ser fundamentalmente social desde el mismo momento de su nacimiento, en la medida en que todos sus comportamientos están modulados por la interrelación con las personas significativas que lo acompañan; hasta el conocimiento que construye sobre sí mismo lo adquiere mediante la imagen que recibe de los demás. Sin embargo es necesaria la mediación de un tercero que le permita al niño entender que además de su madre existen otras realidades y normas que es necesario considerar para vivir en una sociedad.

Así, cada uno de los miembros de la familia ejerce una función estructurante en el niño, lo que le permite el establecimiento de límites e identificaciones con las personas emocionalmente significativas para él. Su forma de actuar, de descubrir

* Texto escrito por Liliana Patricia Ramírez R.

y apropiarse de la realidad y de reconocer la perspectiva de los otros, se logran mediante esos vínculos afectivos generados por las identificaciones, cuya naturaleza es inconsciente y está a la base de la construcción de la identidad.

En sus primeros años, el niño en su condición de indefensión y vulnerabilidad se encuentra a la merced del deseo de sus padres, quienes se convierten en sus principales referentes identificatorios¹ ya que representan todo eso que el niño quiere ser; esto hace que el infante busque con su comportamiento asegurar el amor y la compañía de sus padres; sin embargo, este proceso fácil en apariencia, dista mucho de ser como se esperaría “normalmente” en el niño; más aún en nuestro contexto, donde es frecuente encontrar a niños no deseados y padres poco comprometidos, que vivencian una serie de emociones negativas hacia el niño, de allí que éste responda con rechazo o se rebele contra el lugar que estos le asignan, ya que él siempre responde a lo que capta afectivamente en sus padres.

Hasta ahora se ha planteado que el niño establece sus primeros ideales a partir de los que identifica en sus padres, haciendo de ellos ejes del desarrollo de su identidad, esto pone la subjetividad del niño en relación directa con la historia personal de sus padres; sus traumas, síntomas, ideales, frustraciones, sueños sin realizar, temores y significados con los que revisten su función, aparecen en el espacio familiar actualizados en el vínculo que establecen con sus hijos y pueden ser transferidos al niño cuando los padres no verbalizan sus dificultades y no saben diferenciar sus propios problemas de los del niño, al desconocer y desestimar su propia historia.

Es en la familia donde el niño aprende a reconocer y aceptar su propio lugar, sus espacios y responsabilidades, la existencia de otros, las diferencias en gustos, temperamentos, hábitos, actitudes y valores, aspectos decisivos en la formación de vínculos y las maneras de afrontar los conflictos. En este sentido, la valoración que hace el niño de sí mismo y el tipo de transmisión que se hace en la familia, puede ser un factor de protección importante frente a las dificultades de la vida, cuando esta construcción le permite al niño saberse digno y responsable de dar y recibir amor y respeto. Sin embargo, pareciera que algo estuviera fallando en la familia, pues su tarea de socialización primaria está siendo delegada a otras instancias externas como la calle, la televisión o la escuela, esto tiene efectos en la construcción de la identidad del niño y las representaciones que crea sobre el mundo y la realidad.

Todo este camino que comienza con el nacimiento de un organismo y que poco a poco va construyendo una representación de sí mismo para transformarse en un

¹ Cabe aclarar que no se está hablando del padre o la madre biológica, sino de la persona cercana al niño que asume esta función

cuerpo y en una subjetividad, es orientado por los ideales culturales en un proceso mediante el cual el niño va incorporando normas y límites establecidos socialmente. Por medio de la socialización el niño comienza a establecer su propia forma de relacionarse con la realidad cultural, e igualmente a definir su manera de mediatizar los vínculos, con ello se perpetuará la cultura a través de la transmisión de prácticas, valores, ideales y moralidades de generación en generación.

La Familia y la educación en el contexto actual

Cada momento histórico lleva a explorar las posibilidades nuevas de respuesta a los diferentes desafíos que van emergiendo, en la actualidad por ejemplo se introducen una serie de cambios en la familia y la vida familiar que señalan serias transformaciones en los procesos de socialización. Igualmente, *la globalización como fenómeno económico, político, social y cultural, introduce en los individuos toda una nueva forma de representar, responder, entender, habitar y construir el mundo*². ¿Qué pasa con la dinámica actual de la familia, en una época de consumo, en la que se pone en entredicho su papel socializador, su estructura y sus referentes de autoridad?

“La familia como institución está permeada en su vida cotidiana por factores de orden social, económico, político e histórico como: el aumento de la participación de la mujer en espacios laborales por fuera del hogar y su irrupción en la vida pública, el debilitamiento económico generalizado en todas las capas sociales, la agrupación de las familias en pequeños espacios a raíz de carencias económicas y en ocasiones para compartir gastos entre varios grupos familiares, el desarrollo de procesos migratorios en búsqueda de nuevas oportunidades o por conflictos armados.

*En su estructura la familia no es estática, ni única, ni homogénea para responder a cada uno de sus miembros con sus demandas e intereses a lo largo del tiempo. La transformación de los roles en la mujer, el hombre y los niños/as, ha provocado entre otras cosas, la deslegitimación de modelos familiares patriarcales. La familia se convierte en el espacio para la reproducción de la crisis societal y la expresión de conflictos sociales, manifestaciones de violencia, ruptura de vínculos, situaciones de abandono, maltrato, inconsistencias entre valores e intereses e inoperancia y desdibujamiento del sistema normativo, entre otros.”*³

² Apartes tomados de PUERTA RENDON, Ana Lucia. Modulo Socialización. Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Educación. Medellín. 2003

³ Ibid

Si en algo se puede ver reflejada la famosa crisis cultural de nuestra sociedad es en la realidad de la familia. La introducción de nuevas identidades, formas de relación, costumbres sentimentales y sexuales sumada a la caída de valores absolutos, generan un replanteamiento de la validez de la familia y la pérdida de la claridad en los objetivos de la educación por parte de padres, que ya no quieren asumir su función y lugar, todo esto ha propiciado fracturas que se ponen de manifiesto en la familia, la escuela y la calle, las exigencias laborales de los padres ha disminuido de manera significativa el tiempo para compartir en familia, siendo este último absorbido en gran medida por la televisión. Los niños de esta época tienen una relación muy diferente con el saber, la autoridad, la sexualidad y la muerte; a muy temprana edad acceden a través de los medios de comunicación a un bombardeo de imágenes y realidades inimaginables, difíciles de asimilar y aún más cuando no se cuenta con un acompañamiento adecuado.

Así mismo, los cambios culturales, la violencia y el desempleo, realidades innegables de nuestro contexto, han significado para las familias una reconfiguración en los roles y funciones de cada uno de sus integrantes, por ejemplo padres que se encargan de la casa y los oficios domésticos mientras la madre trabaja, o niños que a muy temprana edad deben asumir responsabilidades de adulto como trabajar o cuidar de la familia; también es frecuente encontrar familias monoparentales o conformadas por personas que no tienen lazos estrechos de consanguinidad, todo esto habla de un medio complejo que rebasa los saberes construidos sobre la subjetividad del niño y lo social; llegados a este punto solo queda dejar abiertas unas preguntas para orientar la reflexión ¿Qué implica para la escuela el convertirse en un agente de cambio y formación que responda a las exigencias de los tiempos actuales? y ¿Cuál es la función que le corresponde frente a la familia y el niño?

Es primero en la familia y luego en la escuela donde el niño recoge elementos fundamentales para la formación de su subjetividad, es por esto que tales espacios son básicos en la generación de cambios en las significaciones provenientes de la cultura y por lo tanto, en la transformación de esta sociedad. Esta tarea, no se puede desligar de las nuevas realidades que atraviesan al niño en su proceso de socialización, esto exige repensar la escuela, en una época en la que el menor ingresa a esta con menos inocencia y un recorrido en experiencias, saberes y vacíos que hacen visibles todos los impasses, conflictos y tareas inconclusas que ha dejado la familia. La socialización secundaria que se realiza desde la escuela, a pesar de las dificultades y los limitantes también puede verse como la oportunidad de gestar cambios, introducir preguntas y fortalecer subjetividades autónomas, responsables y reflexivas.

A medida que el niño crece, el lugar central de los padres como referentes identificadorios, se desplaza sobre otras figuras significativas como la del maestro, quien a pesar de todos los cambios aún sigue siendo un referente de

autoridad, que encarna ideales y valores que el niño toma como modelo; esto confiere al docente un poder y una responsabilidad muy grande frente a la manera en que lo ejerce. Es indudable la fuerza del docente para influenciar el comportamiento del niño, de allí la importancia de que se reconozcan las situaciones en las que esta influencia se pone en juego, sus consecuencias y al servicio de qué se practica.

TIEMPO DE CONCLUIR

PARA REFLEXIONAR

¿Cómo y por qué el maestro se convierte en un referente identificatorio para el niño? (Describa algunas situaciones en la que los niños le manifiestan su reconocimiento).

¿Qué puede hacer el maestro con los sentimientos que hacia él dirigen los niños?

¿Si el maestro es un representante de la autoridad, cómo puede hacer uso de esta para orientar al niño?

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Abrir espacios en el aula de clase que le permitan la niño entender los diferentes lazos que se presentan en las familias y las múltiples situaciones a las que se podría enfrentar, como la separación de sus padres, la llegada de un nuevo hermano, los conflictos y sentimientos ambivalentes, el salir desplazados de su tierra, vivir situaciones de violencia, tener una imagen de sí mismo negativa, etc. Esto puede ser abordado mediante variados mecanismos como la lectura y discusión de cuentos infantiles, las dramatizaciones, la invención de cuentos, la discusión en torno a los programas de t.v que le gustan a los niños, sus héroes, juegos favoritos, dibujos etc.

Todos estos mecanismos permiten al niño construir sentidos con sus propias palabras para nombrar lo que le pasa, mediante una vía que le posibilita la significación y comprensión de lo que vive en su interior y puede ayudarle a tomar distancia afectiva de sus sentimientos hacia la familia o la situación que vive, para asumirla desde un lugar más sano.

Algunas sugerencias para ello:

- Hacer actividades en las cuales se le pida al niño que se represente mediante algo que sea importante para él; llevarlo con estos ejercicios a pensar en la manera en que se percibe a sí mismo y a hablar de ello si lo desea.

- Hacer sociodramas con los niños: pueden ser inventados, o tomados por ellos de la literatura infantil, analizar con ellos el por qué les llamó la atención la historia, cuál es la situación y las alternativas del protagonista.

- Ponerlos a inventar cuentos.

Recuerde que usted es muy importante para los niños, sea muy consciente de las palabras que utiliza (ya sea en bromas o en momentos de ofuscación) para dirigirse a ellos y sus posibles efectos.

Hablar con los niños que son agredidos y darles ideas para que se defiendan con formas alternativas a la agresión.

Esté atento a las relaciones que se dan en el grupo, los apodos y actitudes entre compañeros, no deje pasar desapercibidos los rótulos (impuestos o autoimpuestos) que pesan sobre algunos niños y trate de fomentar el respeto a la diferencia.

Ya hemos visto algunas de las formas que tiene el niño para descubrir la realidad y aprender el mundo a partir de los vínculos que establece con los otros, sin embargo es muy importante precisar que en el niño predomina un modo de pensamiento egocéntrico que le dificulta comprender algo más allá de su propia perspectiva, compartir, ser solidario o ceder en sus intereses personales; sin embargo, con el proceso de socialización se van abriendo horizontes que le permiten al niño conectarse con los otros y formar parte de una colectividad. Recojamos algunas ideas planteadas por Slaby que permitirán pensar estrategias para que el niño desarrolle la capacidad de entender la perspectiva del otro:

*"Los niños pequeños construyen su comprensión a través de procesos que incluyen: (a) recibir instrucción directa (enseñanza), (b) experimentar las consecuencias de su comportamiento (recompensas y castigos), (c) observar los comportamientos y reacciones de los adultos y otros niños (modelaje), y (d) iniciar interacciones con otras personas (auto-socialización)."*⁴

⁴ Extracto de GUTIÉRREZ, Guillermo. *Manual de asesores de familia. Proyecto prevención temprana de la agresión*. Medellín: Secretaría de Educación, 2001

Conocer esto le puede dar luces para el trabajo en el aula, por ejemplo, puede hablarles y compartir con ellos sobre los sentimientos e ideas de los demás. Puede reflexionar sobre las formas en que reaccionan los otros si ellos los tratan bien o mal. Puede estimular interacciones constructivas entre ellos, motivándolos a compartir en su tiempo libre o brindando apoyo a niños recién llegados que se sienten inhibidos para que se acerquen e integren a los otros.

En tarjetas por subgrupos recree situaciones cotidianas de la vida escolar de los niños en las cuales se observen dificultades para reconocer la opinión, los gustos y las acciones de los demás.

En tarjetas de color diferente al anterior ejercicio construya alternativas para ayudarles a los niños, a los maestros y padres a respetar la perspectiva de los compañeros y de los demás.

Reflexión

Escriba qué dialogo entablaría con un padre o una madre de familia que viene solicitándole ayuda porque el niño tiene ideales que le preocupan (Ser como los muchachos de la esquina, tener arma y moto, etc)

EVALUACIÓN:

1. ¿Qué aspectos descubrió o recordó durante el tema de hoy?
2. ¿Para qué cree que le puede servir el conocer los factores que influyen en el desarrollo de la subjetividad del niño?
3. ¿Qué idea le generó mayores dificultades en su comprensión?
4. Escriba una estrategia de trabajo con los niños que se le ocurra para aplicar en el aula a partir del aprendizaje de hoy.

UNIDAD 6: NIÑO, SEXUALIDAD Y ESCUELA.

PROPÓSITOS

General:

Aportar al docente elementos de análisis y reflexión frente a las manifestaciones sexuales en el niño, que le permitan una mayor claridad para su intervención en el aula.

Específicos:

Reconocer el papel del maestro y de la escuela como un factor protector para el niño en el desarrollo de actitudes, valores y formas de expresión de la sexualidad.

Identificar y tratar de intervenir algunos factores de riesgo en el hogar y la escuela que violentan al niño en su proceso de formación sexual.

TIEMPO DE VER

Reflexión:

1. ¿Considera usted que existe una sexualidad infantil? ¿Por qué?
2. ¿Cómo la definiría?

Trabajo grupal

1. ¿Qué manifestaciones de la sexualidad se dan en los niños de sus grupos?
2. ¿Porque cree que se dan y a qué responden estos comportamientos?

Autoreflexión:

Es importante que el educador sea consciente de la manera en que influye su historia personal, en la posición que transmite a los estudiantes frente a la sexualidad, para no generar barreras o dificultades comunicativas al abordar el tema y así considerar de manera responsable el tipo de contenidos y las valoraciones implícitas que transmite. Reflexione las siguientes preguntas¹:

¹ Tomado y adaptado de VANEGAS, Jorge Humberto. *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. Medellín: Fondo editorial Cooperativo, 1998, P 76

1. ¿Sus padres esperaban de usted cosas diferentes de las que esperaban de sus hermanos del sexo opuesto?
2. ¿Recuerdan cómo se sentían por ser niño o niña?
3. ¿Cuáles eran los criterios familiares para hablar de sexualidad?
4. ¿Qué recuerdan haber aprendido sobre sexualidad por conversaciones o experiencias con compañeros (as)?.
5. ¿Cuándo fue que tuvieron por primera vez, conciencia de la relación amorosa entre sus padres?
6. ¿Qué recuerdan de la primera experiencia sexual? ¿La primera vez que recibieron un beso, una caricia, el primer amor?
7. ¿Recuerdan haber tenido juegos sexuales en la niñez?; si sus padres se dieron cuenta, ¿qué dijeron o hicieron?
8. ¿Qué recuerda del desarrollo de su cuerpo: emisiones nocturnas, comienzo de la masturbación, de la menstruación?

Se pide a quien lo desee que comparta, con sus compañeros, una experiencia pasada significativa que considere haya podido influir en sus actitudes, sentimientos y conductas presentes relacionadas con su sexualidad.

Discusión:

¿Cómo les pareció el ejercicio?

¿Qué opina de la educación sexual que ha recibido?

¿Qué ha sido lo mejor en su educación sexual?

¿Cómo influye la educación sexual que recibimos y la cultura en nuestra actitud ante la sexualidad hoy día?

¿Qué le cambiarían ustedes a los criterios de educación sexual que conocen?

TIEMPO DE COMPRENDER

La sexualidad humana*

La sexualidad no tiene un sentido unívoco, su definición está condicionada por el momento histórico, la disciplina desde la cual se trate de definir y la posición personal de quien hace el intento “designa ciertos comportamientos, prácticas y hábitos que involucran el cuerpo, pero también designa relaciones sociales, conjuntos de ideas, moralidades, discursos y significados que las sociedades y sus instituciones construyen en torno a los deseos eróticos y los comportamientos sexuales. En las sociedades modernas designa también las clasificaciones que se le atribuyen a las personas según sus preferencias eróticas y la autodefinición que hacen los individuos de su orientación sexual”².

De acuerdo con lo anterior, las creencias culturales y los valores que imperan en una época son fundamentales en la concepción que construyen los sujetos de su sexualidad. Esto lleva a una pregunta ¿Qué de la sexualidad es heredado biológicamente? y ¿Qué vamos aprendiendo o construyendo a lo largo de la vida? ¿Cual será la diferencia entre ese orden animal, que se presentifica en la naturaleza y cuales son los efectos de lo cultural en esta? El psicoanálisis sostiene que el ejercicio de la sexualidad en el ser humano no es algo fijo y universal, que esté predeterminado por la biología, tal como se da en el mundo animal, en el cual la satisfacción sexual apunta a una tendencia instintiva con un fin exclusivo, la reproducción de la especie.

Los seres humanos no caminamos en fila india en la misma dirección, Freud plantea que el hombre está atravesado por la pulsión y a través de este concepto explica aquellos impulsos sexuales más arraigados que empujan al ser humano hacia la satisfacción. El “problema” aparece cuando se observa que el objeto de esta pulsión se puede satisfacer de las más variadas formas, que no está predeterminado, que existen campos de posibilidades muy diversas para la satisfacción sexual, cuyo disfrute no es generado exclusivamente por el coito ni este es su objetivo, para cada persona será distinto de acuerdo con su historia particular. La sexualidad humana comporta un carácter inconsciente, de allí que no deje de buscar caminos, ya sean, sustitutivos o no, para generar la satisfacción.

La conducta sexual se adquiere a través de lo social y lo particular, aspectos muy variables en cada sujeto; sin embargo existe una noción de lo “normal” que se establece a partir de los parámetros que dan las creencias de la época, los

* Texto elaborado por Orfaley Ortiz M. y Liliana Patricia Ramírez R.

² CARABI, Angels y otros. Nuevas masculinidades. Barcelona: Icaria, 2000.

valores personales, las posiciones políticas, la religión y la historia. La sociedad impone al individuo una serie de condicionamientos indicativos y coactivos que en ocasiones actúan contradictoriamente y definen cualquier tipo de comportamiento por fuera de lo “normal” como perverso.

En el caso del niño, en sus primeros años se presentan comportamientos sexuales explícitos y desinhibidos, ya que aún no ha sido influenciado por la cultura y no maneja referentes marcados frente a lo que es y no es deseable socialmente, de allí que no experimente culpa, ni asuma sus deseos sexuales como algo malo. Más bien ve la sexualidad como una fuente de placer ligada al conocimiento de su propio cuerpo a sus sensaciones y a la manera en que descubre al mundo y a los otros.

En el niño se entiende la sexualidad a partir de la relación que establece con ciertas partes de su propio cuerpo y la localización del placer, distribuido en distintas zonas erógenas que no necesariamente coinciden con las áreas genitales, tal como la cultura se lo ha representado para el caso de la sexualidad adulta. Por sus funciones biológicas la boca, la zona anal y los órganos genitales, son una de las principales fuentes generadoras de placer para el niño, haciéndose relevante cada una de ellas de acuerdo con el momento que atraviese el infante en su desarrollo psicosexual.

Durante tal desarrollo, el niño se ve abocado a la realización de una serie de tareas psíquicas relacionadas con la construcción de su lugar en la familia y el tipo de lazos que puede establecer con su padre y su madre. Tales búsquedas son sexuales en la medida en que el niño ve unos vínculos que lo inquietan, principalmente la relación de sus padres desde su condición de hombre y mujer, que lo incluyen o excluyen de algunos intercambios, dándole un lugar determinado que él debe significar, con todas las preguntas, ambivalencias y afectos que esto genera.

Se puede ver entonces cómo para la teoría psicoanalítica el desarrollo temprano del psiquismo está íntimamente ligado al desarrollo sexual, allí no solo se inscriben las bases de lo que será la sexualidad adulta, sino también las primeras preguntas y teorías explicativas que va elaborando el menor sobre la diferencia sexual anatómica y el origen de los niños.

El niño en sus manifestaciones sexuales expresa sus propios interrogantes pero también lo que sus padres y los adultos con los que comparte no han podido elaborar y le transmiten a manera de silencios, de gestos, contradicciones y angustias. De este modo se establece una primera relación con el saber marcada por los interrogantes e intentos de explicación de los descubrimientos que en el

campo de la sexualidad se están haciendo, cuya respuesta y resolución implica la construcción de un lugar.

Este proceso tiene además una dimensión afectiva en la que los vínculos con el padre y la madre adquieren nuevos significados. Hay otro momento en la relación con el saber cuando se han resuelto en alguna medida las preguntas sexuales del niño (ya que éstas reaparecerán en la adolescencia). Este segundo momento se da, cuando se puede hacer un descentramiento del propio cuerpo y de la inquietud por los intercambios eróticos de las figuras significativas para darle paso a la inquietud por el saber sobre el universo, la ciencia, la naturaleza, etc.

Como se ha podido observar el niño construye una respuesta a lo que es él desde lo sexual, allí quedan inscritos sus síntomas, ideales, angustias, pero también sus violencias, la subvaloración o sobrevaloración de lo femenino o lo masculino, la representación del tipo de vínculos que se establece entre un hombre y una mujer y los modos de expresión de sus afectos, la representación de cómo se resuelven los malentendidos amorosos; en últimas, se instituye allí la manera en que el niño disfruta o padece la condición de ser hombre o mujer y la forma de vivir esto en sus relaciones con los otros, asunto que se manifiesta todo el tiempo en la escuela, mientras en el niño se va dando esa revolución interior que busca respuestas.

La sexualidad como tema central en la escuela

El profesor y la escuela pueden hacer un gran aporte al dar la palabra para posibilitar significaciones a todo eso que el niño vive en su momento, no se trata de que la escuela asuma todas estas manifestaciones, sino de que les de un lugar a ellas cuando aparezcan y las canalice de manera que el niño pueda construir y reconstruir sentidos frente a lo que siente y es. De alguna manera se trata de que el maestro pueda leer lo que se esconde tras ciertos comportamientos de los niños y responda a ellos desde la significación y no desde la agresión.

En un grupo de niños de quinto, las profesoras notan en las últimas semanas que hay una gran inquietud, indisciplina, cuchicheos, conductas de esconder cosas, y en una oportunidad en la clase de matemáticas las palabras división y multiplicación son ridiculizadas por varios de los niños, remitiéndolas a contenidos sexuales: “como se divide a dos que están pegados”, “si dos se acuestan se multiplican”. La profesora aprovechó estos comentarios para preguntarles si acaso querían hablar de la sexualidad y les abrió un espacio, de inmediato todos asumieron una posición de escucha y empezaron las preguntas, esto tuvo efectos en el grupo que se pudo contener y orientar de una manera constructiva. No todos los casos son tan sencillos, pero sí es posible tratar de

considerar desde la lógica del niño esos momentos en los cuales manifiestan “otra cosa” disfrazada de una aparente indisciplina o desinterés.

Es importante tener en cuenta que en su función formadora, la escuela puede asumir un papel más activo en cuanto a la prevención en el campo de la sexualidad, ya sea frente al abuso sexual, a la construcción de la identidad sexual y en función de la creación de unas condiciones de intercambio más equitativo entre mujeres y hombres. No se trata de pensar que la escuela debe cambiar sus contenidos, sino más bien articular a las actividades y prácticas cotidianas un reconocimiento de la construcción permanente de los individuos desde su condición de niños y niñas en la institución.

Algunas noticias son altamente divulgadas como la captura de violadores en serie, el matrimonio de homosexuales, maltrato de mujeres y niños, vale la pena pensar si es posible que en algún momento en la escuela se le de lugar a la palabra que nombra desde los niños la percepción de estos hechos y si al mismo tiempo es posible, que como pretextos introduzcan elementos que puedan desarrollarse como factores protectores para los niños. Si algo nos ha mostrado la experiencia en la educación tradicional, es que el silencio fundamenta en muchos casos el refuerzo de los factores de riesgo. ¿Qué pasa cuando un niño es testigo de maltrato sexual hacia una hermana y en ningún lado escucha nada sobre estos hechos? ¿Acaso no ha sucedido que muchas personas crecieron pensando que esa era una práctica normal y usual?

En su función de formadora, la escuela y los maestros que toman conciencia de la relevancia de su papel pueden encontrar diversas formas y momentos para trabajar en este sentido, por ejemplo hacer más visibles los espacios para hablar de las relaciones entre los hombres y las mujeres, además es importante tener en cuenta que la mayor parte de las preguntas esenciales en los seres humanos se fundamentan en inquietudes por la sexualidad, asunto que introduce para la escuela un elemento motivador del saber, si se orienta y se da espacio para ello.

Algunos conceptos fundamentales³

El término sexo ha tenido múltiples connotaciones. La mayoría de la gente está acostumbrada a imaginar al sexo como los genitales o como una simple expresión física. Los siguientes significados no son exhaustivos, sólo pretenden dar claridad para orientar las discusiones.

³ ALZATE, H. *Sexualidad Humana*. Bogotá: Temis, 1987. 2ed. P 72

1. SEXO DE ASIGNACIÓN O CRIANZA: Está determinado, usualmente por los genitales externos, es atribuido al nacer. Pene-hombre; Vulva-mujer.

2. SEXO PSICOLÓGICO, IDENTIDAD SEXUAL O IDENTIDAD GENÉRICA: Convencimiento íntimo de ser hombre o de ser mujer que tiene el individuo, o la identificación subjetiva con una u otra de estas condiciones o con ambas, en proporciones variables. La diferenciación del sexo psicológico depende, fundamentalmente, del efecto del entorno familiar y social.

3. SEXO SOCIAL, ROL SOCIOSEXUAL, MASCULINIDAD Y FEMINIDAD: Conjunto de comportamientos y actitudes culturales que indican a sí mismo y a los demás la pertenencia al sexo masculino o femenino, o a la ambivalencia en proporciones variables.

4. GÉNERO: Este vocablo ha sido tomado de la terminología gramatical con el significado que tiene en ella, pero aplicado a los seres humanos. Es entonces, sinónimo de sexo y de él se deriva el adjetivo genérico (masculino y femenino).

5. ORIENTACIÓN SEXUAL: Dirección que sigue el deseo sexual del sujeto, o la excitabilidad sexual del sujeto en relación con un objeto sexual determinado; puede manifestarse hacia un solo tipo de objeto o hacia varios, en proporciones variables. La más típica orientación sexual es la heterosexual, seguida por la homosexual.

6. HETEROSEXUALIDAD: Orientación sexual hacia individuos del otro género, o excitación sexual con ellos. Práctica de actividades sexuales con individuos del otro género.

7. HOMOSEXUALIDAD: Orientación sexual hacia individuos del mismo género, o excitación sexual con ellos. Práctica de actividades sexuales con individuos del mismo género.

8. BISEXUALIDAD: Orientación sexual heterosexual y homosexual en proporciones variables, o excitación sexual con individuos de uno y otro género. Práctica de actividades hetero y homosexuales.

Se tiene entonces que *“El comportamiento sexual y sus consecuencias están determinados por las características familiares, el concepto sobre roles sexuales, experiencias anteriores, geografía y oportunidades, más que por el hecho de ofrecer información o instrucción sexual. No existe una norma establecida o universalmente aceptada de conducta sexual, estas varían con la clase social, la religión, la educación y el estilo de vida.*

La sexualidad es una parte integral de toda la personalidad y se expresa en todo lo que una persona hace. Además ésta no se circunscribe al coito, sino que constituye el motor de la vida afectiva. De acuerdo con lo anterior, la función

*sexual humana es ejercida, fundamentalmente, de dos modos: el erótico y el reproductor. La función reproductora es la más antigua en todas las especies, no diferencia al hombre de los demás animales; mientras que la función erótica, definida como la búsqueda consciente del placer sexual es únicamente humana, nos distingue de los demás seres del reino animal."*⁴

TIEMPO DE CONCLUIR

¿Y usted cómo orienta?

El adulto que es significativo para el niño se convierte en un orientador bien sea con sus actos, sus palabras o sus omisiones. Cuando se habla de orientación se debe tener en cuenta la noción de sexualidad de la que parte el adulto; siempre que se interviene se hace desde un lugar, desde unas ideas o concepciones que se tienen, las mismas que han propiciado el desenvolvimiento propio en este asunto. Presentamos a continuación algunas concepciones que pueden tener los maestros sobre la sexualidad y sus consecuencias:

Algunos, consideran que la sexualidad es un tema que no debe tocarse, porque es algo pecaminoso y cuando por una u otra razón la abordan en sus espacios de clase es para referirse a esta como algo problemático, como algo de lo que no se puede mencionar ni decir nada porque mancha o vuelve impuro a quien lo hace. Actúan desde el rechazo hacia los niños que manifiestan alguna conducta sexual, los ven como depravados o pervertidos y todo lo enfocan hacia el no: no hagas, no preguntes, no goces, no descubras.

Otros, miran la sexualidad desde lo erótico y reconocen que tiene una relación estrecha con el placer, le dan cabida a las preguntas y a las manifestaciones de la sexualidad en los niños pero puede haber un riesgo: el de fomentar la irresponsabilidad hacia sí y el otro, si sólo se limitan a hablar del intercambio de experiencias y juegos en busca de satisfacción corporal.

Igualmente hay quienes la conciben sólo desde el punto de vista biológico. Consideran el sexo estrechamente relacionado con la reproducción. Todo lo explican desde la biología: desde las diferencias entre hombre y mujer, tanto físicas como psicológicas, hasta su elección sexual. Quienes esto consideran limitan su accionar a transmitir únicamente información sobre biología y fisiología de la reproducción humana. También están los que consideran que el ser humano está compuesto de mecanismos que le permiten tener un acoplamiento sexual el

⁴Tomado y adaptado de ALLER ATUCHA, Luis María. *Sexualidad Humana*. Buenos Aires: Galena, 1991 p.58.

cual puede resultar o no satisfactorio de acuerdo al conocimiento que tenga acerca de cómo funcionan dichos mecanismos y abordan la sexualidad desde el mecanicismo únicamente.

Lo normal y lo patológico es otro aspecto que en ocasiones es resaltado en la formación sexual que se recibe en la escuela, si alguien no funciona de acuerdo a ciertos parámetros entonces está enfermo. Limitan su intervención educativa a enseñar las enfermedades de transmisión sexual y exageran en muchos casos sus efectos.

Otros parten de que en el comportamiento sexual humano no existen conductas “normales” y “anormales” claramente definidas, sino por el contrario una amplia gama de comportamientos variables, válidos y aceptables según situaciones culturales y personales.

Para discutir: análisis de casos

¿De qué forma orienta u orientaría usted las siguientes situaciones en el aula de clase?

1. Juanito es un niño de 12 años que se sienta en la parte de atrás del salón de clase y en muchas ocasiones los compañeros se distraen porque él saca su pene y se los muestra a sus compañeros.
2. Cristian tiene 9 años y sus compañeros lo ridiculizan diciéndole constantemente que es “Marica”, lo ofenden con palabras, le dicen “Cristina”, le hacen gestos alusivos a lo femenino, cuando él se agacha a recoger algún objeto se burlan de su forma de hacerlo, hasta lo han golpeado.
3. Juliana, de 7 años, se gana la atención de muchos niños porque frecuentemente cuenta escenas sexuales que ha escuchado y visto en su casa; también ha sido sorprendida con revistas pornográficas, generando indisciplina en el aula.
4. A Juan, Fernando y Milena, niños de primero, se les ha encontrado en ciertos rincones desnudos, tocándose su cuerpo, comparando sus órganos e imitando movimientos alusivos a la relación sexual.

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Hay quienes ven en el niño un investigador infantil⁵, debido a que tiene preguntas, muchas preguntas sobre todo del ámbito sexual, que dirige bien sea a los adultos o que intenta resolverlas por sí mismo; aquí es importante ubicar el lugar del adulto cuando llega este momento. A veces los padres y profesores esperan el “momento” adecuado para hablar de sexualidad con los niños, como si este fuera algo que llega. De este tema se puede hablar en todo momento, sin que sea explícito. Se puede hablar del cuerpo, del cuidado de éste, de lo que pasa con el...Lo importante es tener en cuenta el *momento* del niño.... Por qué pregunta esto o aquello, qué lo lleva a hacerlo, qué vio o qué situación está viviendo interiormente. Porque si esperamos a encontrar el momento adecuado, mientras nos preparamos para ello, podemos caer en el atiborramiento, en llenarlo de temas sexuales, de conceptos y nombres que puede repetir como aprendizaje pero que en muchas ocasiones pueden ser inútiles.

¿De qué maneras se puede transmitir la educación sexual? Y ¿a qué debe apuntar esa transmisión?

¿Cuáles son los conceptos más importantes que los niños deberían conocer sobre sexualidad?

¿Qué tanto afectan los medios de comunicación el mensaje sexual que reciben los niños y cómo puede aprovecharlos para su formación?

Factores de riesgo y de protección en la escuela

Los niños están expuestos a muchos riesgos tanto en el hogar como en la escuela y el barrio. En cualquiera de estos espacios puede haber adultos malintencionados que se aprovechen de ellos. Lo que para unos constituye una satisfactoria curiosidad, para los otros puede ser un acto perverso. Es importante advertir a los padres y coordinar adecuadamente con ellos para proteger a los infantes.

Ejercicio: Ubicar los riesgos que existen para los niños en la escuela y en el barrio

⁵ FREUD, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras completas Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976

Factores de protección

Indudablemente quienes ayudan a los niños a protegerse de los abusos son los adultos (familia y escuela) y por lo tanto es importante el acompañamiento y apoyo que se haga con ellos al respecto. Se puede enseñar a los niños a:

No recibir dinero de cualquiera.

Identificar las miradas malintencionadas.

Proteger su cuerpo y respetarlo así como el de los demás.

A no exhibirse o estar desnuda(o) así tenga muy poca edad.

A no dormir, en lo posible, con personas adultas.

A no dar besos por doquier.

¿Qué otras cosas crees que se le pueden enseñar al niño, que operen como factores protectores?

Realice varias carteleras llamativas para los niños con sus compañeros del diploma y sitúelas en lugares estratégicos de la institución, busque que tales carteleras los sensibilicen ante los factores de riesgo y de protección del abuso sexual y sugiera allí estrategias sobre cómo cuidarse y pedir ayuda.

Algunas ideas:

- ✓ Aproveche los “momentos oportunos para la enseñanza.” El embarazo de una amistad, chismes en el vecindario o programas de televisión pueden ayudar a empezar una conversación.
- ✓ Use nombres correctos para los órganos sexuales y los comportamientos sexuales.
- ✓ Incluya temas como la orientación sexual, el abuso sexual y la prostitución.
- ✓ Enseñe la importancia del respeto a la diferencia y a la privacidad.
- ✓ No use tácticas para asustar a los niños con el fin de evitar comportamientos o preguntas sobre sexualidad.
- ✓ De respuestas honestas, cortas y sencillas.
- ✓ Admita cuando no sabe la respuesta. Se puede ayudar a encontrar la respuesta en un libro o algún otro lado.
- ✓ No asuma nada. Por ejemplo, si el niño o la niña le pregunta “¿Qué edad se debe tener para iniciar las relaciones sexuales?” no quiere decir, “Estoy pensando en tener relaciones sexuales.”
- ✓ Que sepan los niños que usted está disponible cuando tienen alguna duda.
- ✓ Hágalles preguntas aunque ellos no las hagan — preguntas sobre lo que piensan y lo que saben.

- ✓ Conozca el momento que viven los niños. ¿Que presiones están viviendo? ¿Que es lo que ellos consideran normal?
- ✓ No asuma una actitud artificial, de solemnidad, de indiferencia, de misterio o crítica, ni adopte actitudes dramáticas, especialmente cuando se trate de hablar de situaciones de sexo.
- ✓ Cree un ambiente de confianza y de comprensión que estimule el diálogo objetivo y sincero, que el niño sienta que la pregunta elaborada fue bien recibida por usted.
- ✓ No posponga la pregunta, contéstela en el momento en que sea formulada, así sea reconociendo que desconoce la respuesta, luego busque información o consulte.
- ✓ Las respuestas y palabras que Ud utilice, deberán depender de la pregunta planteada por el niño, y del grado de desarrollo evolutivo de éste.
- ✓ Sea preciso, atégase a la pregunta y no trate de ofrecer información que aún no le ha sido pedida.
- ✓ No mienta ni utilice fábulas o respuestas vagas, como tampoco vulgarismos.
- ✓ Exprese sus propias ideas, sin insistir que el niño las adopte. Pero es necesario tener en cuenta que él captará las aptitudes acerca del sexo, que existen en su familia y en la escuela. Es importante establecer una atmósfera de “respeto por” y no de “vergüenza por” el sexo.

Actividades para trabajar con los niños:

Realice una jornada pedagógica con sus estudiantes articulada al proyecto de educación sexual de la escuela, en la cual ellos puedan expresar libremente en una hoja sin firmar (si les da dificultad hablar directamente de ello) las inquietudes y los aspectos de la sexualidad sobre los cuales desean aprender. Utilice estrategias lúdicas, videos y juegos, aquí presentamos algunas sugerencias para iniciar el trabajo:

- ✓ Nariz con nariz. Dos personas se paran mirándose a una distancia de medio metro más o menos. Una de ellas cierra los ojos y se mueve adelante poco a poco, tratando de tocar la punta de la nariz de su compañero (con su propia nariz) quien no se puede mover y debe permanecer con los ojos abiertos.
- ✓ Reflexionar con ellos sobre en torno a la confianza hacia los otros, ¿acercarnos al otro siempre significa que hay un interés sexual? ¿sintieron confianza a la hora de acercarse al otro? Si les toco a dos niños o a dos niñas la actividad ¿cómo se sintieron? ¿qué les puede enseñar esta actividad?

- ✓ Juego de roles invertido: Los niños harán el papel de las niñas y las niñas actuarán como si fueran niños, se deben disfrazar y hacer lo más real posible la situación.
- ✓ ¿Qué hace el hombre en la casa? ¿Qué hace la mujer? ¿En qué se diferencian y por qué? ¿En qué se diferencia una niña de una mujer? ¿Un niño de un hombre? A partir de una de estas preguntas, se debe motivar al grupo (de 10 personas aprox) para que haga una pequeña dramatización de cuatro minutos, los niños deben crear el libreto y expresar las posiciones que han construido frente a: cómo son los hombres y cómo son las mujeres. Hablar de las posiciones, hábitos y costumbres que la cultura ha estereotipado para cada uno de los sexos y cuestionarlos, mostrando que hay muchas formas de ser hombre y de ser mujer, de allí la importancia del respeto y de ser auténtico.
- ✓ Saludo con partes del cuerpo de acuerdo a como las vaya nombrando quien dirija la actividad, al son de una canción.
- ✓ Trabajar con ellos el amor al propio cuerpo, el reconocimiento de sus partes, la que más les gusta, la que mas dificultad les da de manejar, la que le da más pena mostrar. Preguntarle al niño qué cosas puede hacer con su cuerpo para que sea más consciente de este.
- ✓ Pedirle al niño que moldee una figura humana con sus partes más importantes, puede hacerse individual o en grupos cuando hayan terminado para la socialización podrían reflexionar:
- ✓ De acuerdo con el género que hizo (si eligió hacer un niño, una niña, un hombre o una mujer) hablar de las cosas que le gustan de ser niña o niño y de las cosas que más le disgustan o le generan dificultad, qué hace cada uno de ellos (Hombre, Mujer, Niña o Niño)?. ¿qué tienen o hacen los hombres que también hacen las mujeres? ¿qué tienen o hacen las mujeres que también hacen los hombres? ¿qué es un hombre, una mujer, un macho y una hembra?

UNIDAD 7: DE LA NORMA A LA AUTONOMÍA.

PROPÓSITOS

General:

Reflexionar sobre los aspectos sociales y psicológicos que intervienen en el proceso de reconocimiento de la autoridad y asimilación de las normas como elementos previos para el desarrollo de la autonomía.

Específicos:

Ilustrar diferentes enfoques explicativos del proceso de adquisición y asimilación de las normas.

Destacar dentro de los diferentes tipos de autoridad aquella que se centra en el reconocimiento del saber, de la confianza y del diálogo.

Precisar la importancia de la autonomía como la capacidad de asumir un diálogo consigo mismo y con el otro sobre las decisiones: gustos y elecciones

TIEMPO DE VER

Motivación: actividad de inclusión en el tema

El juicio: “Luz de la calle, oscuridad de la casa”

Descripción

Juancho tiene ocho años de edad, su madre le dice que no debe salir sino hasta las 5:00 p.m., pero Juancho sale y se le olvida la hora; mientras juega hace el papel de árbitro de un partido, tiene el reloj a la mano y olvida la hora, y si la recuerda sigue jugando. Cuando llega a la casa su madre lo sanciona sin dejarle salir al día siguiente y le repite: “eres luz de la calle y oscuridad de la casa”, lo cual le hace sentir muy mal.

Debatir

¿Juancho reconoce o no la norma?

¿Cuales normas interioriza Juancho?

¿Por qué se ajusta a los compromisos con sus amiguitos y no con sus padres?

Autorreflexión

¿Cómo cree que interioriza y aprende la norma un niño?

¿Hay quienes infringen la norma y no sienten culpa, remordimiento o necesidad de reparación. ¿Qué piensa de esto?

¿Qué puede hacer la escuela para que los niños tengan una mejor relación con las normas?

Trabajo en grupo

Actividad 1

Viaje al interior de la mente de un niño¹

Descripción

Jorge, un niño de 9 años de edad, se encuentra en estos momentos en la Dirección de la Escuela, pues ha sido enviado por la profesora debido a su mal comportamiento; él dice que siempre hace caso a sus compañeros para no ser rechazado, éstos le pidieron el favor de dejar un paquete en el pupitre de un compañero, el cual contenía un ratón muerto; la treta consistía en hacerle pasar un mal rato a Julián quien se ha destacado como un buen estudiante.

¿Qué cree que está pensando y sintiendo Jorge en la sala de espera del director?

¿Qué puede pensar Jorge del profesor y del director?

¿Por qué Julián se convirtió en objeto de agresión de sus compañeros? ¿Qué cree usted?

Haber cumplido con un favor lo puso en aprietos. ¿Qué debe aprender Jorge para que no le vuelva a suceder lo mismo?

¿Existe autonomía en la acción de Jorge?

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

De las mascararas de la autoridad y el desarrollo de la autonomía.*

El principal objetivo de la educación hoy desde la perspectiva ideal de la formación es aportar a la construcción de hombres que puedan usar su propio criterio. Este ideal, asume que en términos del desarrollo individual, un sujeto pueda responder por sus elecciones, que tenga la capacidad de tomar decisiones adecuadas para su vida; en términos políticos, se aboga por la formación de ciudadanos que puedan participar en los procesos sociales con criterios claros, que sepan del ejercicio de sus derechos y deberes, al mismo tiempo que reconozcan y respeten los derechos de los otros.

Ahora pensar el desarrollo de la autonomía como fin de la educación hoy, hace necesario, explorar varios elementos: Las relaciones de autoridad, la posición del maestro y las teorías del desarrollo moral.

Las relaciones de autoridad

La concepción de la autoridad está ligada a los proyectos de sociedad, allí se construye una idea de hombre y podríamos decir, de educación que contribuya a su formación. En esa medida, es allí donde se instituyen las formas de relación con la autoridad. Si hacemos un corto recorrido por nuestra historia, encontramos el autoritarismo, como una de las formas predominantes de ejercer un gobierno político, escolar y familiar, con una amplia gama de expresiones desde el silenciamiento de los gobernados, ciudadanos, jóvenes, niños, hasta el control despótico en muchas ocasiones.

Bajo la sombra del autoritarismo se establecieron claridades, es decir, se dio una respuesta a la pregunta ¿Qué se pretende de los ciudadanos, jóvenes y niños? ¿Qué hijos hay que educar? La respuesta se dio siempre invocando la necesidad de la obediencia y la sumisión. Es pertinente entonces una pregunta ¿y qué pasó con la autonomía?

* Texto escrito por María Orfaley Ortiz Medina y Dagoberto Barrera V., psicólogos U. de A. Asesores del proyecto Prevención temprana de la Agresión.

Diríamos que los fines de la educación obedecen a un determinado contexto histórico y social, situar la autonomía en este fragmento de la historia al que nos referimos no es posible, en la medida en que los requerimientos de los ciudadanos son la obediencia y la fe ciega. La representación de la autoridad está ligada a figuras represoras, las relaciones son de total verticalidad. De este modo es posible ver como las estructuras de las principales instituciones familia, escuela y estado coinciden en sus modos de ejercicio de la autoridad caracterizado por la imposición del padre, el maestro y el gobernante; del otro lado el hijo, el estudiante y el ciudadano responden desde un lugar pasivo, desde la obligatoriedad que supone la obediencia a estas figuras. Igualmente, podemos observar los recursos utilizados para lograr este fin: el castigo físico, el miedo, la culpa, la amenaza.

Es importante tener en cuenta que autoridad, gobierno y religión están presentes con sus mandatos en este momento de la historia y que la regulación de la conducta en la familia, en la escuela y en la ciudad está supeditada a la vigilancia, bien del padre, del maestro, del poder público y hasta de Dios.

¿Pero qué pasa cuando caen estos poderes, cuando son otros los discursos que sustentan la relación con la autoridad y con la norma? Los nuevos discursos destituyen estos poderes, el padre de familia tiene que aceptar que a otros se les otorgue autoridad frente a su función, se crean mecanismos que pueden interpelarlo frente a sus abusos, del lado de la escuela, también el maestro puede ser cuestionado y juzgado por su ejercicio. Para los gobernantes, los acuerdos internacionales, los recursos constitucionales se establecen como reguladores de su poder.

Diríamos que en esta medida, las figuras de autoridad por tanto tiempo sacralizadas caen de su pedestal, al mismo tiempo que el mundo vive un proceso de laicización. Otro parece ser entonces el proyecto de hombre y otros los medios para formarlo.

¿Pero cuáles son los efectos de este cambio? ¿Y desde qué lugar de autoridad se habla hoy?

Hoy se aboga por relaciones menos verticales, la familia y la escuela se proponen como lugares de construcción de hombres autónomos, con capacidad para autorregularse, para decidir sobre su propia vida, para tomar decisiones en el ámbito público y privado. Sin embargo, este cometido no es tarea fácil y las circunstancias actuales, los fenómenos sociales y escolares evidencian fallas graves en la puesta en marcha de dicho proyecto, al mismo tiempo que introduce

preguntas ¿hay realmente claridad en el ejercicio de la autoridad? ¿Desde dónde se forma a niños y jóvenes en el desarrollo de la autonomía?

Estos elementos implican el análisis de la posición de los adultos frente a la autoridad, y en este caso en especial la del maestro. Hoy no son visibles las figuras en las que convergían el temor y el respeto, a las que podía acudir como elementos que contenían los actos y las intenciones, como sucedía en el discurso religioso con la imagen castigadora de Dios. Los hombres y mujeres contemporáneos en su mayoría niños y jóvenes, no se asustan ante la idea del castigo eterno, o la pérdida del cielo, tampoco los adultos legitimados socialmente para exigir obediencia pueden acudir a argumentos que estén más allá de lo humanamente visible.

La posición del maestro frente a la norma y la autonomía

Pensar el ejercicio de una autoridad que permita el desarrollo de la autonomía en niños y jóvenes, implica para el maestro cultivar una posición reflexiva frente a su lugar, que le permita establecer claridades y respuestas frente a distintas preguntas:

¿Qué relación tiene él mismo con la norma? Es decir, es importante clarificar las propias convicciones en relación con las figuras y lugares a los que está supeditado. ¿Cuáles son las razones que le hacen cumplir con sus deberes: su propio criterio, el mandato o la exigencia de otros, la vigilancia? ¿O acaso el convencimiento de que hay pactos que es importante asumir por los efectos que ello tiene en la realización del trabajo, en el clima escolar, en el desarrollo de la ciudad, en las relaciones con los otros?

¿Qué desea causar con su ejercicio de la autoridad? Habría una larga lista de las posibles intenciones, que bien podemos iniciar: que los otros obedezcan, que sepan quién es el que tiene el mando, que la sola presencia permita regular. Igualmente, ser una figura que permita entender la necesidad de cumplir con acuerdos, así sean otros, por ejemplo, los mismos niños los que los proponen, es decir que se aprenda a **establecer acuerdos, pactos** y a respetarlos como formas que ponen límites a la acción propia.

Algunos autores han planteado que son muchas las razones no concientes, las que llevan a una persona a elegir lugares de autoridad, como por ejemplo el deseo de ejercer un control, un poder sobre el otro, lo que toma diversas formas y determina los modos de ejercicio, las estrategias, los abusos. Igualmente, cada adulto lleva dentro a un niño que tuvo que enfrentarse con la autoridad, con una forma específica de su control, que tuvo aprendizajes, que construyó

representaciones a partir de ello y que ahora tiene la posibilidad de estar del otro lado.

Todos estos elementos son importantes para pensar en la posibilidad y viabilidad de un proyecto de escuela que contemple el desarrollo de la autonomía como un fin en sus principios de formación de los estudiantes.

La autonomía como proyecto implica elecciones, enfrentar temores y construir los espacios que permitan al docente y a la institución reinventar lugares, estrategias, interrogar las prácticas tradicionales. Es necesario tener claras cuáles son las formas de autoridad que predominan en el contexto, cuáles son los sentidos que éstas transmiten, al mismo tiempo es importante el análisis de lo que para los docentes significa el ejercicio de la autoridad y el desarrollo de la autonomía.

Las alternativas para construir nuevos referentes y nuevas formas de relación, de ejercicio, requieren de evaluación y seguimiento continuo. Nuestra época y nuestro contexto nos ha dejado lugares vacíos, incertidumbres, añoranzas por un “orden” que parecía, en términos de la autoridad, más funcional; pero al mismo tiempo los sinsabores de los gritos acallados, de las voces no escuchadas, las marcas en el cuerpo exhibidas por algunos como señales del costo de sus aprendizajes.

Tal vez hoy no podamos acudir al cielo, o al recurso del infierno, tampoco al reglazo, o a las historias de los duendes que persiguen a los niños malos; posiblemente sólo podamos recurrir a la necesidad de reconocer la humanidad, **a la necesidad del pacto social como algo que nos permite hacernos mejores seres humanos.** Hecho que tiene un gran sentido en nuestro contexto, considerando que la situación del conflicto armado genera también sus propias imágenes y representaciones de la autoridad, la fuerza, las armas se instituyen como medios para el cumplimiento de normas, deberes, compromisos. Por ello una propuesta clara para el desarrollo de la autonomía en la escuela que se materialice en ejercicios y relaciones cotidianas, es una manera de posibilitar la construcción de nuevos referentes en la relación con la autoridad y la norma, que confronten las imágenes despóticas que van surgiendo como resultado del deterioro socio-político.

Sobre este hecho se fundamentan las actuales propuestas del desarrollo de la moral y la autonomía y como vemos, su puesta en marcha requiere de un proceso de autorrevisión, no bastan las estrategias por sí mismas, no bastan los gobiernos escolares, sino se cree en ellos, no bastan los proyectos de democracia en la escuela sino se está preparado para asumir lo que ellos implican. En el actual contexto no nos queda otro camino para regular la acción propia y la de otros, que

la de aprender que se pueden construir **pactos**, que los límites son necesarios aunque no sean placenteros y que esos límites no tienen otra naturaleza que la de un intento consensuado de crear las condiciones para que tanto los derechos del otro como los propios sean respetados¹.

El desarrollo moral

Se han divulgado diversas teorías sobre el desarrollo moral en el ser humano que fundamenta sus relaciones con la norma, se hace referencia entonces a las condiciones psicológicas que permiten en las distintas etapas de la vida asumir una manera de relacionarse con los límites, imposiciones y reglas que se transmiten desde lo social. Estos saberes son importantes para el maestro, en la medida en que le permiten identificar aspectos internos en relación con la norma y comprender aspectos propios de la moralidad humana y la forma como ésta se expresa en los niños.

Las diferentes formas de relacionarse con la norma*

Para los estudiosos de las ciencias sociales y de la pedagogía existen diferentes concepciones que explican la relación del hombre con la norma, la ley y la autoridad. Entre ellas destacamos aquí tres: 1. la mirada del psicoanálisis al tratar la relación placer-displacer, 2. la visión de la psicología cognitiva en su trazo de las fases o etapas del pensamiento ante la norma, y 3. una mirada social y funcional de la relación con la autoridad.

- La relación placer y displacer

El psicoanálisis descubrió que en la base de las elecciones, decisiones y valoraciones de los sujetos existe una relación con el placer, con el gusto y la satisfacción. Sí, un niño puede acatar la norma para ganar reconocimiento, para cumplir con sus ideales, con los ideales de los padres o del maestro, o infringirla para obtener otro reconocimiento, la satisfacción de poder estar más allá de los límites establecidos (un más allá del principio del placer, ir más allá de los límites, gozar de la infracción)². Esta teoría al describir las estructuras de

¹ la autora Silvia L. Conde da una serie de pistas en su texto La formación de sujetos con una moral democrática que permiten pensar en un proyecto coherente para la escuela.

* Aparte elaborado por Oscar Fernando Acevedo Arango.

² Para profundizar esta relación consulte el texto: FREUD, Sigmund. *Más allá del Principio del Placer*. Obras completas, Vol XVIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1976

personalidad señala tres maneras particulares de relacionarse con la norma y la ley, las cuales destacan tres posiciones específicas:

- ✓ Reconocer la norma y la ley con el fin de **acatarla**, pero en algunos casos violarla, por ejemplo, aunque se reconoce el peligro de pasar el semáforo en rojo, algunos lo hacen.
- ✓ Saber que existe la norma y la ley, pero **inventarse una diferente**, propia y singular que no se ajuste a los requerimientos del lazo social, a las exigencias de los acuerdos establecidos para el comportamiento, tanto en la vida sexual como laboral.
- ✓ No inscribirse en la norma o en la ley; en este caso por diferentes causas un sujeto **la rechaza** inconscientemente o no se adecua a la norma.

De acuerdo con esta concepción, en cualquier edad del sujeto pueden aparecer tentaciones, deseos de infringir las normas, de incumplir los compromisos, pues hay un empuje a obtener satisfacciones que están más allá de las mismas prohibiciones. Pero esto no legitima la burla o la ruptura de la norma y de la ley, sino que permite reconocer que a pesar de esto el límite debe ponerse, la relación con la norma y con la ley debe sostenerse para evitar desordenes que puedan llevar a situaciones lamentables en la familia, en la sociedad y en la cultura.

- La clasificación de Kohlberg

Aquí tomaremos parte de la descripción de los 6 estadios del desarrollo moral según Kohlberg, L. en su obra "Conducta y Desarrollo Moral". Aunque aparecen periodos de edad definidos por el autor, asumiremos que estos no se aplican de la misma manera a los niños de Colombia dado que por ser una realidad sociocultural distinta los niños poseen otras condiciones para su desarrollo, las cuales difieren de los niños de otras culturas.

Estadio 1: **Moralidad Heterónoma.**

El niño se sitúa a merced de los deseos de los otros, obedece por temor al castigo y justifica sus acciones a partir de lo que le han dicho los mayores. Su punto de vista responde al pensamiento egocéntrico bajo el sentido de no tener aún la capacidad para relacionar puntos de vista diferentes a los que ha tomado por imitación, a la pregunta ¿Por qué dice eso? El niño responde: -porque mi papá lo dijo.

Estadio 2: **Individualismo**

Los fines del niño son instrumentales, sigue las reglas sólo si le conviene, toma la norma en sentido empírico, el bien lo define como aquello que le es útil, a pesar

de saber que el otro tiene intereses diferentes, por ejemplo: el niño preferirá estar con el amigo que tenga los juguetes sin considerar si deja a su otro compañero solo.

Estadio 3: Expectativas Interpersonales

El niño empieza a actuar de acuerdo a lo que los demás esperan de él para ganar admiración y aceptación, y entra a sumir que el buen comportamiento trae ganancias. Aquí empieza a tener en cuenta los valores y sentimientos de los demás, y aprende a ponerse en el lugar del otro, imaginando qué sentiría en una situación similar a la del otro.

Estadio 4: Conciencia del bien social

El menor encuentra que el bien no lo hacen sólo las personas sino también las instituciones sociales, por eso asume que su bien está en ir más allá de lo que hace para si y su familia, introduciendo la idea de poder contribuir con la sociedad.

Estadio 5: Asimilación del Contrato Social

Incorpora la concepción del respeto a la diferencia dada por el reconocimiento de la diversidad y pluralidad social de los grupos que conforman el entorno público, por lo cual comprende que el papel de la ley está en situar un medio o referente que permita a la mayoría contratar socialmente sobre sus derechos y deberes, asimila igualmente la relatividad de las normas y valores, pero dejando un margen para valores esenciales incuestionables: valor de la vida, la libertad y el bien común.

Estadio 6: Principio éticos Universales

Ya en la preadolescencia o adolescencia se comprende que los contratos sociales se apoyan en principios universales, tales como los derechos humanos. Aquí se da especial importancia a la capacidad de lograr acuerdos con el otro.

La autonomía está más allá de las clasificaciones de la norma y de la autoridad

La autonomía entendida como la capacidad de decidir sobre las propias cosas de la vida pone al sujeto, a su deseo y sus valoraciones, a sus búsquedas personales frente a una serie de discursos, instituciones, concepciones, consejos, recomendaciones, lo cual le exige construir una verdad particular en medio de todas las voces que se le acercan en el camino. Sea en la niñez, o en la adultez,

los sujetos toman decisiones, que si están marcadas por la **autonomía** deben ser respetadas –siempre que no atenten contra los derechos del otro-.

Independientemente de la fase cognitiva en que se encuentre el niño, puede decidir sobre sus gustos, tomar un juego y no otro, una camiseta y no la que quiere su madre; estas elecciones de gusto, comportan valoraciones y satisfacciones que van formando la autonomía del niño, de aquí que el maestro deba tener en cuenta el respeto a las elecciones de los niños, siempre que estas no excedan o rompan con los proceso de socialización y de integración de la escuela.

En esta medida, la autonomía permite a los niños y a los adultos descubrir su modo de ser, sus diferencias respecto de los otros, poner en práctica el ejercicio de su libertad, y en ciertos momentos su independencia ante las opiniones, ideas y exigencias que no le permiten sentirse en propiedad de lo que quiere ser.

Así, el docente debe ser conciente de que además de la formación también ejerce prácticas de dominio, las cuales debe moderar para no interrumpir el proceso de autonomía del niño; la incidencia del educador no puede llegar hasta el punto de definir de qué colores pintan sus dibujos los niños, o de qué tamaño, o predeterminar los gustos de estos.

La mejor manera de relacionarse con el poder es a través del despliegue de su autonomía. Con lo cual la autonomía posibilita el autorreconocimiento, la autovaloración y la **autocrítica** como herramientas de transformación personal. Bajo esta perspectiva el educador debe trazar una diferencia en el uso de su poder, presentar su pedagogía como un camino o posibilidad y establecer procesos de dialogo que ejerciten la autonomía del niño frente a la moralización tradicional que otros le presentan a diario.

Tenga en cuenta:

- ¿Qué causa la actitud y el comportamiento sobreprotector de padres y maestros?
- ¿Qué produce en el niño la actitud y el comportamiento sobreprotector de padres y maestros?
- ¿Cuál es el aporte positivo de la frustración en el hogar y en la escuela?
- ¿Por qué la ley puede generar malestar en el sujeto?
- ¿Qué es un sujeto autónomo?

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Escriba algunas estrategias en las cuales usted delegue responsabilidades en los niños con el fin de fomentar su desarrollo de la autonomía.

Revise las sanciones y los estímulos que últimamente ha implementado, mire si éstos refuerzan su control o si presentan alguna posibilidad y alternativa para la responsabilidad del alumno. En caso de ser necesario replantéelas nuevamente para casos similares en el futuro.

Observe si estas acciones fomentan la heteronomía o la autonomía; la reflexión sobre las acciones o el temor a la sanción.

Revise la forma en que sus alumnos vivencian su ejercicio de la autoridad y trate de clarificar si el instrumento disciplinario que utiliza la institución opera con normas, reglas o leyes (remítase al anexo 1 para clarificar estos conceptos).

Aplicación³:

- Deben crearse sanciones proporcionales a la falta y de acuerdo a la edad del niño.
- Es necesario que el niño tenga claro qué ocurre cuando no se cumple con una norma establecida. Es decir, debe haber una consecuencia; pero ésta no tiene por qué ser un castigo, puede ser una consecuencia natural, la privación de algo agradable, o bien, una conducta reparatoria, fijada en conjunto con el adulto.
- Resulta muy efectivo que los niños participen en la fijación de los límites y en la determinación de las sanciones que corresponderían si éstos se sobrepasaran.
- Hay que cuidar de no sobrecargar a los niños de normas y exigencias, puesto que esto los puede hacer desistir de cumplirlas, no esforzarse y pensar que no son capaces de responder a ellas.

Para establecer normas y límites con los alumnos, podría ser útil considerar lo siguiente:

Especificar lo más claramente posible los límites a los niños. Por ejemplo, en la sala de clases hacer con ellos un decálogo de límites, y discutir cuáles deberían ser las sanciones si trasgreden las normas. Con este sistema, se comparte el control y los alumnos ayudan a mantener la disciplina.

³ Adaptado de: Colección: *Entrenamiento en competencia social. Confiar en uno mismo*. Neva Milición M. Madrid. Ciencias de educación preescolar y especial.

Enseñar a respetar las normas no porque haya sanciones o esté el adulto presente, sino porque es bueno hacerlo.

Es más fácil cumplir las normas si se plantean en un sentido positivo, porque liberan de culpas. Es mejor saber qué debo hacer (por ejemplo, llegar puntual) que saber lo que no debo hacer (atrasarme).

Variar las actividades dentro del aula de clases. Es evidente que cuando los alumnos están aburridos se portan peor. Los problemas de disciplina no sólo se originan en los niños, sino que también son, en alguna medida, responsabilidad de los adultos, en cuanto a su capacidad de motivación y a su metodología de trabajo. Si hay una variedad de estrategias educativas, mezclando el trabajo de grupos con el trabajo individual, el trabajo práctico con el de teoría, y dando un espacio para la investigación, los alumnos tendrán oportunidad de expresarse adecuadamente, estarán más motivados por la tarea y, en consecuencia, se portarán mejor.

Es necesario pensar en cuáles pueden ser las razones de la mala conducta de los niños. Si se sabe por qué un niño se porta mal, será más fácil manejarlo y ayudarlo. Muchas veces, los niños con problemas de conducta o de rendimiento están pasando por graves crisis familiares y el preguntarles e interesarse por lo que les pasa, en general, mejora su comportamiento.

Algunos alumnos se portan mal porque necesitan llamar la atención y no pueden lograr atención positiva (refuerzos, alabanzas, buenas notas). Entonces logran atención negativa (haciendo el payaso, molestando). Más vale, por tanto, darles atención positiva cuando se porten bien para que no necesiten portarse mal.

Otros niños se portan mal por afán de poder. Es efectivo darles a estos alumnos poder, para que utilicen este deseo en algo constructivo. (encargarlos de coordinar ciertas actividades, de organizar el grupo...)

Si parece indispensable criticar alguna conducta del niño hacerle esta crítica a solas con él y en un contexto previo de buena relación con él.

Si es necesario sancionar al alumno, cuidar de no humillarlo ni retarlo cuando el adulto está enojado. Recordar que cuando uno está enojado suele decir cosas de las cuales se arrepiente después. Mejor parece ser buscar junto con el niño un mecanismo por medio del cual el pueda reparar en parte su acción.

Para aplicar con los estudiantes:

- ✓ Pensar con los niños cuáles son los principales límites y normas de la clase (y/o del colegio) y qué pasa si no se cumplen. Dividir el curso en subgrupos. Cada grupo elige dos límites para trabajar, los explican en una cartelera y anotan las consecuencias de no cumplirlos. Conversar y analizar con los niños la forma en que se harán cumplir estos límites.

- ✓ Es fácil o difícil vivir conmigo?

Es importante conectar a los niños con sus propias expectativas y con las de los demás. Llevarlos a pensar las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes crees tú que encuentran fácil vivir contigo? ¿Por qué?

¿Quiénes crees que encuentran difícil vivir contigo? ¿Por qué?

Pedirles que escriban o dibujen lo que pensaron.

2. ¿Qué hace fácil vivir contigo?

Pedir a los niños que se queden tranquilos en sus asientos, que se recuesten un rato en el banco que piensen en "¿qué cosas tuyas hacen fácil y agradable vivir contigo? En seguida, pedirles que escriban o dibujen lo que pensaron. Después, quien así lo desee comparte lo que pensó con el grupo.

3. Para que fuera más fácil vivir conmigo, yo podría...

Después de tomar conciencia de aquello que cada uno aporta a la convivencia con los demás, puede crearse un espacio que les permita darse cuenta de los aspectos que pueden mejorar o cambiar. Es importante estimular a los niños a reflexionar sobre los aspectos donde ellos pueden hacer un esfuerzo por controlarse, para que sea más fácil vivir con ellos.

- ✓ Preparar una dramatización con los niños donde se simule una reunión del profesor con los padres y allí los "padres" (niños disfrazados) expresen lo que les gustaría que sus hijos hicieran, lo que les molesta que hagan y por qué.

EVALUACIÓN

1. ¿Qué elementos nuevos recoge para su trabajo en esta unidad?
2. ¿En qué situaciones se le dificulta ejercer la autoridad con su grupo?
3. Mencione algunas estrategias que se le ocurran para contrarrestar esas dificultades
4. ¿Cómo hacer un ejercicio de la autoridad que contribuya con la libertad y la autonomía en el niño?

UNIDAD 8: LAS PÉRDIDAS, EL DOLOR Y EL DUELO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN.

PROPÓSITOS

General:

Reconocer el proceso de manifestación del dolor y de elaboración del duelo con el fin de poder aplicar estrategias prácticas que le permitan al maestro realizar un mejor acompañamiento a los niños que vivencian distintas situaciones de pérdidas.

Específicos:

Precisar el sentido y las consecuencias de las pérdidas en el niño.

Ilustrar las características de un duelo normal y de un duelo patológico.

Construir algunas estrategias que posibiliten a los maestros un acompañamiento adecuado a los niños que vivencian procesos de duelo.

TIEMPO DE VER

Motivación: actividad de inclusión en el tema

Las transiciones escolares: las pérdidas

Descripción

A continuación hay un listado de situaciones que afectan a los alumnos, considere cuáles son las consecuencias que estas situaciones traen para el niño:

- Perder un año de estudio.
- .. Dejar de estudiar uno o más años por problemas familiares.
- .. Ser nuevo en la escuela o en el colegio.
- .. Ser nuevo o cambiado de salón de clases.
- .. Ser nuevo en el barrio.
- .. Perder la amistad de un compañero.
- .. Ser excluido del grupo de amigos.

“ Enterarse de que hablan mal de él.

Autorreflexión

¿Cuál es la importancia de reconocer y verbalizar el dolor, las pérdidas de la infancia y la adolescencia?

¿Qué cree que aporta la verbalización de los recuerdos? ¿Qué cree que sucede cuando una persona no quiere hablar de su dolor?

¿Qué cree que aporta la puesta en común de los recuerdos y vivencias dolorosas?

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

Las pérdidas en el proceso de formación*

El dolor y el sufrimiento hacen parte de esas realidades inevitables de la experiencia humana, sin embargo, la manera en que éste se vive y se asume varía con el momento histórico y el contexto económico, político y social. La época actual está atravesada por un sinnúmero de fenómenos que delimitan una relación particular de negación y rechazo hacia la muerte, el dolor y las pérdidas, guiada por unos ideales de bienestar que configuran un panorama desde el cual se despliegan una serie de “técnicas para ser feliz” y disfrutar de la vida, banalizando la muerte. Todos estos signos hablan de la dificultad en el ser humano para asumir y reconocer sus límites, los cambios propios de la existencia y la muerte como único destino, en contraposición a una realidad diaria donde la muerte aparece cercana de muchas maneras en la calle, la televisión o la vida cotidiana.

El avance de la ciencia en un tiempo dominado por la lógica capitalista, donde el afán técnico y científico se vuelca sobre la búsqueda de respuestas frente a la muerte, el deterioro del cuerpo y el envejecimiento, genera una visión que busca desaparecer el dolor y sobrevalorar la juventud y la belleza. De la misma manera, los prototipos que orientan el sistema educativo, asignan mucha importancia al ganar; la gente “*se educa para ser alguien*”, “*para alcanzar el éxito¹*”, pero pocas veces para perder; socialmente sólo se valoran las ganancias porque dentro del

* Texto elaborado por Liliana Patricia Ramírez R.

¹ Dentro de la utopía capitalista, ser exitoso implica una vida feliz con belleza, dinero y reconocimiento.

sistema capitalista perder es un fracaso. ¿Qué consecuencias tiene esta concepción cultural frente a las pérdidas, cuando la realidad de la vida muestra que su dinámica siempre lleva a abandonar y perder una serie de cosas para alcanzar otras? Y además ¿Qué implica para la escuela tomarse en serio la formación del niño para la realidad y no para la ilusión de una vida sin muerte, dolor y angustia?

Para pensar las anteriores preguntas se planteará lo que es un duelo, cuales son las tareas psíquicas que el niño debe realizar al elaborarlo y las consecuencias de no hacerlo en su debido momento; este recorrido permitirá al docente visualizar las sucesivas pérdidas que vive el niño en su proceso de formación y algunos aspectos a considerar en su acompañamiento; así como también, dimensionar el aporte de la escuela en el manejo del malestar emocional y el afrontamiento de situaciones de la vida diaria como separaciones, pérdidas, dolor, culpa y rabia, entre otras.

Antes de introducir el tema es necesario hacer una precisión, la palabra muerte se utilizará como una metáfora que alude a los procesos de cambio propios de la vida; en este sentido, a cada instante está muriendo un poco de nosotros mismos, de allí que un duelo se desate no solo por la muerte de alguien cercano, sino también por la pérdida de un objeto real o imaginario, que ha sido profundamente valorado y querido.

Esto significa que un duelo es originado por una multiplicidad de situaciones que no necesariamente reconoce nuestra cultura como pérdidas dolorosas, pues lo que está en juego en la manera de vivenciar la magnitud de la pérdida y el dolor, es la significación emocional y la función que tiene para la persona el objeto perdido. En este sentido, un duelo podría ligarse a un cambio de residencia, a una discusión, al nacimiento de un hermano, al tener un padre alcohólico, a las modificaciones que se dan en un espacio determinado, a la muerte de un ser querido, a la pérdida de un sentido atribuido a la vida que se rompe a partir de cierta experiencia, a una separación, a la pérdida de un amigo, a la muerte de una mascota, al tener que trabajar y asumir responsabilidades a muy temprana edad y renunciar con ello a la vida de niño, para aprender a cuidarse a sí mismo y sostener a su familia, o a cualquier otro evento que implique renuncias por “insignificantes” que parezcan.

De acuerdo con lo anterior, tal como lo presenta el psicoanálisis freudiano, *El duelo es, por regla general, la reacción frente a la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal,*

etc². Lo que genera tanto dolor es el resistirse a abandonar y a aceptar en la representación del objeto perdido los cambios que impone la realidad, en esto consistiría el trabajo del duelo, un proceso sumamente doloroso, que posibilitaría progresivamente a la persona asumir su pérdida, tomar distancia afectiva y continuar con las tareas propias de la vida al darle un lugar distinto en el psiquismo al objeto perdido.

“El concepto de duelo implica todo un proceso dinámico complejo que involucra a la personalidad total del individuo y abarca, de un modo consciente o inconsciente, todas las funciones del yo, sus actitudes, defensas y, en particular, las relaciones con los demás. Etimológicamente, el término duelo significa “dolor” y también “desafío o combate entre dos”. Ambas acepciones pueden aplicarse tanto al sufrimiento provocado por la pérdida del objeto y de partes del yo proyectadas en el mismo, como también al enorme esfuerzo psíquico que implica recuperar el ligamen con la realidad y el “combate” librado por desligarse de los aspectos persecutorios del objeto perdido y asimilar los aspectos positivos y bondadosos.”³

Un ser humano vive a lo largo de la vida muchos tipos de pérdidas, duelos y desgarramientos, al nacer por ejemplo, pasa del bienestar y la seguridad experimentada en el útero de la madre, a un mundo que lo enfrenta con la frustración y el dolor. Con el destete, pierde una forma especial de cercanía física y afectiva con la madre; así mismo, comienza a identificarse con sus seres más próximos, a apropiarse de una imagen corporal y a manejar su cuerpo, lo que le exige progresivamente aprender a controlar sus esfínteres, reconocer que cada vez va adquiriendo un poco más de autonomía y que en la medida en que crece debe aceptar que ya no es un bebé, que debe cuidarse a sí mismo y que los otros no pueden hacer todo por él, como bañarlo, limpiarlo, vestirlo, darle la comida o atenderlo todo el tiempo.

El ingreso a la escuela implica una separación del niño con su familia, para hacer parte de otro espacio con gente desconocida, normas, responsabilidades y exigencias que vivía de manera muy distinta en el hogar. Así va pasando la vida, en un proceso en el que cada nueva etapa y cada opción que se elige, comporta pérdidas y renunciaciones.

² FREUD, Sigmund. *Duelo y Melancolía*. Obras completas, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1978

³ Tomado de GÓMEZ RAMÍREZ, Fabio. El duelo y su elaboración psíquica. En: ACEVEDO ARANGO, Oscar F y RAMÍREZ GÓMEZ, Fabio. *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela*. Medellín: Edúcame, 2003, p. 96

No solo el niño, sino también el adulto, el joven o el viejo casi que sin percatarse del paso del tiempo, cuando se mira a sí mismo ya tiene otro cuerpo, otra representación de la vida y una manera de relacionarse con las personas y los objetos significativos que rodean su existencia completamente distinta a la anterior, porque cambian las circunstancias, las personas, el sentido y las significaciones que se van construyendo de las cosas. Esta es una de las mayores fuentes de sufrimiento de los seres humanos, el resistirse a aceptar que no se está ileso al paso del tiempo, que todo lo que existe cambia y también se termina; los grados de libertad, la representación de sí mismo, la belleza, el amor, los ideales, la familia, los amigos, el trabajo y la vida misma.

Todos estos cambios generan en el ser humano procesos de reorganización interna, muy dolorosos que le permiten resignificar, asimilar las nuevas situaciones y prepararse para futuras pérdidas si se asumen de una manera constructiva, o por el contrario, fijarse al dolor y al sufrimiento cuando fracasa la elaboración del duelo, al no reconocer, asumir y hacerse cargo del propio dolor. Cuando pasa esto, un sentimiento apenas normal como el de la tristeza ante una pérdida, se puede transformar en una depresión y expresarse de muchas maneras, por ejemplo en conductas agresivas, de rebeldía, resentimiento, anhelos de venganza o frustración, entre otras.

Creer duele y aún más dejar atrás los referentes más queridos, para aceptar que las cosas nunca vuelven a repetirse de la misma manera, sin embargo esa es la vida, cuando se es niño hay muy poca conciencia de ello, porque la influencia cultural hace que se aprenda muy pronto a negar la muerte y a verla como algo extraño y perturbador, sin embargo la escuela tiene un papel importante allí. Enseñar a pensar sobre la muerte es también formar para la vida, para asumir el dolor de las dificultades y las frustraciones cuando lleguen; tarea difícil en una cultura ávida de anestésicos para el dolor que sólo lo acentúan y fortifican.

Muchos de los niños con quienes trabajamos ya han sufrido la muerte violenta de uno de los integrantes de su familia o de alguien cercano, han sido desplazados o amenazados, saben de la guerra no declarada que azota nuestro país, en la televisión ven masacres, desapariciones, actores armados, lo curioso es que no se hable abiertamente de estos temas con ellos y que no se haga visible y prioritaria la necesidad de un trabajo que contemple este aspecto. *“Ocultar a los niños el tema de la muerte es tarea imposible porque el interés por la muerte es parte importante del conocimiento humano; es una expresión de la curiosidad elemental que tienen los niños de investigar y encontrar un significado a sus inquietudes. Cada niño se hace preguntas existenciales: ¿de dónde vienen los niños?, ¿dónde estaba yo antes de nacer?, ¿yo también moriré?, ¿a dónde van las personas que mueren?, ¿quién mató a mi abuelito?”*⁴ El hecho de que no se hable con los niños sobre estos temas no evita que ellos se planteen y se respondan sus propias preguntas, muchas veces agregando más angustia a sus respuestas desde la fantasía y haciendo más conflictiva la relación que tienen con la muerte.

⁴ Cita de una cita del texto: Cuando los niños se van. Tiberio Alvarez Echeverri.

Posibilitar espacios para nombrar y discutir asuntos relacionados con la muerte, la violencia y las pérdidas en el proceso de formación podría incidir en la prevención de secuelas emocionales negativas cuando se vive un duelo, pero además fortalecer y preparar realmente al niño para la vida, tarea importante de la escuela. Asumir con responsabilidad la formación del niño, implica para el adulto ser consciente de las ideas que transmite al niño, pensar su propia angustia y prejuicios, y no es precisamente evitando estos temas o negándolos como puede favorecer en sí mismo o en los niños otras maneras de vivir el dolor.

Algunas reacciones frente al dolor⁵

Tenga en cuenta que el dolor de un niño dará muchos giros, de acuerdo con la comprensión que el tenga de lo que ha ocurrido, otros factores que podrían afectar su reacción son:

- ✓ La forma en la que el ser querido o la persona cercana fallece
- ✓ La manera en que el niño se entera de su muerte
- ✓ La proximidad que el niño mantenía con la persona fallecida y la función que ésta desempeñaba en su vida.
- ✓ Las relaciones familiares y la dinámica existente antes del deceso
- ✓ La estructura de la familia después de la muerte

Los niños manifiestan la tristeza que sienten o la pérdida sufrida, a través de los juegos o sus dibujos. Este tipo de expresiones le ayudan a reconocer sus sentimientos y a expresarlos verbalmente, reflejan que añora a la persona fallecida e indican que está tratando de construir un sentido a su ausencia.

Otras de las respuestas propias de los niños ante la muerte son:

La negación

Una respuesta común entre los niños es negar que la muerte haya ocurrido. En su negación pueden mostrarse muy agresivos. Algunos parecen estar más contentos y juguetones después de enterarse del incidente, como si la pérdida no les hubiera afectado en absoluto. Los adultos suelen malinterpretar esta conducta creyendo que los niños son fríos o indiferentes, o que nunca llegaron a amar a la persona fallecida, y pueden reaccionar con cólera o simplemente ignorarlos. Pero en realidad esta negación indica que el niño siente un dolor tan profundo que

⁵ Texto adaptado de KROEN, William C. *Cómo ayudar a los niños a afrontar la muerte de un ser querido*. Barcelona: Ediciones Oniro S.A., 2002

intenta levantar un muro para que la muerte no le afecte. Cuanto más contentos están y más activamente juegan, más les parece que el dolor se aleja.

Los niños que niegan la muerte de un ser querido necesitan oportunidades para llorarla y es posible que también necesiten permiso para hacerlo. Los adultos les dan permiso para ello cuando los animan a hablar de la persona fallecida y de los sentimientos que les suscita la pérdida.

La idealización

A veces los niños resuelven la muerte idealizando a la persona que ha muerto. Pueden insistir en que «mamá era la mujer más lista del mundo» o «mi papá era el hombre más fuerte del mundo» o «mi hermana era perfecta». Esta actitud les permite mantener una relación imaginaria con la persona que ha fallecido.

Si el niño se muestra irritable, sea paciente con su dificultad para expresar su dolor en los momentos adecuados y ofrézcale comprensión y apoyo. Reserve un rato para hablar con él en privado, y explíquele que es normal sentir miedo, inquietud, cólera, frustración y dolor en una época de crisis y de pérdida de un ser amado. Invítelo a contarle cómo se siente. Puede pedirle que escriba sobre sus sentimientos o que haga una lista con las cosas que le preocupan. Que el niño note que los adultos también sienten miedo, inquietud, cólera, frustración y dolor cuando un ser querido muere.

El duelo normal y el duelo anormal —patológico.⁶

Manifestaciones del duelo normal

La situación de duelo genera una serie de manifestaciones en diferentes áreas del funcionamiento:

1. En el área emocional: el afecto predominante es el estado de tristeza, dolor nostálgico, pesadumbre o cierto nivel de depresión que no alcanza a perturbar severamente la relación del sujeto consigo mismo ni con la realidad externa.
2. En el área motora: puede presentarse algún grado de lentitud o inhibición, con “pereza” para realizar las tareas habituales.

⁶ Texto tomado de IMBERTI, Julieta y otros. *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2001. pp. 91-128

3. En el área del sueño–vigilia puede presentarse alguna dificultad para la conciliación del sueño, insomnio o un dormir superficial o sobresaltado.
4. En el área alimentaría: en general se presenta inapetencia y disminución del gusto por las comidas. Pueden verse reacciones contrarias en las cuales, en vez de inapetencia, se presenta cierta voracidad de aspecto bulímico.
5. En la relación con el mundo: se presentan ciertas vivencias de pérdida de interés en las cosas de la realidad externa, cierto empobrecimiento del mundo, pérdida transitoria del gusto por la realidad y por actividades tales como deporte, cine, televisión, etc.
6. En el área del funcionamiento del yo: aunque puede presentarse un nivel de pérdida de interés en la realidad externa, la realidad interna se conserva bien. El nivel de sentimientos de culpa o desilusión y rabia que acompañan el duelo no son perturbadores y se resuelven sin gran dificultad. No se altera el juicio de realidad ni se empobrece la autoestima del sujeto en duelo. Esta es una característica muy importante para diferenciar el duelo normal del duelo patológico. *A nivel cognitivo, intelectual y de destrezas puede presentarse una transitoria disminución de su actividad o vivacidad y eficacia pero sin consecuencias problemáticas.*
7. En el área de la sexualidad: puede presentarse una transitoria disminución de sus intereses y apetencias sexuales y amorosas.

Manifestaciones del duelo patológico

Cuando no es posible elaborar el duelo, la persona será dominada por una serie de manifestaciones cuyos alcances perturbadores son mayores y preocupantes.

Todas las manifestaciones descritas en el duelo normal pueden intensificarse hasta niveles altos e intensos, pero existe una diferencia esencial entre las dos formas de duelo: así como en el duelo normal se empobrece la imagen y la relación con la realidad externa, en el duelo patológico (en el cual predomina no la tristeza sino la melancolía, la depresión profunda) se empobrece el propio yo y la relación consigo mismo; a causa de esto la persona manifiesta diversos grados de autodesprecio, autorreproches, culpa en sumo grado, se trata a sí misma con mucha crueldad y sin consideración, denigrando su autoestima hasta niveles aún delirantes, es decir, por fuera de un juicio de realidad adecuado. Se empobrece el yo a tal nivel que muchas personas terminan en consecuencias graves como el alcoholismo, la drogadicción, el fracaso laboral, social, económico, la enfermedad orgánica y aún en el suicidio.

Queremos incluir que existen muchas situaciones de delincuencia, criminalidad y violencia detrás de las cuales hay grandes perturbaciones en la elaboración de los duelos. Tomemos el ejemplo de la venganza: cuando una persona no puede asimilar y elaborar bien una pérdida de un ser querido,

mucho más si fue asesinado, se queda envuelta en una red de sentimientos agresivos, fantasías agresivas, destructivas, afán de cobrar justicia por su propia mano, es decir, se puede quedar en una urgencia interna, consciente e inconsciente, de vengarse y organiza su realidad de tal manera que termina repitiendo el acto agresivo (o autoagresivo porque la venganza puede volverse contra sí mismo), por ejemplo ejecutando un nuevo crimen. Si lo que se hace no es elaborar los duelos sino acumularlos, la venganza es la nota que predomina, tanto individual como socialmente.

Con estos elementos es posible entender la importancia que tiene cuidar y apoyar al niño en situaciones especiales de duelo con el fin de propiciarles un camino hacia la elaboración y ampararlos en dicho proceso.

Promover la esperanza de la superación y la continuidad de la vida, el reencuentro con las cosas buenas de la realidad, con los mejores valores e ideales propios; fortalecer su autoestima y asegurarles un respetuoso y tolerante acompañamiento es de máxima importancia en la elaboración de pérdidas tan significativas como el padre, la madre, el hermano u otra figura valiosa de su vida.

Al incluir referencias al duelo para esclarecer aspectos relacionados con la agresión y la violencia, lo que destacamos es el hecho de que una emoción como la rabia y la agresividad que en general está presente en el duelo, puede elevarse a tal magnitud de perturbación como para predisponer a comportamientos anómalos aunque la persona no sea consciente. Así como una persona en duelo patológico puede volver la agresión contra sí misma en el suicidio o accidentándose, puede hacerlo hacia fuera, por ejemplo agrediendo a otros en diferente grado, aún llegando a lo delincuencial, antisocial o criminal.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Hay una serie de duelos complejos con los cuales debe relacionarse el niño en nuestro medio, específicamente dolores causados por amenazas de separación de los padres, muerte de un ser querido, muerte de un compañero de la escuela, ser víctima de maltrato y abuso físico, de violencia sexual. ¿Qué estrategias considera que podrían ayudar a los niños en estas situaciones?.

Describe algunas de las reacciones que ha notado en los niños que deben enfrentarse a duelos difíciles en su vida y cómo han afectado su rendimiento académico, y su manera de relacionarse con los demás compañeros.

Actividades para trabajar con el grupo⁷:

⁷ Algunas de estas actividades fueron adaptadas del texto: *Afrontando el cambio y sus emociones*. Secretariado Nacional de Pastoral Social. Sección de Investigación, Formación y Difusión. 2002

Permita que los niños manifiesten sus inquietudes frente a la muerte y den rienda suelta a su deseo de saber sin bloquearlos, regañarlos o ridiculizarlos. Esto se puede hacer mediante dibujos, cuentos y anécdotas que reflejen su experiencia y sentimientos frente a la muerte.

¿Cómo puede utilizar algún programa que estén dando en la t.v. para que los niños identifiquen los posibles pensamientos y sentimientos de los protagonistas?

Discutir y dibujar con los niños situaciones presentadas en su barrio, que hallan generado pérdidas en las personas.

¿Cómo utilizaría usted dibujos, fotos y figuras de revistas viejas, para que los niños y niñas expresen lo que sienten y piensan frente a sus vivencias y sus pérdidas?

¿Qué actividades puede realizar que lleven a los niños a generar ideas para asumir reacciones que no los lastimen frente a las situaciones que los incomodan?

Reflexión para escribir

Reflexione y escriba los siguientes puntos a partir de los textos anteriores:

- “ Identifique si hay algún duelo común al que se haya enfrentado toda la comunidad escolar.
¿Qué hicieron y qué puede hacerse para seguir elaborando el mismo?
- “ Investigue cuál es la función de los ritos en la elaboración de los duelos.
- “ De los días festivos que se celebran en la escuela, cuáles tienen elementos de duelo elaborado.

EVALUACIÓN

1. ¿Cómo podría aplicar los conocimientos adquiridos hoy sobre el duelo?

2. ¿Cuál sería la diferencia entre el abordaje que daba antes desde su experiencia al trabajo con niños que han sufrido pérdidas y cómo lo haría ahora?
3. Trate de identificar sus mayores dificultades para acompañar a un niño que ha vivido o está viviendo un proceso de duelo
4. ¿Cómo cree que puede facilitar que los niños manejen adecuadamente sus recuerdos y que estos no les impidan avanzar en su vida presente?

UNIDAD 9: LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL LENGUAJE: UNA ALTERNATIVA FRENTE A LA AGRESIÓN.

PROPÓSITOS

General:

Reconocer el lugar de la palabra como instancia mediadora que regula y establece canales para la expresión de la agresión.

Específicos:

Desarrollar estrategias que permitan la expresión desde lo simbólico, de los malestares que generan agresión en la Institución educativa.

Construir estrategias que conduzcan a la verbalización antes que a la expresión mediante un acto agresivo.

TIEMPO DE VER

Motivación inicial: leer y escuchar la siguiente canción

Soy pan, soy paz, soy más

(autor: Piero)

Yo soy, yo soy, yo soy
Soy agua, playa, cielo, casa, planta
Soy mar Atlántico, viento y América
Soy un montón de cosas santas
Mezclada con cosas humanas
Como te explico, cosas mundanas
Fui niño cuna, teta, pecho
Más miedo, cuco, grito, llanto, raza
Después mezclaron las palabras
O se escapaban las miradas
Algo pasó, no entendí nada
Vamos decime, contame
Todo lo que a vos te esta pasando ahora
Por que si no cuando está tu alma sola llora
Hay que sacarlo todo afuera como la primavera
Nadie quiere que adentro algo se muera
Hablar mirándose a los ojos

Sacar lo que se puede afuera
 Para que adentro nazcan cosas nuevas, nuevas
 Soy pan paz soy mas soy la que está
 No quiero más de lo que quieras dar
 Hoy se te da, hoy se te quita
 Igual que con la margarita
 Igual al mar, igual la vida, la vida, la vida
 Vamos decime, contame
 Todo lo que a vos te esta pasando ahora
 Por que si no cuando está tu alma sola llora
 Hay que sacarlo todo afuera como la primavera
 Nadie quiere que adentro algo se muera
 Hablar mirándose a los ojos
 Sacar lo que se puede afuera
 Para que adentro nazcan cosas nuevas, nuevas

Lectura: El teólogo y el indio tuerto¹



Una historia muy antigua narra el encuentro y la discusión entre un teólogo y un indio tuerto. El teólogo mostró un dedo. En respuesta, el indio mostró dos dedos; el teólogo, tres. El indio respondió mostrándole el puño. En seguida, el teólogo tomó una fruta, la mordió y escupió su cáscara. Por su parte el indio tomó un limón y se lo tragó. . . La "discusión erudita" duró mucho tiempo, hasta que el célebre teólogo se dio por vencido.

Entonces, preguntaron al teólogo: "¿por qué?". El respondió, pero esta vez no por medio de signos, sino de lenguaje articulado: "Mi rival es un verdadero pozo de sabiduría". "Yo le mostré un dedo diciendo Dios es uno". El me contestó sabiamente mostrándome dos dedos para hacerme recordar que además del Dios

¹ Tomado de CÁRDENAS P., Alberto y BELTRÁN M., Héctor. Introducción a la Semiología. Bogotá: Usta, 1990. p. 74

Padre está Dios Hijo. Entonces traté de tenderle una trampa y le mostré tres dedos, como diciéndole: "quizás haya tres dioses: Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo". Pero él esquivó sabiamente la celada mostrándome el puño: "Dios es uno en tres personas". Entonces le mostré una fruta diciéndole: "La vida es dulce como esta manzana, pero otra vez me dejó estupefacto comiéndose un limón y haciéndome comprender con eso que la vida es mejor que los frutos dulces y que tiene un gusto ácido y eso la vuelve más preciada y valiosa". "En verdad, es el más sabio de los teólogos del mundo", exclamó anonadado el teólogo.

"¿Es exacto lo que contó el teólogo?", preguntaron al indio. "Ni siquiera pensé en Dios", dijo extrañado el más sabio de los teólogos. "Lo que ocurrió fue que este insolente blanco me mostró un dedo como diciéndome que yo solo tengo un ojo, y, aún así, me atreví a discutir con él. Yo le mostré dos dedos como diciendo: uno mío vale por dos suyos. Entonces él me mostró tres dedos como si dijera: déjate de bromas, entre tú y yo solo tenemos tres ojos".

"¿Qué quedaba por hacer? ..., le mostré el puño, insinuándole que a los descarados como él solo se les puede escarmentar con los golpes y no con las palabras. Me contestó entonces: Te comeré como esta manzana y escupiré tus huesos. Luego yo tragué el limón, haciéndole entender que de él no dejaría ni los huesos, que me lo comería entero y lo acabaría en segundos".

Discusión:

1. ¿A qué invita la canción?
2. ¿Para qué le sirven las palabras al ser humano?
3. ¿Qué relación encuentra entre la canción y la lectura de *El Teólogo y el Indio tuerto*?
4. ¿En algún momento de su ejercicio docente ha vivido con sus alumnos alguna situación parecida a la del Teólogo y el Indio tuerto? Explíquelo

TIEMPO DE COMPRENDER

DESARROLLO CONCEPTUAL

La conquista de la palabra*

El lenguaje es dimensión fundadora de lo humano y al mismo tiempo construcción y apropiación. El lenguaje preexiste al ser humano, al nacer se tiene ya un lugar entretejido por los deseos, las claridades y los malentendidos de los padres.

Desde este lugar el ser humano busca construir sentido, apropiarse de un espacio en el mundo de los significantes, es decir, de las palabras, que le asegure su existencia, lo que es para los otros y para él mismo. Como dimensión fundadora guarda los tesoros más secretos que se hace necesario conquistar en la

* Texto elaborado por María Orfaley Ortiz M. y Dagoberto Barrera V.

construcción de la propia subjetividad. En este sentido, el lenguaje, tiene doble faz, por un lado es el tesoro que reclama una conquista, y al mismo tiempo es la llave que puede abrirlo.

El lenguaje guarda también las paradojas de la vida humana, como continente de lo humano posee sentidos, construcciones, mitos, explicaciones para la existencia, caminos posibles de significación, pero al mismo tiempo alberga la negación, los silencios, los malentendidos. Sobre todo esto se construye la cultura, y cada una en particular funda los elementos que posibilitan a los sujetos que hacen parte de ella, dotar de sentido su vida y la del colectivo, encaminar sus acciones, establecer vínculos con los otros.

Algunos autores plantean que el reto de los seres humanos es poder encontrar las palabras que les permitan nombrar y nombrarse, y en este proceso re-crear los sentidos que les han sido otorgados previamente; sin embargo, para que esto se de es necesario un largo camino que se inicia en el niño mediante la expresión a través del grito, el llanto y su propio cuerpo, pasa por la adquisición del símbolo que permite representar y llega a la palabra como potencia, como posibilidad de simbolización, en el sentido de re-presentar (convertir en huellas mnémicas la experiencia), de manera tal que pueda recurrirse a ella sin necesidad de que esté presente. De este modo, la representación permite que se pueda hablar de la rosa y sus espinas, sin tener que herirse con ellas para comunicar lo que ello significa. Diríamos para el caso de las relaciones con los otros y el conflicto, que la apropiación del lenguaje permite que se pueda hablar del malestar que causa el otro, del odio, de la rivalidad, sin tener que expresarlo a través del acto, del golpe, de la zancadilla.

La apropiación del lenguaje no es sencilla, tiene un proceso en el niño, hasta llegar a su más alta expresión, siempre delimitada por el tipo de interacciones y de posibilidades halladas o no en el proceso.

Desde muy temprano en el niño empiezan a esbozarse las manifestaciones del lenguaje, que inicialmente están ligadas al cuerpo, al signo. El niño expresa el malestar causado por el hambre a través del llanto y el grito, manifiesta la incomodidad y angustia captada en sus cuidadores también de ese mismo modo, estas dos formas y su mismo cuerpo constituyen inicialmente la única posibilidad de expresión de su mundo interno.

Con la aparición del lenguaje articulado, el niño da un paso del cuerpo al lenguaje, a la palabra, más allá de la expresión ligada a las acciones de señalar, correr hacia donde están las cosas, llorar, mostrar desde su mismo cuerpo, ahora puede con palabras acompañar y comunicar lo que pasa dentro de él, lo que siente. Con esta adquisición el niño da un nuevo paso en la construcción simbólica, que implica que cada vez se hace mayor la recurrencia a la palabra.

Sin embargo, en el proceso del niño, no hay todavía una renuncia a la acción y a la expresión a través del cuerpo; la palabra nombra, articula y permite representar y simbolizar, pero el niño lo hace también bajo las modalidades que en su momento se lo permiten: el juego y el dibujo. En el juego, por ejemplo, el niño recrea situaciones, algunas que han sido dolorosas son reconstruidas y allí él tiene la posibilidad de ocupar otro lugar, de ejercer control, de expresar los sentimientos que no pudo en la situación real. Igualmente, en él puede manipular, escenificar los temas que ocupan su mente, las inquietudes, los malentendidos que capta en su familia, en la escuela, en los espacios en los que habita.

Podemos ver en un caso la manera como se da la complejidad de lo simbólico en el niño y su expresión a través del juego.

Andrés es un niño de 7 años, su madre consulta porque en la escuela le han dicho que el niño no puede aprender, está repitiendo primero y muy avanzado el año, todavía no alcanza los logros correspondientes. La madre dice que no entiende porqué el niño juega “a los muertos” “Este niño es muy raro, juega a los muertos y también le gusta disfrazarse de mujer”. En el trabajo con el niño estos juegos van a mostrar su sentido. Dos años atrás había muerto su abuela paterna, la única persona a parte de su mamá que le mostraba amor y le daba un lugar en la numerosa familia. De este modo, jugar a los muertos representaba para este niño muchas cosas, por un lado, la no elaboración del duelo por la muerte de su abuela y al mismo tiempo, ponerse en el lugar del niño muerto. Cuando el niño nació el padre sufrió una gran decepción, esperaba una niña y nunca pudo aceptar que hubiera venido Andrés en su lugar, la manifestación de esto era abierta. Andrés sólo pudo aprender cuando sintió que podía nombrar lo que sentía, aunque siempre lo hizo a su manera, jugando, pintando, pero pudo ponerle palabras y expresar su sentir y al mismo tiempo iniciar un proceso de significación del lugar que su familia le había dado.

El juego y el dibujo, son para el niño medios que permiten expresar, poner afuera el malestar, tomar distancia, intentar asumir la situación, diríamos que puede haber allí también una búsqueda de sentido, de significación de la experiencia.

“Basándonos en sus juegos podemos comprender como un niño ve e interpreta el mundo: lo que le gustaría que fuese, cuáles son sus inquietudes, qué problemas le acosan. Por medio de sus juegos el niño expresa lo que le costaría mucho expresar con palabras. Ningún niño juega espontáneamente sólo para matar el rato, aunque así lo crean él mismo y los adultos que le observan... el juego es su lenguaje secreto que debemos respetar aunque no lo entendamos.”²

Ahora, si pensamos en la escuela, son muchas las formas en que se manifiestan las dificultades que los niños encuentran para significar la propia existencia y lo

² BETTELHEIM, Bruno. *No hay padres perfectos*. Barcelona: Ed. Crítica, 1988. P. 226

que en ella sucede, lo que puede implicar una carga muy pesada y que se hace aún más difícil cuando no hay como expresar lo que pasa.

Una profesora relata que al proponerles a los niños que nombraran las cosas en las que eran buenos, un niño expresó que en nada, ella cambió la pregunta y continuo intentando con el niño, hasta que al final dijo “es que yo no sirvo para nada, yo no soy nada”. Este niño no encuentra como nombrarse, no hay significantes distintos a “nada” y esto parece manifestarlo en la escuela y con los otros, la imposibilidad de encontrar como nombrarse, el vacío, parece expresarse en este niño en el acto, en la actitud de no hacer nada, según observaciones de su maestra.

Otra de las profesoras se sorprende, de la manera como una niña aprovecha una clase en la que les propone a los niños de preescolar contar algo de ellos a los otros, y esta niña de inmediato expresa:

“ayer mi mamá empacó la ropa y se fue, hoy ya no tengo mamá”.

Estos elementos introducen una pregunta importante para la escuela, ¿Permite ella la construcción de sentidos para la propia vida? Es decir, ¿puede ayudar la escuela a que el niño encuentre palabras para nombrar su propia experiencia? ¿Cómo puede la escuela mostrarle al niño que hay otras formas de asumir la vida y las dificultades con los otros distintas a la de los actos?

Para Michele Petit, La escuela tiene instrumentos que puede usar a favor de la conquista del lenguaje para sus estudiantes, como fuente de significación para su existencia y como elemento mediador en las relaciones humanas. Para esta autora, la escuela posibilita este proceso cuando hace énfasis en una formación de los estudiantes en la que se tiene en cuenta su subjetividad; resalta la lectura como un modo privilegiado, al introducir textos que hablan de vidas y personajes que pueden aparecer como referentes para el niño y el joven y así visualizar experiencias, palabras, sentidos de los que él puede extraer significados para sí mismo, la lectura amplía el mundo y el campo de significación para la propia experiencia vital.

“...Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a si mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo a otro, la traducción en actos violentos.

En los barrios periféricos las construcciones no son lo único que a menudo está deteriorado, y tampoco el tejido social es lo único que puede ser afectado negativamente. Para una gran parte de los que viven ahí, también está menoscabada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y, por lo mismo, la de pensar un poco por sí mismos, de pensarse, y de tener un papel en la sociedad. Y la construcción

psíquica o la reconstrucción psíquica, resulta tan importante como la rehabilitación de los barrios.”³

Otra autora, intentando mostrar la función mediadora del lenguaje que pone canales a la agresividad expresa:

“¿Qué pasa cuando el lenguaje no aparece y a cambio aparece la agresión y la violencia? En general la agresividad va ligada a la imposibilidad de hablar. Hay una edad cronológica donde aparece muy claramente, a los dos años los niños se comunican fundamentalmente a través del cuerpo y con muy pocas palabras ya que el lenguaje articulado recién está desarrollándose. Es muy común ver a un niño de dos años mordiendo, empujando porque quiere comunicar así su deseo de tener un juguete, por ejemplo. Esto no significa que el adulto promueva este tipo de comunicación, al contrario es él quien debe poner el lenguaje al servicio de esa acción y significarlo a través de él. La agresión más peligrosa es aquella que no resulta visible. Cuando un niño pequeño siempre está inmóvil y no se comunica puede llegar a ser muy violento y sobre todo poner esa agresión en trastornos psicossomáticos o psíquicos. Entender que un niño agresivo o violento nos está mostrando algo en relación a su angustia, a su pedido de ayuda, a su necesidad de límites, a su dificultad para ponerle palabras a sus sentimientos, nos permite actuar de otra manera en relación al tema. El solo hecho de comprender que el niño necesita que lo ayudemos a que encuentre sus propias palabras para significar sus acciones es, de por sí, un generador de cambio”⁴.

...La comunicación encuentros y desencuentros

El lenguaje nos posibilita nombrar, pero también nos introduce en el malentendido, en gran medida, los malestares, el conflicto se sustentan en esta característica humana, de allí la imposibilidad de la armonía como estado ideal para la convivencia humana. De las palabras nos valemos para nombrar, para dar sentido, pero también para negar, para mentir, para esconder y esto lo vive y lo capta el niño desde muy temprana edad.

La apuesta por la palabra implica el reconocimiento de su potencia como algo que puede fundar la existencia, en la medida en que a través de ella es que podemos construir el mundo y sentir que nos orientamos en él, pero del mismo modo, el reconocimiento de las dificultades de la comunicación, de la imposibilidad de la armonía, del desencuentro, nos permite entender que no hay una univocidad en el lenguaje, que cuando hablamos, lo expresado ya no es nuestro y cabe cualquier

³ PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica, 1999.

⁴ CHAPOV, Silvia. *El lenguaje hace la diferencia*. PSIGNOS, publicación bimestral. <http://www.integrando.org.ar/investigando/articulosind.htm>.

posibilidad de interpretación por parte del receptor o receptores. Implica reconocer que aún allí donde las palabras tienen significados consensuales, aparece la historia propia, el lugar y sentido que han adquirido y es ello lo que se privilegia en la interpretación del mensaje que recibimos. Es justo en este punto donde la propuesta de la expresión, el diálogo y el respeto por el otro como proyecto educativo tiene sentido, ya que permite educar desde la expresión de la propia diferencia y al mismo tiempo advertir de la existencia de la pluralidad de las historias, de los significados, de los símbolos, de los modos de sentir y de captar al otro; asunto que en el caso de los niños puede hacerse utilizando los medios propios de su mundo, el juego, el dibujo, el cuento y recurriendo al reconocimiento de lo que allí sucede, del desencuentro cuando éste se da, para mostrarles que éste se puede enfrentar y superar.

La propuesta de asumir la palabra, la verbalización como asunto central en la educación inaugura modos distintos de asumir al otro, en la medida en que da la posibilidad de sensibilizarse frente a la diferencia, de encontrar que aún allí donde la armonía y el encuentro de todos alrededor de un mismo sentido no es posible, se puede construir el diálogo, puede ponerse en escena la diversidad sin que ello signifique el borramiento del otro, o su desconocimiento. Tal vez no haya otro recurso para el cambio de nuestra sociedad que la aceptación de que nos hemos equivocado, que la historia de la comunicación perfecta nunca ha funcionado y que es reconociendo el malentendido, asumiéndolo, que podemos acceder a otros modos de ser y de hacer en el corto plazo que dura la vida humana.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Actividades para realizar con los niños

Se puede utilizar con los niños diferentes formas de expresión bien sea por medio de la palabra hablada o escrita, también por medio de gestos, igualmente con dibujos, u otras formas de expresión gráfica y plástica.

El juego posibilita al niño expresar lo que tiene dentro de sí. Este tiene varias funciones: por una parte expresión y por la otra placer. Por lo tanto el docente que utiliza el juego obtiene grandes logros si lo hace con ambas intenciones.

Es posible, igualmente, utilizar técnicas de expresión libre, que consisten en indicar a los niños que escriban, dibujen o representen lo que quieran, sin necesidad de darles una temática exclusiva para no forzarlos y así posibilitar que su agresión se manifieste de una forma más simbólica.

También por medio del dibujo o de representaciones abstractas se les puede pedir que le pongan palabras a eso que construyeron, es decir, que le den un nombre, que expliquen para qué sirven etc.

Es importante recordar que para el ser humano resulta más fácil dar el golpe, la patada, lanzar la piedra, que expresarlo con palabras, esta es una construcción que se hace a lo largo de la vida siempre y cuando se reciba una orientación para hacerlo de esta forma.

La palabra requiere de otro que la escuche y le de sentido, por ello se pueden realizar actividades lúdicas que propicien en los niños hablar y ser escuchados.

Encargar periódicamente a algunos alumnos la realización de carteleros o periódicos murales que contengan temáticas de importancia para ellos.

Jugar el *Teléfono roto* (decir un mensaje que contenga aproximadamente 30 palabras a un niño para que este lo cuente a otro y así sucesivamente, hasta que el mensaje llegue al último niño del círculo o fila) y examinar la importancia de la comunicación.

Realizar diferentes juegos que posibiliten la expresión y la comunicación para resaltar la importancia de ambas.

Ejercicio:

Con los compañeros docentes realice el siguiente ejercicio y discutan las preguntas que aparecen al final:

Un acercamiento a la nueva generación

1. Mencione los nombres de cinco programas de televisión que les guste a sus alumnos y especifique claramente de qué tratan.
2. Mencione 5 tendencias musicales actuales que les guste a los niños y jóvenes.
3. El Parlache es el nombre dado a un dialecto social que surgió en la década de los noventa en muchos barrios de Medellín y que cobró bastante fuerza hasta el punto de extenderse a muchas regiones de Colombia.

¿Podría definir según este dialecto las siguientes palabras?⁵

Parce	Camellar	Dar el paseo	Irse de cajón
Movio	Lorca	Misaca	Pijama de madera
Lángara	Ganso	Jermur	Parche
Paro	Caliente	Cerveza	Chorro
Cráter	Cuca	Finca	Meter

Preguntas:

1. ¿Cuántos programas identificaron?
2. ¿Cuántas palabras identificaron correctamente?
3. ¿Por qué no se reconocen algunas palabras?

⁵ Tomadas de HENAO SALAZAR, José Ignacio y CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella. *El Parlache*. Medellín: Editorial U de A, 2001.

4. Escriba diez palabras o frases de este dialecto que utilicen sus alumnos con sus correspondientes significados.
5. ¿Cuál es la razón por la que los niños y jóvenes utilizan este lenguaje?

EVALUACIÓN

1. ¿Qué aportes recibe con esta unidad?
2. ¿Mencione tres estrategias que pueda utilizar para llevar a los niños a hacer uso de la palabra y no de la agresión?
3. ¿Cuáles son las fallas que existen en el manejo de la comunicación en la institución y cómo se pueden solucionar?
4. ¿Qué estrategias comunicativas utiliza usted en el aula?

UNIDAD 10: LOS CONFLICTOS Y EL MALENTENDIDO HUMANO.

PROPÓSITOS

General:

Abordar los diferentes elementos del conflicto y del malentendido humanos para que su comprensión permita establecer estrategias apropiadas para la moderación y solución de éstos en el contexto familiar y escolar.

Específicos:

“ Presentar la inevitabilidad y la función del conflicto dentro de la formación de los miembros de la comunidad escolar.

“ Diferenciar el conflicto de la agresión-violencia, y la moderación de conflictos de la solución de los mismos.

“ Describir algunas técnicas apropiadas para la moderación y la solución de conflictos.

TIEMPO DE VER

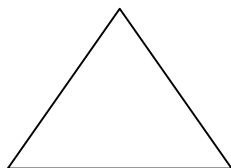
Motivación: actividad de inclusión en el tema

Resolver por subgrupos los siguientes problemas en un tiempo máximo de 15 minutos y responder las preguntas que aparecen después.

Sólo existe una respuesta por problema y debe escribirse.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

1. Una botella y su tapa valen \$120 pesos. ¿Cuánto valdrá la botella si cuesta cien pesos más que la tapa? ¿Cuánto valdrá la tapa?
2. El señor Pedro Martínez tiene un lote de forma triangular, como aparece en la figura, y quiere repartirlo entre sus 4 hijos. ¿Cómo debe hacer la repartición para que a todos les toque partes iguales y de la misma forma?



3. Soy hombre. Si el hijo de Juan es el padre de mi hijo, ¿Qué soy yo de Juan?
4. **La jirafa.** Estaban solos la jirafa y su pequeña cría.
Soy hija de esta jirafa, dijo la jirafita, pero esta jirafa no es mi madre. ¿Qué explicación lógica puede tener ésta información?
5. **El problema de Charlie.** Daniel llega a casa una noche, después del trabajo, a la hora habitual. Abre la puerta y entra en su alcoba. En el suelo yace muerto Charlie. Hay agua en el suelo, y se ven trozos de vidrio. En la habitación también está Tom. Daniel echa una rápida ojeada a la escena e inmediatamente comprende lo sucedido. ¿Cuál fue la causa de la muerte de Charlie?

Preguntas:

1. ¿Cuántos problemas resolvieron?
2. ¿Hubo más de una respuesta a cada pregunta? ¿por qué se decidieron por la que escribieron?
3. ¿Qué dificultades se presentaron?
4. ¿Qué procedimientos utilizaron para trabajar?

TIEMPO DE COMPRENDER

Autorreflexión

Según los teóricos de la negociación, el resultado de los conflictos entre dos o más partes puede ser: Gana una parte-gana la otra, gana una-pierde la otra, pierde una-pierde la otra. Lo ideal es que después de un encuentro de posiciones opuestas, contrarias o disímiles ambas partes puedan ganar. Según estas opciones responda sobre su escuela:

- “ ¿Cuál suele ser el resultado de los conflictos entre los maestros? ¿Por qué?
- “ ¿Entre los maestros y los estudiantes? ¿Por qué?
- “ ¿Entre los maestros y los padres?

TRABAJO EN GRUPO

Actividad

Microdiscusión: Diferenciando el valor positivo, neutral y negativo del conflicto

Descripción

Discuta y establezca las diferencias de cuándo un conflicto termina por ser tolerado por las partes, solucionado, lesionar a las partes, o es motivo de un mejor encuentro e integración entre las partes.

Elija a un vocero para que exponga las conclusiones grupales.

DESARROLLO CONCEPTUAL

Origen y función del conflicto en la escuela*

La escuela no ha sido ajena a la transformación y a la crisis del Estado, pues “la educación no es ajena al proceso de descomposición social vivido y sentido de forma alarmante y cuyas manifestaciones se encuentran contenidas en un amplio espectro abarcando la ofensa verbal, el gesto huraño, la insatisfacción de las necesidades básicas, el desempleo, fenómenos estos que se desencadenan en la insensibilidad ante la misma muerte”¹. En esta dirección crítica, se encuentra que los académicos de las ciencias sociales y humanas al igual que los pedagogos, han centrado su objetivo en la relación alumno–aprendizaje, desconociendo otros campos, especialmente los de la controversia, el conflicto y la violencia en el entorno escolar.

En nuestro medio el fenómeno de la violencia escolar comienza a ser motivo de reflexión a partir de 1985, pero la década de los 90 agudizó la crisis. “Nosotros los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas. Hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. ... Lo peor es que hoy no sabemos qué hacer, por qué nuestras viejas tácticas evasivas no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora permisividad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que

* Tomado de ACEVEDO ARANGO, Oscar Fernando y otros. En: ACEVEDO ARANGO, Oscar F y RAMÍREZ GÓMEZ, Fabio. *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela*. Medellín: Edúcame, 2003, p. 123-128

¹ LONDOÑO, Luis Alonso. *Una mirada desde la Escuela. La violencia desde la zona nororiental de Medellín*. p. 108.

mediocridad social”². Hoy, al abordar el problema de la violencia, los estudiosos están de acuerdo en describirlo como un fenómeno amplio, múltiple y complejo que no sólo puede ser abordado desde una óptica sino que, por el contrario, requiere del aporte de múltiples disciplinas.

Uno de los problemas está en no saber asumir el malentendido. La violencia se convirtió en un mecanismo de solución de conflictos, al punto que los conflictos tradicionales entre alumnos y profesores entraron en este circuito. De un lado la concepción autoritaria dejó por fuera la vía del diálogo y, del otro, la respuesta agresiva y violenta busca responder a dicha exclusión resquebrajando los valores y las ideas fundamentales de la vida en la escuela.

José Cabrera Paz, psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia plantea que

*“el conflicto es como las crisis, inevitable esencia del ser humano. De él podemos salir frágiles o fortalecidos, ilesos o deleznales, abiertos o ensimismados, estáticos o maleables. El conflicto nos puede acercar totalmente, en el extremo siempre improbable (y quizás indeseable) de la comunión perfecta, o nos puede distanciar irreductiblemente. En fin, el conflicto humano es tanto un límite como una posibilidad, con el otro y con nosotros. Y en la vida institucional esto es aún más complejo. Y en la vida escolar no sólo complejo, sino rico e inexplorado”*³

El conflicto es una situación en la que básicamente se presenta una diferencia de intereses entre las partes, puede ser entre dos o más partes; así, un conflicto con sus diferencias puede generar rivalidad, distanciamiento, agresión, o violencia en los casos que el mismo no sea moderado. Si bien el conflicto no es sinónimo de violencia, tampoco es sinónimo de problema, no toda situación problemática implica diferencia de intereses entre partes, un alumno problema —aislado, con dificultades de aprendizaje— puede ser poco conflictivo en el contexto escolar, y a la inversa, un alumno brillante puede ser causante de constantes eventos conflictivos en la escuela.

Así, la conflictividad, la actitud de oposición no es correlativa de las problemáticas cognitivas de este alumno; más bien, las actitudes de conflictividad de los alumnos son el reflejo de una descarga de tensiones provenientes de otros contextos, especialmente del entorno familiar, barrial comunitario y social. Los maestros lo saben por sus vivencias y por su experiencia, la mayoría de las veces

² GHISSO, Alfredo. “En nuestras escuelas hoy irrumpe la realidad”. El Colombiano, 1996

³ Un mapa del conflicto escolar: el territorio de los maestros. Departamento de Psicología Universidad de los Andes. Equipo del programa de formación en Educación.

detrás de un alumno generador de conflicto se encuentra una problemática familiar relevante y específica; lo mismo sucede con los profesores generadores de conflicto.

Según esto, el conflicto escolar puede tener diferentes circuitos dentro del sistema, presentando conflictos entre estudiantes-maestros, estudiantes-directivas, maestros-padres, maestros-maestros, maestros-directivas. Pues cada uno de estos actores escolares juega un papel importante y, en especial, define unas creencias y unos intereses particulares.

El conflicto, más que una dificultad, es para la escuela una oportunidad de aprendizaje; cada situación y cada caso traen algo nuevo; permiten adquirir un acumulado de saberes sobre la manera como se está construyendo la comunidad educativa; de esta suerte, vale entonces celebrar el valor del conflicto como experiencia que moviliza el aprendizaje y el desarrollo de cada institución educativa y su impacto frente a la comunidad.

El afrontamiento del conflicto escolar: ¿moderarlo o solucionarlo?

La meta no siempre es solucionar, resolver, ni reconciliar, la función es moderar, efectuar una intervención de escucha y diálogo para propiciar una de dichas salidas, incluyendo la tolerancia como capacidad de con-vivir, de vivir en la diferencia, en el desacuerdo; pues a pesar de que los conflictos no sean resueltos, una actitud respetuosa y una búsqueda de acuerdos mínimos fortalece los procesos de convivencia y cooperación al interior de la escuela.

Tradicionalmente se sitúa como base de la mayoría de los conflictos la actitud autoritaria, pero existen otros fenómenos más sutiles que constantemente generan conflictos latentes y manifiestos, por ejemplo: el bajo sentido de pertenencia con la institución escolar, la generación de grupos con funciones excluyentes —tanto entre alumnos como entre los mismo maestros—, el establecimiento de metas e ideales imposibles de lograr para alumnos, padres y maestros, la ausencia de explicación y de argumentación en la toma de decisiones por parte de los actores escolares, la diferencia generacional entre maestros y entre maestros y alumnos, el desconocimiento de los procesos psicoevolutivos de los alumnos.

Pero para no llamar a engaño, el asunto de las posiciones de los actores en un conflicto está estrechamente relacionado con su poder: qué tanto poder representa, o cree representar y qué uso quiere darle al mismo. Cuando el poder entra en la dinámica de los intereses particulares de los actores escolares se cae en posiciones duras y de dominación, por lo cual es necesario clarificar al

maestro e inclusive al alumno que cada cual representa un poder, el poder de enseñar y el poder de aprender, los cuales están sujetos al poder de la comunidad escolar y en su orden al poder de la comunidad civil y del Estado, esto sitúa los conflictos escolares como conflictos micropolíticos los cuáles se constituyen en escenarios para aprender a vivir políticamente en el Estado. Esta situación introduce el asunto de cómo el poder debe estar atravesado por la legitimidad de la autoridad.

Estrategias de afrontamiento del conflicto

Afrontar el conflicto escolar, conocer la dinámica del poder subjetivo (sabiduría) y objetivo del maestro (representante de la autoridad) tiene como propósito conocer las tensiones que mueven las actitudes conflictivas de los actores dentro de la comunidad educativa. En este sentido se pueden precisar algunas estrategias de moderación de los conflictos en el ámbito escolar.

Estrategia de comprensión interpersonal del conflicto escolar

Es básicamente la interlocución entre dos partes, entre maestro y alumno. Aquí el maestro debe asumir un lugar de escucha, vencer su temor a descubrir qué es lo que el alumno tiene para decirle. Esta es la alternativa aclarativa más apropiada para la comprensión de los conflictos, pues permite al alumno y también al profesor, la construcción de una significación propia sobre su actitud frente a los otros, la cual redundará en la construcción y promoción de su identidad. Así, la escucha y el diálogo abierto entre dos es el eje que dinamiza y permite esta actividad de acercamiento.

Es preciso señalar que entablar un diálogo de reconocimiento mutuo con el alumno no es entrar en el campo de la psicología ni de la psicoterapia. La relación dialógica entre educador y educando debe instaurarse en el plano de la formación, no sólo en el de la información; de esta manera podemos entender que muchas veces una actitud opositora del alumno nos remite a una carencia de formación, tanto en el alumno como en el maestro.

Estrategias de comprensión colectiva del conflicto escolar

Hay situaciones conflictivas que pueden asumirse colectivamente, con esto se trasciende la concepción de dejarle los problemas a los otros. Por ejemplo, el tener lástima por ciertos profesores que tienen que relacionarse con ciertos alumnos señala una falta de comprensión, de cooperación y de trabajo en equipo

a nivel de la institución escolar, pues las afirmaciones cotidianas como le va a tocar con ese muchachito, no sabe con el encarte que le va a tocar el próximo año o ahí te lo mando, siquiera me libré de él señalan que las actitudes conflictivas de los alumnos se evaden con el paso de un año a otro, de un curso a otro o de un salón a otro.

La interlocución grupal tiene una función de apoyo; cuando se aborda un caso específico en un comité se comparten las visiones sobre el alumno, se descubren nuevos elementos para reconocerlo, se disminuye el peso de los prejuicios — creencias imaginarias individuales— y se trazan alternativas, acuerdos comunes de interlocución y de mediación frente a dicho caso; de paso se evita que cada año el nuevo profesor tenga una estrategia individual.

Estrategias actitudinales de los actores escolares en situaciones de conflicto

Para el afrontamiento de los conflictos la mejor inversión que puede hacer la comunidad escolar está en la promoción de actitudes, habilidades sociales y prosociales que permitan evitar la confrontación agresiva y violenta de los actores escolares; en esto vale la pena retomar e inspirarse en algunas de las estrategias del manual de Guillermo Gutiérrez⁴, el cual ilustra varias habilidades primordiales para la moderación de las diferencias y de las controversias. Estas habilidades se explicitan a continuación.

“ Escuchar y comunicar en familia

En este sentido, la intención de escuchar de los padres es esencial para su interlocución con sus hijos. De hecho, podemos plantear que el deseo de los padres de escuchar a los niños es el punto de partida de su relación con ellos.

“ Enseñar a respetar la diferencia

Se necesita además que los niños aprendan a respetar las ideas y gustos que se distancian de los propios. Esto implica brindarles un sistema de principios y valores que les permita soportar modos de pensar distintos al propio. El niño debe comprender que cada persona tiene un lugar en el mundo diferente al suyo, que

⁴ GUTIÉRREZ, Guillermo. *Manual para el trabajo con maestros*. Medellín: Secretaría de educación Edúcame, 2001

cada uno tiene su propia visión; a esto le denomina asumir la perspectiva del otro.

“ Enseñar la asertividad

La asertividad es la habilidad para decir adecuadamente qué queremos y qué no; qué aceptamos y qué nos es inaceptable. Esta habilidad es indispensable para defender los propios derechos. Cuando una persona carece de asertividad, puede: someterse ante demandas de los otros que no se atreve a cuestionar, o tiene excesiva dependencia de los mayores para enfrentar sus conflictos con sus compañeros. Esta capacidad de rehusarse a propuestas que no se desean tiene otra gran utilidad para el niño(a): de este modo se prepara también para defenderse ante invitaciones de sus pares para realizar actos lesivos o delictivos.

“ Incentivar la cooperación en el hogar y con sus compañeros

Las ventajas de las actividades cooperativas son muy significativas. Les exigen a los niños poner en ejecución habilidades que los acercan a los otros como seres humanos; para cooperar es indispensable acercarnos a los otros, hacerlo de manera amable y respetuosa, tener en cuentas sus necesidades y sus propuestas. En este sentido, la colaboración incrementa en los niños la perspectiva de los demás asumir perspectiva. La cooperación implica aprender a exponer sus sentimientos e ideas, a sustentar claramente en palabras sus deseos, a negociar, a ceder y a exigir. Colaborar le demanda a los niños construir realmente en conjunto con los otros.

“ Ser conscientes de que los padres y los maestros son modelos de valores para los hijos

Los niños encuentran en sus padres y sus maestros un ejemplo de valores o principios que consideran dignos de seguir. Éstos se manifiestan más claramente en sus palabras, en sus afirmaciones y postulados. Por ejemplo, cuando los estos les dicen que deben esforzarse en hacer sus tareas y no hacer trampa en los exámenes, les están transmitiendo los valores de la responsabilidad y la honestidad. Así, es fundamental que los padres y maestros sean conscientes de la gran influencia de su ejemplo y de sus principios sobre los hijos. Los niños pueden aprender de estos referentes también comportamientos prosociales a partir del ejemplo que les brindan cuando ellos les hablan con calma, los escuchan con serenidad y respeto y asumen una actitud amable en la cotidianidad.

“ **Ser claros en el ejercicio de la autoridad, basarla en el afecto y en la explicación**

La autoridad debe estar diseñada para permitirles a los niños convertirse poco a poco en su propia autoridad, hacerse responsables y autónomos en sus criterios.

Los niños necesitan que se les brinde atención. Cuando no logran obtenerla a través de comportamientos positivos, de todos modos la consiguen recurriendo a conductas negativas. Por ejemplo, un menor que no está recibiendo suficiente afecto y apoyo de parte de sus padres puede percibir que cada vez que hace un daño en el hogar o comete alguna falta en el colegio, ellos están pendientes de él. O sea que cuando el niño no recibe suficiente atención positiva, puede recurrir a la búsqueda de atención negativa.

Lo más importante al hacer uso de la autoridad, al sancionar al niño, es que al pequeño le quede claro porqué se le sanciona, clarificárselo en tono adecuado, sin dejarse llevar por la rabia, para que aprenda el sentido de la responsabilidad.

Hay que recordar que la asimilación de las normas, principios y valores es progresiva, es decir, se trata de un proceso que tiene su propio ritmo y tiempo para cada niño. En consecuencia, es necesario tener paciencia y comprender que no basta con decir las normas una sola vez, llamar la atención o sancionar. A menudo, se requieren múltiples intervenciones durante largo tiempo para lograr los objetivos.

“ **Dialogar mucho con los niños frente a su percepción de la violencia barrial y del país**

Es importante hablar con los niños sobre sus opiniones cuando dicen que quieren ser policías, guerrilleros, etc.; sobre sus percepciones de los problemas del barrio, clarificarles y explicarles que los enfrentamientos agresivos, violentos y con armas no solucionan problemas sino que crean problemas mayores.

Estrategias pragmáticas e inmediatas de negociación de conflictos

Existe un marco de estrategias de negociación de conflictos e intereses encontrados o en disputa definidas en diferentes teorías sociológicas. Dicho marco tiene varias metodologías de solución del conflicto, que para nuestra concepción no sólo deberían situarse en el plano de la solución sino en el de la moderación; las mismas tienen una ideología del gana-gana en la cual se

pretende que ninguna de las dos partes pierda; superar el pierde-pierde (ambos pierden) o el gana-pierde (uno gana). Esto es difícil de lograr si no se tienen personas formadas para convertir los conflictos en oportunidades de desarrollo común. Las metodologías más relevantes son:

- “ Negociación directa: Las partes, sin la ayuda de terceros, llegan a un acuerdo, ya sea haciendo concesiones o creando un escenario posible de ganancia para ambos.

- “ Intermediación: un tercero facilita el proceso de negociación ayudando con algunas actividades como clarificación de información.

- “ Mediación y arbitraje: Un tercero participa activamente proponiendo alternativas de solución.

- “ Conciliación: un tercero participa activamente promoviendo un método de interlocución que permita a las partes llegar a un acuerdo.

- “ Se puede enseñar a los niños a resolver metodológicamente los conflictos

A los niños desde temprana edad se les puede enseñar a resolver sus conflictos a través de actitudes que promueven la negociación entre ellos, especialmente haciendo uso de la conciliación ya sea con la supervisión de los padres o de los maestros. En casos de disputas y agresiones entre niños se les puede solicitar abiertamente que realicen una negociación para acceder a un acuerdo, en la cual el conciliador promueve el diálogo. Lo importante no es forzar acuerdos sino que los niños puedan reconocer desde edades tempranas que los conflictos pueden tratarse por medio de vías moderadas de argumentación y diálogo.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

Preguntas para construir las estrategias

¿Cómo mejorar los contratos o compromisos pedagógicos en las diferentes escuelas?

Por medio de las siguientes preguntas observe individualmente y luego en subgrupos si los contratos o compromisos pedagógicos que se realizan en su

institución establecen relaciones de horizontalidad entre maestros y alumnos o si es un mecanismo de imposición del deseo de los educadores.

- “ En su escuela ¿Se hace contrato pedagógico? ¿En qué consiste?
- “ ¿En qué situaciones se aplica?
- “ ¿En un contrato pedagógico qué se le pide al niño, a los padres y a la escuela?
- “ ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de estos contratos?
- “ ¿Ha sido el contrato pedagógico una forma de moderar, resolver o agravar el conflicto?
- “ Establezca una ruta o serie de pasos para mejorar la aplicación de los contratos pedagógicos

Fundamentos de las estrategias a aplicar

Causas de los conflictos en el aula ¿Qué hace que estallen los conflictos en su aula?

Si usted observa detalladamente, puede ver que muchos de estos conflictos son síntomas de problemas más profundos. Esos problemas son las verdaderas causas de los conflictos del aula y, al analizarlos, usted puede empezar a usar los conflictos de manera productiva. Las causas pueden agruparse rápidamente en seis categorías, simplemente basándose en el modelo presentado del aula pacífica.

“ Una atmósfera competitiva

Cuando hay una atmósfera muy competitiva en el aula, los estudiantes aprenden a trabajar compitiendo contra los demás en lugar de trabajar con los demás. Los conflictos frecuentemente surgen por:

Una actitud egoísta de todos.

Falta de habilidades para trabajar en equipo.

Que los estudiantes se sienten obligados a ganar en sus interacciones porque perder tiene como efecto lesiones a la autoestima.

Falta de confianza en el maestro o en los compañeros de clase.

Competencia en momentos inadecuados.

.. **Un ambiente intolerante**

Un aula intolerante es un aula hostil en la cual hay desconfianza. Frecuentemente está fraccionada y simplemente es molesta, llena de estudiantes que no saben ser colaboradores, tolerantes o siquiera amables. Los conflictos pueden surgir por:

La formación de pandillas y la búsqueda de chivos expiatorios.

La intolerancia ante las diferencias raciales o culturales.

La falta de apoyo entre los compañeros de clase que llevan a la soledad y el aislamiento.

El resentimiento ante logros, posesiones o cualidades de los otros.

.. **Comunicación precaria**

La comunicación precaria crea un terreno especialmente fértil para el conflicto. Muchos conflictos pueden atribuirse a malos entendidos o percepciones erróneas de las intenciones, los sentimientos, las necesidades o las acciones de los otros. La comunicación precaria también puede contribuir a los conflictos cuando los estudiantes:

No saben expresar sus necesidades y deseos.

No encuentran espacio para expresar sus emociones y necesidades o se sienten temerosos de hacerlo.

No pueden escucharse entre sí.

No observan cuidadosamente.

.. **La expresión inadecuada de los sentimientos**

Todos los conflictos tienen un componente afectivo y la forma en que los niños expresan sus emociones tiene un papel importante en cómo se desarrollan los conflictos. Los conflictos pueden crecerse (escalarsen) cuando los estudiantes:

No están en contacto con sus propios sentimientos

No conocen maneras no agresivas de expresar su enojo y frustración.

Reprimen sus emociones.

Les falta autocontrol.

“ **La carencia de habilidades para la solución de conflictos**

Los conflictos del aula pueden escalar cuando los estudiantes —y los maestros— no saben cómo responder de manera creativa ante los conflictos. Los padres y el grupo de compañeros a menudo recompensan los enfoques violentos o muy agresivos ante los conflictos, e indudablemente hay modelos sociales para este tipo de conductas, como los de la televisión. Hay otros factores que pueden afectar la adquisición de habilidades para la solución de conflictos como la madurez general del niño y su nivel de desarrollo moral.

“ **Abuso de poder de parte del maestro**

Puede ser desconcertante pensar que al emplear mal su poder en el aula, el maestro puede crear una gran cantidad de conflictos, pero es verdad. En primer lugar, el maestro tiene una influencia muy fuerte en los factores nombrados anteriormente y, en segundo lugar, puede contribuir a acrecentar los conflictos en el aula siempre que el maestro:

Produzca frustración en un estudiante, al fijarle expectativas irracionales o increíblemente altas.

Maneje una clase con muchas reglas inflexibles.

Continuamente acuda al uso autoritario del poder.

Establezca una atmósfera de temor y de desconfianza.

¿Le parecen familiares algunos de estos factores? Estos problemas se presentan en cualquier momento, aún en las aulas mejor manejadas. Pero cuando se vuelven parte de un estilo de vida en el aula es cuando causan un problema real.

Aplicación⁵

⁵ Texto extractado de KREIDLER, William J. *La solución creativa de conflictos. Manual de actividades*. Material de apoyo para el programa: “Estrategias para la Prevención Temprana de la Violencia en los Niños”. Traducción y adaptación: Guillermo Gutiérrez Gómez, 2000

“La solución creativa de conflictos no intenta eliminar los conflictos del aula. Eso no es posible ni deseable. En cambio, apunta a reducir los conflictos y a ayudarle a usted y a sus estudiantes a enfrentarse de manera más eficaz y constructiva con las diferencias que ocurran”.

William J. Kreidler

“ **La respiración y su función en la moderación del conflicto**

Haga que los niños ensayen el respirar profundamente. Hágales tomar respiraciones lentas y profundas mientras usted cuenta hasta diez, y luego de diez a uno.

Haga que los participantes se sienten en silencio durante unos minutos.

Serenarse disminuye automáticamente el conflicto, pero no lo resuelve. El término técnico para esto es posponer. Sin embargo, a veces dos peleadores se calman y se dan cuenta que podrían simplemente haberse evitado todo el asunto. En este caso, usted debe verificar que no queden resentimientos y luego permitirles irse.

Ejemplo: Juan y Carlos estaban peleando en el patio de recreo cuando un maestro auxiliar los separó. Cuando intentó determinar el problema no pudo entender ni una palabra de lo que estaban diciéndole debido a las lágrimas y los gritos. Hizo que los muchachos se sentaran en silencio y respiraran profundamente durante un par de minutos; así, las cosas se tranquilizaron rápidamente hasta el punto en el cual el problema pudo solucionarse.

“ **Escucha reflectiva**

Procedimiento: la escucha reflectiva o activa es una manera de parafrasear y repetirle a quien habla lo que ha dicho. Esto le da una oportunidad al interlocutor para afirmar o corregir nuestra percepción. Es una técnica de mediación muy útil.

La escucha reflectiva no es una técnica de solución de conflictos por sí misma. Es reconocida en los círculos de solución de conflictos como un mecanismo para clarificar la percepción. También le permite a uno identificar más claramente lo que las personas piensan y sienten sobre una situación de conflicto. A veces esto es suficiente para resolver el conflicto. Otras veces, puede simplemente ayudarnos a definir el problema claramente.

Usted puede reflejar usando frases tales como “parece que...” “en otras palabras,...” o “lo que quieres decir es...”

Cuando recurra a parafrasear intente reflejar el contenido emocional al igual que el fáctico. La siguiente fórmula es útil para lograr la clave: “Parece que te sientes... porque...” Si esta fórmula le parece forzada y poco natural, no se preocupe. Encontrará que pronto la incorpora, adaptándola a su lenguaje natural.

El escuchar de manera reflectiva tiende a desacelerar las interacciones. Tenga presente que está diseñada para clarificar las situaciones, no para retardarlas de manera enloquecedora. Úsela de forma selectiva.

Ejemplo: Joaquín G. está mediando entre Rafael y Ana, dos alumnos de sexto grado que están intentando trabajar juntos en un proyecto.

A: Él no está haciendo nada del trabajo. Yo tengo que hacerlo todo.

JG: Sientes que tienes que hacer la mayoría del trabajo porque Rafael no está contribuyendo al proyecto.

A: Así es. Cuando buscamos cosas, él pierde el tiempo mirando material que no tiene nada que ver con el proyecto.

JG: Tú quieres trabajar de manera eficaz.

A: Sí.

R: Yo consigo ideas para nuestro proyecto mirando otras cosas. Tu eres tan mandona que nunca tengo la oportunidad de decir mis ideas.

JG: Tú sientes que no tienes la oportunidad de compartir tus ideas porque Ana no te da tiempo para desarrollarlas y compartirlas.

R: Sí. Yo trabajo de manera diferente a ella.

JG: Estoy empezando a ver el problema aquí. Ana quiere trabajar rápida y eficazmente pero no quiere demorarse en cada parte. Rafael quiere tomarse más tiempo y que escuchen sus ideas. ¿Es eso correcto?

A & R: Sí.

JG: Pienso que ahora estamos listos para proponer una solución.

Algunos puntos importantes sobre este conflicto han sido clarificados con el uso de la escucha reflectiva. Note que Joaquín no presentó su propia opinión hasta que pudo determinar el problema a satisfacción de ambas partes.

.. **Cuestionario de pelea**

Procedimiento: El cuestionario de pelea es una manera de lograr que los niños observen cuidadosamente un conflicto en el que están involucrados. Yo hago que los llenen como una de las consecuencias (efectos o “sanciones”) ante infracciones a la regla de “no pelear en el salón”.

Cuando los niños se hayan tranquilizado de su pelea, señale lo absurdo de pelear. No pida una explicación. En cambio, déles un “cuestionario de pelea” para que lo llenen.

Cuando los hayan completado, léalos con los participantes. No discuta cómo o por qué se desarrolló el conflicto, sino lo que los estudiantes han dicho que harán en una situación semejante en el futuro. Pregunte, “¿Esta acción resolverá el problema mejor que pelear?”

o haga que los peleadores intercambien cuestionarios cuando terminen y que escriban sus reacciones ante las anotaciones del otro.

Cuestionario de pelea

Nombre: _____

¿Con quién peleaste?

¿Cuál fue el problema?

¿Por qué empezaste a pelear? (dos razones)

¿Por qué peleó la otra persona contigo?

¿Pelear soluciona el problema?

¿Puedes decir tres cosas que ensayarías si esto sucede otra vez?

1. _____

2. _____

3. _____

¿Quieres decirle algo a la persona con quien peleaste?

El cuestionario de pelea proporciona una idea clara de cómo proceder hacia una solución del conflicto. Igualmente, me ha mostrado en diversas ocasiones que

algunos de los niños necesitan trabajar sobre habilidades de cooperación específicas.

Llenar el cuestionario de pelea también les da una oportunidad a los participantes para calmarse antes de confrontarse el uno al otro.

.. **Arbitrar**

Procedimiento: La mayoría de prácticas de solución de conflictos que usted realizará entre los niños será la mediación o arbitraje. Es una manera de ayudar a las personas a manejar sus diferencias en presencia de un observador imparcial, calmado y que mantiene la justicia. La justicia es muy importante para los niños; usted debe intentar ser tan imparcial como sea posible.

La mediación toma tiempo y usted debe darle el tiempo que requiera. El siguiente es un procedimiento eficaz:

- ✓ Dígales a los niños que cada uno de ellos tendrá la oportunidad de contar su versión de la historia sin interrupción.
- ✓ A medida que cada niño habla, haga que primero diga cuál era el problema y luego lo que pasó durante el conflicto.
- ✓ Si el problema todavía existe, ayude a los participantes a desarrollar algunas soluciones posibles y a escoger una para llevar a cabo.
- ✓ Si el problema ya no existe, pregúnteles a los participantes si había maneras más eficaces de resolver el problema que la que escogieron.

.. **Los juegos de roles**

Procedimiento: Los juegos de roles como técnica de solución de conflictos implican dramatizar una situación de conflicto que se ha presentado, para ayudar a los estudiantes a obtener una nueva comprensión de sus conductas.

Describa la situación del conflicto, dándoles el momento, el lugar y los antecedentes. Defina los roles a ser actuados y pídale a los participantes que los actúen, o solicite voluntarios.

Haga que los actores representen el conflicto. Si se atascan, ayúdeles con preguntas claves. Hágalo brevemente.

Detenga la actuación en el punto del conflicto. Pídale sugerencias al público sobre lo que podría hacerse después. Luego, haga que los actores incorporen una de la sugerencias en el juego de roles y lo terminen.

Discuta siempre sobre el juego de roles cuando haya terminado. ¿Cómo haberse prevenido el conflicto? ¿Cómo se sentían los personajes en la situación? ¿Fue una solución satisfactoria? ¿Qué otras soluciones podrían haber funcionado?

Antes de que usted empiece a usar los juegos de roles como una técnica de solución de conflictos, haga que los niños practiquen con situaciones hipotéticas. Éstas son menos amenazantes que las situaciones de conflicto reales. Tenga en cuenta, también, el hecho de que a todos los estudiantes no les gusta participar en juegos de roles. La técnica no necesariamente debe usarse siempre para soluciones públicas. También funciona bien en privado, aunque se requiere que usted esté presente para guiarla.

Ejemplo: La señorita Carlina les pide que describan su problema y, luego, les pregunta si lo quieren actuar para la clase en un juego de roles. Ellos están de acuerdo. Comienzan y casi están llegando al punto de conflicto:

T: ¡Tú quieres poner a todas estas personas que nadie ha oído mentar en su vida, como tu abuela!

D: ¡Y tú sólo quieres poner a personas famosas que ya todos conocemos!

C: ¡Deténganse! ¿Puede alguien sugerir cómo Tomás y David pueden salir de este estancamiento?

1: Negociar. Llegar a un acuerdo

C: ¿Cómo?

1: Hagan una lista de personas y cada uno escoge cinco que quiera.

2: Escriban los nombres en papeles y pónganlos en una bolsa.

3: No, no negocien. Hagan una lista y vean si están de acuerdo sobre algunos nombres.

4: Hagan que la clase escoja los nombres.

T & D: ¡No!

C: ¿Les gusta alguna de las ideas?

T: A mí me gustaría escoger cinco nombres.

D: A mí también.

C: Muy bien. Inténtenlo y vean cómo les va. Si no funciona, la clase siempre puede proponer algo más.

Reflexión escrita

Escriba un breve texto donde pueda diferenciar la presentación de un conflicto en la escuela, sus posibles consecuencias, la moderación del mismo y una posible solución. Precise cómo puede convertirse ese conflicto en una situación enriquecedora para la escuela.

Evaluación

1. ¿Qué elementos nuevos le aportó esta unidad?
2. ¿Sirve de algo lo visto para la resolución de conflictos y por qué?
3. ¿Qué estrategias puede utilizar con otros docentes, con los estudiantes y con los padres y madres de familia para el reconocimiento y solución de conflictos?

UNIDAD 11: LA ESCUELA: ESPACIO Y TIEMPO DE CONVIVENCIA PARA EL NIÑO.

PROPÓSITOS

General:

Identificar algunos elementos psicosociales del ambiente escolar con el fin de evaluarlos y aplicar estrategias de mejoramiento del espacio, del uso del tiempo y del clima escolar.

Específicos:

Precisar los conceptos de espacio, tiempo y clima escolar.

Consolidar el espacio psicosocial como una construcción que surge de la interacción del diálogo con el espacio físico.

Definir algunos mecanismos de motivación como herramientas del clima escolar.

TIEMPO DE VER

Motivación: actividad de inclusión en el tema

Sondeo de motivaciones: Los lugares que tienen su encanto

En un papelógrafo escriba un listado de los lugares que más frecuenta para estar con sus compañeros.

Al otro lado del cuadro escriba por qué visita ese lugar.

Señale si el diálogo y la conversación tienen un lugar importante en esos lugares.

Debatir

¿Cuál cree usted que es el encanto de algunos lugares: casas viejas, locales caídos, que se convierten en espacios de reunión para conversar?

¿Cómo influyen las personas en la “magia” y ambientación de los espacios?

¿Recuerde alguna escuela que sea agradable a la vista donde a la vez sus miembros no se sienten a gusto? ¿Por qué no se sienten a gusto?

TIEMPO DE COMPRENDER

Autorreflexión

- ✓ ¿Qué piensa usted del espacio escolar?
- ✓ ¿Eso que piensa del espacio cómo cree que lo transmite a los alumnos?
- ✓ ¿Qué dicen los niños del espacio y de los lugares de la escuela?
- ✓ ¿Por su forma arquitectónica, le tienen algún apodo o nombre a la escuela? ¿Cuál?
- ✓ ¿Cuáles son los lugares más apetecidos o frecuentados por los alumnos?
- ✓ ¿Esos lugares generan algún conflicto entre alumnos y profesores? ¿Por qué?
- ✓ ¿Hay zonas vedadas o prohibidas en la escuela? ¿Por qué?

Trabajo en grupo

Actividad

Lea detenidamente la definición de clima escolar que se presenta a continuación:

Espacio y clima en la escuela

En forma global el clima refleja una macrovariable donde están contenidos los valores, las actitudes, las creencias de los sujetos que debido a su naturaleza, se transforman a su vez en elementos del clima. Para un maestro es importante ser capaz de analizar y diagnosticar el clima de la escuela por dos razones:

Evaluar las fuentes de estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de actitudes negativas en la institución.

Iniciar y sostener un cambio que indique al maestro los elementos específicos sobre los cuales debe dirigir sus intervenciones.

Así pues el maestro puede ejercer un control sobre la determinación del clima, de manera tal que pueda administrar lo más eficazmente posible su institución escolar. Para entender los diferentes componentes del clima véase de nuevo el cuadro anterior a este desarrollo conceptual.

Es en este sentido que podemos transformar nuestras aulas en un lugar amable y funcional. Para lograrlo necesitamos tener en nuestras manos un instrumento que permita intervenir los diferentes elementos del clima escolar. Este elemento es *la palabra*, pues, permite ser intermediaria, libre y potente para expresar pensamientos y sentimientos, aportando posiciones adecuadas para nuestros alumnos; perfeccionando la escucha permanente y respetuosa por parte de los maestros, aceptando a los niños como sujetos de la educación y al grupo como expresión de un colectivo indispensable para el desarrollo personal y grupal.

Establezca cuáles son las debilidades y fortalezas de la escuela en su clima organizacional:

DESARROLLO CONCEPTUAL

El espacio*

Si los desórdenes psíquicos provocan a menudo una desorganización del espacio, es bien sabido también que la falta de dominio del espacio amenaza con provocar ansiedad y comportamientos inadecuados.

La escuela, lugar de vida colectiva, lugar de convivencia, podrá favorecer o no en los niños la adaptación activa a los espacios puestos a su disposición, pero parece ser esencial que el espacio sea vivido y no *sufrido*.

Ahora bien, las leyes que determinan el empleo de los locales, la circulación y el estacionamiento son a menudo muy minuciosos. Suelen emanar de la Dirección de la escuela, y los niños son invitados a conformarse con ellas, más que a participar en la elaboración de tales reglas.

Limitaremos, pues, nuestro estudio al espacio que el grupo de la clase pueda organizarse libremente. Espacio que, en el caso general, se halla delimitado por las paredes del salón de clase.

La zona personal de seguridad

Colocado en un medio nuevo, el animal explora, escoge una superficie reducida que delimita y designa. En este territorio-refugio, el animal duerme, se siente seguro.

La incursión de otros animales en esta zona de seguridad es vivida como una violación, como una agresión y provoca reacciones defensivas violentas. Tal parece que esta zona está integrada, de algún modo, al esquema corporal del animal. Según investigaciones se observa lo mismo en el niño.

* Apartes elaborados por NARANJO, Armando. basado en: Aída Vásquez y Fernand Oury. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. México, Siglo XXI

María Montessori había señalado la importancia de que el niño tuviese un lugar suyo, en donde se encuentre bien, en donde se encuentre a sí mismo. El pupitre individual constituye un lugar personal. El niño inscribe su nombre y se siente seguro en su lugar; en caso de conflicto, el alumno que está *en su lugar* tiene razón *a priori*, pues ejerce el derecho natural de ocupar un lugar en el espacio y sin motivo válido no puede ser desalojado del mismo, pues el pupitre se convierte en este caso en medio y objeto de sentido de pertenencia.

Función del espacio y sector de responsabilidad

Las experiencias de Kurt Lewin dejan bien sentado que el espacio vivido es función del modo de las actividades y sobre todo, de la forma de disciplina en el grupo.

La maestra dice: *mi clase*, sabiendo perfectamente bien que ni los objetos ni los lugares le pertenecen. Se trata más bien de sentimientos de responsabilidad y de libertad; de poder. En esta forma el espacio queda delimitado por su función.

La organización de la clase busca en el reparto de las responsabilidades delimitar así sectores en los que cada *alumno* hará el aprendizaje de este espacio social. Entonces la clase se encuentra dividida en numerosos sectores de responsabilidad que son otros tantos espacios ambiguos generadores, a menudo, de conflictos pero que permiten a cada niño situarse en relación con otros y sobre todo, en relación con el conjunto. Así pues, las nociones de propiedad personal, propiedad colectiva y gestión personal son vividas cada día.

El espacio colectivo

Las transformaciones, los arreglos y los cambios de disposición se deben decidir en reunión general de grupo. El hecho de tener que adoptar decisiones nos parece a propósito para favorecer las nociones simples de distancia y orientación. La libertad de circulación favorece la evolución y adaptación de los niños.

En todas nuestras investigaciones se hallan subyacentes estas cuestiones de situaciones en el espacio y en el tiempo. Creemos que esta noción es un instrumento pedagógico particularmente manuable y útil.

Los lugares

La manera en que los maestros y los niños de una clase viven el espacio, nos parece que reviste gran importancia en relación con su salud mental. Allí donde se está, sentirse en casa, parece ser una de las condiciones primarias, anteriores a toda participación personal cualquiera y, especialmente, de acciones como la educación o el aprendizaje. Las condiciones físicas son necesarias, pero no son suficientes para que los lugares sean verdaderamente habitados por los niños. De estos lugares anónimos habrá que tomar posesión.

La vida de la clase transcurre en un espacio dentro de límites geográficos. La pedagogía valora la importancia atribuida al arreglo de este espacio, a las condiciones materiales óptimas para conseguir una buena atmósfera en el salón de clase. Este espacio para nosotros, más profundamente *un lugar de existencia* de los seres que están allí, como individuos y como seres de un grupo entre otros, es ante todo un lugar para sobrevivir, para vivir, para hablar, para conocer cosas y personas y para encontrarse tal vez a sí mismo y a los demás.

Acabamos de ver un primer aspecto de esta noción de lugar: el lugar del individuo, el lugar personal; sin embargo, lo que tal vez nos interesa más todavía es la clase como lugar de encuentro entre personas.

J. Oury en su obra subraya la importancia de la clase como lugar de la palabra:

“Quisiera, pues, introducir aquí algunos puntos, para fijar, sin más, el campo de operaciones de la clase. Hay que llegar a definir topológicamente un lugar que permita la transición de mensajes, la creación de un lenguaje, el acceso a la significación, el afloramiento inconsciente a la ley del significante”.

“Es este lugar, en efecto, el que puede fundar la clase en su existencia práctica, en su delimitación personal, en su función pedagógica. Si no ¿para qué serviría la escuela? Todos estos movimientos, todo aquello que circula en el grupo de una clase, desde los intercambios materiales hasta los intercambios verbales, pasando por los de signos y de personas, todas estas clases de prestaciones sólo pueden tener sentido si se articulan en este lugar privilegiado: ‘Comunidad lingüística’, ‘tesoro de los significantes’, de los lingüistas, ‘Lugar de palabra’, que Lacan designa en su enseñanza con el nombre de ‘Gran Otro’. Esta noción, indispensable en psicoterapia me parece puede ser un instrumento de estudio muy útil también en el análisis del grupo”.

Tan pronto como la libre circulación es efectiva, se observa que determinados lugares atraen más especialmente a determinados individuos y esto se ve de un modo demasiado regular para que pueda tratarse de un azar. Les gusta más estar allí que en otro lugar, y esta preferencia parece estar en relación con algunos rasgos de personalidad o con estados actuales.

Prácticamente lo esencial es, tal vez que los niños hagan simplemente de la clase su lugar de existencia, que se les oiga decir, *mi clase* o *nuestra clase*, y no *la clase del profesor X*.

Del tiempo

Tiempo cronológico y tiempo lógico

El tiempo pertenece esencialmente a la administración que fija los horarios, la duración y la frecuencia de los ejercicios. El maestro mira su reloj, consulta el

horario legalmente anunciado en la clase, otorga o suprime las sesiones al aire libre, abrevia el recreo o retrasa la salida.

Nadie se preocupará de las consecuencias. Despojada de la dimensión temporal, la labor educativa se convierte en una tarea. ¿Qué jardinero se propondría hacer crecer las flores haciendo que éstas obedezcan sus señales?

Tener tiempo *por delante*, tomarse el tiempo necesario, *perder* tiempo o *ganarlo*, he aquí otros tantos privilegios reservados a los grandes de este mundo. El tiempo apremia pero no oprime. Y los comportamientos de reacción, agitación y ansiedad no están lejos de ser efectos de la presión temporal.

El ritmo colectivo y uniformado, burdamente marcado por los cambios de ejercicios que ahogan los ritmos personales, no es necesariamente *tranquilizante*. Es posible que muchas diferencias y muchos *trastornos caracterológicos* tengan aquí su origen.

En todo medioambiente vivo, ciertos elementos de referencia —aunque fuesen sólo el sol o el reloj— facilitan la adquisición de cierto sentido de la duración y de los momentos. Uno de ellos permite a cada uno situarse en el tiempo, en tanto que otros organizan las actividades en función del *tiempo cronológico* —horarios, planeaciones etcétera. Lo que nos parece esencial es que estos elementos de referencia estén efectivamente al alcance de los niños, pero también que su fijación sea obra no de un poder exterior, sino del grupo entero, y que la organización del tiempo solicite y exija la participación de los niños (si es posible).

Pero el tiempo real —el del reloj y del horario— tiene tal vez menos importancia para los individuos que el tiempo vivido, el sentimiento de la duración. Sin embargo, estas observaciones no nos dispensan de tener que otorgar gran importancia a la dimensión temporal del medio en el que los niños y el maestro viven durante 30 horas por semana. Es posible que la lectura, la escritura, el cálculo, la historia, etcétera, tengan algo que ver con la adquisición de este dominio del tiempo.

Además del tiempo cronológico, tiempo real —tiempo medido por el cronómetro— existe una dimensión de tiempo subjetivo mediado por la capacidad lógica, simbólica, producto del desarrollo del proceso reflexivo que permite el lenguaje. Es este *tiempo lógico* el que agrega elementos de comprensión y de entendimiento, el que permite que cada cual comprenda el sentido de las cosas en un momento específico —no igual para todos. Este tiempo se compone de tres momentos: *tiempo de ver*, que da el acercamiento inicial a lo que se piensa o es pensado; el *tiempo de comprender* que presenta un nuevo proceso de elaboración de lo inicialmente pensado, y el *tiempo de concluir* que dinamiza el sentido final de lo pensado, la comprensión que determina una posición o decisión basada en el propio entendimiento.

TIEMPO DE CONCLUIR

ESTRATEGIAS SUGERIDAS

¿Qué hace usted con los alumnos que llegan tarde? ¿Conoce usted los usos del tiempo que hay en su hogar? Describa dos estrategias para comprometer al niño y a sus padres con las normas relacionadas con el tiempo.

Cuando suena el timbre o la señal, hay un cambio de espacio, por ejemplo del descanso a la clase, ¿qué puede hacer usted cuando los muchachos no quieren entrar a clase? Describa dos estrategias para abordar este asunto.

¿Qué puede hacer para motivar el ingreso a clase y el interés de los niños por el curso?

Observe qué hacen los muchachos que llegan temprano a la escuela, pídeles su opinión sobre sus llegadas temprano, haga lo mismo con los que llegan tarde y compare sus respuestas.

Aplicación

Recuerde:

Que a mayor motivación del maestro es más factible la motivación de los alumnos.

No olvide que la pasión por el saber (interés por el tema y por la vida) que usted transmite es fundamental para la creación del clima escolar. Igualmente, que los efectos de la “pasión por la ignorancia” (desmotivación) en el profesor son percibidos e interpretados por los alumnos.

Que los alumnos al calificar a un profesor como *amargado* están describiendo además de la actitud del maestro, el clima que hay en el salón de clases y que el clima es determinante en la motivación para el aprendizaje de los niños.

Tenga en cuenta:

La relación del niño con el espacio y el tiempo no es la misma que la del adulto.

Para los niños el espacio es la posibilidad de explorar su propio cuerpo:

Correr para saber qué tanta velocidad tienen.

Saltar para reconocer su potencia.

Empujarse y amontonarse para reconocer su resistencia.

Aparecen los usos del espacio para el baile, el cual permite a los niños reconocer su ritmo, elasticidad y coordinación.

La dinámica corporal del niño requiere de espacios amplios; si el espacio para el descanso y el recreo de los niños es estrecho puede definir estrategias a partir del uso del tiempo para que no todos estén al mismo tiempo en el mismo lugar.

Reflexión escrita

Elabore un escrito de dos páginas sobre los usos que dan los niños al espacio en la escuela: qué uso hacen del salón de clase, de la portería, del patio, del baño y otros espacios comunes. Examine si hay conflictos en el uso del espacio y qué estrategias puede aplicar para moderarlos o solucionarlos.

EVALUACIÓN

1. ¿Qué elementos nuevos adquirió con esta unidad?
2. ¿De qué forma puede articular lo visto teóricamente con la práctica?
3. ¿De acuerdo a las condiciones de la institución qué es posible realizar para lograr una apropiación del espacio por parte de la comunidad educativa?

EVALUACIÓN FINAL DEL PROCESO

1. ¿Satisfizo sus expectativas con respecto al diplomado?
2. ¿Cómo fue su compromiso en la teoría y en la práctica al participar en este proyecto?
3. ¿Qué logros personales obtuvo?
4. ¿Qué logros con respecto a la comunidad educativa?
5. ¿Qué aportes hizo usted que contribuyeran con la disminución de la agresión en la IE?
6. Mencione 4 cambios identificados en usted con respecto a los niños y a su ejercicio como docente

ANEXOS

I. Aportes para la articulación del proyecto de prevención temprana de la agresión al Manual de convivencia y al PEI¹

Óscar Fernando Acevedo Arango

Algunos conceptos para abordar el manual de convivencia

1. ¿Diferenciar en la escuela los términos de norma, regla y ley?

Diferencias entre norma, regla y ley

Las normas se establecen por consenso en la cultura; admiten cambios según cambien las costumbres y no incluyen sanciones ni castigos públicos; se establecen como principios en el fuero interno de cada persona y cuando se incumplen tienen una sanción moral personal. Apuntan a mejorar la convivencia y operan como principios de *socialización* en la comunidad, por ejemplo los buenos modales. Las normas se fundan en valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad los cuales se constituyen en la base de la convivencia.

Las reglas las proponen grupos específicos como un sistema de límites y de prohibiciones en un ámbito social determinado; generalmente incluyen sanciones públicas que determinan el nivel de aceptación, de pertenencia, de inclusión o de *exclusión* dentro del grupo, por ejemplo: la expulsión de una asociación por incumplir con los estatutos de la misma.

Las leyes son límites contruidos por el Estado y sus instancias gubernamentales; establecen prohibiciones y sanciones definidas para todos los ciudadanos, buscan *proteger los derechos* fundamentales (derecho a alimentación, estudio, vivienda, salud, libertad de expresión) y no admiten cambios, excepto si el Estado los fundamenta.

2. De acuerdo a la diferencia entre normas, reglas y leyes ¿en qué se diferencian un Manual de convivencia y un Manual de disciplina escolar?

Diferencia entre Manual de convivencia y Manual de disciplina

¹ ¹ Jorge Eliécer Meneses Londoño. Licenciado en Educación Historia-Filosofía. Universidad de Antioquia. Magíster en Sociología de la Educación. Universidad de Antioquia. (Trabajo elaborado y desarrollado en varias instituciones escolares).

El Manual de disciplina se basa en *reglas* y tiene como objetivo *buscar el orden*, establece sanciones ejemplares para mantener el orden deseado y se basa en la idea de la justicia, de lo que es justo o no para pertenecer a un grupo, organización o institución.

El Manual de convivencia responde a *normas* que funcionan como principios de convivencia (responsabilidad, confianza, honestidad, disposición para el diálogo) basadas en el *respeto a la diferencia*, la libertad de elección, la autonomía y buscan que las relaciones se establezcan sobre criterios de equidad.

Así, el Manual de convivencia se basa en la construcción de la autoridad, mientras que el Manual de disciplina lo hace sobre la delimitación de un orden.

3. Diferencia entre autoritarismo, autoridad y orden

El autoritarismo es el ejercicio de un poder sin reconocimiento del otro, el uso del cargo por el cargo *sin tener en cuenta al otro*, se concentra en el dominio y el control del otro, actúa estableciendo prohibiciones y responde al deseo o capricho de la persona que lo ejerce (*regaña, manda, amenaza, exige*), culminando muchas veces en la dictadura extrema.

La autoridad no entra en el marco de ejercer sólo las prohibiciones, éstas son lo último que ejercita; la autoridad es una construcción que se posiciona en las relaciones a través de la capacidad de diálogo (ganancia de respeto por medio de la escucha), del saber (orienta al otro desde su experiencia) y del uso del poder (como posibilidad, permite el desarrollo de los otros, no como dominio).

El orden se establece por acuerdos, como un referente bajo el principio de un respeto a las reglas y a las leyes, cuando el otro ya reconoce el sentido de las mismas, cuando ve en ellas una posibilidad y no un obstáculo; por ello, el orden debe plantearse después de que se establece la confianza por medio del diálogo, de lo contrario se convierte en un aliado del autoritarismo.

La estrategia de Prevención temprana de la agresión se inscribe en el uso de la autoridad como principio posibilitador y en el Manual de convivencia como referente de un horizonte de vida conjunta, pues en *la convivencia*, que se basa en el respeto de la diferencia, no todo es orden; también hay un margen de tolerancia a aquello que no se inscribe en el orden, por ejemplo los usos del cabello y de la apariencia personal, pues éstos, a su vez se enmarcan en el libre *desarrollo de la personalidad*. Igual hay que reconocer, cuando se trata de convivencia, que no todos van a la escuela por lo mismo; mientras unos van a ser los primeros académicamente, otros van a encontrar compañía, amigos, a rivalizar, a esconderse de su familia, etc. La convivencia enseña que los compañeros de escuela son todos diferentes.

4. Señale a los otros la diferencia entre advertencia y amenaza

Diferencia entre amenaza y advertencia

Es común que los niños, padres de familia y profesores confundan los llamados de atención y las advertencias con las amenazas.

Las advertencias son llamados de atención que tienen como referente las normas, las reglas y las leyes con el fin de *orientar al otro* o señalarle las consecuencias de sus acciones.

Las amenazas buscan dañar al otro, *generar miedo y temor*, y rompen el contexto de los derechos y de la protección debida para con los otros.

5. Cuando se trata con los niños es necesario reconocer si su narración es fantasiosa o si en realidad es una mentira intencionada

Diferenciar fantasía y mentira

Los niños pueden presentar historias, que a veces confunden al maestro de tal suerte que éste cree que una fantasía es una mentira.

La fantasía obedece a los mecanismos de *construcción de la realidad* de los niños; en éstas se inventan amigos imaginarios y sucesos que nunca ocurrieron; tienden a exagerar y sobregeneralizar lo sucedido. En este caso se busca un vínculo de diálogo con el padre para que comprenda la realidad del niño, para que vea que no se trata de una mentira sino de una fantasía, para que esté en capacidad de contemplar el punto de vista de los otros y dialogarle con llamados a la realidad, a reconocer la realidad sin tener que agredir la mirada del hijo.

La mentira tiene como objetivo *ocultar una falta*, una falla, una intención o un plan inadecuado, por lo cual exige una constatación en la realidad por medio del diálogo, tratando de buscar los actos de honestidad por medio de la declaración verbal para posibilitar una desmentida consciente y respetuosa que genere una posición responsable frente a lo dicho y hecho.

6. Bajo la idea de un engaño, uno u otro pueden presentarse en el papel de víctimas. Aprenda a reconocer por qué ambos se consideran víctimas

Diferenciar víctima y victimario

Dentro de las situaciones de la escuela se presentan muchas veces *las quejas*, *las demandas* de parte de los niños a los maestros, señalando lo que otros les han hecho, o también de los niños a los padres de familia contando que su profesor les tiene bronca; en cualquiera de estos casos el niño presenta una *posición de víctima*. Antes de dejarse llevar por los sentimientos que esto genera,

por la manipulación de la culpa que puede despertar no haber estado ahí para protegerlo, hay que constatar la realidad de los relatos del niño.

Es necesario conocer y saber si realmente es víctima, si hay un agente o sujeto causante del daño —*victimario*—, y adoptar una *posición de diálogo* tanto con la víctima como con el victimario, para comprender las causas del problema y del conflicto.

7. Recuerde que en un conflicto puede buscar la conciliación o la reconciliación

Diferenciar conciliar y reconciliar

El trabajo educativo exige a los maestros de hoy transmitir una posición abierta al diálogo que permita *inicialmente conciliar* y si es posible reconciliar:

Conciliar: establece buscar por medio del diálogo unos *acuerdos mínimos* que permitan convivir en la diferencia.

Reconciliar: es una tarea más compleja porque requiere que cada una de las partes esté en capacidad de *enfrentar los sentimientos* que se le han despertado en las diferencias y conflictos, exige elaborarlos para continuar y fortalecer las relaciones con los otros; en otras palabras es un proceso de perdón y de autoperdón.

Algunos pasos para la formulación del Proyecto de prevención de la agresión y para su articulación al Manual de convivencia y al PEI²

1. Título

Prevención temprana de comportamientos agresivos.

2. Justificación

¿Por qué es importante intervenir el problema?

¿Qué pasa si no se interviene?

¿Por qué es importante apoyar el proyecto?

3. Planteamiento del problema

¿En qué consiste?

¿Para quién es un problema?

¿Qué consecuencias tiene?

² Aparte elaborado por Oscar F. Acevedo, a partir del trabajo de institucionalización realizado con la Escuela Arzobispo García de la ciudad de Medellín. 2002.

- ¿Cuál es la magnitud del problema?
- ¿Cuál es el contexto general del problema?

4. Objetivos

- ¿Qué resultados se quieren obtener?

5. Referente teórico

Revisión y organización de los conocimientos previos.

6. Metodología

- ¿Cuáles son las técnicas de recolección de la información?

7. Análisis de factibilidad

- ¿Cuál es el inventario de recursos materiales, humanos, técnicos, tecnológicos y financieros necesarios para el desarrollo del proyecto?

8. Análisis de viabilidad

- ¿Habrá apoyo social al proyecto?

9. Plan de trabajo y cronograma

10. Productos

- ¿Qué productos se entregarán al finalizar el año calendario del proyecto (informes, artículos, ensayos)?

11. Evaluación

- ¿Qué sistema de evaluación del proceso se utilizará y en qué momentos?

12. Bibliografía

Tenga en cuenta para la formulación del proyecto

El marco de referencia cultural y legal

Toda acción que se presente en la escuela y en su entorno con carácter de agresión y de conflictividad para la convivencia escolar se tratará en primer instancia en un ambiente de diálogo (reconocimiento), discusión (argumentación de posiciones) y conciliación (establecimiento de acuerdos).

Cualquier acción que se emprenda en torno a problemas que rompen la reglamentación y la legalidad jurídica se respaldará con los *derechos y deberes* que para con los niños se tiene en la Constitución nacional y en el Código del menor, centrados especialmente en el derecho al *libre desarrollo de la personalidad*.

La inclusión de estrategias grupales y de equipo para la prevención de la agresión

Estrategias sugeridas:

Conformar un *grupo de apoyo, análisis y solución del problema de agresión* con la participación del coordinador, los maestros, los niños representantes del gobierno escolar, los padres representantes de la asociación de padres de familia y representantes de la comunidad —si es necesario— para realizar reuniones periódicas (quincenales o mensuales) en las que se traten los casos que se presenten por parte de cualquiera de los participantes.

Consolidar el grupo de apoyo a los problemas de agresión en la escuela y de paso apoyar y promover una serie de actividades (conversatorios, charlas, foros) entre los padres de familia (*escuela de padres*).

Tenga presente que puede realizar diferentes tipos de reuniones con los padres tales como charlas para *papás —varones—*, para *madres jefas* y charlas para *todos los padres*.

Una metodología de apoyo para intervenir la agresión

1. Presentación del caso

Cualquiera de los miembros del grupo de apoyo *presenta el caso* de un problema de comportamiento de agresión o con riesgo de agresión para los miembros de la escuela. El caso puede ser una niña o un niño, una profesora hacia un niño o padre de familia, o entre profesoras.

También se pueden incluir sucesos que impliquen cambios representativos en la escuela, por ejemplo hablar en torno al cambio de director (a, de profesores, de sede, compartir sedes, etc), de cambios representativos en el barrio y de sus efectos en la comunidad escolar.

La presentación del caso requiere indagar por la situación vital de la persona indicada, su historia, con quiénes vive, sus condiciones, qué cambios se han presentado últimamente en su vida (rupturas, pérdidas, nuevas presencias en su entorno). Lo cual exige entrevistas previas con los padres, con el niño y con el profesor mismo, si este fuera el caso.

2. Diálogo

El coordinador del grupo de apoyo, nombrado por los participantes debe promover la escucha activa y la exposición de las distintas opiniones, en su orden, las de los niños (establecer niveles de confianza para que hablen en un espacio cubierto de adultos), las de los representantes, las de los padres y las de los maestros.

3. Elaboración de acuerdos comprensivos sobre el caso

Se busca llegar a un acuerdo sobre el tipo de problemática detectada, sus causas y sus manifestaciones.

4. Definición de estrategias pedagógicas

De acuerdo con la problemática, el grupo plantea alternativas *orientadas a fortalecer el diálogo y la escucha* de grupo de las personas involucradas en la problemática. Para su visualización pueden esquematizarse en los cuadros que se presentan en páginas siguientes. Para el seguimiento es importante tener en cuenta los logros, las dificultades y el planteamiento de nuevas estrategias.

5. Cierre y evaluación

Frente a los casos que se lleven es necesario, además del seguimiento, reconocer los *límites de la intervención escolar*, delimitar si el caso es pertinente a los alcances pedagógicos de la escuela, hasta dónde se aporta, si la estrategia planteada no atenta contra el libre desarrollo de la personalidad, ni pone en riesgo la intimidad de las personas involucradas.

Además, después de hacer seguimiento se debe evaluar en qué momento cerrar el caso, especialmente cuando los logros de las estrategias pedagógicas han dado cuenta de los cambios esperados.

Cuando la situación no pueda ser atendida desde el espacio escolar solamente, es importante investigar a quién se deben remitir el caso, qué profesional es el más adecuado para abordarlo: el servicio del médico, del psicólogo, del psicoanalista, del comisario de familia, del defensor de familia, etc.

Aportes para la *monografía* o estudio de caso

1. Qué es la *monografía* dentro de la Pedagogía Institucional³

³ Aparte elaborado por Mabel Sánchez, psicóloga del colectivo de asesores de la Universidad de Antioquia en este proyecto.

Aída Vásquez y Fernando Oury

La monografía es el estudio o recopilación de datos —por parte del maestro— producto de las observaciones y seguimiento de un niño o niña dentro del ambiente escolar. Durante meses el maestro anota cada día incidentes, palabras, sus reacciones, reúne textos o dibujos de ese niño o niña. La escogencia de X o Y niño o niña, es producto de las preguntas del maestro, en torno a los comportamiento y dificultades del niño o niña.

De este conjunto de datos (anotaciones) el maestro extrae *aquello que le dice algo*. Este texto se lee al grupo de colegas que voluntariamente han querido participar y aprender, integrar y reflexionar acerca de esta puesta en común ese *algo* que le agregue beneficios en el conocimiento y comprensión del caso de cada maestro, pero también de sus propias reacciones, preguntas, dificultades y contratransferencias. El grupo, que no debería pasar de 15 personas (participantes y voluntarios), comparte, escucha lo que se dice, trata de entender lo que no se dice y reacciona.

Las personas dentro del grupo hablan y arriesgan sus asociaciones personales de manera espontánea “esto me hace pensar en...”. “¿Por qué no dices lo que tuviste ganas de decir o de hacer en aquel momento?” Se emiten hipótesis que se cuestionan y luego se reformulan.

Terminada una primera etapa de lectura de anotaciones de los casos —que puede llevar varias sesiones— cada docente responsable del seguimiento resume, en cuatro o cinco páginas en su forma final, la *monografía* o el *estudio de caso* destacando aquellos elementos que él observó *que hablaron* o *se escucharon* en los colegas participantes, logrando así presentar (escribir) lo que es más significativo, sus avances, sus retrocesos, etc.

La interacción del grupo debe permitir que los participantes se expresen espontáneamente. Este intercambio es el elemento cualificante y aportante del proceso grupal del seguimiento.

Es importante que todos tengan el compromiso de escribir su *monografía*, pues se ha observado desinterés y baja implicación por parte de aquellos participantes que no se comprometen con un caso de seguimiento.

2. Posibles etapas o fases del estudio de caso

Escogencia de un alumno para el seguimiento. Se puede hacer a partir del interés, la curiosidad personal, etc.

Descripción del estudiante: sus características, sus dificultades, algunas acciones iniciales y la impresión personal que le causa al maestro.

Historia (anamnesis) se puede lograr por información directa del estudiante mismo, sus padres, otros docentes o indirectamente: hojas de vida, informes médicos, psicológicos, etc.

Observación y descripción de sus comportamiento en el aula y espacios escolares frente a las tareas, sus relaciones con padres y otros maestros.

Anécdotas importantes de sus dificultades personales y académicas; de sus avances personales y académicos; sus cambios de actitud, sus peleas con compañeros. Todo esto se registra a lo largo de uno o varios períodos académicos anotando sus correspondientes fechas.

Comentarios: son las impresiones personales que el maestro tiene desde un comienzo y que se van ampliando y encadenando a lo largo de los diferentes momentos del seguimiento. Integra elementos como:

Los primeros contactos, hipótesis del diagnóstico, frustraciones, impaciencias.

Si es posible, una lectura de los comportamientos que integre algunos mecanismos de defensa que expliquen los procesos de adaptación y de desadaptación y las posibilidades de superación en las diferentes etapas del proceso de seguimiento.

Comentario final o reflexión *de cierre*; este es un producto de la integración e interacción de las etapas anteriores donde se informan logros y cambios si los hubo.

II. Marco de referencia para la dinamización de la escuela de padres

Escuela de padres⁴

*“No abrigues esperanzas ilusorias;
y si alguna vez esperas algo de alguien, !Diselo!”*

Tony de Mello

⁴ MENESES LONDOÑO, Jorge Eliécer. Licenciado en Educación Historia-Filosofía, Universidad de Antioquia. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. (Trabajo elaborado y desarrollado en varias instituciones escolares)

Aspectos legales – Recorrido histórico

A partir de 1976, el gobierno nacional propone cambios fundamentales en educación; facultades otorgadas por el Congreso a través de la ley 28 de 1974 que en el decreto 088 de 1976 reorganiza el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) y reestructura el sistema educativo colombiano creando las dependencias para el manejo de los diferentes programas propuestos en el Plan de Desarrollo nacional “Para cerrar la brecha” (Alfonso López Michelsen), de otro lado establece cuatro niveles educativos a saber: Educación preescolar - básica primaria, la básica secundaria y la media e intermedia y la superior (Plan de Desarrollo educativo 1975-1978).

Dicha ley es la primera que considera dentro de lo niveles educativos la educación en preescolar, hace efectiva la descentralización educativa e involucra, *en su artículo 5o. de manera muy directa al padre de familia como agente esencial en la formación y en el desarrollo integral del niño*; así mismo genera la expedición del decreto 1419 de 1978, que determina las orientaciones básicas, con el objetivo de facilitar la ejecución de la reforma.

En el decreto 1419/78 se señalan las normas y orientaciones fundamentales para la administración curricular en los niveles de educación preescolar-básica (primaria y secundaria), media e intermedia vocacional. Aquí se plantea muy concretamente *la participación de la comunidad (familia)* en el logro de los fines y objetivos de la educación. (Art. 2). En el artículo 3 “Fines del sistema educativo” literal 3, *menciona la familia como una organización importante en el proceso de formación del sujeto*. Se insiste en la responsabilidad de la educación por parte de toda la sociedad y muy especialmente del núcleo familiar.

Esta reforma se hace teniendo en cuenta el diagnóstico educativo que detectó los siguientes problemas:

▮ Las desigualdades sociales y económicas de la población, que determinan situaciones problemáticas en la eficiencia interna del sistema. Se tienen altos índices de deserción escolar, altas tasas de mortalidad académica, y baja retención, factores que se presentaban con marcado acento en el campo.

Baja calidad académica y pedagógica del docente. (por falta de capacitación y escasez de recursos materiales para su labor).

La discriminación del servicio educativo entre la zona rural y urbana.

El desconocimiento de las características y de las necesidades de cada región.

Desarticulación de los programa que atienden el desarrollo social (educación, salud, recreación, desarrollo comunitario etc).

Desatención total de los preescolares.

Desconexión entre los núcleos: primaria, secundaria, media y superior, no existía continuidad, secuencia ni articulación.

La gran mayoría de los programas correspondían a los bachilleratos académicos.

Y otros problemas más.

Para la elaboración del Plan de Desarrollo educativo, el gobierno tiene en cuenta el diagnóstico realizado en los años 70, considerando como necesidades prioritarias la ampliación de la cobertura educativa, principalmente en las zonas rurales y en las zonas de alta densidad poblacional urbana y, en otro frente, mejorar la calidad educativa, proponiéndose entre otros el objetivo de la participación de la comunidad en todos los procesos (Dirección y ejecución de las actividad de del sistema educativo).

Por esto se dio un viraje fundamental al currículo educativo teniendo en cuenta los avances científicos, culturales, políticos, tecnológicos y sociales y también a la actualización de la pedagogía en cuanto a lo metodológico, lo didáctico y la tecnología educativa.

El gobierno del presidente Betancur, con su plan de desarrollo, “Cambio con equidad”, continúa con el proceso. Da importancia a la cobertura de cupos escolares en todos los niveles, la construcción, reparación y dotación de locales. También el fomento a la investigación y consultoría para proyectos de desarrollo; además se hizo énfasis en la actividad deportiva y cultural.

Es de singular importancia la participación de la comunidad con el proceso de planeación, ejecución e inducción del programa educativo, aunque en la mayoría de las veces queda sólo en el orden de lo teórico, ya que en la práctica no se concreta.

En el decreto 1002 de 1984 se establece un plan de estudios para los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta la media vocacional; se insiste nuevamente en la participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos Art. 2). En el Art. 4 indica cómo la familia y la comunidad se deben vincular muy estrechamente a la educación preescolar.

En el decreto 2737 (Código del Menor) se consagran los derechos del menor, se precisan entre otras la responsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en cuanto a la educación y a la manera como los padres deben hacer frente a ella; además se expresan las competencias de las directivas educativas y la defensoría de menores con relación a la protección y cumplimiento del derecho del menor a la educación. Así mismo, se ordena el estudio de la familia, del medio ambiente y de la instrucción cívica en el *área de sociales* como orientación a los jóvenes en cuanto a sus deberes y derechos como ciudadanos.

En la Constitución política de 1991 —en los artículos: 2, 5, 13, 28, 40, 42, 44, 45, 67, 68, etc.— se enfatiza en las obligaciones del Estado, la sociedad y la familia, además en los procesos de participación comunitaria y democrática, destacándose el papel de la familia en la importancia de los procesos educativos y formativos.

En la ley 115 de 1994 y en sus decretos reglamentarios, especialmente en el 1860 de 1994, se reafirma la importancia de la comunidad y en particular de la familia en todo el proceso educativo haciendo de la escuela un espacio de vida de participación colectiva, democrática y ciudadana.

Pautas para el proyecto de escuela de padres

- ✓ Formalidades Preliminares: Portada, índice, presentación, introducción, etc.
- ✓ Marco teórico
- ✓ Objetivos generales
- ✓ Objetivos específicos
- ✓ Diagnóstico
- ✓ Metodología
- ✓ Recursos
- ✓ Evaluación

1. Marco teórico

Éste se compone de dos partes fundamentales:

Marco conceptual que comprende todas las definiciones y conceptos tratados a la luz de la teoría que sirve de episteme a la investigación.

Estudios antecedentes que corresponden a los aportes que han realizado investigaciones anteriores sobre el tema.

También puede tomarse como una decisión respecto a un proyecto de investigación tomando como norma, investigaciones concluidas o iniciadas con anterioridad sobre el mismo tema o temas relacionados con la investigación proyectada.

El marco teórico del proyecto de escuela de padres debe desarrollar temas como: La familia, como núcleo esencial de la sociedad, la importancia de cada uno de los integrantes de la familia, ¿Qué es ser padre?, ¿Qué es ser madre?, la familia completa, la familia incompleta, estado y familia, la importancia de la familia en el proceso educativo, ¿Qué es la escuela de padres?, ¿para qué sirve la escuela de padres?. Se debe consultar una buena bibliografía referente al tema de la relación

familia, escuela, Estado y sociedad y literatura sobre psicología, sociología, al igual que la fundamentación legal.

Acercamiento a un marco teórico

El aprendizaje se realiza en un contexto social determinado. El primer contacto que tiene el niño es con él mismo, en presencia de la comunidad natural primaria que es la familia.

Así que la escuela debe preocuparse porque los actores de la acción educativa sean actuantes comprometidos verdaderamente con el rol que les compete, ser la fuente de influencia en el proceso formador de sujetos, que posteriormente se constituyen en pilares de una buena sociedad. El hombre es producto de la educación que la sociedad imparte por los diferentes medios, recordemos que no sólo educa la escuela.

Existe marcada interdependencia, fuerte correlación y permanentes cambios entre el entorno socio-económico y las demás estructuras sociales, incluida allí la educación.

La dinámica social genera constantemente nuevas dificultades y al mismo tiempo formas adecuadas de satisfacerlas, a lo cual no permanece ajena la escuela. El aparato educativo no puede seguir estancado en el antaño romántico, pues sin perder de vista que hay elementos que pueden seguir actuantes, otros deben renovarse, unos desecharse e implementarse los que sean necesarios.

Así mismo el Proyecto de escuela de padres debe permitir a la escuela mantenerse en actitud de cambio, cuestionar las formas tradicionales de trabajo y mantener un contacto permanente entre ella y el curso social que le es pertinente; debe propiciar que la escuela se ajuste a los nuevos cambios sociales y permitir la implementación de los conocimientos que le sirvan al sujeto para el resto de su vida.

La escuela debe brindarle al alumno todas las oportunidades para que sea él mismo el protagonista de sus actividades de aprendizaje, descubra por su cuenta el mundo y elabore sus propios conocimientos; o sea que aprenda a aprender.

Si la educación es considerada no como una etapa de la vida, sino como una dimensión de la misma entonces podemos pensar que la educación no sólo se brinda en la escuela.

La escuela de padres tiene como propósito lograr integrar la comunidad natural primaria (familia), con la escuela pretendiendo que los padres se vinculen de una manera activa, racional y crítica a todos los momentos del proceso educativo.

La familia

La familia que se incluye en el proyecto es el núcleo social fundamental en el cual el educando recibe afecto, alimentación, protección, recreación, vestido, etc.

Se consideran los padres a la persona o personas que cumplen con estas funciones aunque no tengan vínculos de sangre.

La familia no está aislada de la gran estructura social, ella está inmersa en la estructura social general, formando parte activa del todo que la contiene y es al mismo tiempo producto de lo que la sociedad y la cultura conforman con su influjo.

La familia la podemos considerar como una “unidad dinámica en permanente interacción material, afectiva y social” (renovación curricular, 1984). El comportamiento del educando tomado en sentido general y restringido depende en gran parte de lo que le brinda la familia.

Familia y educación

El papel de la familia en la educación para el logro normal del desarrollo humano es casi que irremplazable. Allí se adquieren normas, valores, hábitos, actitudes y principios que le servirán al niño de guía hacia el futuro cuando esté en contacto con otros grupos de la sociedad.

La interacción escuela familia debe ser permanente y debe ocurrir en un ambiente armónico para que se permita el éxito en la labor educativa en la formación del futuro ser, integrante de la sociedad.

El maestro en el cual se delega parte de la responsabilidad educativa debe propiciar constantemente y en todos los momentos educativos la participación activa, racional y crítica de los padres de familia, para que la responsabilidad sea eficientemente compartida.

2. Objetivos generales

□ Comprometer al padre de familia para que sea consciente de sí mismo como actor fundamental en la educación de sus hijos y por ende de la sociedad en general.

Suministrar al padre de familia elementos básicos para la formación de sus hijos.

Concientizar a los padres de familia de su responsabilidad como primeros educadores.

Comprometer al padre de familia con el proceso educativo.

3. Objetivos específicos

Precisar el concepto de familia y su importancia.

▮ Comprender las características del ser humano en las diferentes etapas de la vida y las necesidades que ellas pueden generar.

Analizar los nuevos enfoques curriculares para que contribuyan a la construcción de los proyectos educativos escolares.

Reconocer la importancia de la pareja en la convivencia social.

Precisar el concepto de padres en las distintas concepciones y la importancia del padre como guía de la acción hacia el futuro.

Vincular a los padres a todas las actividades de vida escolar.

Conocer la legislación relativa a la familia, al menor y al educando que rige en la actualidad.

Precisar la responsabilidad de la familia como la primera educadora.

Los demás se plantean a la luz del diagnóstico, puesto que él pretende explorar las necesidades o problemas primarios de la familia, del educando y del contexto social en el que está inmersa la escuela.

4. Diagnóstico

Es el procedimiento por el cual se determina la naturaleza o existencia de un problema o una necesidad en una comunidad, así mismo la descripción de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, enmarcando las alternativas de solución o las estrategias para enfrentarlos.

El diagnóstico es esencial para la elaboración de la propuesta de escuela de padres, el va a identificar con precisión y en lo concreto las diversas temáticas que son de interés para ellos; los problemas detectados deben salir del consenso de los diferentes estamentos de la escuela: alumnos, padres de familia, profesores y directivas, priorizándolos y organizándolos para la búsqueda de una solución. De un buen diagnóstico depende en buena parte el éxito de la escuela de padres.

Para la elaboración del diagnóstico se deben tener en cuenta:

Características económicas: Describir el estrato social, el tipo de empleo, la economía, etc.

Realidad social: Delimitar los tipos de conflictos más comunes, características de la familia y de los adultos de la comunidad, recursos de recreación y empleo del tiempo libre, etc.

La educación: Determinar el grado de escolaridad de los padres, los recursos educativos de la comunidad, la escuela, su procedencia y el tiempo que lleva funcionando.

Número de participantes: Preferiblemente el trabajo en grupos pequeños.

Intereses de los padres: Que pueden abarcar un gran abanico de propuestas y temas como, tareas escolares, sexualidad, enfermedades de transmisión sexual, uso de preservativos, embarazos no deseados o prematuros, drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, trato a los hijos de acuerdo a las diferentes etapas del desarrollo, confianza en los hijos, importancia de los horarios, comportamientos escolares, diálogo padre hijo, amigos, convivencia, tolerancia, perdón, normas y castigos, los premios, la recreación, cine, comportamiento en lugares públicos, uso del uniforme, código del menor, manual de convivencia, tutela, ley general de educación, proyecto educativo institucional, comisarías de familia, bienestar social, bienestar familiar, etc.

El educador en su trabajo debe ser muy creativo y recurrir constantemente a los recursos que posee más cercanos y que mejor resultado pueden darle.

5. Metodología

Para la presentación de los temas puede apoyarse en las técnicas de la dinámica de grupos como:

- ✓ Sociodramas.
- ✓ Simposios.
- ✓ Mesas redondas.
- ✓ Diálogos cara a cara.
- ✓ Entrevistas colectivas.

Para el estudio, análisis y discusión de temas se puede emplear:

- ✓ Phillis 6-6.
- ✓ Cuchicheo.
- ✓ Debate o discusión.
- ✓ Foros.

Para la presentación de temas, estudio, discusión y conclusión de los mismos puede utilizar:

Reuniones

Deben ser preparadas previamente por el grupo de educadores o por los animadores de la escuela de padres, con el fin de unificar criterios y suplir las expectativas de la comunidad, evitando improvisaciones y pérdida de tiempo.

Observaciones

Acordar con los padres de familia la secuencia de las sesiones, dependiendo del interés de ellos mismos: Se recomienda un mínimo de diez sesiones anuales, pero la motivación para el trabajo será el parámetro que marque la regularidad de las mismas.

Los temas programados deben partir de los intereses y necesidades priorizados por la comunidad, principalmente por los padres y alumnos; ellos deben ser el resultado de la concertación y de la urgencia de solución de los problemas.

El lenguaje y la terminología empleada en cada sesión de trabajo debe ser sencillo, claro y de fácil comprensión para la comunidad.

El tema presentado debe ser concreto, claro, breve y en lo posible mediatizado por la realidad, pero dejar que sea el grupo de estudio quien plantee las alternativas o posibles soluciones.

Elaborar un documento corto y un acta sobre cada uno de los temas que se traten para dejar evidencia de las acciones realizadas y no dejar sólo en palabras las acciones que se deben emprender.

6. Recursos

Para el logro de los objetivos es necesario la coordinación entre el recurso humano, material e institucional, se recomienda para ello elaborar un inventario de recursos previamente para cada sesión de trabajo y cada tema que se desea tratar.

7. Evaluación

Debe ser un proceso constante, continuo e integrador entre los diferentes estamentos de la comunidad, a fin de detectar las posibles fallas para corregir, y servir para proponer estrategias conducentes al mejoramiento del proyecto.

Se recomienda realizarla en plenaria con todos los estamentos de la comunidad educativa.

La evaluación debe propiciar un espacio de espontaneidad y veracidad por lo que el educador debe formular preguntas claves y cuestionadoras al respecto del trabajo realizado.

La formulación de las preguntas debe conducir a:

- ✓ Un análisis crítico de la situación de los educandos.
- ✓ La orientación de los padres sobre la interpretación de los conceptos teóricos, que puedan ser transferidos a situaciones reales.
- ✓ Proporcionar a los padres la oportunidad de participar en la actividad del aprendizaje.
- ✓ Permitir a los padres involucrarse más estrechamente en el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO ARANGO, Oscar Fernando y GÓMEZ RAMÍREZ, Fabio. *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela. Estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños* Medellín: Secretaría de educación municipal, 2003
- ALLER ATUCHA, Luis María. *Sexualidad Humana*. Buenos Aires: Galena, 1991
- ALVAREZ ECHEVERRI, Tiberio. *Cuando los niños se van*. Folleto
- ALZATE, H. *Sexualidad Humana*. Bogota: Temis, 1987.
- BARBERO, Jesús Martín. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. En: NÓMADAS. No. 5 (sep de 1996), Santa fe de Bogotá: Diuc, p. 10-22
- BETTELHEIM, Bruno. *No hay padres perfectos*. Barcelona: Ed. Crítica, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno. *Educación y vida moderna: Un enfoque psicoanalítico*. Ed Grijalbo. 1998. Barcelona
- CAJIAO, Francisco. *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Cooperativa Editorial Magisterio. 1997
- CAMPS, Victoria. *La sinrazón de la razón*. El Basilisco, 1ª época, nº 8, 1997, páginas 97-100. Barcelona.
- CARABI, Angels y SEGARRA Marta. *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria. 2000
- CÁRDENAS P., Alberto y BELTRÁN M., Héctor. *Introducción a la Semiología*. Bogotá: Usta, 1990.
- CHAPOV, Silvia. *El lenguaje hace la diferencia*. PSIGNOS, publicación bimestral. <http://www.integrando.org.ar/investigando/articulosind.htm>.
- CLAXTON, Guy. *Aprender*. Barcelona: Paidós, 2001
- DIAZ FACIO LINCE, Victoria Eugenia. *Del dolor al duelo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003
- FREUD, Sigmund. *Duelo y melancolía*. Obras Completas, Vol XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1978
- FREUD, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras Completas, Vol VII. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976
- GUTIÉRREZ, Guillermo. *Manual para el Trabajo de los maestros. Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. Medellín, Proyecto de prevención temprana de la agresión, 2001

- GALLO, Héctor. *Usos y abusos del maltrato: Una perspectiva psicoanalítica*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2000
- HENAO SALAZAR, José Ignacio y CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella. *El Parlache*. Medellín: Editorial U de A, 2001.
- IMBERTI, Julieta y otros. *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- KROEN, William C. *Cómo ayudar a los niños a afrontar la muerte de un ser querido*. Barcelona: Ediciones Oniro S.A., 2002.
- OSPINA ARENAS, Vilma Patricia. "Espacio y subjetividad entre jóvenes. Una aproximación al conflicto armado juvenil en Medellín". Tesis de maestría, Medellín: Universidad Nacional, 2001
- PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica, 1999.
- PETIT, Michele. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001
- PUERTA RENDÓN, Ana Lucía. *Módulo Socialización*. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó. Facultad de Educación, 2003
- RAMÍREZ G., Carlos A. *Los ejes causales de lo psíquico*. Tomado de: Artículos y ensayúnculos, inédito.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar. Capítulo: El eclipse de la familia*. Barcelona: Ariel, 1997.
- SECRETARIADO NACIONAL DE PASTORAL SOCIAL. Sección de Investigación, Formación y Difusión. *Afrontando el cambio y sus emociones*. 2002
- SENGE, Peter. *La Quinta Disciplina: Escuelas que Aprenden*. Barcelona, 2002
- VANEGAS, Jorge Humberto. *Estrategias metodológicas para talleres de sexualidad*. Medellín: Fondo editorial Cooperativo, 1998
- VIGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicología Pedagógica. El trabajo de la cultura* Edición, Argentina, 2001
- WALDAMANN, P. *Sociedades en Guerra Civil: Conflictos Violentos de Europa y América Latina*. Barcelona: Paidós. (1999).