

9 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

BITÁCORAS DE LA MAESTRÍA

9 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

BITÁCORAS DE LA MAESTRÍA

9 PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

*Victoria Hurtado Mina
Valeria Castro Fernández
Yenny Adriana Fernández Montenegro
Ximena Donneys Valencia
Gladys Martínez Ordóñez
Leticia Eliana Oviedo Toscano
Mario Alexander Marín Murillo
Johanna Marcela Delgado Salazar
Martha Isabel Rada Cruz*

Editorial Universidad Icesi, 2020

9 propuestas de intervención psicosocial

© Omar Alejandro Bravo (Comp.) y varios autores.

1 ed. Cali, Colombia. Universidad Icesi, 2020

408 p., 19x24 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-5590-30-4 (PDF)

<https://doi.org/10.18046/EUI/bm.4.2020>

1. Educación 2. Psicología social I.Tit

158 – dc22

© Universidad Icesi, 2020

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Colección: Bitácoras de la maestría, vol. 4.

Rector: Francisco Piedrahita Plata

Decano Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: Jerónimo Botero

Coordinador editorial: Adolfo A. Abadía



Producción y diseño: Claros Editores SAS.

Editor: José Ignacio Claros V.

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos. El contenido de esta obra no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Icesi ni le genera responsabilidades legales, civiles, penales o de cualquier otra índole, frente a terceros.



Calle 18 #122-135 (Pance), Cali-Colombia
editorial@icesi.edu.co
www.icesi.edu.co/editorial
Teléfono: +57(2) 555 2334

La serie Bitácoras de la Maestría es una publicación de la Universidad Icesi que tiene como objetivo mejorar la difusión de los trabajos de grado meritorios de sus estudiantes, exponiéndolos a un público más amplio, no necesariamente académico, que pueda aprovecharlos en su cotidianidad. Se trata de “mover” las tesis, desde los anaqueles de las bibliotecas, hacia las manos de los actores de la vida diaria y establecer un vínculo entre autores y potenciales usuarios. En cada volumen se incluyen trabajos con temática diversa, provenientes de una de las maestrías de la institución, en este caso, de la Maestría en Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

La realización de los trabajos que aquí se presentan ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto entre estudiantes y docentes, por ello, antes de entrar en materia, es necesario dejar un testimonio de gratitud a: Omar Bravo, Daniella Castellanos Montes, Ximena Castro Sardi, Fernando Andrés Moreno Dulcey, Jackeline Cantor Jiménez, Viviam Stella Unás Camelo, Jorge Ordóñez Valverde, José Eduardo Sánchez y Aurora Vergara Figueroa, docentes de la Maestría en Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi.

Victoria Hurtado Mina

Psicóloga y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali, Colombia). Su mayor área de interés es la formación profesional orientada al aprendizaje e intervención con comunidades en situación de vulnerabilidad y a la elaboración de los impactos que se generan a nivel psicológico y social. Lideró la implementación de la ruta de atención e intervención psicosocial dirigida a las familias residentes de la zona de renovación urbana en el marco del proyecto “Ciudad Paraíso” en Cali.

Valeria Castro Fernández

Trabajadora Social de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi. Cuenta con experiencia académica en proyectos de investigación en políticas públicas y como tutora de diplomados, cursos y capacitaciones en prácticas de cuidado, estrategias pedagógicas y de intervención para la primera infancia; ha trabajado en proyectos de intervención psicosocial con diferentes grupos poblacionales (niños, jóvenes, mujeres) en contextos educativos y comunitarios. Sus áreas de interés profesional son la investigación y la intervención en problemáticas sociales y políticas públicas en contextos locales y nacionales, con énfasis en la primera infancia.

Yenny Adriana Fernández Montenegro

Psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán (Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali, Colombia). Trabaja con la Secretaria de Educación del Cauca como docente orientadora en la Institución Educativa Renacer Afro de Morales (Cauca), en donde está a cargo de la orientación de estudiantes, familias y docentes respecto de las necesidades más sentidas en la comunidad educativa.

Ximena Donneys Valencia

Fonoaudióloga de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali). Trabaja desde 2009 con personas en situación de discapacidad. Es docente en la Universidad del Valle y en la Universidad Santiago de Cali, donde además lidera un semillero de investigación en lenguaje y discapacidad. Sus áreas de interés profesional son la comunicación, el ocio, la resiliencia y el abordaje psicosocial en personas en situación de discapacidad.

Gladys Martínez Ordóñez

Licenciada en Música de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali). Es docente de necesidades educativas, trabaja en formación en psicoanálisis y desarrolla seminarios, conferencias y asesorías para la difusión del psicoanálisis de orientación lacaniana en Cali. Es miembro de la Nueva Escuela Lacaniana (NEL) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP).

Leticia Eliana Oviedo Toscano

Profesional en Psicología, Especialista en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario y Magíster en Intervención Psicosocial con énfasis en Contextos Educativos de la Universidad Icesi (Cali, Colombia). Es docente hora cátedra de la Universidad de San Buenaventura Cali y Coordinadora Regional para el Valle del proyecto "Habilidades para la paz" en la Fundación para la Reconciliación.

Mario Alexander Marín Murillo

Psicólogo y Especialista en Intervención con Familias de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali). Su mayor interés profesional es la línea de trabajo en violencia escolar y adolescencia. Es profesor de psicología de la Universidad Icesi y psicólogo educativo en el Colegio Colombo Británico (Cali).

Johanna Marcela Delgado Salazar

Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magíster en Intervención Psicosocial con énfasis en Contextos Educativos de la Universidad Icesi. Se desempeña como formadora de docentes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), entidad pública de formación para el trabajo y desarrollo humano, y forma parte de un semillero de investigación pedagógica que busca sistematizar experiencias de buenas prácticas formativas a partir del acompañamiento pedagógico en la acción.

Martha Isabel Rada Cruz

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali, Colombia) y Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad Icesi (Cali). Se ha desempeñado en los campos educativo, social e investigativo en temas relacionados con: educación para la paz; población con diversidad funcional y derechos humanos; y cátedra de paz con la Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación de Cali. Es docente de psicología social y coordinadora de las prácticas docencia-servicio (psicología de la salud) en la Fundación Universitaria *Lumen Gentium* (Cali).

Omar Alejandro Bravo

Psicólogo de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) con Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidade Nacional de Brasília (Brasil) y Estancia Postdoctoral en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Es profesor de tiempo completo, investigador y Director de la Maestría en Intervención Social del Departamento de Estudios Psicológicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi (Cali, Colombia). Su énfasis en investigación está en las líneas de procesos sociopolíticos y salud mental y memoria y sentido en familiares de víctimas de desaparición forzada.

Tabla de contenido

Prólogo	13
Presentación	15
La renovación urbana ¿un escenario político?	19
Victoria Hurtado Mina	
La escritura como posibilidad de intervención participativa en una modalidad de atención de primera infancia: propuesta de intervención psicosocial emergente sobre la transformación de prácticas disciplinadoras	57
Valeria Castro Fernández	
Posición subjetiva del docente frente a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad	107
Yenny Adriana Fernández Montenegro	
Discapacidad motora y ocio inclusivo: apuntes para una intervención	149
Ximena Donneys Valencia	
Del conflicto armado en Colombia hacia una reconciliación posible: trauma y subjetividad	193
Gladys Martínez Ordóñez	
La escuela, un asidero existencial	229
Leticia Eliana Oviedo Toscano	

La violencia de lo cercano: una mirada al conflicto escolar desde la di- 283
ferencia

Mario Alexander Marín Murillo

Actualización de los cursos de ética y comunicación, desde una pers- 345
pectiva de género, en el CDTI del SENA

Johanna Marcela Delgado Salazar

Grupos interactivos como estrategia de educación para la paz: una 371
propuesta de formación docente

Martha Isabel Rada Cruz

Prólogo

La maestría en Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi inició en 2013 como un proyecto colectivo del Departamento de Estudios Psicológicos, producto de una trayectoria de investigación e intervención de las/os docentes que lo componían en ese momento.

Dicha trayectoria llevó a definir las dos concentraciones de este posgrado, que refieren a la intervención en contextos comunitarios y en contextos educativos. Esta decisión se tomó a partir de las demandas e inquietudes que esos contextos generaban en diversos profesionales de la psicología y las ciencias sociales. En particular, sobre las formas de intervención frente problemáticas complejas, incluyendo aquí aspectos éticos, teóricos y prácticos.

De esta manera, esta maestría se propuso, en líneas generales, ofrecer una formación de carácter interdisciplinario que permitiese diseñar proyectos de intervención de carácter psicosocial, capaces de dar cuenta de esas demandas y situaciones complejas, donde se reconociesen los aspectos sociales y culturales que las atraviesan, así como la forma particular en que esos atravesamientos se expresan en la singularidad de cada sujeto, partiendo también del principio de que en esos sujetos y grupos existen saberes y prácticas capaces de aportar a esos procesos de transformación. En este sentido, la diversidad en las formaciones disciplinarias y experiencias profesionales de profesores/as y estudiantes del curso constituyeron un aporte enriquecedor a ese propósito, favorecido también por un modelo de aprendizaje activo que propicia la participación activa de estudiantes y el debate crítico.

Estos espacios de interlocución y formación mencionados se vieron enriquecidos por la gran cantidad de docentes extranjeros que han hecho parte del curso,

aportando cada uno/a una extensa trayectoria profesional en torno a temas de interés común, así como una sólida formación teórica. De esta manera, fue posible contar con la presencia de profesores/as de Brasil, México, Argentina, España, Italia, Francia, Chile, Mozambique y Cuba. Las conferencias y conversatorios que complementaron las actividades de clase de estos invitados/as, de carácter abierto y gratuito, realizados en la universidad y en otros espacios institucionales y comunitarios, ampliaron el debate en torno a las problemáticas mencionadas y sus posibles efectos transformadores. Cabe aquí mencionar, a manera de recuerdo y agradecimiento, los valiosos aportes del profesor Fernando González Rey, recientemente fallecido, que enriquecieron estos procesos formativos de manera significativa.

Este libro se propone, a manera de incompleto resumen, mostrar el producto de algunas de esas trayectorias de debate y reflexión expresadas en las tesis seleccionadas para este texto. La incompletud señalada deriva de la necesaria y al mismo tiempo arbitraria necesidad de seleccionar algunas de las tesis producidas en esta maestría, entre tantas que mostraron un elevado nivel teórico y la capacidad de producir propuestas de intervención originales, de profundo carácter ético, y atravesadas por una sensibilidad política que en definitiva impulsó esa producción intelectual.

Este fue, en definitiva, el propósito último de esta maestría: aportar a procesos de transformación desde una perspectiva académica y profesional fuertemente signada por el reconocimiento de las demandas y necesidades que se producen en un tejido social desgarrado, marcado por la injusticia y el sufrimiento individual y colectivo.

Omar Alejandro Bravo
Director maestría en Intervención Psicosocial

Presentación

El cuarto volumen de Bitácoras de la Maestría tiene una gran novedad, los trabajos en él incluidos provienen de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, específicamente de la Maestría en Intervención Psicosocial, y no de la Facultad de Ingeniería, como era lo usual. La obra reúne nueve propuestas de intervención que reflejan adecuadamente la diversidad de esta maestría y su dos áreas de énfasis: la intervención en contextos sociales y la intervención en contextos educativos.

La obra inicia con “La renovación urbana ¿Un escenario político?”, una propuesta asociada al proyecto de renovación urbana Ciudad Paraíso en Cali, el mismo que está dirigido a transformar El Calvario, una zona marginal ubicada al centro de la ciudad. Lo propuesto no pretende establecer una forma específica de intervención, sino ofrecer una posibilidad de abordaje de problemáticas sociales mediante la reflexión y el empoderamiento de sus habitantes –personas en situación de segregación social–, para lograr su participación activa en las actividades que contempla el proyecto, fomentar su ejercicio de ciudadanía y lograr que el cambio mejore sus condiciones de vida.

La obra continúa con “La escritura como posibilidad de intervención participativa en una modalidad de atención de primera infancia”, una propuesta que busca aportar al diseño de intervenciones que aprovechen las bondades de lo narrativo como herramienta de estímulo para la participación y el compartir experiencias y saberes. Su propuesta parte de “contar” cómo esta estrategia fue incorporada en un programa de este tipo y mostrar cómo la paulatina incorporación de la narración de experiencias de campo, su sistematización a través de la escritura y el compartir en equipo incidieron positivamente en la calidad de la intervención. El capítulo finaliza con una propuesta que no

solo mantiene los niveles de inclusión alcanzados, sino que da un paso más, llegando hasta las familias participantes.

Las dificultades del sistema educativo colombiano para enseñarle a quienes son distintos es el punto de partida del siguiente capítulo. Su autora reconoce que el sistema está diseñado para enseñarle a los “buenos estudiantes”, a los que son capaces de cumplir con los logros diseñados para medir el desempeño académico, dejando con ello de lado al estudiante diferente, a aquel que por sus condiciones ambientales, sociales, fisiológicas o cognitivas no se puede adaptar a esa forma de aprendizaje. “Posición subjetiva del docente frente a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad” desarrolla una propuesta que involucra prácticas inclusivas para su realización en aulas regulares (no especiales) de instituciones educativas regulares (no especiales), capaz de lograr que los estudiantes en situación de discapacidad sean vistos por los docentes, no desde sus limitaciones, sino desde sus potencialidades.

En “Discapacidad motora y ocio inclusivo”, el siguiente capítulo del libro, su autora muestra su preocupación por la concentración de la atención a las personas con discapacidad motora en las cuestiones instrumentales y teleológicas –lo que a su juicio solo refuerza la percepción de que se trata de personas enfermas que únicamente requieren rehabilitación–, y reconoce al ocio, no solo como un derecho de la niñez, sino como algo fundamental, capaz de aportar significativamente en la construcción del ser, en términos de libertad, autonomía, goce y recreación. Con base en una experiencia de campo presenta un programa dirigido primordialmente a las madres (cuidadoras por excelencia), donde además de reforzar la idea del ocio como derecho y estrategia, fortalece su capacidad de identificar y transformar las barreras subjetivas que limitan el acceso en su caso particular.

En el siguiente capítulo se aborda una temática de gran actualidad, la efectividad de las tareas que surgen de la firma de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla. Es así como en “Del conflicto armado en Colombia: hacia una reconciliación posible” se presenta una propuesta dirigida a fortalecer a quienes trabajan con las víctimas –los promotores psicosociales, los educadores comunitarios y los psicoterapeutas, es decir los llamados a implementar los proyectos de reparación y recuperación–, que tiene como objetivo contribuir a fortalecer la eficacia de las ofertas de intervención y el tratamiento de lo relativo a la salud mental por medio de la cualificación de sus competencias conceptuales, clínicas, técnicas y epistemológicas.

La obra continúa con “La escuela, un asidero existencial”, un capítulo que se desarrolla alrededor de la juventud y el problema de las autolesiones, la ideación suicida y los intentos de suicidio, temas cada vez más evidentes entre los jóvenes en edad escolar. Un diagnóstico inicial revela que aspectos como la desestructuración y los conflictos a nivel familiar; las confusas relaciones amistosas, amorosas y sexuales; y la vida escolar son fuentes de tensiones y decepción. La autora reconoce a la escuela como un escenario donde los adolescentes construyen su subjetividad y propone una estrategia en la cual los conceptos de identidad de grupo y animación sociocultural tienen un rol clave

En “La violencia de lo cercano: una mirada al conflicto escolar desde la diferencia”, el siguiente apartado, se ofrece una perspectiva distinta de la violencia para las situaciones que generan tensiones y derivan en conflictos que se resuelven de manera violenta. El autor encuentra que la presencia de expresiones violentas entre iguales –ligadas a la angustia que genera lo cercano y a una posición de amenaza frente al semejante–, hace emerger la necesidad de diferenciarse y asumirse como un auténtico otro. Con base en ello plantea que el fenómeno requiere de nuevas lecturas que dejen de lado la fórmula víctima-victimario –y al *bullying* como causa genérica–, pues ella desconoce las diversas dimensiones de responsabilidad y posibilidades de hacerse cargo, propias de los participantes de un conflicto, y con ello limita un abordaje adecuado.

El penúltimo capítulo del libro es “Actualización de los cursos de ética y comunicación desde una perspectiva de género, en el CDTI del SENA”, en él se trata el problema de discriminación por género presente en esta comunidad educativa, el cual se evidencia con los estereotipos asociados a la división sexual del trabajo, que se puede resumir en la existencia de programas para hombres (los de mayor importancia) y programas para mujeres. En la propuesta se “aprovecha” la existencia de cátedras transversales –que por ello llegan a todas las especialidades–, para incidir en el tema. Si bien el trabajo se realiza en un centro de formación específico, se espera que sea replicable a nivel institucional, algo de suma importancia si se considera la altísima relevancia de esta entidad en la formación para el trabajo.

El libro cierra con “Grupos interactivos como estrategia de educación para la paz”, donde con base en un diagnóstico se formula una propuesta de intervención de formación docente apoyada en los principios del aprendizaje dialógico, que se lleva a cabo mediante la conformación de grupos interactivos (muy propio del modelo de comunidades de aprendizaje); lo propuesto parte

Presentación

de una concepción más amplia tanto del aprendizaje como de la inteligencia, que da lugar a relaciones igualitarias, caracterizadas por la solidaridad como eje rector de las acciones docentes, capaz de ofrecer a todos oportunidades equitativas para el aprendizaje.

José Ignacio Claros V.
Editor

LA RENOVACIÓN URBANA ¿UN ESCENARIO POLÍTICO?

Victoria Hurtado Mina, MSc.

Citación

Hurtado, V. (2020). La renovación urbana ¿Un escenario político? En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 19-55). Universidad Icesi.

RESUMEN

El desenvolvimiento de un sujeto en su territorio refleja la relación que ha construido con el mismo y, por lo tanto, la subjetividad que ha formado en y con él. Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de la reflexión y el análisis del estudio de caso del proyecto de renovación urbana Ciudad Paraíso en Cali, se propone una estrategia de intervención psicosocial que se basa en el fortalecimiento y empoderamiento de sujetos en situación de segregación social –causada por su condición de exclusión histórica–, en los procesos de transformación y alteración del territorio.

UNA REFLEXIÓN INICIAL

Tal vez es el miedo a estar en una montaña rusa lo que ha hecho tan retador mi trabajo en la EMRU, porque justamente eso ha sido, la vivencia casi constante, estar en una montaña rusa. La exaltación y alegría experimentadas cuando creo que de diferentes maneras apoyo un proceso de cambio en algunas personas, en el que ese cambio, lejos de significar comodidad resulta confrontador; y la impotencia que siento cuando entiendo que la voluntad no es suficiente para lograr que dicho cambio resulte en bienestar para todos –independientemente del concepto que cada una tenga de bienestar–. Esa permanente experimentación de emociones luego se va cruzando con el cuestionamiento a mi ética profesional, cuando me pregunto ¿Y entonces, qué es bienestar? Creo que de los años que llevo en la EMRU, en el marco del proyecto, me han significado varias respuestas, ha sido difícil diferenciar qué es bienestar para mí y qué es bienestar para los demás.

En la universidad, en el colegio y en la vida en general había aprendido un concepto de bienestar que se podía trasladar a cualquier situación de la existencia. Por eso, cuando recién ingresé a la EMRU fue muy fácil posicionarme desde una única manera de ver y entender el proyecto, visualizando a la vez una única solución a las problemáticas que suponían el proceso de intervención social. Esa única manera tenía que ver básicamente con críticas al sistema social, a los representantes de la democracia, los “culpables” de que existieran personas en situación de marginalidad. Por lo anterior, el único objetivo del proyecto en el marco de su Plan de Gestión Social debería ser garantizar que a esas personas se les restituyeran los derechos que les habían sido arrebatados, para así poder estar bien en el lugar a donde se trasladarán. Esa sería mi función principal y aporte.

Ahora, si bien sigo creyendo que hay una muy alta responsabilidad del Estado, la administración municipal, etc., también creo que hay una significativa responsabilidad de las personas que viven en esas condiciones de marginalidad. Es allí donde vuelven los cuestionamientos éticos para poder delimitar: hasta donde llego yo, como interventora social; y hasta donde debería llegar la comunidad, como principal actor del proceso. Entiendo ahora que en muchos casos no es que alguien les haya arrebatado algo, sino que ese algo no es lo que ellos han querido o deseado; que es por eso que les es indiferente tener o no, por ejemplo, una carrera profesional. Entonces, en ese caso ¿Cuál sería el derecho a restituir?.

Si bien considero que son más las preguntas que las respuestas, he concluido que la renovación urbana implica movilización de todas las dimensiones que conforman a un ser humano. Y esto es algo totalmente nuevo para mí, solía ver este tipo de proyectos desde una visión técnica, como implicaciones sobre todo a nivel físico de un territorio, pero me he dado cuenta de que no es así, es como si la vida de una persona estuviera adherida al territorio que pisa. Mientras escribo esto, lo visualizo como una especie de mimetización entre el espacio y el cuerpo, en el que terminan siendo uno solo. Por eso, las alteraciones de uno generan cambios en el otro de manera casi inmediata. Esto se justifica cuando veo a alguien que al inicio del proyecto, a duras penas hablaba o preguntaba o simplemente se limitaba a discutir con algún miembro del equipo social, y ahora llega a la oficina con un documento –un derecho de petición, por ejemplo– preguntando, cuestionando. Esto es lo realmente importante, comprender cómo dos categorías –sujeto y territorio–, terminan relacionándose y materializándose en la vida real.

Dichas cuestionamientos y reflexiones iniciaron y se han ido consolidado desde hace tres años que ingresé a la EMRU. En 2014, desde el cargo de psicóloga, empecé a participar y apoyar la implementación de todos los programas que contempla el proyecto Ciudad Paraíso en el marco de su Plan de Gestión Social. Dichos programas, sustentados por la aplicación de unas líneas estratégicas, estaban dirigidos principalmente a incluir a la población en las ofertas municipales, mediante su participación en rutas institucionales, tales como educación, salud y recreación. Desde ese entonces, aunque ya estuviera formulado el Plan de Gestión Social y por ende, los programas correspondientes, ha habido cambios metodológicos y conceptuales en la implementación, lo que, a mi modo de ver, reafirma, tanto que no hay una sola manera de ver la realidad, como que, indiscutiblemente, el ser humano es cambiante.

Los mismos cambios que conllevó la implementación del Plan resultaron en modificaciones de las funciones que tengo a mi cargo; por ejemplo: actualmente no apoyo ni participo en todos los programas, me encargo de liderar el programa “Acompañamiento al traslado”, el cual contempla el desarrollo de una serie de actividades dirigidas a posibilitar y acompañar la construcción de propuestas entre las partes involucradas –comunidad, equipo social y equipo predial–, para propiciar la mitigación del impacto en los residentes. Este programa se enfoca en realizar actividades que propendan por una reflexión que determine las acciones necesarias para mejorar las condiciones de vida de cada residente

luego de su traslado, algo que, desde mi punto de vista, van más allá de su inclusión en las rutas institucionales.

Este cargo me mantiene en una constante tensión entre las demandas y las distintas voces en torno a lo que proponen la comunidad, la empresa y el equipo social. Por ejemplo, para el pago de los reconocimientos económicos que se otorgan a los residentes como apoyo al traslado, las personas deben tener la cédula de ciudadanía, pues sin ella no es posible reclamarlos en ninguna entidad bancaria; para esto, el área administrativa de la empresa propuso que se entregara un rubro adicional a quienes no tenían documento de identidad, para que lo tramitaran, y que el equipo social se encargara de acompañarlas y así asegurar dicho trámite. La tensión se provocó cuando a nombre del equipo social argumenté que tener un documento de identidad es un acto personal y avala, en gran medida, el ejercicio participativo de un sujeto en su entorno social, por lo que no consideraba pertinente darle respuesta al asunto solo desde una mirada económica, pues el acompañamiento debería estar enfocado en la reflexión crítica y en posibilitar que sea el mismo sujeto quien determine y se movilice según el nivel de importancia que le dé a obtener, en este caso, su documento de identificación, aun con las consecuencias que esto supone, generando así espacios de reflexión que le permitan construir (si se quiere) su proyecto de vida de la manera que por sí mismo determine.

En otra ocasión, me llamó al teléfono una de las administradoras de tres inquilinatos del barrio. Ofuscada, me dijo que estaba muy molesta porque nosotros, el equipo social, nos estábamos demorando mucho en sacar a “esa gente” –los inquilinos– de la casa; y agregó que esto le estaba obstaculizando recibir su reconocimiento económico y que si no lo hacíamos rápido, ella lo haría por sus propios medios. Ante esto, le dije que una de las razones por la que había un equipo social en este proyecto era evitar precisamente que ella tuviera que recurrir a esos otros “medios” para obligar a los inquilinos a salir, que debería esperar a que iniciaran el proceso de acompañamiento, pues de otra manera definitivamente no recibiría tal dinero.

Situaciones como estas me hacen pensar que el desarrollo de este tipo de proyectos movilizan intereses de todas las partes involucradas, que por ello plantear una intervención implica, sobre todo, reconocer los intereses, relacionarlos con la historia que conllevan, ponerlos en relación con el territorio y articularlos en función de disminuir el impacto por el traslado. Reconocer los intereses es asumir que no se trata de pararse en una sola posición que no

admira discusión, sino aceptar que el proceso se mueve constantemente y en distintas direcciones, según las interpretaciones que tengan los actores. En esa medida veo mi función como mediadora de las pretensiones de parte y parte, poder problematizarlas, ponerlas a dialogar y brindar solución a cada una.

Creo que estar justamente ahí, en esa mediación, es entre otras cosas lo que hace retador mi trabajo en la EMRU. He adquirido más preguntas sobre el abordaje de unos y otros, pero también madurez en la argumentación y el respeto que supone trabajar con la comunidad; he podido comprender por qué no es tan fácil hablar de un proyecto de renovación urbana en términos de propuesta, pero sí lo es situarse en una posición fija que no admita discusión ni debate; he reconocido la importancia que el territorio tiene para una persona y entendido que este es tan trascendental que se dibuja en su cuerpo, en su lenguaje, en su mirada y en todo lo que expresa; he aprendido que la intervención social es más que ofrecer programas, que uno, como profesional, puede ser irrespetuoso de diferentes maneras cuando no se permite escuchar al otro y al creer, sin ser plenamente consciente de ello, que la propia verdad es la única posible; he aprendido que la intervención no es lineal, porque en la medida en que uno interviene sobre un grupo, ese grupo hace lo mismo sobre uno, que es allí, en dejarse atravesar por el otro cuando se empieza a ser consciente de las propias verdades, de las limitaciones y oportunidades que uno se están dando en el proceso.

Supongo que son todos estos aprendizajes y reconocimientos los que me hacen cada día más comprometida con mi labor, en descubrir de qué manera es y cómo debería ser la intervención en términos profesionales y éticos, porque al final de todo, no solo es un compromiso profesional, sino también un compromiso personal con la disciplina que decidí seguir, un compromiso va más allá de plantearme preguntas y quedarme en la cómoda posición de reflexionar desde la distancia, sin exponer posibles respuestas.

Para ejemplificar lo dicho en cuanto a mis cuestionamientos, retomo uno de los retos más importantes que tiene la EMRU –y por consiguiente, el equipo social del que hago parte–, esto es: brindar una solución a la población que habita la calle, pues este fenómeno va en aumento en la ciudad, y representa aproximadamente a 3.620 personas (DANE, Alcaldía de Cali, & FES, 2005). De esa cantidad, el Calvario, alberga un número significativo, pues las condiciones sociales y económicas del sector hacen de éste un lugar receptor de este grupo de personas.

Plantear una solución implica comprender las dinámicas tan fuertemente arraigadas a las dinámicas del contexto y a los sujetos, pero también, reflexionar sobre a qué se le está llamando solución. Durante estos años de experiencia he podido entender que entre los habitantes de calle se encuentran unas personas para quienes ésta fue la única forma de vivir la vida y otras para quienes esta fue una decisión, diría yo política. Es aquí donde regresa el dilema: ¿Qué solución se les brinda a unos y a otros? ¿Qué es solución para unos? ¿Qué lo es para los otros? ¿Qué es bienestar para unos? ¿Qué lo es para los otros? Y las respuestas dependen, por supuesto, de quien las emita. En este caso, dichas respuestas suelen ser emitidas por quienes no son habitantes de calle, es decir, el tema suele ser abordado, conceptualizado, y analizado desde instancias que no son muy cercanas a la población misma y, por lo tanto, según mi percepción, no resultan muy efectivas pues no recogen sus propios intereses. El reto entonces de la EMRU está precisamente ahí, en brindar una respuesta que articule –o al menos reconozca– a las distintas percepciones, considerando también la de quienes viven el fenómeno directamente. Y este no es un tema menor, pues siendo un fenómeno tan visible, a propósito de las intervenciones que les ha significado a las Alcaldías de Medellín y Bogotá, los ciudadanos caleños se sienten preocupados y angustiados por su futuro cuando se realice la renovación urbana, una preocupación que deviene o aumentó, creo yo, a raíz de lo poco efectivas que han resultado las soluciones brindadas y el desbordamiento de la problemática en esas ciudades.

En Bogotá, por ejemplo, la Alcaldía Municipal decidió intervenir el sector popularmente conocido como El Bronx, el cual albergaba un número importante de población habitante de calle y contenía importantes problemáticas sociales; dicha intervención, según el alcalde, se dirigió exclusivamente al desmantelamiento de los predios utilizados por las bandas delincuenciales para el ejercicio de actividades ilícitas. Enrique Peñalosa, el alcalde mayor, fue enfático al mencionar que lo realizado en El Bronx –donde hay una población flotante de 3.500, aproximadamente, primordialmente habitantes de calle–, fue específicamente contra las bandas delincuenciales (“Alcaldía...”, 2016). Sin embargo, esta intervención condujo a que los habitantes de calle del sector se dispersaran y extendiera alrededor de varias zonas de la ciudad, sin un proceso de atención, contención e intervención a sus necesidades. Al respecto, Hollman Morris, concejal del movimiento Progresistas manifestó que “entre 400 y 600 habitantes de calle en Bogotá merodean por localidades como Los Mártires y Santa Fe, desde la intervención del Bronx (“Intervención...”, 2016). Y es que

una intervención como esta, que responde exclusivamente a demandas de la autoridad judicial –y por tanto se basa en estrategias policivas–, resulta en la omisión de todas las dimensiones de una problemática social tan compleja como la habitanza en calle y, con ello, en el incremento del miedo, la desinformación y el temor de la población en general.

Responder de manera efectiva a un fenómeno como éste no es una tarea fácil, sin embargo justamente ahí está el reto, en ofrecer alternativas de solución distintas a las planteadas por las instituciones judiciales, que comprendan las dimensiones sociales que conllevan estos fenómenos. Por ello, un proyecto de renovación urbana obliga a pensar en tales dimensiones y a elaborar cada una de las soluciones pertinentes de tal manera que conduzcan al cumplimiento de las metas.

Lo anterior da pie para referirme a una frase que creo termina siendo la base sobre la que la EMRU se sostiene: “articular las respuestas”. Creo que esto es ambicioso, pero también esperanzador, sobre todo cuando se trata de articular respuestas que van en dirección contraria y que se unen a propósito de un tema que toca profundamente a todos sus actores, como es la transformación del propio territorio.

INTRODUCCIÓN

La Administración Municipal de Santiago de Cali adelanta el macroproyecto Ciudad Paraíso, el cual busca renovar zonas en situación de deterioro físico en el centro de la ciudad. Lo anterior implica abordar a los grupos humanos que habitan esas zonas, ya que la transformación del territorio también supone la modificación de los modos y escenarios de vida. Por ello, esta propuesta se construye en el marco de dicho proyecto y sus implicaciones, planteando una posibilidad de intervención psicosocial con la comunidad residente en el escenario descrito, teniendo en cuenta que ella se encuentra en situación de vulnerabilidad y exclusión social.

En la primera parte de este trabajo se describe la problemática que dio origen al planteamiento de la propuesta, es decir que se reflejan las consideraciones contextuales que incidieron en la selección y el despliegue teórico del problema; posterior a ello, se presentan las categorías de análisis, las cuales desarrollan la posición teórica que se asume para respaldar la intervención en los términos en que aparece descrita; finalmente, se expone la propuesta de intervención

psicosocial, la cual está conformada por tres fases que desde su despliegue teórico y práctico se convierten en la base sobre la cual se plantean las actividades. En esta última parte también se expone el método que guía cada una de las acciones y reflexiones al respecto y los resultados esperados, los cuales deben contribuir a la elaboración y solución de la problemática planteada.

EL PROBLEMA

Las ciudades están rodeadas de símbolos y señales que influyen en la forma en que los sujetos las habitan. Estos símbolos, según Habermas (1988) y Borja (2003, citado por Salcedo, 2010) suelen responder al ideal de sociedad, por ejemplo, el siglo XVIII se caracterizó por contener símbolos que respondían a un proyecto de la modernidad que buscaba establecer formas vida, de pensamiento y de conducta en los sujetos que se adhirieran a sus propósitos y a su objetivo principal: el progreso.

En ese sentido, cabe mencionar que los objetivos del periodo anterior al de la modernidad diferían en varios aspectos, sobre todo en la consideración del teocentrismo como base reguladora de los actos y las decisiones humanas. Al respecto, Habermas (1988, p. 137) dice que “el proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias”. Este proyecto y sus consideraciones moldearon los comportamientos de las personas pero también las formas organizativas de las ciudades ya que “deseaba emplear la acumulación de cultura especializada en el enriquecimiento de la vida diaria, es decir en la organización racional de la cotidianidad social” (Habermas, 1988, p. 137). Dicha racionalización de la cotidianidad social se expresa entonces en el funcionamiento de la ciudad y, por ende, en el territorio urbano, ya que es allí donde los sujetos se mueven, actúan y construyen rutinas.

En la línea de lo dicho, Borja (2003, citado por Salcedo 2010) plantea que:

... el urbanismo del capitalismo desarrollista es funcionalista. Construye edificios y diseña ciudades como un conjunto de lugares disgregados cuya valoración está ante todo supeditada a que permita por parte de quienes ocupan el espacio construido, el efectivo cumplimiento de un curso de acción estandarizado que ha sido previsto por el diseñador de esos espacios. (p. 55)

El proyecto iniciado en Europa durante el siglo XVIII constituyó la base para su implementación en otros continentes y, por consiguiente, en los países y ciudades de América. Cali se encuentra desarrollando el macroproyecto de renovación urbana llamado Ciudad Paraíso, el cual, tomando como referencia lo planteado por Borja (2003, citado por Salcedo, 2010) reafirma el ideal de modernidad, ya que implica la construcción de edificaciones y nuevos espacios que racionalizarán la cotidianidad social en cuanto a la modelación de la forma en que sus ocupantes habitarán la ciudad.

Ciudad Paraíso contempla la intervención social y física en tres barrios ubicados en el centro del municipio de Cali: San Pascual, El Calvario y Sucre, los cuales presentan profundas problemáticas sociales: delincuencia, micro tráfico, prostitución infantil y habitanza en calle, entre otras. Estas problemáticas han surgido paulatinamente, como resultado de las transformaciones físicas y sociales que tuvo el sector.

Entre los años 80 y 90 se acelera el deterioro físico, espacial, social, ambiental y funcional del sector, a pesar de que la presencia institucional durante los 90, mitiga algunas problemáticas (...) entre finales de los años 90 y primera década del siglo XXI, se agravan problemáticas asociadas a invasión de espacio público por residuos y ventas ambulantes, delincuencia, prostitución, micro tráfico de droga, consumo de SPA, reciclaje, entre otros. (EMRU, 2013, p. 12)

Como consecuencia, el sector se empezó a habitar con una población flotante, donde vivían personas solas que optaban por residir en inquilinatos y se desempeñaban en oficios informales. Según datos aportados por la EMRU (2013):

... entre el 76% y el 88% de los hogares en inquilinatos son independientes y se dedican a oficios no calificados como ventas ambulantes y reciclaje, especialmente, lo que se traduce en una precaria estabilidad laboral, tanto por las condiciones del lugar de trabajo (sitios descubiertos en la calle), como por sus ingresos que apenas alcanzan a cubrir necesidades de subsistencia. (p. 13)

Por lo anterior, Ciudad Paraíso nace como un proyecto liderado por la Administración Municipal de Santiago de Cali en el que, además de renovar físicamente el sector, se requiere de la intervención social con la población residente que ha sido históricamente afectada y excluida. Este macroproyecto

supone la construcción de una estación central del sistema de transporte masivo integrado; 4.700 viviendas de interés social e interés prioritario y un centro comercial; y la habilitación de treinta y cinco mil metros cuadrados de espacio público.

Como resultado de lo anterior, los residentes del sector deben trasladarse a otras zonas de la ciudad para darle paso a las transformaciones del territorio. Partiendo de ello, se considera que el discurso de la renovación urbana lleva implícita, no solo la transformación física de un territorio, sino su transformación social, en tanto que conlleva la alteración o modificación de los modos de vida y de las relaciones de quienes moran en él, tal como afirma Vergara (2006):

... la renovación, recuperación, conservación, restauración del patrimonio arquitectónico, urbanístico y del paisaje histórico y cultural de los centros históricos no puede lograrse con políticas y acciones aisladas, sino que debe concebirse de manera integrada con políticas y acciones públicas. (p. 9)

El presente documento propone un ejercicio de intervención psicosocial que problematiza las relaciones entre los sujetos, sus territorios y los efectos de los planes de renovación urbana, a la luz de los hallazgos del estudio de caso Ciudad Paraíso, y busca así contribuir a una reflexión que vincule los efectos en la salud mental que tiene la vivencia de un fenómeno tal como la alteración del propio territorio. Para este fin, promueve que los residentes actúen, decidan, opinen, se organicen, reclamen y se posicionen ante la transformación inminente de su territorio, lo cual reflejará también la dimensión política que puede emerger a propósito de su participación en el proceso.

Esta dimensión política se refiere a la “capacidad de discurso y acción del sujeto, en correspondencia con las demandas de transformación del mundo contemporáneo” (Portilla & Rojas 2004, p.19). De acuerdo con ello, se considera que un proceso de renovación urbana implica la emergencia de un sujeto político, porque justamente hay una demanda de cambiar o modificar aspectos de su vida en razón a la forma en que se ha relacionado con el entorno.

Se propone realizar el trabajo en el marco del programa Ciudad Paraíso, desarrollado en el plan parcial El Calvario, que se encuentra en fase de implementación. Este plan parcial contempla el sector del centro de la ciudad de Cali, comprendido entre las carreras 10 y 12, y las calles 13 y 15, espacio que corresponde a un área de intervención de aproximadamente cincuenta y dos

mil metros cuadrados, formado por seis manzanas que contienen 168 predios, e implica la afectación de aproximadamente 518 hogares y 141 unidades de negocio (EMRU, 2014). Cabe mencionar que los planes parciales, como se define en el artículo 31 del decreto 190 de 2004 de la Alcaldía Mayor de Bogotá:

... son los instrumentos que articulan de manera específica los objetivos de ordenamiento territorial con los de gestión del suelo, concretando las condiciones técnicas, jurídicas, económico-financieras y de diseño urbanístico que permiten la generación de los soportes necesarios para nuevos usos urbanos o para la transformación de los espacios urbanos previamente existentes, asegurando condiciones de habitabilidad y de protección de la Estructura Ecológica Principal, de conformidad con las previsiones y políticas del Plan de Ordenamiento Territorial.

LA POBLACIÓN

El Calvario es uno de los barrios más reconocidos de Santiago de Cali, entre otras razones por su ubicación en el centro de la ciudad y su alta actividad económica. En él se concentran bares y restaurantes y se encuentra una galería; sin embargo, situaciones de violencia e inseguridad han hecho que se convierta en un foco de problemáticas y fenómenos sociales asociados a las condiciones precarias en las que vive la mayoría de sus habitantes. Según EMRU (2013, p. 14): “los datos obtenidos dan cuenta de la situación de vulnerabilidad de algunos de los grupos de interés, especialmente los arrendatarios (12%) e inquilinos (64%) entre los que se cuentan muchos habitantes En calle”.

Por otro lado, EMRU (2013, p.13) destaca que “existen altas tasas de dependencia juvenil y senil, (35% menores de 18 años y 11% mayores de 60 años), lo que representa una carga alta para la población económicamente activa”. En cuanto a la población juvenil, de acuerdo con EMRU (2014):

... aproximadamente el 20% de los menores entre 6 y 15 son analfabetas y en su mayoría están desescolarizados, lo cual puede explicarse, o por falta de recursos económicos, o porque los menores empiezan a trabajar muy temprano y esto los distancia del sistema educativo, al cual no le ven mayor utilidad para sus vidas. (p. 14)

Se considera que este distanciamiento del sistema educativo incide en el sostenimiento de condiciones de exclusión social. Como indica EMRU (2013):

... el tema de la educación tiene varios aspectos importantes: se conoce por estudios anteriores que hay alta deserción escolar, atribuida especialmente a necesidad de trabajar o escasez de recursos económicos. De otra parte, la escolaridad de los habitantes es baja con todo lo que esto supone en términos de su ocupación y sus ingresos; aproximadamente el 70% de los mayores de 5 años con primaria incompleta, son analfabetos y alfabetos funcionales (saben firmar o leer). (p. 14)

De acuerdo con EMRU (2013), la población del plan parcial El Calvario es de aproximadamente 1.539 (54% mujeres); en cuanto a etnicidad, sobresalen los mestizos (67%) y los afrocolombianos (26%). 71% de los pobladores tiene acceso a salud a través del régimen subsidiado y solo el 9% –principalmente los comerciantes–, por cuenta del régimen contributivo, mientras que el 20% restante no tiene acceso a salud. Alrededor del 5% de esta población corresponde a personas en situación de discapacidad “más mujeres que hombres y mucho más discapacidad física que cognitiva” (p. 20).

Los administradores de los inquilinatos constituyen una presencia significativa en el sector, alquilando piezas de sus inmuebles por entre tres y diez mil pesos diarios. Sus demandas, en general, se dirigen a que la EMRU dispusiese de lo necesario para seguir con su labor en cualquier otra zona de la ciudad, sin afectar sus ingresos económicos. Por otro lado, la legislación colombiana no reconoce este tipo de vivienda, por sus usualmente precarias condiciones de salubridad y porque generalmente se utilizan para el ejercicio de actividades ilícitas. Por esto, la obligación de la EMRU debería ser propender por la disminución de los inquilinatos en la ciudad y considerar, por lo menos, una solución donde los administradores puedan seguir con su labor, pero comprometiéndose y obligándose a sostener los predios, no solo en las condiciones que dicta la ley, sino también acomodándose a las obligaciones morales de su oficio.

Además de los administradores de los inquilinatos, se encuentran quienes ejercen la labor de bodegueros. La mayoría de ellos ha permanecido durante años en un conflicto constante con la Administración Municipal por la obtención del Uso del suelo –el documento que les autorizaría a realizar su oficio de manera legal en el territorio–. Al no contar con él para su labor de almacenar y manejar residuos sólidos, su trabajo se desarrolla siempre bajo la incertidumbre y la amenaza del cierre de la bodega. Sin embargo, aún con estas limitaciones, este grupo se ha consolidado como organización. A

propósito del proyecto Ciudad Paraíso, se abre la discusión y la problemática, pues el número de personas que tiene bodegas de reciclaje en el centro de la ciudad, específicamente en El Calvario, no es bajo. Esta actividad tiene dos lados: por uno están los bodegueros, una población que en la mayoría de casos ha aprendido el oficio de manera empírica y lo ha desarrollado de generación en generación, para quienes esta no es una actividad pensada solo desde los ingresos económicos, sino que se trata de una de tradición familiar y relacional; y por otro están los recicladores de a pie, que suelen ser personas en alta situación de vulnerabilidad y pobreza extrema, para quienes reciclar se convierte en el oficio más asequible, estrechamente ligado a la actividad de los bodegueros. Dentro de este último grupo se encuentran personas que consumen Sustancias Psicoactivas (SPA) y están, en consecuencia, desvinculados de sus redes familiares, razón por la cual los bodegueros suelen verse muy relacionados con el sostenimiento de esta forma de vida, por ende, y con el deseo de su formalización o invalidación.

Esta compleja problemática debe ser considerada, desde los aspectos teóricos de este trabajo, desde referencias conceptuales que articulen las nociones de sujeto, subjetividad, territorio y segregación social, principalmente.

MARCO TEÓRICO

SUJETO Y SUBJETIVIDAD

Partiendo de la tesis que concibe al sujeto como el resultado de una relación dialéctica entre él y su entorno, y que por tanto se comporta conforme con la interpretación que haga de ese entorno (Giddens 1995, citado por Escalada et al., 2004), la subjetividad se podría entender como la base interpretativa que guía la acción del sujeto ya que:

... la investigación de la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos y significaciones y los valores éticos y morales que produce una cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas. (Galende, 1997, p.75)

En esa medida, la acción del sujeto es una expresión de dicha subjetividad que se crea, se recrea y se constituye en un tipo de sociedad determinada, y al hacerlo incide en la construcción de la misma, generando así una relación dialéctica.

Por ello, el sujeto resulta ser “un elemento esencial de toda producción social, pues su acción es generadora de nuevos momentos de subjetivación social, de los que pueden emerger verdaderas alternativas de funcionamiento social” (González, 2013, p.39).

En esa línea, las significaciones y sentidos que le otorgan los habitantes del área de renovación urbana a su territorio se encuentran estrechamente ligadas con la materialización de la relación dialéctica, la cual, en palabras de Galende (1997), se expresa como un “yendo y viniendo” de la cultura al sujeto, para constituir sujeto, y del sujeto a la cultura, para constituir cultura. En esa misma línea menciona que “la subjetividad es cultura singularizada, tanto como la cultura es subjetividad objetivada en los productos de la cultura” (Galende, 1997, p. 81). Lo anterior se complementa con lo expresado por Dobles (2009, p. 4), quien indica que “la objetividad social se convierte en subjetividad individual y al actuarla las personas se realizan como sujeto social”.

Comprender entonces al sujeto social que ha resultado de la vivencia en un territorio particular implica dirigir la atención sobre la forma en que este se articula con el mismo y las repercusiones que tiene su alteración. Entre las alteraciones posibles pueden incluirse aquellas que afectan la salud mental de los sujetos, entendiendo salud mental, desde una perspectiva amplia, como “un ámbito multidisciplinario destinado a prevenir, asistir y propender a la rehabilitación de los padecimientos mentales desde una comprensión de los lazos sociales deseables, implementando acciones dirigidas a la integración social y comunitaria de los individuos involucrados” (Galende, 1997, p. 32).

Así, se considera que las afectaciones en salud mental que puede implicar la alteración de un territorio y las posibles formas de intervención relacionadas deben considerar el abordaje de los lazos deseables, pero también de los fracturados, a partir del sentido que se le otorga a los mismos, pues son los sentidos los que permiten situar el valor de la experiencia. En este caso en particular, esto permite vislumbrar cómo se sitúan los sujetos ante el desarrollo del proyecto de renovación urbana, y los comportamientos, actitudes e intereses que movilizan sus decisiones. En este sentido, González (2013, p. 35) indica que “la unidad de lo simbólico y emocional, representada en el sentido subjetivo, es la unidad fundamental que define el carácter subjetivo de las experiencias humanas”.

Al introducir el término, es necesario destacar que, para este trabajo, experiencia se entiende como:

... un movimiento de ida y vuelta, un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. (Larrosa, 2006, p.90)

Por ello, se propone un ejercicio de intervención psicosocial considerando que la ejecución del proyecto Ciudad Paraíso afectará de una u otra manera a sus residentes, en términos de ser una experiencia, ya que a partir de ahí se podrá develar la dimensión política que subyace al sujeto y que se exterioriza en la reflexión sobre lo que se es, lo que se piensa, lo que se siente, etc., lo cual conlleva a la movilización de acciones. Para comprender aquello de la movilización de acciones se introducirá la categoría de análisis siguiente, debido a que esta depende de la subjetividad política del sujeto.

SUJETO POLÍTICO

Según Martínez (2006), el sujeto político está permanentemente influenciado por un poder exterior que lo obliga a actuar de manera pasiva, a pensar como lo exige la sociedad, porque se desconoce el derecho a la diferencia y se desapruueba el pensamiento distinto; por su parte, Portilla y Rojas (2004) consideran que el sujeto es político porque se permite la reflexión de lo que ocurre en su medio y se comporta conforme a este. Para propósitos de este trabajo, no se desconocerá la incidencia que tienen los discursos dominantes en la participación de los sujetos, pero se priorizará la capacidad de agencia de estos para reflexionar críticamente y no tener una actitud de sumisión ante lo que acontece en su medio (Díaz, 2014). Por ejemplo, uno de tales discursos dominantes es el del desarrollo y los mecanismos, estrategias o transformaciones que debieran ejecutarse en las sociedades no desarrolladas para alcanzarlo. Dicho concepto se desplegó con el proyecto de la modernidad, como ya fue mencionado, y es definido por Escobar (2005) de la siguiente manera:

... como discurso histórico, el “desarrollo” surgió a principios del período posterior a la Segunda Guerra Mundial, si bien sus raíces yacen en procesos históricos más profundos de la modernidad y

el capitalismo. Una lectura de los textos y los eventos históricos del período 1945-1960 en particular, valida esta observación. Fue durante ese período que todo tipo de “expertos” del desarrollo empezó a aterrizar masivamente en Asia, África y Latinoamérica, dando realidad a la construcción del Tercer Mundo. (p. 19)

De esta forma, el desarrollo fue constituyéndose como uno de los objetivos fundamentales del proyecto de modernidad y, por tanto, se hizo necesaria la clasificación de aquellos grupos sociales que por sus características debieran desarrollarse. En relación a esto, Escobar (2005) afirma que:

... el discurso del desarrollo hizo posible la creación de un vasto aparato institucional a través del cual se desplegó el discurso; es decir, por medio del cual se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. (p. 19)

Rozas (2014), por su parte, manifiesta que:

... aquellos países que no cumplen los estándares son subdesarrollados o aquellas poblaciones que viven allí son no desarrolladas. Con ello, entramos con más facilidad al terreno de otra suerte de paquete conceptual elaborado por el mismo desarrollismo que es el de la pobreza, la vulnerabilidad, la marginalidad y ahora de manera más contemporánea a los excluidos del desarrollo. (p. 109)

Esto explica la consideración en la actual sociedad moderna de grupos humanos llamados “subdesarrollados” y sociedades que se desenvuelven en la “vida en común” bajo el discurso de la carencia y la falta, y por tanto, en la necesidad de apoyo permanente de aquellos otros grupos sociales o países ya desarrollados. Desenvolverse bajo este discurso tiene implicaciones, no solo para tales grupos como colectivo, sino para las interpretaciones particulares de los sujetos, quienes moldean sus comportamientos acciones u opiniones en razón de las narraciones y prácticas dominantes que, en este caso, los reconocen como carentes, debido a que, como enuncia Escobar (2007), el discurso tiene la capacidad de transformar y de generar acciones que organizan un sistema social.

La constitución del sujeto político bajo este contexto implica devolver la mirada y reflexionar sobre el concepto de desarrollo y las demandas que trajo consigo, las cuales, al suponer formas específicas de hacer las cosas, significaron la exclusión de otras. Para ejemplificar lo anterior, Escobar (2007) dice que:

... las estrategias como el “desarrollo rural”, por ejemplo, podrían verse como un mecanismo sistemático para vincular conocimientos expertos sobre agricultura, alimentos, etc., con intervenciones particulares (extensión agrícola, etc.) de formas que aun cuando aparentan ser “la forma natural de hacer las cosas” resultaron en una transformación profunda del campo y de las sociedades campesinas de muchas partes del Tercer Mundo, de acuerdo con los lineamientos de los conceptos capitalistas sobre la tierra, la agricultura, la crianza de animales, etc. (p. 21)

Este planteo justifica el concepto de sujeto comunitario introducido por Rozas (2014) con el que hace referencia a la necesidad de reconocer aquellas capacidades propias de las comunidades “no desarrolladas”, sin considerarlos carentes, y generar la intervención social desde allí. Al respecto afirma que:

... el sujeto comunitario y social no es nuevo, ha pasado por distintas etapas que lo llevan hoy en día a exigir un reconocimiento, el cual ha ocurrido escasamente. Un reconocimiento no como pobres, no como vulnerables, no sin capacidades sino como sujetos con características propias, diferentes, no como objetos sino como sujetos. (p. 112)

El sujeto comunitario, al ser definido por Rozas (2014, p. 113) como aquel que “se conforma desde las interacciones sociales que establece una población determinada consigo misma y con otros”, conlleva al desarrollo de unas exigencias distintas al desarrollismo porque “tienen otros referentes, otro encuadre, que compromete, entre otras cosas, un concepto diferente de la tierra, del trabajo, de la propiedad, de la educación, de la familia, del comercio, del tiempo, de las metas de la sociedad.”

Esta acción de reconocer y reflexionar sobre las exigencias del sujeto comunitario (Montero, 2004) se podría denominar desideologización ya que “implica desnaturalizar una operación no problemática de esquemas y mecanismos de poder” (Martín-Baró, citado por Dobles, p. 4, 2009).

Para propósitos de este trabajo, es esa desideologización lo que resultaría en la emergencia política del sujeto (Meszaros, 2005), en tanto nace del ejercicio crítico, reflexivo y ético del entorno social en que vive. En este caso, lo que sucede en el entorno es un proyecto de renovación urbana que implica el traslado de los residentes a otro sector para darle paso a las construcciones

y adecuaciones que se inscriben en el proyecto de la modernidad; por ello, el sujeto político es aquel que, reconociendo esa realidad, reflexiona sobre las consecuencias que puede tener en su propia vida y además propone agencia y moviliza acciones, teniendo en cuenta que el territorio no es solo un espacio físico, sino que tiene estrecha relación con lo que él es, hace y piensa. Partiendo de lo anterior, es necesario ampliar la concepción acerca de la manera en que se articulan ambas categorías: sujeto y territorio.

SUJETO Y TERRITORIO

El territorio, pensado solamente como espacio físico receptor de grupos humanos, sin considerar entre ambos una relación dialéctica, es una concepción que va en dirección contraria a lo que se propone en este trabajo, donde se piensa el mismo como un espacio que guarda estrecha relación con los grupos que lo ocupan y, de esta manera, influye e incide en la constitución de los sujetos.

Respecto a lo anterior, Pires (2000, p. 19) afirma que “las ciudades en las que vivimos están como nosotros mismos, cambiando continuamente. Son ciudades para ser reflexionadas, cuestionadas, cambiadas”. En esa medida, el territorio refleja las interacciones, los lazos o expresiones de los sujetos, y es “el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (Montañez & Delgado, 1998, p.123).

Lo anterior resulta en una inevitable adhesión por parte de los habitantes a los procesos que se viven en la ciudad o territorio, en tanto allí se materializan sus prácticas, cosmovisiones y creencias; se construyen relaciones; y se afianzan o desaparecen dinámicas de vida, y como resultado de ello, se convierte en un escenario de actuación. Por tanto,

... la ciudad determinaría modos de comportamiento y destrezas específicas de los seres que la habitan, al incidir permanentemente en los mapas narrativos que el colectivo elabora para que sus miembros guíen sus actuaciones y sus comprensiones de la realidad y de sí mismos. (Salcedo, 2010, p. 26)

En esa medida, dichos mapas narrativos repercuten en los comportamientos y decisiones de los sujetos y, por ende, en las áreas que lo constituyen, por ejemplo, el área de la salud. Como expresan Dimenstein et al. (2016):

... las relaciones cotidianas de vecindad, la apropiación del espacio público, las manifestaciones culturales y los espacios de encuentro

como factores protectores para la salud mental que constituyen movimientos de resistencia y las potencialidades del lugar que permiten modos de vida contra hegemónicos en la ciudad y que además causan de forma directa un impacto en la salud. (p. 60)

Por consiguiente, si existe una relación estrecha entre sujeto y territorio, este último se convierte en un escenario de creación. Desde esa mirada, se entendería la existencia de habitantes que, aún viviendo en la misma ciudad, tienen modos de comportamiento diferentes, comportamientos que son causa de exclusión y segregación, lo que conlleva a que su participación en toda su ciudad se vea limitada.

Para ampliar lo anterior, Rincón (2006) reconoce en el ciudadano un aspecto ambivalente: puede dirigir, pero también puede ser dirigido, lo que sucede porque presenta su lado fuerte y activo, en tanto participa, y su lado pasivo, en tanto obedece. Esa ambivalencia se podría entender en el caso de algunos de los residente de la zona de renovación urbana, quienes aún participando activamente de algunos escenarios de su medio, son pasivos en la exigencia de algunos de los derechos que tienen como ciudadanos. Por ejemplo, hay jóvenes que, aún siendo reconocidos en el barrio o en el inquilinato como líderes propositivos o contestatarios, no se encuentran afiliados a ningún sistema de aseguramiento en salud. Esto sucede porque, entre otras cosas, ese trámite implica movilizarse a zonas alejadas de su sector y no saben –así lo manifiestan–, desenvolverse en esos otros escenarios. Por consiguiente, renuncian a uno de sus derechos fundamentales, la salud, y al hacerlo contribuyen al sostenimiento de prácticas y narrativas generadoras de vulneración de derechos y, de forma posterior, a la segregación social, concepto que es necesario ampliar.

SEGREGACIÓN SOCIAL

La carencia de beneficios sociales y económicos, la precariedad en las condiciones de vida y la falta de recursos que puedan contribuir al sostenimiento de una calidad de vida digna son algunas de las situaciones con las que conviven varios grupos humanos del barrio El Calvario, como ya fue mencionado; todas estas situaciones resultan en la segregación y exclusión del barrio y sus habitantes, porque se asume que causan conductas inadecuadas o peligrosas, de acuerdo con las consideraciones del sistema social. Al respecto, Pires (2000, p. 34) menciona que “las narrativas y prácticas imponen separaciones, construyen muros, delinear y encierran espacios, establecen distancias, diferencian,

imponen prohibiciones, multiplican reglas de exclusión, de impedimento y restringen movimientos”.

Lo anterior, puesto en relación con lo que plantea Rincón (2006) en cuanto a la ambivalencia del ciudadano, da cuenta de que la misma reflexividad que le permite al sujeto participar en la construcción de los procesos de la ciudad y en las formas organizativas de la misma, puede incidir en su exclusión y segregación, ya que no es aceptada o validada por otros grupos de la sociedad.

Desde ese punto de vista, se asumiría que si bien los habitantes del sector son receptores de aquellas narrativas que los excluyen, de alguna manera tienen responsabilidad en que ellas se sostengan y permanezcan, lo cual se ve reflejado en el hecho de que cerca de cincuenta años después de que el barrio ha sido reconocido como tal, perduren condiciones de vida precarias y profundas problemáticas sociales. No obstante, vale la pena analizar este tema desde varias aristas, ya que como complemento de las narrativas planteadas por Pires (2000) como fuente de exclusión, los antecedentes históricos también inciden en el mantenimiento de dicha exclusión.

Con base en lo anterior, se introduce el término de fatalismo, expuesto por Martín-Baró (1998, p. 136) como: “arrojados ahí, sin memoria histórica ni proyecto de vida, se diría que a los pueblos latinoamericanos no les queda más perspectiva que la aceptación fatal de sus destinos”. Tomando en cuenta ese planteamiento y en aras de ampliar el término de fatalismo usado por él para describir la situación de los pueblos latinoamericanos –donde dichos antecedentes, cargados de injusticias sociales, represiones, etc., han influido en la perpetuación de las condiciones de marginalidad en una parte importante de sus habitantes–, Martín-Baró (1998, p. 137), expresa que: “la comprensión fatalista de la existencia que se atribuye a amplios sectores de los pueblos latinoamericanos puede entenderse como una actitud básica, como una manera de situarse ante la propia vida”.

Este fatalismo, abordado en el contexto del plan parcial El Calvario, podría responder al cuestionamiento del sostenimiento de las mismas condiciones de vida en algunos de sus residentes ya que “los rasgos fatalistas estarían, por tanto, vinculados a las condiciones socioeconómicas políticas y culturales de cada sistema social” (Martín-Baró, 1998, p. 143).

Como ejemplo de lo anterior, es común escuchar comentarios de algunos de los residentes al ser cuestionados por propuestas que pueden contribuir al

mejoramiento de sus condiciones de vida: “nacé así, pobre, y sé que eso no va a cambiar porque el Estado quiere hacer más ricos a los ricos y más pobres a los pobres”, “yo veo muy bueno eso de los programas y capacitaciones que ustedes hacen pero eso no sirve de nada porque no da plata”, “sé que con educación de pronto uno pueda mejorar pero uno tiene que mantener su casa con lo poquito que se gana porque el Estado no ayuda”.

Todo esto implica reconocer también que el mantenimiento de esas situaciones responde a la desatención histórica de los organismos estatales para brindar los recursos necesarios que propendan por la superación de las carencias de tales grupos humanos (Castel, 2002), los cuales, aún perteneciendo a la ciudad y ocupando su área central, no son incluidos para garantizarles las mínimas condiciones de vivencia digna, convirtiéndose así en una paradoja que

... estriba en que estas mayorías ‘Marginales’ sí se encuentran integradas al sistema, pero en cuanto marginadas, y ello no porque tengan o dejen de tener los valores y las actitudes requeridas, no porque estén motivadas o no para lograr grandes cosas en la vida sino porque carecen de oportunidades sociales mínimas o de poder lograrlas. (Martín-Baró, 1998, p. 145)

Se cree entonces que la intervención psicosocial debe aportar a la construcción de estrategias que permitan que aquellas mayorías marginadas se empoderen de los procesos de su ciudad, proponiendo y movilizándose para que de ello resulten transformaciones positivas en los niveles micro y macro que conforman la vida social. Ese empoderamiento debe reconocer la realidad histórica que ha influido en sus condiciones de vida actuales para que sea posible la creación de nuevos modos de pensarse y situarse ante el mundo. Aquí se plantea una posible manera de hacerlo, sin desconocer que pueden existir otras posibilidades, teniendo en cuenta la diversidad de características que existen en las comunidades en que se interviene.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta está guiada por el método de reflexión–acción, el cual se sustenta en la relación dialógica entre el saber y el hacer, es decir, en conocer y reconocer las acciones de los sujetos para devolverse a ellas, reflexionarlas de manera crítica y generar la transformación de lo que resulte problemático. Al respecto, dice Montero (2014, p. 97): “la reflexión aparece como parte de un método en

las ciencias sociales, en la educación popular freiriana. Acción-reflexión-acción han llegado a ser algo así como 'el mantra' de los métodos participativos”.

En esa línea, se eligió este método porque se busca generar en los residentes la capacidad de analizar críticamente su realidad social y actuar conforme con los resultados de dicho análisis. Así, se entiende que la forma de generar la transformación de situaciones indeseables o problemáticas debe partir del conocimiento y reflexión de las mismas, para que de esa manera se visibilicen posibilidades reales de solución. Entonces, el conocimiento de las características, demandas, efectos y necesidades de la actual sociedad moderna, como contexto en el que se mueven los sujetos debe ser reconocido a lo largo de la intervención para que de ello resulten las acciones correspondientes. Al respecto (Flores, 2014, p. 83) dice:

... con el análisis de la modernidad es importante para la psicología contra-hegemónica ubicarse en el contexto de la liberación que tiende al conocimiento de la realidad, como principio para desarrollar la conciencia crítica y la praxis orientada hacia la conquista de lo real-utópico.

En este sentido, aquello real-utópico debe ser el horizonte de la comunidad, pues es la construcción del proyecto futuro, la recuperación de la memoria histórica, lo cual da paso al anuncio y denuncia de lo que aún no existe. Es precisamente ahí, en eso que no existe porque no ha sido verbalizado o reflexionado, donde tiene función esta propuesta, ya que se trata de darle nombre y movilizar a la comunidad en la participación del tipo de sociedad de la que hace parte.

La participación entonces, entendida como el pilar que sustenta el método, debe ser el eje que oriente y promueva el empoderamiento de los sujetos en la alteración de su territorio. De acuerdo con ello, estos métodos, según Montero (2014):

... al ser nombrados pareciera que son sistemas separados, pero en el caso del trabajo comunitario, pueden usarse tanto sucesiva como simultáneamente en un mismo o en varios trabajos, y en todos ellos el aspecto reflexivo está presente cuando se los emplea con un sentido concientizador, liberador y crítico. (p. 97)

Es ese sentido concientizador, liberador y crítico lo que sustenta cada una de las actividades que conforman las tres fases de intervención de esta propuesta: I. Hablemos del Paraíso; II. Moviéndonos; y III. Cuidarse es...

La propuesta está dirigida a la población residente del área de renovación urbana que se verá afectada por la ejecución del proyecto Ciudad Paraíso y tiene como objetivo general problematizar las relaciones entre los sujetos, sus territorios y los efectos de los planes de renovación urbana a la luz de los hallazgos del estudio de caso de Ciudad Paraíso, para empoderar a la comunidad en el proceso de traslado de su territorio. Los objetivos específicos son: identificar los escenarios de participación en los que estos sujetos considerados se involucran; describir la dimensión política expresada en su subjetividad; promover y generar espacios de reflexión crítica que propendan por la emergencia del sujeto político para facilitar la participación de la comunidad; y promover espacios de autocuidado orientados al mejoramiento de sus condiciones de vida.

FASE I. HABLEMOS DE EL PARAÍSO

ACTIVIDAD I. MI NOMBRE ES ... Y VIVO EN EL CALVARIO

Esta primera actividad tiene como objetivo reconocer la significación que le otorgan los residentes, tanto a vivir en su barrio como a trasladarse de él. En ella se prevé la participación de veinticinco residentes de El Calvario que reúnen los siguientes criterios: tener en promedio diez años viviendo en el inmueble o en el sector, se mayor de 18 años y no presentar un consumo problemático de sustancias psicoactivas.

La convocatoria se hará bajo la premisa de la importancia que tiene conocer y reflexionar sobre el acontecimiento. Esta actividad servirá de encuentro entre los residentes y permitirá la apertura de un canal de comunicación entre las distintas perspectivas, las cuales, al reconocer o compartir miedos, emociones y sentimientos, podrán elaborar la experiencia que supone el traslado. Este procedimiento reconoce que es fundamental que los residentes conozcan y reconozcan tanto las implicaciones del proyecto como la interpretación que le estarían otorgando a la experiencia, en aras de participar de lo que les afecta. La selección de predios se realizará de acuerdo con la información obtenida de la empresa a cargo de la negociación entre el propietario y la entidad. El equipo social solicitará la información de aquellos inmuebles en los que el propietario ya aceptó una oferta de compraventa, pues ellos cuentan con un tiempo estipulado para ceder el predio al proyecto.

Para esta actividad se ha seleccionado la técnica de cartografía social, la cual, partiendo de la incidencia que tiene el territorio en la construcción de lazos

sociales y afectivos, dará cuenta de los espacios y sujetos que han contribuido a la constitución de dichos lazos y de la forma en que pueden fracturarse o reconstruirse por causa de la movilización. Las preguntas que guiarán esta cartografía son: ¿qué significa irse del barrio?, ¿qué significa no irse del barrio?, ¿qué cambiaría en su vida al irse del barrio?, ¿le gustaría cambiar cosas en su vida?, ¿cuáles? y ¿qué disfruta de vivir en su barrio?

En la ejecución de esta actividad juega un papel elemental el diálogo y la escucha activa de los sentidos otorgados a la experiencia de vivir e irse del barrio. A continuación se plantea la referencia teórica que la sustenta, vinculada a los sentidos subjetivos.

Reflexionar y elaborar proyectos de vida posterior a la vivencia de un acontecimiento impactante implica reconocer los sentidos subjetivos que se le ha otorgado a dicho acontecimiento. En este sentido, como afirma González Rey (2013 p. 35) “la unidad de lo simbólico y emocional, representada en el sentido subjetivo, es la unidad fundamental que define el carácter subjetivo de las experiencias humanas”.

Es entonces a través de la identificación del sentido otorgado a ese acontecimiento, el cual se expresa en la subjetividad y se materializa en el discurso del habitante, en donde se pueden elaborar y construir propuestas de transformación de aquellas condiciones de vida indeseables. Por consiguiente, permitir la emergencia del sujeto en razón al impacto que le puede generar la movilización, va a posibilitar un ejercicio de reflexión sobre las formas de producir cambios positivos y lograr que eso se materialice en propuestas concretas de cambio de vida. Es importante resaltar que se busca comprender esos sentidos mediante la identificación que tiene el habitante con su propio territorio y con las dinámicas que le rodean.

Como resultado, se espera que los residentes verbalicen y expresen su relación con su barrio y la forma en que dicha relación se puede alterar –o no–, por la movilización, lo que dará cuenta de la significación de la experiencia.

ACTIVIDAD 2. ESPACIO DE DIÁLOGO

Esta actividad se realizará una vez finalizada la actividad anterior y en ella participarán las mismas personas. Su objetivo es promover la construcción de propuestas –con su participación–, que contribuyan a la transformación de las condiciones de vida problemáticas, después del traslado. Para su realización

se prevé el uso de dos técnicas: árbol de problemas, con el fin de identificar situaciones problemáticas que los inquilinos reconozcan de su entorno y, a partir del diálogo, plantear sus causas, consecuencias y posibles soluciones; y cine foro, donde se proyectará material audiovisual que rescate la memoria histórica del barrio para que a partir de la exposición de las transformaciones y persistencias que se han dado en el sector, se reflexione y se planteen condiciones de vida ideales y cómo podrían volverse realidad.

Los espacios de diálogo se entenderán como la preparación de la población a la etapa de concertación de acuerdos entre los residentes y la entidad encargada del traslado. Esto es, partiendo de que la entidad, a través de sus áreas jurídicas o administrativas, llegar a acuerdos con el dueño del inmueble; también los inquilinos deberán llegar a acuerdos con el área social. En ese contexto, esta actividad va a permitir la disposición en el residente para plantear, proponer y construir propuestas para su vida.

La técnica que desarrolle el profesional debe dar apertura a conversatorios, para lo que debe contar con el previo reconocimiento e identificación de los participantes, ya que ello permitirá considerar una dinámica acorde con las características y comportamientos de la población. Los conversatorios podrán guiarse por las siguientes preguntas: ¿qué es un problema?, ¿existen problemas en el barrio?, ¿por qué se mantienen?, ¿se podrían solucionar?, y si es así, ¿cómo?

Los espacios de diálogo constituyen el referente conceptual de esta actividad. Estos espacios buscan priorizar la voz del sujeto en relación con las problemáticas sociales presentes en el sector y que afectan negativamente su bienestar, para que a partir de su abordaje, sea posible la construcción conjunta (residentes–entidad) de propuestas que conduzcan a su resolución. A través del diálogo se busca generar un espacio terapéutico en el que circulen las ideas, los temores y las representaciones de aquellos problemas, así como sus posibilidades de elaboración, con el fin de disminuir la angustia, intranquilidad y tensión que puede ocasionar residir en un sector que, si bien tiene dinámicas de vida propias que se ajustan a las expectativas de algunos de sus residentes, presentan dificultades que pueden afectar el bienestar emocional, social o físico de los demás. Al respecto, Desviat (2016) dice:

... la acción terapéutica es aquella que tiene por objeto producir salud. Esta actividad que posee, como otros bienes y servicios, un

valor de uso en cuanto atiende necesidades sociales expresadas en demandas: sanar o mitigar, restablecerse, no sufrir o sufrir menos, rehabilitarse, no morir, morir dignamente. (p. 15)

De ese modo, estos espacios propenden por producir salud en los participantes. Para esto, se parte de la existencia de una realidad relacionada con fenómenos sociales problemáticos que ha incidido en que el barrio sea objeto de renovación urbana, y de que aquellos problemas deben ser abordados y discutidos, que se debe reflexionar sobre ellos, para darle vía a propuestas concretas, “aterrizadas” a la realidad, que busquen su transformación en el nuevo lugar de traslado. La participación en los espacios permitirá que, a partir de la exploración de diferentes técnicas, se hable de las dificultades y oportunidades que representa. El resultado esperado de esta actividad es la preparación para la construcción de propuesta para proyectos de vida después del traslado.

FASE 2. MOVÁMONOS

ACTIVIDAD I. COMITÉ DEL MOVIMIENTO

El objetivo de esta primera actividad es impulsar la organización comunitaria de los residentes de la zona mediante la creación del comité de movimiento, el cual tiene como funciones conocer los espacios de participación que existen en el territorio barrial y municipal; identificar y reconocer el acceso que la comunidad tiene a los espacios de participación; y proponer encuentros y actividades con la comunidad que busquen reflexionar sobre la forma en que participan de aquellos escenarios.

El comité estará conformado por diez residentes del sector reconocidos por sus acciones de liderazgo en la zona, quienes contarán con el apoyo del interventor psicosocial como acompañante del proceso. Los líderes serán elegidos por la comunidad y el interventor psicosocial mediante una actividad en la que el interventor y un facilitador comunitario identificarán las significaciones que los habitantes tienen respecto de “ser líder” y las expresiones de ese liderazgo en la zona, lo que dará cuenta de las configuraciones subjetivas que tiene la comunidad respecto de esta cualidad en los sujetos y las consideraciones políticas que inciden en sus decisiones y acciones. La actividad se desarrollará en dos momentos: el proceso de selección y el encuentro de líderes.

Para el proceso de selección, el equipo psicosocial, con base en las caracterizaciones sociodemográficas de la zona, las bases de datos

disponibles y los mapas del área de renovación urbana, identificarán aquellos inmuebles utilizados como inquilinatos, ocupados sobre todo por familias nucleares, extensas o recompuestas u hogares unipersonales. No se seleccionarán inquilinatos dedicados específicamente al consumo de SPA. Una vez seleccionados, el equipo psicosocial visitará los predios y obtendrá la autorización del encargado de cada inmueble para realizar un grupo focal con los inquilinos residentes, en el que se abordarán principalmente dos temas: liderazgo y participación.

Durante estos grupos focales se dispondrán imágenes en las paredes del inmueble referidas a las características de los líderes y a líderes mundiales reconocidos y se realizará la discusión con base en las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué es liderazgo?, ¿a cuáles de los personajes de las imágenes consideran líderes?, ¿a cuáles no?, ¿por qué?, ¿es importante ser líder?, cuando requieren de apoyo o ayuda con alguna problemática vecinal, ¿quién acude en su apoyo?, ¿quién los ayuda a resolverla?, ¿esa persona podría ser identificada como líder?, ¿por qué? Al final de este primer momento, se espera que los inquilinos hayan referenciado e identificado las expresiones de liderazgo en el sector y a los personajes que, según las acciones colectivas, pueden ser calificados como líderes. Una vez identificados los líderes de la zona, se procederá con su convocatoria con el fin de propiciar un encuentro en el que se les exponga el objetivo y actividades esperadas del comité. Con esto se inicia el segundo momento.

Un conversatorio será la forma de realización del encuentro. En él, en una “mesa redonda” se abordará la categoría de liderazgo desde las consideraciones y configuraciones personales –usando para ello la biografía o trayectoria de los sujetos–, para así comprender la incidencia de la historia propia en la participación en la comunidad. El resultado esperado es la inscripción de los líderes en el comité.

Liderazgo y participación y la organización comunitaria como medida de promoción de la salud mental son los referentes conceptuales de esta actividad. En cuanto a al primero, el liderazgo, concebido como las acciones de participación que estos residentes tienen en su contexto y que son reconocidas por la comunidad; y la participación, en un sentido ampliado, entendida como:

... llevar a cabo acciones, analizando y tomando decisiones con otras personas; incluye además producción e intercambio de

conocimientos; puede dar lugar a expresiones de creatividad; da lugar a relaciones compartidas, contribuye a generar organización, responsabilidad, reflexividad, una normatividad creada por las personas participantes; solidaridad; patrones democráticos de interacción y a dar y recibir. (Montero, 2014, p. 96)

La participación, entendida de tal forma, indica que los participantes del comité no necesariamente deben ser los líderes reconocidos legalmente por la Junta de Acción Comunal (JAC) o la Junta de Acción Local (JAL), sino quienes de manera cotidiana e informal ejercen acciones de liderazgo de manera cercana y directa con las personas de su comunidad, en pro del cumplimiento de un objetivo colectivo. Esto no significa que los líderes formales no puedan participar del comité ni generar acciones en pro del fin propuesto.

Sobre la organización comunitaria como medida de promoción de la salud mental, además del despliegue de la subjetividad política generada a través de la organización comunitaria –en tanto supone el agenciamiento de actividades que orientadas a partir de un ejercicio reflexivo crítico buscan la superación de problemáticas sociales en los contextos particulares–, dicha salud mental se convierte en un resultado indispensable, porque se propicia cuando el sujeto despliega sus capacidades para apropiarse de las situaciones que le competen, generando las estrategias y actividades necesarias que velen por el bienestar individual y colectivo. Al respecto:

... quizás sea el concepto de ciudadanía, junto con el de territorio los que recojan mejor la multiplicidad con la que nos encontramos en la comunidad, pues de lo que se trata es de favorecer la apropiación por el ciudadano y de los colectivos de un determinado lugar, de la gestión de sus vidas, y por tanto, de su salud. (Desviat, 2016, p. 26)

Así, impulsar la organización comunitaria no solo supone promover la emergencia política del sujeto, sino prácticas de vida que le generarán salud mientras está desplegando sus potencialidades.

FASE 3. CUIDARSE ES...

ACTIVIDAD I:YO ME CUIDO

El objetivo de esta actividad es promover hábitos de vida saludables para prevenir riesgos en la salud de los residentes del área. En consecuencia está dirigida a los residentes de inquilinatos del plan parcial. Para su desarrollo,

el equipo psicosocial, apoyado en las bases de datos sociodemográficas, identificará la presencia de inquilinatos en el área y realizará un recorrido que le permita observar las condiciones en que se encuentra cada uno e identificar aquellos que aplicarían para implementar esta actividad.

Serán seleccionados los inquilinatos que tengan una estructura de madera y Eternit dañada o desgastada por la humedad; aquellos donde haya fogones para preparar los alimentos, sobre todo cuando están ubicados en el interior de las habitaciones; inquilinatos donde los baños y las duchas tengan condiciones mínimas o casi nulas de salubridad, en donde no se vea un ejercicio periódico de limpieza; inquilinatos en donde se observe una cantidad importante de animales –a su alrededor o al interior de las “piezas”–; inquilinatos donde existan muchas conexiones eléctricas rodeando el lugar, sobre todo, aquellos en donde las conexiones están en las piezas o rodeando espacios como la cocina; e inquilinatos que al ser vistos desde una altura determinada, tengan sobre el techo residuos (basura), tales como pañales, botellas, palos de madera y bolsas.

Luego de identificar la cantidad y ubicación de los inmuebles, se convocará a los inquilinos de cada predio a reunirse con el equipo social en el mismo inmueble. Los temas que se abordarán mediante talleres son: la tenencia responsable de animales domésticos, la socialización de enfermedades zoonóticas, el manejo de residuos y las enfermedades de transmisión sexual.

Para abordar el tema de la tenencia responsable de animales domésticos se propone un juego de fichas con imágenes que representen conductas responsables y conductas no responsables de un dueño, con el objetivo de que al contrastarlas puedan identificar y reconocer la responsabilidad que deben tener los propietarios de mascotas. Por su parte, al tratar el tema de las enfermedades zoonóticas, se hará énfasis en que ellas pueden resultar de la falta de protección ante los riesgos que implica convivir con una mascota, toda vez que este tipo de enfermedades se transmiten de los animales vertebrados a las personas –y viceversa–, por lo que pueden ser transmitidas por los animales de compañía. El objetivo de tratar esta temática es prevenir la infección de enfermedades zoonóticas en los residentes del área de renovación urbana. En el tema de manejo de residuos, el objetivo es promover prácticas adecuadas para su utilización y organización. El tema de las enfermedades de transmisión sexual se incluye con el objetivo de prevenir su aparición entre los residentes del área de renovación urbana.

En esta estrategia preventiva, el concepto central es el de autocuidado. Debe tenerse en cuenta para esto que en el sector existen mínimas condiciones de salubridad, lo que pone en riesgo la vida de las personas. Por ello, promover el autocuidado permitirá ampliar el conocimiento al respecto y logrará que los residentes trasladen prácticas de cuidado personal y social favorables que velen por su bienestar y salud. Al respecto dice la EMRU (2013):

... el 70% de los habitantes del sector vive en inquilinatos, la mayoría en deficientes condiciones de alojamiento, por lo que pagan entre 3 mil y 7 mil pesos diarios, con derecho a uso compartido de baños y lavaderos, condiciones que dificultan la convivencia, los hábitos de higiene y saneamiento, entre otros. (p. 13)

Abordar el tema del autocuidado es fundamental, ya que sus prácticas promueven hábitos de vida que dignifican la existencia de la persona en el medio ambiente social en el que se encuentre.

El cuidado de sí, ante todo es la observancia de uno mismo y no simplemente un cuidado higiénico del cuerpo, es estar pendiente de uno mismo y de su entorno. El cuidado de sí es una actitud que salvaguarda de posibles cosas o elementos que puedan causarnos daño y se orienta a incluir en tus hábitos, estilos de vida que te permitan sentirte bien contigo mismo/a, y al mismo tiempo, mejorar y mantener un estado de salud adecuado. (Andrade & Vargas, 2012, p.19)

Dicho lo anterior, esta fase de la intervención se podría entender como una forma de orientar a la comunidad hacia las rutas de servicios de salud formal a las que pueden acceder a través del sistema de aseguramiento en salud municipal, por ello está influenciada por los fundamentos de la Atención Primaria en Salud (APS).

Considerando la cuestión particular de la salud mental, Funk et al. (2009, p. 109) indican que “los servicios de salud mental en la atención primaria son prestados por médicos generales, enfermeras u otro personal sanitario que constituyen el primer contacto con los servicios de salud formales en los diferentes países” y, en esa misma línea expresan que esta “debe constituir el primer nivel formal de atención dentro del modelo comunitario, puesto que proporciona una mayor accesibilidad física y económica” (p. 109).

RESULTADOS ESPERADOS

Como efecto de esta propuesta de intervención social se esperan tres resultados: la participación activa de los residentes del área de renovación urbana en las actividades que contempla el desarrollo del proyecto; el ejercicio de ciudadanía en los residentes del área de renovación urbana; y el mejoramiento de las condiciones de vida de los residentes que se trasladarán del área de renovación urbana.

En cuanto a la participación activa de los residentes del área de renovación urbana en las actividades que contempla el desarrollo del proyecto, considerando que uno de los ejes que guía esta propuesta es la participación política de la comunidad en una situación que afectará directamente sus vidas, se espera que los sujetos estén en la capacidad de agenciar iniciativas, actividades y discursos orientados a conocer las condiciones en los que se ejecuta el proyecto y de proponer aquellas que, según su observación, deberían existir para contribuir a su bienestar. Dichas afectaciones podrán ser abordadas, elaboradas y escuchadas mediante ejercicios que le den una voz a las personas, ya que para lograr su empoderamiento es necesario conocer aquellas configuraciones personales que definen cómo se está interpretando y asumiendo la experiencia.

El empoderamiento entonces, viabilizado a través de la reflexión crítica y el diálogo, dará cuenta de la emergencia de sujetos políticos que, teniendo en cuenta su realidad social y las condiciones en que habitan esa realidad, proponen cambios significativos en sus vidas que contribuyan a mejorarlas. Dicho mejoramiento hará referencia a la existencia de factores psicológicos, sociales y ambientales que inciden en el bienestar colectivo e individual y que por lo tanto hacen posible el efectivo contacto social entre persona-medio y los referentes del entorno en donde vive. Con ello se permitirá la creación de propuestas que contribuyan a superar discursos victimizantes y orientados a la queja.

En cuanto al ejercicio de ciudadanía en los residentes del área de renovación urbana, las actividades aquí planteadas expresan lo fundamental que resulta el reconocimiento de los espacios de participación existentes en un territorio, ya que ellos se convierten en medios que impulsan en el sujeto su capacidad creadora y transformadora. En este caso, identificar los espacios, no solo del territorio barrial, sino del municipal, significará comprender las acciones u omisiones que han incidido en la realidad actual, sus posibilidades de transformación y las formas y medios que podrían utilizarse para tal fin. Ambas categorías sujeto y territorio, como se había mencionado, demostrarán así una relación estrecha

y dependiente que los configura mutuamente, que se expresa en la apropiación o rechazo de esos escenarios de participación

Para finalizar, respecto del mejoramiento en las condiciones de vida de los residentes que se van a trasladar del área de renovación urbana, teniendo en cuenta que quienes participan en esta propuesta se trasladarán de barrio, se espera que en el proceso conozcan, practiquen y se apropien de hábitos de vida saludables que prevengan enfermedades, ya que el medio en el que se han desenvuelto presenta condiciones medio ambientales y sociales que amenazan su bienestar y la salud.

Por lo anterior, todas las actividades que se realicen deben reconocer los riesgos existentes y la manera de superarlos, ya que de eso dependerá la forma en que habiten el nuevo territorio y las condiciones de mejoramiento que pueda tener. Cabe mencionar que los riesgos están relacionados con aquellos emitidos directamente por el medio ambiente debido, por ejemplo, a la constante acumulación de residuos alrededor y a la presencia de animales sin protección. También hay riesgo ocasionado por dinámicas de vida específicas, como es el caso de las enfermedades de transmisión sexual y los conflictos de convivencia vecinal.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Este trabajo arroja algunas conclusiones preliminares, fundamentalmente de carácter ético: no resulta sencillo hablar de un proyecto de renovación urbana, en tanto la intervención asociada no se referencie en la comodidad de una posición fija o un método y técnicas que no admitan discusión ni debate; por otra parte, el territorio tiene una importancia tal para una persona que este se dibuja en su cuerpo, en su lenguaje, en su mirada y en todo lo que expresa; por esto, siempre se corre el riesgo de ser irrespetuoso de diferentes maneras cuando no se permite escuchar al otro y al creer, sin ser plenamente consciente de ello, que la propia verdad es la única posible; asimismo, la intervención no es lineal, porque en la medida en que se interviene sobre un grupo, ese grupo hace lo mismo sobre uno, y es allí, en dejarse atravesar por el otro cuando se empieza a ser consciente de las propias verdades, de las limitaciones y oportunidades que se están dando en el proceso.

Por todo esto, esta propuesta no busca ser una guía que establezca una forma específica de intervenir, sino una posibilidad de abordar problemáticas sociales

mediante la reflexión y el empoderamiento de los sujetos en los acontecimientos que ocurren en su territorio. Parte de una premisa ya mencionada: que tanto el territorio como los sujetos cuentan historias de su relación, por lo que generar transformaciones que deriven en el mejoramiento de la calidad de vida implica el abordaje de ambos mediante acciones que promuevan también la salud mental, entendiendo que, aun cuando sean sujetos en situación de marginalidad, puede haber posibilidades de cambiar esa realidad y que dicho proceso de cambio afecta de manera positiva su forma de transitar el territorio y su vida en general.

Como expresa Ellacuria (1989, citado por Flores, 2014, p. 70) “solo utópica y esperanzadoramente uno puede creer y tener ánimos para intentar con todos los pobres y oprimidos del mundo revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección”.

REFERENCIAS

- Alcaldía encontró secuestrados y esclavas sexuales en El Bronx.* (2016, mayo 28). <http://www.eltiempo.com/bogota/operativo-sorpresa-en-el-bronx/16605518>
- Andrade, L. & Vargas, C. (Coords.). (2012). *Cuidar de mí es cuidar de ti*. Ministerio de Salud y Protección Social / CHF International
- Martín-Baró, I. (1998). El fatalismo como identidad cognitiva. En *Psicología de la Liberación* (pp. 39-128). Trotta.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós Ibérica.
- Decreto Distrital 190 de 2004. (2004, junio 22). *Registro Distrital No. 3122*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], Alcaldía de Cali & Fundación para la Educación Superior [FES]. (2005). *Censo sectorial de habitantes de y en la calle*. DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/habitantes_calle/habitaultimo.pdf
- Desviat, M. (2016). La acción terapéutica: de lo singular a lo colectivo (Notas para otra salud mental), En O. Bravo, (Ed.), *Pensar la salud mental: aspectos epistemológicos, culturales y políticos* (pp. 14-45). Universidad Icesi.
- Díaz, A. (2014). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. UTP.
- Dimenstein, M., Ferreiro, J., Bezerra, C., Almeida, K., Sales, J. (2016). Contextos de vulnerabilidad y salud mental: una perspectiva de la determinación social, la salud y el cuidado territorializado. En O. Bravo, (Ed.), *Pensar la salud mental: aspectos epistemológicos, culturales y políticos* (pp. 47-85). Universidad Icesi.

- Dobles, I. (2009). Ignacio Martin-Baro y la psicología de la Liberación: un desafío vigente. En M. González (Comp.), *Teorías psicosociales* (pp. 207-230). Universidad de Costa Rica.
- Empresa Municipal de Renovación Urbano [EMRU]. (2013). *Plan social El Calvario: proyecto Ciudad Paraíso*. http://www.emru.gov.co/informes/proyectos/02_calvario_pgsocial.pdf
- Empresa Municipal de Renovación Urbano [EMRU]. (2014). *Encuesta hogares y negocios El Calvario*. EMRU
- Escalada, M., Fernández, S., Fuentes, M., Koumrouyan, E., Martinelli, M., & Travi, B. (2004). *El diagnóstico social: proceso de conocimiento e intervención profesional*. Espacio.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En D. Mato (Coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Universidad Central de Venezuela.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. El Perro y la Rana.
- Flores, J. (2014). Psicología y ética comunitaria. En J. Flores (Coord.), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 69-86). Universidad de Tijuana CUT.
- Funk, M., Faydi, E., Drew, N., Monoletti, A. (2009). Organización de los servicios de salud mental: el modelo comunitario en salud mental. En J. Rodríguez (Ed.), *Serie Paltex para Ejecutores de Programas de Salud: No. 49. Salud mental en la comunidad* (pp. 105-111). OPS.
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto: psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Paidós.
- González, F. (2013) La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS, 11*, 19-42.
- González, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En J. Flores (Coord.), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 19-46). Universidad de Tijuana CUT.
- Habermas, J. (1988). Modernidad, un proyecto incompleto. En N. Casullo (Ed.), *El debate modernidad-postmodernidad* (pp. 53-63). Retórica
- Intervención en el Bronx, ¿mejoró o empeoró la situación?* (2016, mayo 30). <http://www.semana.com/nacion/articulo/bronx-critican-inseguridad-en-bogota-y-desplazamientode-habitantes-de-calle/491808>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19*, 87-112
- Martínez, C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político: pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación, 50*, 120-145.
- Meszáros, I. (2005). *Socialismo o barbarie: la alternativa al orden social del capital*. Instituto Cubano del Libro.
- Montañez, G. & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía, 7*(1-2), 121-134.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.

- Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. En J. Flores (Coord.), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 87-104). Universidad de Tijuana CUT.
- Pires, T. (2000). *Cidade de Muros*. Gedisa
- Portilla E. & Rojas L. (2004). Apuntes sobre formación política: responsabilidad ciudadana. *Guillermo de Ockham*, 2(2), 109-138
- Rincón, M. T. (2006). Cultura ciudadana: ciudadanía y trabajo social. *Prospectiva*, 11, 45-65
- Rozas, G. (2014). De las políticas sociales hacia las políticas de reconocimiento en comunidades latinoamericanas. En J. Flores (Coord.), *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina* (pp. 105-135). Universidad de Tijuana CUT.
- Salcedo, M. (Comp.). (2010). *Cali: educación, identidad y comportamiento ciudadano en el espacio público*. Editorial Bonaventuriana.
- Vergara, A. (2006). Transformaciones de la imagen de una ciudad: repercusiones de la renovación urbana. *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde El Caribe*, 3(6). <https://www.redalyc.org/pdf/855/85530604.pdf>

LA ESCRITURA COMO POSIBILIDAD DE INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA MODALIDAD DE ATENCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EMERGENTE
SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS
DISCIPLINADORAS

Valeria Castro Fernández, MSc.

Citación

Castro, V. (2020). La escritura como posibilidad de intervención participativa en una modalidad de atención de primera infancia: propuesta de intervención psicosocial emergente sobre la transformación de prácticas disciplinadoras. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 57-105). Universidad Icesi.

RESUMEN

Mediante la recopilación narrativa de una experiencia de intervención que emergió durante la operación de un programa de atención a la primera infancia, este trabajo busca resaltar los procesos de intervención psicosocial que emergen en los escenarios laborales cotidianos y espera aportar al diseño de nuevas propuestas de intervención participativa que aprovechen las bondades de lo narrativo. Lo propuesto mantiene su base en lo narrativo e incrementa los niveles de participación, aumentando la del equipo de profesionales “de base” e incluyendo a las familias beneficiarias del programa.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación presento es la recopilación narrativa de una experiencia de intervención que emergió durante la operación de un programa de la modalidad familiar en el marco de la política de Estado “De 0 a Siempre”. Además de incluir las experiencias de las personas que participaron en el programa durante un año y medio, entre 2017 y 2018, incluyo de manera importante mi propia experiencia, objetivando mi participación como fuente valiosa de información que guía mi ejercicio reflexivo. En lo que sigue, los lectores encontrarán relatos de estas vivencias y su análisis estructurado en una narrativa que tiene la intención de “tender un hilo argumentativo en el que se entienda al campo como sostén del análisis” (Sirimarco, 2019, p. 41), es decir que desde la descripción de los detalles, los sujetos, las evocaciones y las prácticas, se contextualizará sobre la experiencia de intervención para enriquecer el análisis recogido.

Reconociendo que “la intervención produce espacios que buscan tomar acciones, desde las capacidades teóricas, técnicas y profesionales, para transformar estados de cosas que son vistas como problemáticas” (Montenegro, 2001, p. 1), este trabajo tiene como objetivo resaltar los procesos de intervención psicosocial que emergen en los escenarios laborales cotidianos, para con su posterior análisis continuar problematizando el rol psicosocial y el concepto de intervención mismo, analizando la forma en que se construyó y emergió un proceso de transformación social con la participación de diversos actores. Este proyecto recoge mi interés por analizar las contradicciones que vivenciamos los profesionales cuando ejecutamos programas en el campo de las políticas sociales, dilemas que se sitúan en la intersección del cumplimiento de los requerimientos de los programas; el reconocimiento del contexto de la población con la que se trabaja; y las posturas ética, política y ontológica que asumen los profesionales en su quehacer.

En palabras de Fallas (2009, p. 76), este trabajo pretende aportar a “la construcción de una intervención, que oriente el trabajo cotidiano como posibilidad de derechos y no como mecanismo de control asociado a la política social”, analizando las labores y las transformaciones que tuvimos como profesionales en la búsqueda de ser coherentes con nuestras posturas políticas y con nuestros principios, trabajando simultáneamente por la garantía de derechos, al tiempo que ejecutábamos la política social de primera infancia con mecanismos de control y disciplina.

En ese sentido, las secciones que conforman este trabajo dan cuenta del proceso vivido a través de una estructura narrativa que se aleja de algunos cánones de la escritura académica y que pretende contextualizar el proceso de construcción de la intervención y su posterior análisis, siendo fiel a la subjetivación que se vivió durante este tiempo y contemplando las transformaciones éticas, epistemológicas y ontológicas que tuvieron los profesionales de la modalidad familiar, haciendo énfasis en las implicaciones que tuvo este proceso en mi labor como coordinadora, como profesional y como sujeto.

LA POLÍTICA PÚBLICA Y EL PROGRAMA MODALIDAD FAMILIAR

La atención a la primera infancia en Colombia se reglamenta a través de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De cero a siempre”, vigente desde 2016, y es el resultado de la experiencia de trabajo de diversos programas, como son los de jardines sociales, recuperación nutricional y hogares del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). También se ha nutrido de las experiencias de otras instituciones –fundaciones, cajas de compensación familiar, secretarías de gobierno municipal y departamental, etc.–, y de otros actores, como la primera dama y las mesas municipales de primera infancia, los cuales han trabajado por la infancia en Colombia desde finales del siglo XX y que han aportado, desde su experticia, diversos componentes que se han recogido para consolidar un enfoque de integralidad.

HISTORIA DE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA

La creación del ICBF en 1968 marca el inicio de la atención integral como discurso oficial del Estado colombiano. Si bien desde 1962 los jardines infantiles nacionales se encargaban de la educación y el cuidado de los niños menores de seis años, solo con la llegada del ICBF se estructuró una propuesta estatal de cuidado y educación a la infancia que agrupó las incipientes propuestas de educación inicial. Una década después, en 1979, nació el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), encargado de establecer las normas de protección de la infancia y de la coordinación de las entidades estatales que tienen relación con las familias y los menores (Ley 7 de 1979). En 1986, el ICBF creó los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HGBF) para brindar cuidado, alimentación y educación, durante la jornada diurna, a la niñez de hasta cinco años. En la década siguiente,

con el cambio de la constitución política, se estipuló la obligatoriedad de la educación a partir de los cinco años, reforma que impulsó la creación de los jardines comunitarios, en los cuales se brinda atención a los menores de cinco años que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad; asimismo, se creó el programa “Familia, mujer e infancia” (FAMI), a través del cual se entregan complementos nutricionales a mujeres gestantes y lactantes y a los menores de dos años, y se desarrollan jornadas pedagógicas en temas de primera infancia. En la primera década de este siglo, se aprobó el “Código de infancia y adolescencia” (Ley 1098 de 2006) y se establecieron los mecanismos para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio (ONU, 2000), algunos de ellos, como el acceso a la primaria universal y la disminución de la mortalidad infantil, muy relacionados con la primera infancia. Igualmente se inició la construcción de la política pública de primera infancia y, mediante alianzas público-privadas, la construcción de los primeros jardines sociales del ICBF.

En 2011 se creó la estrategia para atención integral a la primera infancia “De 0 a siempre” y se fundó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI), encargada de: coordinar los programas y estrategias relacionados con la atención integral de la primera infancia; el establecimiento de los lineamientos iniciales de la prestación de los servicios de primera infancia institucionales y familiares; y la escritura de los textos que sirvieron como fundamento técnico, político y de gestión de la estrategia “De 0 a siempre” –que sirvieron como insumo para crear los referentes conceptuales y técnicos de la educación inicial– y de las guías técnicas estandarizadas para cumplir con la calidad de los servicios. Sobre esta base, el ICBF, en concordancia con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Programa “De 0 a Siempre”, construyó sus manuales operativos para incluir en sus modalidades de atención las nuevas disposiciones que la estrategia nacional había incorporado, retomando la división por componentes de atención y los estándares que amplían las líneas de atención de sus programas. Cinco años más tarde, la Ley 1804 de 2016 transformó a la estrategia “De 0 a siempre” en una política de Estado, en virtud de la cual se retomaron los avances obtenidos durante el último lustro utilizando las bases construidas por el MEN, las mismas que habían sido retomadas por el ICBF en sus lineamientos, manuales operativos y documentos conceptuales. A la fecha, no se han publicado los decretos reglamentarios de esta ley, por lo que se continúa trabajando con los referentes técnicos del MEN y los manuales operativos que el ICBF ha construido para cada modalidad de atención a la primera infancia.

LA POLÍTICA DE ESTADO EN LA ACTUALIDAD

En la implementación de la política de Estado juegan un rol fundamental las entidades territoriales, encargadas de materializar, financiera y administrativamente, la operación de los programas que le dan cumplimiento a esta política. El accionar de los entes territoriales se regula mediante las disposiciones del SNBF, entidad encargada de generar la línea técnica para la prestación de los servicios de primera infancia y del seguimiento y evaluación de la implementación de la política.

Para la prestación de los servicios de primera infancia se necesitan, además de las estructuras administrativas y financieras del SNBF y los entes territoriales, infraestructura y talento humano competente para operar los programas y las diversas modalidades. Tanto el ICBF, como los entes territoriales, contratan con instituciones de los sectores público y privado la operación de cada programa que compone la atención integral. El tipo de institución no es el mismo en todas las ciudades y departamentos, los operadores pueden ser fundaciones, cajas de compensación familiar, asociaciones de madres comunitarias e instituciones de salud, entre otras.

La estructura descrita posibilita reconocer los diversos actores institucionales y sus roles en cuanto a la administración de los recursos para la ejecución de la política de Estado: el ICBF y los entes territoriales son los encargados de la gestión de los recursos y las instituciones contratadas las encargadas de la administración de los recursos para la operación de cada uno de los programas.

En 1968 se inició la creación de las modalidades de atención a la primera infancia que han hecho posible la incidencia del Estado en el cuidado de la niñez, a través del ICBF y de propuestas del MEN. Cada modalidad de atención se ha construido teniendo en cuenta los recursos del Estado y las necesidades de las comunidades, y ha evolucionado para fortalecer diversas variables que inciden en el desarrollo integral de la niñez. En los últimos años, por ejemplo, se ha fortalecido en cada una de las modalidades los procesos de participación que se deben construir con las comunidades para fortalecer la veeduría a la inversión de los recursos públicos.

Existen alrededor de doce modalidades de atención a la primera infancia, agrupadas en los servicios que se prestan, cada modalidad tiene sus particularidades de atención de acuerdo con la metodología, el tipo de usuario y la cantidad de horas de servicio, las cuales se encuentran detalladas en

manuales operativos que regulan los estándares que se deben cumplir para propiciar la atención con una perspectiva integral y de calidad. Todas las modalidades se rigen por la política de Estado “De 0 a Siempre”, los decretos reglamentarios y sus manuales operativos.

A pesar de su diversidad, la atención se puede categorizar en dos clases: la primera corresponde a la atención institucional –los HCBF–, que implica el cuidado de los niños en horarios de lunes a viernes, donde se les garantizan dos refrigerio (uno en la mañana, otro en la tarde) y el almuerzo; la segunda corresponde a la atención en el medio familiar a las mujeres gestantes y los niños de hasta cinco años, en encuentros grupales realizados una vez por semana a los cuales asisten los beneficiarios con un acompañante.

La diferencia entre estas dos formas de atención tiene que ver con el número de horas de encuentro definidas. En la atención en medio familiar: las familias solo deben asistir una vez cada semana a un encuentro de tres horas en el que se abordan temáticas relacionadas con el cuidado y la crianza, y se realizan experiencias sobre temas relacionados con el desarrollo integral, buscando que las familias intercambien saberes y puedan replicar en casa prácticas de cuidado; la prestación del servicio se realiza en locaciones comunitarias, priorizando las unidades de atención en lugares donde no exista otro servicio de educación inicial o un centro educativo de educación formal; el servicio cuenta con un equipo de profesoras –encargadas de realizar los encuentros pedagógicos con los niños y sus familias–, un auxiliar de enfermería y un profesional psicosocial, quien complementa los encuentros que realizan las profesoras, con talleres que integran los saberes propios de cada profesión, con las experiencias de cuidado de las profesoras y las familias.

Este tipo de modalidades posibilita brindar atención a la primera infancia en lugares de difícil acceso, donde no se cuenta con la infraestructura para prestar el servicio de lunes a viernes. En contraste, la atención institucional dura ocho horas al día, y brinda, además de alimentación completa, experiencias pedagógicas que propician aprendizajes significativos en la primera infancia; el trabajo con las familias se realiza una vez al mes en talleres realizados por profesionales psicosociales; y los servicios se prestan en predios del municipio o en locaciones de los operadores que han sido adecuadas para brindar atención integral a la primera infancia. Al igual que en la modalidad familiar, la modalidad institucional cuenta con equipos multidisciplinares que se encargan de diversos procesos de la atención, hay profesoras que se encargan de la educación de

los infantes, y profesionales psicosociales y auxiliares de enfermería que complementan la atención con talleres a familias.

Otro elemento relevante para tener en cuenta en las formas de atención es la alimentación y nutrición de los niños, los encuentros de la modalidad familiar no tienen la misma incidencia en la alimentación y nutrición, que los encuentros de la modalidad institucional, situación que se intenta contrarrestar mediante la entrega de complementos nutricionales (mercados) que cubren los gramajes necesarios para un mes de alimentos para la nutrición de los usuarios del programa:

... la EAS deberá garantizar la entrega de la ración para preparar -RPP a los usuarios de la modalidad Familiar durante los primeros 8 días a partir del inicio de la atención, y en adelante las entregas se realizarán cada mes, procurando de esta forma la disponibilidad de los alimentos cada 30 días. El control en la entrega efectiva de las raciones para preparar se realiza a través del formato “Entrega de complementos alimentarios de primera infancia”, el cual debe estar firmado por los adultos asistentes o usuarias gestantes mayores de 14 años. (ICBF, 2019, p. 93)

En la TABLA 1 se presenta un resumen de las modalidades de asistencia. Para cada modalidad de servicio, el ICBF ha diseñado manuales operativos que estandarizan la atención y hacen posible, independiente de la institución operadora, ofrecer una atención de calidad. Estos estándares son también las

Tabla 1. Servicios para la primera infancia: modalidades de asistencia

Modalidad institucional	Modalidad familiar	Modalidad propia e intercultural	Modalidad comunitaria
Hogares infantiles	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)		HCB familiar
Centros de Desarrollo Infantil (CDI)	Hogares Comunitarios de bienestar (FAMI)		HCB agrupados
Hogares empresariales			HCB cualificados o integrales
Hogares múltiples			
Jardines sociales			
Preescolar integral			
Desarrollo infantil en establecimientos de reclusión			

herramientas de los organismos de control del ICBF y las entidades territoriales en los procesos de supervisión e interventoría de las operadoras, en los cuales se verifica el cumplimiento de los 47 estándares (ver TABLA 2) que conforman las atenciones.

ROLES EN LA OPERACIÓN DE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL

En el programa de Modalidad Familiar descrito en este documento, se sitúa mi rol como coordinadora pedagógica, con funciones administrativas y de acompañamiento a la labor de las profesoras en dos espacios: la oficina y los encuentros. Estos últimos tienen lugar en un colegio y un centro de desarrollo infantil. En la oficina, desempeñaba tareas relativas a asuntos como responder correos, hacer informes sobre la ejecución contractual y verificar el cumplimiento de estándares de calidad en atención integral, que se dividen en seis ejes: familia, comunidad y redes (formación a familias y articulación interinstitucional), salud y nutrición (garantía de derechos, acceso a salud, vacunación, estados nutricionales), pedagógico (planeaciones pedagógicas de las profesoras), talento humano (capacitación al talento humano), ambientes protectores (permisos y mantenimiento de infraestructura) y administrativos y de gestión (bases de datos, manejo de quejas y reclamos y archivo). Cada atención que se realiza con los niños en la política de Estado responde al cumplimiento de esos estándares.

Cada eje de los estándares tenía un grupo de responsables, por ejemplo, el pedagógico se alimentaba de los procesos del grupo de profesoras; el componente de familia, comunidad y redes estaba a cargo de dos profesionales psicosociales; el componente de salud y nutrición estaba a cargo del auxiliar de enfermería; y los otros tres componentes estaban a mi cargo. Aunque todos los ejes tenían responsables, había procesos que tenían relación con todos, en particular los estándares relacionados con la garantía de derechos (estándares 1, 8, 10,11), los cuales tenían un seguimiento por niveles. Las profesoras eran las directas responsables de invitar a las familias a cumplir con la documentación que verificaba el acceso a las atenciones; el profesional de salud, se encargaba de generar los informes iniciales para el seguimiento de los casos de incumplimiento; los psicosociales eran los encargados de activar las rutas para acompañar a las familias en la consecución de sus derechos; y por último, yo, en mis informes, daba cuenta del estado de cada uno de estos derechos, presentaba el seguimiento realizado a cada caso que no había podido acceder a la atención y, cuando

Tabla 2. Estándares de la modalidad familiar (ICBF, 2019)

Componente de atención	Estándar
Familia, comunidad y redes sociales	1. Registros civiles
	2. Caracterización de la población
	3. Rutas de atención integral
	4. Articulación interinstitucional
	5. Pacto de convivencia
	6. Plan de formación a familias
	7. Construcción de mecanismos de control social con comunidad
Salud y nutrición	8. Afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS)
	9. Promoción de la lactancia materna
	10. Asistencia y controles de Crecimiento y desarrollo
	11. Vacunación enfermedades inmunoprevenibles, prevalentes y transmitidas por alimentos
	12. Prevención enfermedades inmunoprevenibles, prevalentes y transmitidas por alimentos
	13. Minuta de alimentos entregados
	14. Menú de refrigerios
	15. Toma de medidas antropométricas
	17. Plan de saneamiento básico
	18. Buenas Prácticas de Manufactura (BPM)
	19. Alimentos con BPM
Proceso pedagógico	24. Proyecto pedagógico
	25. Planeaciones pedagógicas
	26. Acciones de buen trato
	27. Ambientes enriquecidos
	28. Seguimiento al desarrollo de los niños y niñas (escala valorativa)
	29. Jornadas pedagógicas talento humano
Talento humano	30. Perfiles de cargo
	31. Número de personas contratadas
	32. Cualificación a talento humano
	33. Proceso de gestión humana (selección, inducción bienestar laboral)
Ambientes educativos y protectores	34. Certificado de zonas de no riesgo
	37. Espacios accesibles para la movilidad
	38. Condiciones de seguridad infraestructura
	39. Servicios básicos para la prestación del servicio
	40. Especificaciones de los inmuebles para confort y seguridad
	41. Plan de riesgo

Tabla 2. Estándares de la modalidad familiar (cont.)

Componente de atención	Estándar
Ambientes educativos y protectores (cont.)	43. Registro de novedades
	44. Póliza de seguros
	45. Plan de gestión de riesgo
	46. Material didáctico administrativo y de gestión
Administrativo y de gestión	51. Estrategias organizacionales que dan identidad a la organización
	52. Contratación legal del talento humano
	53. Gestión documental
	54. Registro de información en aplicativos y medios
	55. Directorio de cuidadores
	56. Gestión de peticiones, quejas, reclamos y sugerencias.
	57. Presupuesto
	58. Soportes contables
	59. Evaluación de la satisfacción del servicio

correspondía –por su recurrencia–, presentaba el reporte al ICBF para iniciar el proceso de seguimiento y posible restitución de derechos.

Parte de mis esfuerzos estaba dirigida a responder requerimientos propios del operador, el ICBF o la alcaldía, entre los que era frecuentes la solicitud de información, en cifras de cobertura, cumplimiento de los criterios de focalización direccionados para el programa y procesos de garantía de derechos en salud. Mis funciones incluían también tareas asociadas con la gestión del talento humano y de toda la modalidad, además era la encargada de realizar el seguimiento de los requerimientos que se realizaban a las familias que debían algún documento que verificaba la atención integral. Esta revisión se intensificaba en los períodos en los que se debía registrar y reportar cifras a la alcaldía y cuando se solicitaban las evidencias de las activaciones de ruta para cada caso.

JUICIOS DE VALOR ASOCIADOS A LA LABOR DE GARANTES DE DERECHOS

Los reportes y seguimientos realizados a las familias en la modalidad familiar dependían en gran medida de una categorización utilizada por las profesoras para clasificar a las familias: cumplidas / no cumplidas; juiciosas / descuidadas. Y aunque estos términos solo eran utilizados con sus pares, reflejan lo que piensan de las familias y sus cuidadores. Por ejemplo, en varias ocasiones, las profesoras manifestaron que preferían que al ingresar el menor al servicio,

el cupo se le otorgara de acuerdo con el cumplimiento de las atenciones en salud, por tanto, para ellas una familia juiciosa o cumplida era la que seguía las orientaciones de la estrategia de atención integral y asistía a los controles de crecimiento y desarrollo y a las vacunas, y no registraba faltas de asistencia al programa.

La clasificación realizada por el equipo no era una construcción que solo se percibiera en la modalidad familiar, eran estereotipos compartidos, reproducidos y reforzados por las mismas comunidades de los barrios en los que se realizaban las intervenciones. En una de las actividades de caracterización preliminar de la comunidad y de las familias que serían atendidas en un nuevo barrio de viviendas gratuitas dadas a población reubicada (víctimas del conflicto armado), uno de los comerciantes del sector daba cuenta de la división espacial del lugar de acuerdo con estereotipos regionales y étnicos. Mientras le preguntábamos por una referencia en el lugar, manifestó:

... este sector es el pedazo tranquilo porque están las personas trabajadoras, en la mitad del barrio todos son de Antioquia; en cambio, usted va para allá, después del parque, y todos vienen del Chocó, de Buenaventura y de esa costa; y para el otro extremo, por allá por el cañaduzal, están los que quitaron de acá del río Cauca, ellos, los del Jarillón, son más poquitos, pero son peligrosos.
(Castro, 2018)

La percepción de este señor reforzó una idea que el equipo venía construyendo. De hecho, en el grupo de profesionales se compartía una visión diferenciada de los sectores de acuerdo con nuestras representaciones de las comunidades y sus responsabilidades frente a la garantía de los derechos de la niñez. Por ejemplo, casi todos los casos reportados al ICBF por posibles negligencias en este barrio venían del sector conocido como el “parque del amor”, un sector en donde era frecuente observar a los niños y niñas jugando en la calle, vestidos únicamente con ropa interior y zapatos; esto contrastaba con la zona comercial del barrio, una zona descrita por el comerciante como el área donde se agrupaba la gente “de bien”. En ese momento, mientras el grupo hacía la caracterización, analizaba que la característica de la poca ropa utilizada estaba relacionada con la población que provenía de zonas cercanas al mar o a los ríos. Al respecto, una madre expresó que ella había crecido así en Guapi (Cauca), jugando en el río, y que era muy triste porque ahora en la ciudad, con este calor, los niños ya no podían jugar así, sino que tocaba vestirlos más.

Con los relatos anteriores es posible visualizar elementos étnicos, de condición social y de condiciones geográficas implícitos en la clasificación en la modalidad familiar (juiciosas, incumplidas, negligentes, etc.), eran juicios de valor que se construían y legitimaban en los relatos de los profesionales, las familias y la comunidad quienes expresaban cómo, entre más peligroso era un sector por sus problemáticas de violencia, mayor vulnerabilidad se percibía en la niñez y mayor la percepción de incumplimiento de las familias.

Siempre intenté trabajar con las profesoras para que comprendieran que la estrategia estaba diseñada para atender a la población más vulnerable, que no tener actualizadas las atenciones en salud o pertenecer a las zonas de mayor conflicto podrían ser indicadores de mayor vulnerabilidad, y que ello justifica otorgar un cupo. Reflexionando sobre estas experiencias, mi posición ante las profesoras resultaba contradictoria con algunas prácticas que yo misma había incorporado. De hecho, fue frecuente que yo asumiera las mismas categorías empleadas por las profesoras para clasificar a las familias, porque finalmente la clasificación se utilizaba para priorizar el ingreso de la población con mayor riesgo de vulnerabilidad, reproduciendo un universo moral de clasificación de los sujetos que así se contribuyó a legitimar.

Ser una familia juiciosa en la modalidad familiar era una percepción ligada a su cumplimiento de los requerimientos de las profesoras, haya sido de manera autónoma, sin necesidad de seguimiento, o en virtud de los recordatorios. Otra dimensión del ser juicioso tenía que ver con no arriesgar la integridad de los niños con inobservancia. Adicional a esta categorización, eran frecuentes otras clasificaciones, como cuenteras, para referirse a familias con incumplimientos constantes que intentaban justificar su falta con excusas y mentiras.

En mis salidas de campo, las docentes me comentaban y consultaban problemas como inasistencia de las familias o problemas con los refrigerios, asuntos que generalmente resolvían ellas directamente, con el apoyo de la auxiliar encargada o dialogando directamente con las familias; durante los encuentros se me acercaban para mostrar cuáles eran las familias que más documentos faltantes tenían y, en casi todas las ocasiones, solicitaban que, aprovechando mi presencia en los encuentros, hablara con los cuidadores, para que otra voz, con un rol diferente, con más autoridad, les solicitara a las familias los documentos pendientes, esperando que eso motivara el cumplimiento de los compromisos y la asistencia a los controles.

En su presentación, las profesoras se referían a mí como su jefa, por lo que en algunas ocasiones, cuando ella acompañaba las actividades pedagógicas, se percibía que las familias sentían que debían participar activamente de lo que la maestra había preparado, porque ella estaba siendo evaluada. En un encuentro, una de las madres incluso había alertado a las otras al respecto.

En la modalidad familiar, se espera que las familias y las profesoras generen vínculos de apego. Estos vínculos están mediados por la percepción de las profesoras acerca de las familias –¿Son juiciosas?– y de las familias sobre ellas –¿Son buena gente? ¿Son justas?–. Es evidente que así como las profesoras construyeron su clasificación de las familias, las familias hicieron lo mismo con ellas. Estas clasificaciones eran visibles, sobre todo el día de entrega de los complementos, cuando las familias iban y miraban la cantidad de mercados que pedían las profesoras. La que entregaba poquitos mercados, para las familias era la profesora “mala gente” o “jodida”, la que no perdonaba las inasistencias, la que por eso entregaba pocos complementos.

Las familias podían tener a sus hijos con diversas profesoras, por lo que era muy común que se presentaran quejas que resultaban de compararlas. En una ocasión, se presentó el caso de dos hermanas con la misma cantidad de inasistencias, atendidas en grupos diferentes, por profesoras distintas: una recibió complemento, la otra no. Al justificarse, las profesoras aclararon que las familias no estaban en igualdad de condiciones, una de las hermanas, la que recibió complemento, era juiciosa, esta había sido su primera falta por lo que podría simplemente firmar un acuerdo de asistencia, para que la situación no volviera a suceder, mientras que la otra hermana había faltado varias veces, de hecho, no era la primera vez que se quedaba sin complemento. Lo curioso es que las dos hermanas habían faltado por el mismo motivo, finalmente, el parámetro que diferenció la entrega (o no entrega), fue la percepción de las profesoras sobre ellas.

MARCO CONCEPTUAL

POLÍTICA PÚBLICA

El concepto de política pública es relevante para analizar la atención a la primera infancia debido a que en Colombia todos los programas se encuentran regidos por la política “De 0 a siempre”. De acuerdo con Roth (2009):

... hay cuatro elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y proceso. Siguiendo estos planteamientos, es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático. (p. 27)

Como se describió al inicio, la atención a la primera infancia en los últimos años se consolidó como política, cumpliendo progresivamente con cada uno de los cuatro elementos descritos por Roth.

Las percepciones de los problemas que tiene la política de primera infancia, al igual que varias de las políticas que existen en Colombia, tienen que ver con el fenómeno de la pobreza, una relación que se puede explicar debido a que la atención integral a la primera infancia nace luego del cambio en las concepciones de las políticas públicas que vivió América Latina en el marco del Consenso de Washington, el cual auspició la liberación económica y permitió el reajuste de la legislación para la apertura de los mercados y tuvo repercusiones en las políticas sociales porque alineó las inversiones sociales hacia nuevos propósitos y problemáticas propias de los cambios que estaba realizando.

De Martino (2015) describe que las políticas públicas pasaron de abordar los problemas de los trabajadores al abordaje de la pobreza y de los problemas de los pobres. En este contexto, las políticas de renta condicionada fueron la respuesta del Estado a ese cambio de abordaje, e introdujeron nuevas modalidades de distribución vinculadas “con nuevas formas de pensar y nuevas racionalidades de la pobreza” (Ferguson, 2015, p.14). En Colombia las políticas de renta condicionada han sido las propulsoras de sus programas bandera (*e.g.*, Familias en Acción, Red Unidos) para incidir en la pobreza desde la redistribución de rentas y el fortalecimiento de los capitales educativos de los sujetos. En palabras De Martino (2015, p. 23), estas poblaciones a menudo “han sido reclutadas en barrios marginales informales donde se ganan la vida a través de una compleja gama de estrategias de medios de vida”. Una de las estrategias utilizadas por estas poblaciones ha sido acceder a los programas de distribución estatales que entregan rentas mensuales y productos “dirigidas a los individuos en condición de pobreza, entendidas como inversión en ‘capital humano’, con la finalidad que estos logren su desarrollo individual” (De Martino, 2015. p.232).

La política de primera infancia, al igual que las políticas de renta condicionada, tiene sus concepciones de la pobreza y ha construido mecanismos clasificatorios acordados para identificar a los sujetos que caben dentro de su definición de “ser pobre”. En los lineamientos de la política de Estado “De 0 a Siempre” no existe un concepto de pobreza explícito, sino que retoma los procesos clasificatorios que se han establecido en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), los cuales miden la intensidad de la pobreza mediante una clasificación de 1 a 100. Para acceder a los programas de primera infancia se requiere un puntaje del SISBEN inferior a 57,21 en los municipios y a 40,75 en las zonas rurales. Igualmente, hay censos especiales creados para priorizar la atención a poblaciones que por sus características sociales tienen mayores riesgos de vulnerabilidad de derechos, como es el caso de las comunidades étnicas y la población víctima del conflicto armado.

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2013):

... oficialmente, hay dos formas de calcular la pobreza en Colombia: la primera es a partir de los ingresos monetarios de los hogares, conocida como pobreza monetaria. La segunda, es a partir del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que evalúa 5 dimensiones donde los hogares colombianos podrían estar en privación. Ambas medidas son complementarias y no excluyentes. (p. 1)

El SISBEN ha retomado estas dos formas de calcular la pobreza, ejemplo de ello es que utilizó las cinco dimensiones que componen el IPM, esto es: condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo y acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda, para establecer sus variables de medición. El análisis de estas variables responde a perspectivas como la propuesta por Sen (2000), quien define la pobreza como la privación de capacidades básicas que pueden estar asociadas a la falta de ingresos.

En la cuarta metodología utilizada por el SISBEN, se incluyó una variable adicional que mide la capacidad de los hogares para generar ingresos, por tanto, se toman en cuenta variables que miden la posibilidad y no exclusivamente las condiciones inmediatas. Este cambio en la metodología se centra en medir las capacidades de los sujetos para salir de la situación de pobreza, utilizando

cálculos que homogeneizan las posibilidades de los sujetos, estructurando la premisa de que salir de la pobreza depende de la gestión que hagan los sujetos de sus capacidades,

... por tanto, el pobre es entendido como un individuo incapaz que no logra integrarse al mercado laboral, y por ende, con dificultades para garantizar su sobrevivencia. Del mismo modo parecería que los pobres tampoco saben con exactitud qué es lo que necesitan o qué hacer con sus recursos. (De Martino, 2015, p. 232)

Soto y Tripiana (2009), en su análisis de las políticas sociales en el capitalismo, resaltan que:

... la intervención social del Estado se realiza bajo un fuerte proceso de parcialización, residualización de la cuestión social que se traduce en múltiples programas específicos. De ahí se deriva la categorización de problemáticas y de sujetos específicos abstraídos de sus aspectos histórico-sociales determinantes. (p. 51)

Es en este sentido que se puede evidenciar la complementariedad que existe entre los programas que se proponen en las políticas públicas, en los cuales se aborda la pobreza desde focalizaciones diversas, pero con lógicas similares, al tener como objetivo facilitar el ingreso al mercado de los sujetos que se encuentran al margen de él, dando relevancia a la intervención sobre las capacidades de los sujetos y su gestión, planeadas partiendo de supuestos que homogeneizan las características y condiciones de las poblaciones, proponiendo prácticas instructivas que nivelen a los que se encuentran rezagados en sus capacidades y la gestión de las capacidades, obviando las particularidades de cada sujeto y de la población, como su historia y su *habitus*.

La política de primera infancia, aunque no es propiamente una política de renta condicionada, comparte algunas de sus prácticas y conceptos, por ejemplo, en la modalidad familiar la entrega de los mercados está sujeta al control del cumplimiento de las familias, de los condicionantes que se imponen en temas del cuidado, la crianza, la participación y el acceso a derechos, procesos de control en los que los operadores de los programas construyen juicios moralizantes basados en los requerimientos de la política, que determinan cuales son “los pobres merecedores” (Ferguson, 2015, p. 30).

Los beneficiarios de los programas de primera infancia son también beneficiarios de otras políticas sociales y participan en varios programas

complementarios (*e.g.*, Familias en acción, Capacitación por competencias y Red Unidos). En este marco, la primera infancia representa un campo estratégico en el que confluyen varias estrategias del Estado para abordar la pobreza, que ha contribuido a hacer de los cuidadores, receptores de bienes de consumo. Esta condición los faculta para poder estar en casa con sus hijos hasta los dos años, y para que a partir de esa edad, ellos tengan posibilidades de cuidado institucionalizado, permitiendo a sus cuidadores incorporarse al mercado laboral.

EL DISCIPLINAMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA

Las características de los programas de renta condicionada que se retoman en la primera infancia suceden en el marco de un contexto educativo en el que se construyen relaciones de aprendizaje y de disciplinamiento entre las familias usuarias y los profesionales. En este proyecto se retoman algunos conceptos desarrollados por Bourdieu (1997) para entender la primera infancia como un campo que se configura alrededor de la práctica del cuidado, articulando a las familias, las instituciones prestadoras del servicio, los entes locales y la política de Estado, como agentes que ocupan distintas posiciones y despliegan distintos capitales, en donde se manifiestan constantes luchas de poder. En el caso de la educación en primera infancia, lo pedagógico tiene una relevancia en las luchas de poder entre los actores señalados, especialmente en la formación de los cuidadores, por su intención condicionante para que las familias incorporen factores protectores en el cuidado y la salud de los niños. Bourdieu y Passeron (1996, p. 72) señalan que la instancia pedagógica tiene la función de reproducir “los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla”.

La reproducción de los factores protectores que se pretende lograr con los actores en la primera infancia se relaciona con el concepto de *habitus* que propone Bourdieu (1998), en tanto la política pretende modificar algunas prácticas sedimentadas en el cuerpo, que son estructurantes e inconscientes y se manifiestan en los comportamientos y las acciones que tienen los cuidadores, el equipo de profesionales y las familias.

Las rutinas de cuidado y crianza de las familias responden a su historia, su cultura y sus capitales, en la modalidad familiar, por ejemplo, algunos cuidadores al entrar al programa manifestaban que a los niños no les cantaban

canciones infantiles, por lo que las profesoras se daban a la tarea de acompañar a estas familias hasta que aprendieran, poco a poco, algunas canciones y las incorporaran en sus rutinas de cuidado, produciendo que los gustos sedimentados de cantar otro tipo de canciones se modificara, dando paso a la incorporación de cantos infantiles que en el imaginario de los profesionales son más propicias para el desarrollo integral de la niñez.

Los *habitus* de los actores de la primera infancia hacen parte de un campo relacional en el que el cuidado y la crianza son aprendizajes culturales. En las modalidades de atención de la política se caracterizan las prácticas de cada población para, a partir de sus particularidades, buscar diversos mecanismos que homogenicen algunas prácticas de cuidado, económicas y familiares, que son percibidas por los expertos y académicos como favorables para el desarrollo integral de la niñez. Ejemplo de esto son la incentivación para asistir a los controles médicos preventivos y a la vacunación, y la afiliación al sistema de salud, entre otros. Los *habitus* son:

... esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. (Bourdieu, 1997 p. 20)

La definición que propone Bourdieu posibilita entender por qué las contradicciones que se presentan entre las percepciones de las familias y las percepciones de los profesionales que operan los programas sobre temas de cuidado y garantía de derechos, son tan complejas de resolver y se manifiestan en luchas de poder que tienen como finalidad la imposición de ideas y percepciones entre un grupo y otro. Los profesionales también tienen una historia incorporada y sedimentada en los cuerpos que les define cuáles son los buenos –y cuales los malos– comportamientos en la crianza y el cuidado, cómo hay que vestir a los niños, cómo a las niñas, cuándo hay que asistir al doctor, cuándo hay que castigar –y cómo hacerlo–.

La luchas de poder que se dan en la primera infancia establecen prácticas que se utilizan para transmitir las ideas y posturas de cada uno de los actores, del lado de los profesionales que operan los programas se han creado tipos de condicionantes para acceder a los beneficios que se ofrecen, los cuales pretenden reforzar y modificar prácticas que son propias del *habitus* de las familias.

Por otro lado están las prácticas que han construido las familias para mantener sus ideas y posturas, como las inasistencias y los retiros del programa. Cuando se indaga con ellas acerca de estas situaciones, se encuentran muchas respuestas que manifiestan que en el programa se realizan muchos seguimientos a la salud de sus hijos y que por ello prefieren no continuar, porque finalmente no tienen interés en modificar sus prácticas y les molesta el seguimiento y la presión de los profesionales. Al situarse esta lucha de poder en el campo educativo, se combinan las estrategias de condicionamiento con charlas, talleres y requerimientos, estrategias encargadas de replicar los discursos que sustentan cada una de las posiciones que los profesionales que operan la política tienen sobre el cuidado, la crianza y la garantía de derechos.

En la modalidad familiar sucede entonces un fenómeno de disciplinamiento mediado por las relaciones educativas que se han construido y por los condicionamientos que se han instaurado, por tanto, los cambios que se logran en las familias son una mediación entre el cumplimiento de las normas y la modificación de sus *habitus*. Bourdieu, 1999, p. 211), aunque afirma que “los *habitus* cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas”, también dice que los cambios no son radicales ni deben ser drásticos, porque pueden generar que los *habitus* de las personas se tornen rígidos y radicales. En la modalidad familiar se pudo evidenciar que cuando la presión ejercida sobre los padres era mayor y se daba mayor prioridad a los condicionamientos –por encima de los procesos de aprendizajes con las familias–, se presentaban los mayores retiros del programa, posicionándose ideas rígidas como: “retirarse para no cumplir”, en las familias; y “mejor que se retiren si no van a cumplir”, en los profesionales.

En la modalidad familiar las relaciones sociales que se establecen entre las familias usuarias y los profesionales tienen características del proceso pedagógico y del proceso de condicionamiento y disciplinamiento; estas prácticas se instauraron en el imaginario de los profesionales, como complementarias para posibilitar que los cambios en las prácticas de cuidado y crianza buscadas se dieran con mayor prontitud. Zelizer (2005), hablando de las transacciones económicas en lo privado, propone que:

... las transacciones económicas en las relaciones sociales generalmente aumentan el esfuerzo que las personas invierten en definir y disciplinar sus relaciones. Lo hace porque la coordinación de consumo, distribución, producción y las transferencias de activos

con sus consecuencias ahora se convierten en parte integral de las relaciones. (p.34)

En la modalidad familiar sucedía que los profesionales atribuían gran parte de los logros del programa a la entrega del mercado, ninguno contempló que la entrega de los mercados tuviera que quitarse en algún momento. Como lo explica Zelizer (2005), todos estos elementos, como el complemento, los condicionamientos y lo pedagógico, eran algo que se había constituido en las relaciones sociales establecidas por todos los actores, utilizadas por los profesionales en su quehacer todos los días, a lo que le daban un significado y un valor dentro de su modalidad y, por tanto, a lo que les costó tanto trabajo intervenir porque constantemente lo validaban.

SUJETOS DE DERECHOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Colombia, al igual que el resto de países de América Latina, ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). Con este compromiso, sumado a la intención de cumplir con los objetivos del milenio y con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el país ha tenido que realizar una serie de acciones que propende por la garantía de cada uno de los derechos de la niñez. Por ello, desde la creación de la política pública de primera infancia, se creó la Ruta Integral de Atenciones (RIA), la cual contiene un número de atenciones priorizadas que posibilitan la realización de esos derechos. Estas realizaciones, de acuerdo con la ley 1804 de 2016, son las:

... condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo Integral. El Estado colombiano se compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña: en tiempo presente: 1. Cuenten con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral. 2. Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud. 3. Goce y mantenga un estado nutricional adecuado. 4. Crezca en entornos que favorecen su desarrollo. 4. Construya su identidad en un marco de diversidad. 5. Exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta. 6. Crezca en entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

Cada una de las atenciones y realizaciones está monitoreada por el Sistema de Desarrollo Integral, el mismo que se nutre de lo que se reporta en cada unidad de atención acerca del acceso a las atenciones, lo que es recogido por el ICBF y por las entidades territoriales para su cargar en los aplicativos dispuestos.

La utilización de los conceptos de realizaciones y atenciones posibilita que el acceso a los derechos sea observable y medible por las entidades de control, pero al mismo tiempo es una posibilidad de homogeneizar la forma en que las familias disfrutan los derechos. Y es en ese proceso homogeneizador en el que se ubicaban los profesionales que operan los programas de atención a la primera infancia. Sobre este fenómeno Arguillo (2009) propone que:

... la universalidad de los derechos humanos disfraza, en realidad, el hecho de que estos constituyen un campo de luchas materiales y simbólicas, un espacio de tensión y conflicto atravesado por relaciones sociales e intereses divergentes. En consecuencia, entiendo el campo de los derechos humanos como un espacio social complejo en el que compiten entre sí agentes con posiciones socialmente diferenciadas que son portadores de diversos presupuestos epistemológicos, ontológicos, antropológicos y axiológicos que contienen maneras distintas de conocer, sentir, actuar e interpretar el mundo, el ser humano y la vida social. Así, por un lado, los derechos humanos son utilizados por algunos de los agentes en conflicto como estrategias homogeneizadoras para imponer las ambiciones hegemónicas de determinadas formaciones culturales. (p. 184)

En la modalidad familiar, el abordaje del cuidado y la crianza se hace a partir de la perspectiva de los derechos, por tanto sus prácticas, discursos y metodologías sobre estos dos temas siempre se amparan en el propósito de la garantía de derechos. Cuando las familias incumplen con alguna de las atenciones o se resisten a poner en práctica las pautas de cuidado brindadas por los profesionales, siempre se apela al discurso que le daba sustento a su posición: la garantía de los derechos.

El discurso de la garantía de derechos, al estar acompañado por un sistema constante de monitoreo que posibilita tener la información del acceso a las atenciones, permite convertir el discurso en acciones concretas para lograr que las familias cumplan, por tanto, con las familias se pasa de los procesos de prevención y promoción de los derechos, que se hacía pedagógicamente, a los

procesos de seguimiento a los derechos, que se hacían remitiendo los casos a protección. En la mitad de los dos procesos se encontraban las familias y los profesionales, quienes utilizaban los imaginarios desfavorables que tienen las familias acerca de los procesos de protección del ICBF, para que su postura frente al acceso a las atenciones integrales fuera la dominante, haciendo poco para explicar los verdaderos procesos de protección y sin posibilitar espacios para transformar los imaginarios negativos.

Aunque en este caso particular los derechos humanos se usaban en algunas ocasiones como condicionante, también se pensaban como una posibilidad diferente para realizar otros tipos de experiencias pedagógicas que no se situaron desde el control, sino desde la promoción. Al respecto Aguillo (2009) afirma que los derechos pueden ser:

... un instrumento más de dominación sobre los miembros de los grupos culturales subalternos. Pero también, por otro lado, los derechos humanos se revelan como una categoría emancipadora capaz de inspirar constelaciones de luchas políticas democráticas que les permitan a los pueblos y grupos subalternos visibilizar sus prácticas de resistencia, agrupándolas bajo una misma bandera. (p. 185)

El carácter emancipador de los derechos era la utopía del equipo de profesionales, hasta antes de empezar el proceso de la escritura narrativa pensaban que con todo su trabajo estaba empoderando a las familias para que ellas lucharan por sus derechos. Luego, al leer lo que escrito acerca de su discurso y prácticas, pudieron reconocer que a pesar de los muchos momentos pedagógicos en los que se reivindicaba cada uno de los derechos de la primera infancia, también había momentos donde se usó el discurso de los derechos como el disciplinador más efectivo para que las familias cumplieran con lo requerido. Esto planteaba una gran contradicción, que siendo uno de los objetivos lograr que los sujetos se consolidaran como sujetos de derecho, eso se lograra a través de prácticas de dominación y miedo.

ENCARNANDO LA VOZ INSTITUCIONAL: ALGUNOS DILEMAS DE MI ROL

Mi rol en la modalidad familiar fue una intersección entre las lógicas de los diversos actores que hacen parte de la modalidad: tenía que relacionarme con las familias, con el equipo de profesionales, con la parte directiva del operador, con la alcaldía y con el ICBF. Esta particularidad me posibilitaba conocer y

hacer seguimiento a algunos niños y sus familias, conocer el desempeño y las características del equipo de profesionales que trabajaba conmigo y conocer sobre la política y las condiciones de calidad que debíamos cumplir como equipo. Aunque esto me permitió aprender mucho de cada nivel operativo del programa, en muchas ocasiones mi rol se debatía entre el cumplimiento de cada estándar y las particularidades que conocía de cada familia y de cada equipo, lo cual me generaba dilemas para cumplir con la estandarización. Cuando se es la cara visible de la política, las familias te conocen y uno las conoce, y es en ese escenario en donde se empiezan a consolidar dinámicas propias de nuestra modalidad para poder tener un equilibrio entre responder y cumplir con los pedidos institucionales inherentes a la política, sin sentir que se está desconociendo las condiciones de las familias, el servicio y al equipo de profesionales, asimismo tener equilibrio entre cumplir con la estandarización del programa sin exponernos ante los riesgos que se pueden generar con las familias.

Un caso ilustrativo de lo anterior se presentó al solicitarle a la cuidadora de uno de los niños la entrega de su registro civil. El niño tenía más de cuatro meses de edad, pero aún no había sido registrado y, por consiguiente, le faltaban todas las atenciones en salud a las que se accede con el documento de identidad. Al averiguar por qué el menor no se registró a tiempo, se encontró que el padre no quería reconocerlo y su madre le estaba dando una espera, “a ver si las cosas se arreglaban”, para poder registrarlo con él.

Otra dinámica construida como equipo ocurría cuando se debía informar a las familias sobre la posibilidad de reportar sus casos al ICBF, lo que se hacía sin que aparecieran como responsables los profesionales del programa, a pesar de su claro rol en la formulación de cada reporte. Ante las familias, el único responsable era el ICBF o, en su defecto, la subsecretaría de educación, de tal suerte que los autores de los documentos eran siempre invisibles. Este hecho contribuía al gran desconocimiento de las familias acerca del funcionamiento del programa, ellas ignoraban que la modalidad familiar podía hacer seguimientos a la garantía de los derechos de los menores.

A los cuidadores se les informaba, en la mayoría de los casos, que los reportes eran alertas de los aplicativos que se utilizaban para registrar las atenciones realizadas, palabras textuales con las que se les intentaba explicar que si había alertas constantes porque se registraban faltantes de documentos y atenciones, el ICBF los podía citar o visitar, por ser la institución encargada de monitorear esa información y de hacer eventual seguimiento del caso.

Lo anterior era una forma técnica de explicar a las familias que al ser un operador de un programa del ICBF, la modalidad familiar debía informar a las instituciones de protección acerca de los casos con mayor riesgo de vulnerabilidad. A través de este tecnicismo, las familias asociaban al programa directamente con el ICBF y, como consecuencia de ello, se presentaban retiros por el imaginario que se ha construido en esta población que indica que el ICBF le quita los niños a las familias que incumplan. Igualmente, no implicar al personal como autores de los reportes era una medida de autoprotección que se implantó después de una experiencia donde se recibieron amenazas luego de que a una familia le retiraron a un menor para ingresarlo a protección. Hay que aclarar que, aunque sí existen esas plataformas y se generan alertas, todos los reportes al ICBF se realizan a través de oficios redactados por los profesionales de la modalidad familiar, una responsabilidad que nunca se aceptará ante las familias.

Algo similar ocurría con los complementos nutricionales, para recibirlos las familias debían tener todas las asistencias del mes o, en su defecto, tener justificaciones médicas, de trámites del programa o de calamidad. Esta directriz fue una decisión del operador para incentivar la asistencia a los encuentros ya que los lineamientos y las directrices del ICBF no establecen criterios para la entrega de los mercados, es decir, todo el que se encuentre inscrito debe recibirlos. Aunque esos criterios fueron introducidos por el operador exclusivamente, la Subsecretaría de Bienestar Social y el ICBF los conocían y no hubo mayores cuestionamientos al operador por haberlos creado.

Cuando las familias no cumplían con estos criterios no recibían el complemento nutricional, igual que cuando se realizaban los reportes al ICBF. Cuando no se entregaban los complementos a las familias, se responsabilizaba a los aplicativos usados para reportar la asistencia a los programas, otorgándole a estas plataformas el alcance de definir quién recibe el complemento y quién no, con base en la información que semanalmente se reportaba sobre la asistencia de las familias. De esta manera se impersonalizaba la operación. Las maestras eran quienes en realidad revisaban las asistencias y realizaban los pedidos de los mercados, pedidos que eran verificados por la auxiliar de enfermería y en última instancia por la coordinadora, quien era incluida en dos casos: las excepciones generadas por situaciones extremas y los casos de malnutrición, que siempre deben ser atendidos.

No explicar la metodología precisa para entregar los complementos a las familias, situando la responsabilidad de la operación por fuera de las labores

del grupo es similar a lo descrito por Auyero (2013, p. 100) en su etnografía sobre la espera en los servicios sociales, cuando explica que el “velo” funciona como un proceso para enmascarar la espera a la que son sometidas las poblaciones vulnerables detrás de acciones no humanas, como un sistema informático, cuando realmente la espera para recibir un beneficio del Estado si está realmente a cargo de humanos. Lo anterior se complementaba con “la confusión” que se construyó con las familias utilizando lenguajes técnicos para explicar las metodologías de entrega de los complementos, empleando palabras enredadas y desconocidas para la población, para dificultar que ellos entendieran y conocieran que la decisión de la entrega era del equipo de profesionales y mía.

Normalmente las consultas que me hacían surgían luego de que los grupos de trabajo habían tomado una decisión en consenso, sin embargo, hubo ocasiones en las que se presentaron discordias entre sus miembros. Una de las profesoras históricamente se saltaba los acuerdos y parámetros construidos para la entrega de complementos, lo que cada mes generaba discordia. Ella era quien más complementos entregaba y en muchas ocasiones entregó complementos a familias que no cumplían con los parámetros. Las compañeras se quejaban mucho de ella porque las familias empezaban a compararse y a reclamar las razones de la entrega o la no entrega. También comparaban a las profesoras, lo que generó varias solicitudes de cambio hacia el grupo de la profesora que era percibida como “buena gente”. Aunque siempre conocí la situación, nunca la cuestioné, porque curiosamente el suyo era el grupo con mayor promedio de asistencia y no presentaba retiros. Seguramente si sus indicadores hubieran sido bajos, la situación sería distinta y el seguimiento mayor, lo que demuestra que en mi ejercicio de la coordinación utilizaba las mismas categorizaciones que las profesoras realizaban de las madres, solo que lo hacía con base en su desempeño.

El grupo de profesionales se encontraba en la disyuntiva entre hacer cumplir los criterios que el operador y la estrategia proponían, y las condiciones que planteaban las familias y las poblaciones. Este estar en el medio hacía que en algunos momentos me situara desde la lógica del operador –y solicitara a las maestras que se respetaran los criterios–, y en otros que tomara decisiones reconociendo las condiciones de los sujetos y pasando por encima de las directrices del operador. Un ejemplo de lo anterior sucedió en diciembre de 2018, cuando por mi decisión –y con la aprobación de las maestras–,

entregamos los complementos a todas las familias vinculadas, sin tener en cuenta el cumplimiento de los criterios usuales, decisión que tomé pensando en dos cosas: la primera, que en diciembre las familias salen a “vacaciones” del programa y aún no se conoce la fecha de reinicio, por lo que era razonable que tuvieran alimentos mientras empezaba de nuevo la atención; y la segunda, motivada por el espíritu de la temporada decembrina, convirtiendo el complemento en un regalo de Navidad para todas.

Lo anterior se asemeja a lo descrito por Auyero (2011) quien describe cómo los funcionarios de una entidad estatal en Argentina hacían correr más rápido la fila que hacían los migrantes para sacar el Documento Nacional de Identidad (DNI) los días viernes, para poder salir temprano. Algo similar se sentía en el programa, ganas de no revisar las asistencias y pedir complemento para todos, para facilitar nuestro trabajo antes de las vacaciones, momento donde el ánimo es mayor porque sabe que se aproxima un descanso. Esto puede estar relacionado con la posibilidad de ser más flexibles con las lógicas que se han construido para operar los programas (o para atender la fila).

Si en diciembre la posición fue flexible, en septiembre fue todo lo contrario. Debido a la baja asistencia, la entidad nos solicitó explicaciones sobre posibles situaciones que se estuvieran viviendo que le imposibilitaran a las familias asistir activamente. Ante ese pedido, ese mes apliqué con mayor rigidez los criterios del operador y se quedaron sin el mercado más de sesenta familias que no cumplieron con la asistencia, un número elevado si se considera que en promedio veinte a veinticinco mercados se quedaban sin entregar por mes. Por lo anterior, algunas familias se retiraron, pero otras asistieron cumplidamente en octubre, para evitar quedarse sin el mercado.

Como se ve, la aplicabilidad de ciertos criterios fue más una solución burocrática para promover la participación y ante la presión de los jefes usada a conveniencia del programa. Así, en unos meses, y para cumplir con los indicadores, los aplicábamos completos, mientras en otros meses, los omitíamos totalmente. Esta práctica se puede establecer como una acción encaminada a disciplinar a las familias, filtrando aquellas que eran –o ante la necesidad se volvían– juiciosas u optaban por el retiro. Al ser tanta la población demandante, siempre habría posibilidades de cumplir con las cuotas. Las familias que se retiraban eran remplazadas por nuevas.

Nunca me sentí cómoda cumpliendo con los indicadores de asistencia, mis números de asistencia no eran altos en comparación con otras modalidades,

como coordinadora quería darle mayor relevancia a las transformaciones que se vivenciaban con cada familia que hacía parte de la modalidad familiar y no era mi interés mayor cumplir con indicadores altos. Era muy difícil lograr un equilibrio, porque cuando las familias tenían un riesgo mayor de vulnerabilidad empezaban a tener inasistencias, y para hacer un proceso de acompañamiento era necesario tenerlas vinculadas. Pero mientras se generaba todo el proceso de acompañamiento esas familias bajaban nuestros indicadores de inasistencia. Al finalizar el mes de septiembre me sentí muy mal al ver una cifra de retiros tan alta, porque sabía que se había perdido la oportunidad de acompañar a las familias que se retiraron en su garantía de derechos, pero en octubre me sentí bien con los indicadores de asistencia, porque por primera vez en todo el año no fuimos la modalidad familiar con el peor promedio de asistencia.

Frente a la garantía de derechos, realicé constantes capacitaciones y reflexiones con el equipo de profesionales, para promover que a pesar del disciplinamiento que se imponía a las familias, se buscaran formas de abordar el cuidado y los derechos de los niños, desde otras experiencias que hicieran posible no llegar al extremo del retiro de las familias que no cumplieran. El equipo de profesionales en algunas ocasiones proponía experiencias diferentes de relacionamiento con las familias para incentivar la garantía de los derechos y las atenciones, a través del arte y del juego. Por ejemplo, se hacían jornadas de ferias, de abrazos, de vacunaciones simbólicas, con ellas se promovía el acceso a las atenciones y la garantía de los derechos desde otros discursos y prácticas, enfocando el tema de la garantía de derechos como una posibilidad de construcción de aprendizajes con las familias, por lo que se preparaban actividades pedagógicas que se diferenciaban de las prácticas de condicionamiento. Sin embargo, aunque avanzamos en la planeación de otras experiencias, fue muy complejo modificar los discursos y prácticas asociados al condicionamiento; entonces, en la mañana, por ejemplo, se hacía una experiencia de las planeadas para trabajar los derechos con las familias, pero por la tarde las maestras les advertían a las madres que si no asistían cumplidamente se iban a quedar sin el cupo para el año siguiente. En muchas ocasiones los cambios y las experiencias creadas se sentían superficiales. Si bien al principio se pensó que las profesoras no entendían el problema del disciplinamiento y el condicionamiento a las familias —y que por ello era imposible modificar algunas prácticas—, es claro que la cuestión no solo pasaba por el entendimiento, porque si bien la comprensión del problema es un inicio, para la transformación de estas ideas debía construirse una alternativa en la práctica que posibilitara modificar las concepciones que

estaban sedimentadas y que hacían parte de su identidad, por eso los cambios no eran tan profundos como se esperaba.

Aunque desde los primeros meses percibí los condicionamientos a las familias para el acceso, el mantenimiento del cupo en el programa y la entrega del complemento nutricional, no le había dado un nombre a ese fenómeno, fue tiempo después que empecé a leer conceptualmente sobre el condicionamiento en las políticas públicas que empecé a llamarlo con ese nombre. A medida que iba leyendo y conceptualizando este fenómeno que había observado y vivido, surgió en mí el deseo de transformar esa realidad que la política proponía, modificar las prácticas disciplinadoras que se habían creado en nuestra modalidad y en la que estaban inmersos todos los actores que hacían parte del programa.

Trabajé varias ideas con ese propósito, le expliqué al grupo de docentes la relación entre las concepciones propias de la política y las prácticas que se construían en la modalidad, por ejemplo, usando citas y casos puntuales, la relación entre la focalización y los seguimientos a la garantía de derechos que se realizaban con las familias, con la concepción individualista que tenía la política de Estado respecto de los problemas del cuidado, evidenciando como “el enfoque de pobreza que orienta estas políticas explica el fenómeno a partir de la esfera individual y/o familiar dando el énfasis en las capacidades, en los rasgos y decisiones personales consideradas inadecuadas o insuficientes” (De Martino, 2015, p. 233). La experiencia permitía afirmar que el enfoque que explica De Martino para las políticas de renta condicionada se traslada al escenario del cuidado y la crianza en tanto se instauran prácticas que responsabilizan a los individuos (cuidadores, maestras) del acceso de los niños a las atenciones y derechos, y se responsabiliza pocas veces al Estado.

Igualmente, en varias ocasiones expliqué que la política de primera infancia respondía al modelo de las políticas de transferencia de renta condicionada, un modelo que, de acuerdo con De Martino (2015), se caracteriza por tener:

... programas altamente focalizados, muy especialmente en la pobreza y la indigencia y que, como su nombre lo indica, condicionan la recepción de la transferencia monetaria al cumplimiento de ciertos compromisos de parte de los beneficiarios (generalmente la asistencia al sistema educativo y los servicios de salud). (p. 226)

Analizamos cómo en el caso puntual de la primera infancia el acceso de la población a los programas estaba mediado por mecanismos de focalización

que establecían los criterios de apertura de los programas, el número de cupos y el ingreso de los infantes a cada modalidad. Creí que compartir los conceptos teóricos y analizar la realidad haría que las docentes empezaran a transformar las relaciones de poder que se habían construido, sin embargo, parecía que a ellas no les interesaba lo que se les leía y no prestaban la atención necesaria para abordar el tema como una intervención colectiva.

La literatura consultada y la experiencia me iban afirmando la idea de que los condicionamientos a las familias tienen relación con las formas en que estas políticas públicas entienden la pobreza y las características que se les atribuyen a los pobres. Estos preceptos que la política propone se materializan en forma de prejuicios, imaginarios y juicios de valor en los agentes que aplican los programas, como se veía reflejado en el accionar del equipo de profesionales.

Reflexionar sobre las falencias y arbitrariedades me permitió pensar en la posibilidad de crear espacios de intervención con todo el equipo, en donde se retomaran los conflictos que cada una tuviera con su accionar, para desarrollar una metodología de trabajo que incentivara en todas una mirada crítica y reflexiva hacia la propia forma de actuar. De algún modo se pensaba que poder mirar retrospectivamente y de manera reflexiva el trabajo propio, podría plantear retos y desafíos para de algún modo mejorar la labor.

Me resultó difícil pensar en una metodología de trabajo con las profesoras. No quería proponer los típicos procesos de formación ni los talleres que se realizaban con las profesoras de primera infancia, sentía que para intervenir este problema no bastaba con entenderlo desde lo conceptual, sino que era necesario que ellas reflexionaran sobre su accionar y lo analizaran. En muchas ocasiones me cuestioné por no ser lo suficiente creativa para proponer una metodología colectiva, participativa, que posibilitara que las reflexiones fueran solo mías, que por el contrario se crearan espacios en los que cada una pudiera reflexionar sobre su propio trabajo y cuestionar sus propias prácticas en los juegos de poder de los que participábamos y contribuimos a legitimar.

Esta idea de optar por una metodología que propiciara el trabajo colaborativo y colectivo era una forma de tener una postura contraria al enfoque individualista que se encuentra inscrito en las estructuras conceptuales de las políticas de renta condicionada.

Después de un periodo de bloqueo, la decisión fue hacer un diario de campo, inicialmente en la coordinación, donde se consignaran observaciones sobre el

programa, la interacción con las personas, los conflictos, etc. Esa misma idea, trasladada a una apuesta de un ejercicio colectivo con el equipo de profesoras sentó las bases para construir en la modalidad una metodología de trabajo propia que finalizó como una propuesta de intervención en sí misma.

APUESTA METODOLÓGICA: EL DIARIO DE CAMPO Y LA ESCRITURA

A la propuesta inicial de escribir un diario de campo en el que fuera consignando descripciones de mi rol en la cotidianidad de la modalidad familiar, fui incorporando relatos e historias que realizaba en compañía de las profesoras, recogiendo conversaciones que teníamos y sucesos que pasaban, de tal manera que la escritura se convirtió también en un asunto colectivo. Al inicio, les conté que iba a empezar a registrar en un cuaderno mi experiencia en la modalidad familiar, y en algunos casos también iba a escribir con la ayuda y el permiso de ellas sus experiencias.

A las profesoras les pareció extraño, me preguntaron sobre qué iba a escribir. Les conté que la idea era escribir historias sobre los procesos de garantía de derechos en la modalidad familiar, sobre las interacciones que se generaban en estos procesos, relatar casos exitosos y casos emblemáticos que reflejaran la cotidianidad del trabajo que hacíamos. Igualmente, les expliqué la idea de escribir una propuesta de intervención que incidiera sobre la garantía de derechos en primera infancia y que posibilitara pensar en nuevas formas de relacionamiento entre la comunidad y la institucionalidad. Ellas manifestaron que les parecía interesante la idea y su interés en ayudarme a escribir estas historias.

El primer relato fue escrito luego de una conversación con una profesora acerca de un problema suyo con una usuaria.

—¿Cómo les fue con la entrega de complementos el viernes?

—Aparte de la mamá que me hizo regañar...

—¿De qué hablas Yessica? ¿Por qué te llamé la atención por culpa de esa mamá?

—Venga le explico, yo le dije a la tía del niño que me hiciera el favor de firmar el registro de entrega de complementos, entonces la

tía de Dilan firmó. Antes de entregarle el complemento le pregunté si me había entregado la copia de la asistencia del niño al control de crecimiento y desarrollo que estaba pendiente. Me respondió que no, que ella iba a la casa a traerme la copia. Yo le respondí que no había problema, que fuera y me lo trajera, honestamente pensé que ella se había llevado el complemento, pero no, ella no se lo llevó porque pensó que si no me traía la copia no podía llevárselo.

Ella se fue y me dejó el complemento, como yo no me di cuenta, me descuadré, por eso las cuentas me daban mal. Yo la llamé a decirle que había hecho mal el pedido, que me sobraba un complemento y por eso usted me regañó, porque todos pensamos que sobraba uno, pero no, era el complemento de ese niño y su familia.

Me di cuenta de que la tía de Dilan estaba en la casa llorando después, porque resulta que ella había perdido la cita de crecimiento y desarrollo. Ella nos dijo a mí y la mamá del niño que sí lo había llevado, o sea que nos dijo mentiras a las dos. Una vecina que también asiste al programa me llamó a contarme que la tía de Dilan estaba en la casa llorando y que había dejado el complemento acá sin reclamar, esa vecina me preguntó si la tía de Dilan podía reclamar el complemento sin la copia del carné de crecimiento y desarrollo, a lo que yo le respondí que claro y le conté que la tía de Dilan ya me había firmado el formato de entrega y le dije que yo no entendía por qué no se lo había llevado.

Al rato llegaron al CDI la tía de Dilan y la vecina que me había llamado a recoger el complemento, cuando me vieron yo le pregunté a la tía del niño por qué se había ido a llorar y por qué me dijo mentiras, ella respondió que se le olvidó asistir a la cita con su sobrino y dijo que tenía miedo porque la hermana, o sea la mamá de Dilan, se iba a enojar porque no llevó al niño a la cita, o sea que la tía del niño no solo me mintió a mí, sino también a la hermana.

Luego estaba yo hablando con la tía de Dilan, diciéndole que las mentiras no son la mejor respuesta a estos problemas y la vecina que estaba ahí acompañándola dijo “Uy profe, pero es que no lo ha llevado desde el 8 de marzo, ocho meses ese niño sin ir a la cita. Con razón es que no se llevó el complemento, descaradísima”.

A mí me dieron ganas de reírme, pero la tía de Dilan de una le respondió, que no dijera nada, que mejor se quedara callada porque no ayudaba en nada.

Pero, ¿sabe qué es lo peor? Que ese día por la tarde, la mamá de Dilan me llamó a informarme que la tía del niño ya le había sacado la cita y que le había contado todo lo que había pasado en la mañana, la mamá me mandó la foto de la factura de la cita a mi Whatsapp. (Castro, 2018)

Había dos profesoras escuchando toda la conversación y manifestaron.

—Yo les pido que en la entrega del complemento me lleven por lo menos el comprobante de haber sacado la cita, para que se pongan al día, es que uno sabe que ese día las familias más fácil entregan los papeles.

—A una mamá se le dio permiso para ir al Putumayo dos semanas, ella allá le hizo colocar las vacunas y llevó al niño a la cita de crecimiento y desarrollo, me mandó las fotos de los comprobantes por correo electrónico, por eso yo le di permiso que faltara, porque mira ella tan juiciosa, que ni estando en otro lugar bien lejos se le olvidan sus compromisos con su hijo. (Castro, 2018)

Una vez escrita la conversación la revisamos y ajustamos juntas. A partir de ahí construimos una práctica narrativa nueva con las maestras que incluía la escritura, la lectura y el análisis de algunas vivencias, lo que sería el punto inicial de un proceso de intervención que se dio sobre la marcha, junto con el equipo educativo, cuyas experiencias han sido motivo de reflexión en este documento.

La mayor preocupación de la maestra no era en sí el relato, ella quería saber qué se haría con él. Para responder a ese cuestionamiento, le expliqué mis hipótesis frente a: la garantía de derechos y el rol de los ejecutores de la política; las dificultades que surgían para cumplir con la garantía de derechos; y las formas como se estaba haciendo y sus consecuencias sobre los sujetos, las familias, los cuidadores y los niños; le expliqué también mi interés en conocer: cómo se habían generado lógicas de poder en los discursos y las prácticas con las familias; qué hacía que las familias creyeran que al no cumplir con las atenciones en salud, no merecían el complemento; y cómo desde mi rol se promovía este tipo de prácticas y discursos que legitimaban esas lógicas de poder

del merecimiento o no del complemento y del cupo. Luego de un silencio, la profesora manifestó su sorpresa por cómo esa conversación permitía analizar tanto. Con otros relatos se presentaron también preguntas y discusiones, pero conforme la escritura se volvió algo más usual, se empezó a formar una práctica:

Mientras los escribía individualmente con cada profesora, las otras se agrupaban, estaban pendientes de cuando finalizaba y me solicitaban que leyéramos estos relatos con varias participantes que estaban ahí viendo el proceso de escritura y que mostraban su interés de escuchar la historia que se había construido con otras compañeras. Muchas veces me interrumpían para reírse, para hacer un comentario o hacían un ruido, pero al finalizar siempre estaban las mismas preguntas: ¿y eso para qué sirve?, ¿eso cómo se relaciona con los derechos?, ¿qué quiere decir eso?, ¿qué va a hacer con ese escrito?, ¿qué quiere analizar? En ese momento no comprendí que sus preguntas se relacionaban con dos cosas: conocer los relatos y conocer lo que yo pensaba de cada relato.

Ese proceso hacía que yo les explicara algunos conceptos que leía, algunas hipótesis, preguntas que surgían y las ideas que tenía para hacer mi propuesta de intervención para abordar esa curiosidad, que ya no era solo mía, que ahora se había vuelto una curiosidad de ellas también.

La posición de todas durante la escritura de los relatos fue modificándose conforme pasaba el tiempo, al inicio las lógicas de la jerarquía permanecían, parecía que solo yo estuviera encargada de interpretar y analizar lo que se escribía, como si el saber fuera solo mío; el rol de las profesoras era pasivo, solo escuchar y hacer preguntas. Sin embargo, conforme se hacían más relatos las profesoras fueron tomando un rol más protagónico en los análisis, primero utilizaban los chistes y el sarcasmo para resaltar contradicciones, luego los relatos se fueron ampliando, y aunque los chistes y el sarcasmo siempre estuvieron presentes, sus reflexiones ganaron profundidad.

En un relato sobre un seguimiento que no se realizó a tiempo a una familia que no había asistido a los controles de crecimiento y desarrollo por problemas de seguridad, la profesora manifestó que yo nunca le respondí si ese seguimiento debía estar ni cómo lo debía conseguir. Por sus problemas de seguridad, el seguimiento solo se podía lograr mediante una visita domiciliaria, pero en ese momento no era prudente realizarla porque se arriesgaba la seguridad de quien la hacía. Cuando leímos el relato, el análisis estuvo a cargo de las profesoras,

ellas tuvieron la palabra para analizarlo. Su análisis se centró en la forma como yo les realizaban las solicitudes y en la forma como esperaba que cumplieran con mis requerimientos, sin darle importancia a lo que sucedía en el contexto, sin considerar cosas que eran angustiantes para ellas, como su seguridad. Sus dificultades eran obviadas porque todo se centraba en el resultado, ellas analizaron cómo en muchas ocasiones parte del equipo guardaba silencio para no tener que dar respuesta sobre cómo resolver esos problemas y dejar la responsabilidad de cumplir o no, en la persona encargada. Manifestaron que en muchas ocasiones, aunque yo conocía que las situaciones eran complicadas, si ellas cumplían no preguntaba cómo lo habían logrado; ellas tampoco lo exaltaban, porque finalmente parecía que lo más importante era cumplir con los seguimientos. Ellas conectaron todo su análisis con otros análisis hechos conjuntamente en el pasado sobre la individualización de las responsabilidades y las problemáticas del contexto relacionadas con el goce efectivo de los derechos, en las cuales no era posible intervenir, en las que, por tanto, guardar silencio era más cómodo para todas.

Las bromas y sarcasmos de las profesoras no incomodaban, solo provocaban risas, de hecho, casi todos sus análisis venían precedidos por ellas. Sin embargo, las risas se iban transformando en análisis profundos sobre nuestros procesos, sobre mi rol de coordinación. En muchas ocasiones sus análisis fueron tan inquietantes que provocaban cambios en los escritos, dando prioridad a lo que emergía en las discusiones. Después del análisis de sus silencios empecé a utilizar un símbolo de silencio en nuestros relatos, para identificar cuándo se presentaban.

Ese proceso de escribir y leer las historias cotidianas hacia posible que todas escucháramos sobre nuestras prácticas, nuestros discursos y nuestros silencios, al inicio el centro de atención estaba en los diálogos, en los procesos, pero después de los análisis de las profesoras, el cuestionamiento de los silencios se volvió algo importante, como se evidencia en este fragmento del diario de campo:

La profe está terminando de firmar los requerimientos, y acaba de llamar a un papá. En los encuentros no es algo tan común que asistan papás, de 300 familias que atendemos, asisten entre tres o cuatro con sus hijos al encuentro pedagógico, por eso decidí prestar atención y registrarlo.

—¿Papá de Juan usted trajo las vacunas?

—Profe, se pasaron de día porque fuimos a un sitio y que no había, toco ir otro día y tampoco, después fuimos otro día.

—Pero papá ¿Ya se las pusieron?

—Sí, ya se las pusimos, después de varios intentos.

—¿Pero trajo la copia del carné de vacunas?

El papá de Juan asintiendo con la cabeza, entregó la copia del carné de vacunas. (Castro, 2018)

Los requerimientos son formatos que se crearon en la modalidad familiar para registrar los compromisos que se realizan con las familias cuando estas no han podido llevar una constancia de las atenciones en salud o cuando les falta documentación en la carpeta. En el caso citado, al padre de Juan le estaban realizando un compromiso porque el niño tenía el esquema de vacunación incompleto. Tiempo después, al leer el diario de campo, las profesoras empezaron a hablar sobre las barreras de esta población para acceder a las vacunas, hablaron de casos parecidos al descrito, donde las familias tenían interés de acceder a la atención, pero las instituciones estatales se lo dificultaban. Incluso contaron sus propios relatos sobre las dificultades que habían vivido en las atenciones para sus hijos.

Sí bien las dificultades de las instituciones públicas para cubrir las atenciones eran conocidas, cuando el padre de Juan y otras familias las expresaban, eran ignoradas. Revisando el diario de campo, hay varios silencios después de que las familias relataban su dificultad para el acceso a las atenciones, también aparecen mis silencios cuando el equipo de profesionales me relataba situaciones generalizadas, por ejemplo, cuando escaseaba la vacuna de la influenza en los centros de salud y muchos carnés de vacunación se encontraban desactualizados. Los silencios sobre esa situación venían acompañados de preguntas que eran constantes, como ¿Ya trajeron las copias actualizadas? Preguntas que eran el escape al silencio que se instauraba.

El fragmento descrito permite comprender la forma en que el equipo actuaba de acuerdo con sus imaginarios, el silencio, por ejemplo, era una forma de lidiar con la incertidumbre que se generaba al tener que garantizar que las familias cumplieran con las atenciones, pero al mismo tiempo no saber si eso era posible, por la responsabilidad de las otras instituciones que estaban a

cargo de ellas, porque el rol del equipo era verificar, reportar y fomentar, pero finalmente la acción concreta de la atención estaba por fuera de su alcance. El silencio también era una forma de lidiar con la incertidumbre de las familias al no saber cuánto tiempo debían esperar para acceder a la vacunación, a las citas de crecimiento y desarrollo y a otras atenciones.

Auyero (2011, p. 138) retoma a Engels y su descripción del proletariado inglés para compararlo con lo que sucede con los sujetos que esperan, una clase que “ignora toda seguridad en la existencia”, una clase “sujeta a todos los azares”, por tanto, personas para quienes en su cotidianidad impera la incertidumbre. Auyero, si bien solo describe la incertidumbre en los beneficiarios, desde mi experiencia de trabajo con la modalidad familiar, pude evidenciar que el grupo de profesionales de la modalidad familiar tenía condiciones y características similares a las de las familias atendidas. En los términos de Engels (citado por Auyero, 2011), se puede decir que el equipo de profesionales y las familias eran de la misma clase social, la diferencia es que así compartieran las características, se conocieran, vivieran las mismas dificultades y tuvieran que lidiar con la incertidumbre, el equipo tenía que encarnar la voz institucional, por ello continuaba haciendo firmar requerimientos, hasta que en algún momento incierto la familia pudiera acceder a la atención. Por esto, en muchas ocasiones surgían silencios seguidos de preguntas que continuaran impulsando a las familias a conseguir el resultado requerido, ignorando así las dificultades y tramitando la incertidumbre de todos los actores con una idea guía: hay que seguir intentando, hay que seguir yendo a las instituciones de atención hasta que puedan acceder.

En la modalidad familiar, al igual que en la oficina de desarrollo social de Buenos Aires descrita por Auyero (2011), existía la idea de que por ser pobres las familias tenían que esperar, pero pasaba algo más, como el equipo de profesionales tenía condiciones similares a las de las familias usuarias, la idea estaba acompañada de imaginarios que complementaban esa idea. Si a la trabajadora y ejecutora de la política le toca esperar para acceder a las atenciones, pues todos pueden esperar. Por eso, al hablar de la espera de las familias, el grupo terminaba contando sus propias historias de espera, normalizando así lo vivido, imponiendo a las familias su propia experiencia de relacionamiento con las instituciones que brindan las atenciones.

La voluntad de las familias para acceder al sistema de atenciones era otro imaginario construido, un imaginario relacionado con el enfoque individualista

que caracteriza a las políticas de renta condicionada y con la historia de relacionamiento que cada una había tenido con las instituciones que prestan las atenciones. En muchas ocasiones, el silencio y la pregunta para incentivar a las familias estaban acompañados de un diálogo para que las familias, pese a las condiciones desfavorables de las instituciones, continuaran insistiendo hasta lograrlo. Se veía a ese proceso de guiar a las familias como un empoderamiento, porque si ellas conocían las herramientas para acelerar la prestación de las atenciones, iban a acceder a sus derechos con mayor prontitud.

En este momento me cuestiono ¿Para qué ese empoderamiento? Porque siento que en la modalidad, el acompañamiento realmente iba encaminado hacia la finalidad de conseguir las atenciones, por tanto, nuestro trabajo era en cierta parte cómplice de esa situación de incertidumbre y espera que caracteriza a los pobres. Éramos otros actores más en el entramado de instituciones sociales que prestan un servicio o una atención y que tienen en sus estructuras prácticas burocráticas, cumpliendo un rol particular, incentivando a las familias a que continuaran yendo a las instituciones encargadas de las atenciones para que lo siguieran intentando, construyendo con las familias un empoderamiento para acceder a los derechos y no un empoderamiento para ser sujeto de derechos, porque nosotras simplificábamos las rutas de atención, sabíamos los lugares en donde llegaban las vacunas, conocíamos a los profesionales que facilitaban la solicitud de las citas y utilizábamos esto para direccionar a las familias y simplificar el acceso; las empoderábamos con el conocimiento sobre cómo es más fácil acceder, porque reconocíamos que era poco posible que por sí mismas actuaran para derribar las barreras de acceso, era un empoderamiento que complementaba el disciplinamiento que aplicábamos, para que tuvieran mayor posibilidad de cumplir.

Con el transcurrir de los días fue más frecuente que las lecturas del diario de campo estuvieran acompañadas de algunos análisis previos que iban emergiendo. Les explicaba lo que se me iba ocurriendo sobre los silencios, sobre la burocracia; en muchas ocasiones había risas, porque ellas mismas se avergonzaban de sus prácticas burocráticas.

Me tomó tiempo aprender los cambios que esa escritura narrativa había movilizado en el equipo, solo hubo una sospecha cuando antes de finalizar el contrato llegó una supervisión de parte del municipio para hacer el seguimiento de las atenciones integrales, porque se registraron muchos faltantes de acceso a las atenciones de salud. En su retroalimentación, la persona de la Subsecretaría

de la Primera Infancia dijo que la modalidad estaba “floja” porque muchos niños estaban con asistencias pendientes a vacunas y a controles de crecimiento y desarrollo, y les faltaban las afiliaciones a salud y los certificados de valoración médica anual. Las profesoras argumentaron que la falta de estos documentos no era algo malo, porque detrás de cada papel que faltaba existía un proceso de acompañamiento a las familias. Igualmente le contaron las actividades que se estaban planteando con las familias para que la promoción de los derechos fuera una oportunidad pedagógica en las que se aprendiera y no solo se exigiera. Los resultados de la supervisión las enojaron, manifestaron que el mismo municipio y el ICBF querían a los pequeños y a sus familias en tanto fueran juiciosas y perfectas; estaban furiosas diciendo que el municipio no fomentaba procesos que permitieran el aprendizaje que requerían las familias para garantizar sus derechos, que a ellos solo les importaba tener el papel que certificara la asistencia.

Ese día fue claro que algo había cambiado en el equipo, pero solo tres meses después fue posible analizarlo, porque después de dos años, para finalizar mi proceso de liderazgo, el equipo logró modificar algunos discursos y prácticas.

Los cambios evidenciados como equipo fueron en gran medida producto de la escritura narrativa que se consolidó como una metodología de intervención participativa, en la que el equipo de profesionales se constituyó en un actor clave en su propia transformación. Al respecto, Montenegro (2001) propone que en una intervención participativa:

... se conceptualiza al grupo afectado por algún problema social como interlocutor y actor privilegiado para la transformación social. Ellas hacen énfasis en que las personas que están afectadas por los problemas sociales deben ser parte de la solución de aquellos problemas. (p. 20)

La escritura y la lectura narrativa particular que se construyó fue lo que permitió que las profesoras aportaran su conocimiento, historias y análisis. Su protagonismo en los relatos fortaleció situarse como pares y miembros de un mismo grupo cultural en el que se empezaron a compartir formas de pensar, enmarcar, esquematizar y memorizar, experimentar (Rapport & Overing, 2000), proceso que contribuyó a cambiar las jerarquías propias establecidas durante la operación de un programa pensado para realizar una intervención dirigida desde la estandarización. Si bien esta intervención no tuvo la planeación

propia de este tipo de proyectos, se constituyó en una experiencia que conjugó investigación e intervención; en otras palabras, en una intervención desde la investigación. Rapport (2017), recogiendo la experiencia de investigación de Fals Borda en el Caribe, concluye que investigar no es devolverle a los campesinos los datos coleccionados por investigadores externos, sino el mismo proceso de recordar el pasado y analizarlo conjuntamente. Justamente esto es lo que los investigadores posteriores distinguen como un fundamento de la investigación colaborativa.

En este trabajo se relata la forma en que una investigación se constituyó como un proceso colaborativo de investigación–intervención a través de la narrativa, esperando que el análisis posterior de esta experiencia pueda aportar al diseño de nuevas propuestas de intervención participativa que retomen la potencia de lo narrativo en sus metodologías.

Para una segunda fase, la propuesta es que la escritura sea un proceso colaborativo en el cual las profesoras tengan la posibilidad de construir sus propios relatos, para después leerlos y analizarlos conjuntamente. La posibilidad de escribir y analizar sus propias historias podría contribuir a que ellas expongan sus ideas, intereses y contradicciones, lo que enriquecería los espacios de lectura colectiva, escuchando el sentido que cada una le da a su quehacer, teniendo así muchas perspectivas diversas de las problemáticas.

Rapport y Overing (2000) definen escribir como:

... una experiencia de experiencia, una metaexperiencia; es el ordenamiento considerado de la experiencia en forma simbólica, y la producción consciente de significado a partir de ella. Entendida en su forma más completa, la escritura es la práctica de reflexionar simbólicamente y dar sentido a la experiencia. (p. 406)

Para una tercera fase, la propuesta es construir metodologías de trabajo con las familias, retomando los análisis realizados con las docentes e incluyendo a las familias en el proceso de escritura colaborativa. La escritura sería la herramienta que permitiría conocer la experiencias que se viven en la modalidad desde diferentes visiones.

En palabras de Rapport y Overing (2000), la escritura al ser el medio para:

... alejarse de la experiencia y mirarla con recelo, como un objeto, le brinda a un individuo la posibilidad de ver su vida como

otros podrían verla; él puede relacionar la trama o el plan de su vida con el curso de la vida o el ciclo de vida que otros puedan anticipar o proporcionar para él, y luego actuar de acuerdo con ese conocimiento. (p. 462)

En la modalidad familiar, compartir las múltiples miradas que tienen los actores de una misma experiencia brindaría un constante intercambio de saberes con todos los actores y situaría a las familias como actores protagónicos en los procesos participativos de transformación que posteriormente se construyan.

... la riqueza de los procesos participativos radica en la participación plena de los protagonistas de proyectos, comunidades y organizaciones, esta estrategia permite a los actores locales ver reflejada la realidad que a diario experimentan y los grados de responsabilidad de cada uno con respecto a los aciertos y desaciertos generados por una experiencia concreta, a la vez, el proceso permite el empoderamiento pleno de los actores para ser conscientes de la necesidad de generar cambios a lo interno de sus organizaciones. (Gómez, 2018, p. 37)

El empoderamiento que se puede construir a través de la participación de las familias puede incidir en la consolidación de nuevas formas de relacionamiento con la institucionalidad, con las atenciones y con los derechos, que partan también desde sus necesidades como sujetos.

ASUNTOS ÉTICOS, LA NARRATIVA Y ESCRITURA Y SU LUGAR DE INTERVENCIÓN

Antes de analizar varios elementos de lo escrito, es necesario reconocer que el tipo de análisis que se presenta en este texto fue difícil de construir. En primer lugar por la natural resistencia a exponerse, porque contar una experiencia que transformó cuestiones ontológicas propias es una forma de exponer la historia profesional; y segundo, porque cuesta reconocer todo lo que esta experiencia generó –y sigue generando– a nivel emocional. La escritura de este trabajo se dificultó porque fue una experiencia y:

... hablar sobre la experiencia puede ser algo de esto, porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo inasible, de impronunciable, cualquier sentimiento íntimo de

incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo con distintas dimensiones facetas personales. (Skliar & Larrosa, 2009, p. 7)

No contemplé inicialmente a la escritura de los relatos como una estrategia de intervención emergente o de otro tipo, mi interés era exclusivamente recoger relatos que me posibilitaran entender y describir con más detalle el problema de intervención; no dimensioné entonces que la práctica de escribir y escuchar los relatos escritos fuera una posibilidad de intervención, sin embargo, fue esto lo que hizo posible lograr las transformaciones. En un mes, entre noviembre y diciembre de 2018, modificamos cuestiones que se habían tratado de cambiar durante casi dos años.

¿Por qué esta transformación sucedió dos años después? Porque antes de empezar a escribir los relatos, cuando le explicaba al grupo la importancia de deconstruir algunas prácticas de condicionamiento implementadas con las familias, para transformarlas y proponer experiencias pedagógicas que les permitieran a las familias relacionarse de manera diferente con los accesos a salud, ya no para cumplir, sino para lograr que las familias comprendieran las implicaciones de estas atenciones en el desarrollo de la niñez, lo hacía siempre desde mis vivencias; cuando se empezaron a leer los relatos, las explicaciones se construían en conjunto y partían las vivencias de todos, ya no desde una única percepción.

Mi posición para proponer al equipo educativo cambios en la forma de hacer seguimientos a la garantía de derechos se daba desde una lógica del saber epistemológico, que en mi caso viene de mi paso por la universidad. En mi *habitus* está siempre informarme, leer y escribir para poder entender y transformar. Eso mismo intenté al hacer capacitaciones como si fueran clases. Aludí a textos académicos e intenté propiciar reflexiones que modificaran sus prácticas. Igualmente tuve una postura homogeneizante hacia las profesoras, tenía la convicción de que todas debíamos compartir una postura ética en la cual se propendiera porque las familias beneficiarias cuestionaran su realidad, y en la cual movilizáramos diversos recursos para incidir en que ellas trataran de cambiar esa realidad. Me llevó tiempo entender que la labor de las profesionales de la modalidad familiar no es generar ese tipo de transformaciones, que por otro lado esa expectativa hacía parte de mi postura ético-política y de mis ideales de cambio, producto de mi activismo en otros escenarios.

Pese a que la escritura narrativa surgió desde la coordinación, el análisis de los textos fue de todas y en él se posibilitó que las profesoras pudieran manifestar sus propias posturas éticas y políticas, lo que llevó a reflexiones profundas sobre la visión que cada una tenía de cómo hacer su trabajo, lo que a su vez permitió aprender a respetar posturas diferentes. Al ser una intervención que emergió de la práctica misma, las transformaciones que se vivieron en el equipo no fueron intencionadas ni con la idea de todas llegar al mismo punto; por el contrario, lo que sucedió es que cada una vivió las transformaciones en momentos y sentidos diferentes. En mí, los cambios estuvieron asociados con mi forma de relacionamiento con el equipo, con mi estilo de liderazgo; los de las profesoras se dieron en diversos sentidos, algunas modificaron su forma de relación con la autoridad, otras cambiaron algunas prácticas discursivas, otras modificaron las prácticas de disciplinamiento y otras su análisis sobre la política de primera infancia. Finalmente, cada una se transformó a su modo y desde su interés, analizando los relatos propios y reflejándose en los de las demás.

Las transformaciones que se vivieron con la intervención fueron complejas en tanto muchas de esas prácticas que se modificaron estaban naturalizadas, eran parte de ese mundo, de ese rol construido desde lo que era la modalidad familiar y lo que en ella se hacía. Por esto, se puede afirmar que estas prácticas eran parte de un estatuto ontológico para el equipo. Para entender cómo es esto posible, es útil traer la explicación de Packer (2006), cuando afirma que:

... la ontología, por supuesto, concierne al ser. Mientras que la epistemología es la consideración sistemática, en filosofía y en otros lugares, sobre el conocimiento, y los asuntos del conocimiento, la verdad, el significado, el sentido; la ontología es la consideración de lo que es, de lo que existe, de lo que significa para algo –o para alguien– ser. (p. 3)

Al escribir, leer, escuchar e interpelar conjuntamente los relatos, se empezó a cuestionar el sentido de las palabras y de las acciones, para finalmente cuestionar el propio hacer y ser en la modalidad familiar. Lo valioso que emergió de esa práctica fue la consolidación de grupo, por momentos, como una comunidad práctica (Packer, 2006) en el ámbito laboral, en la cual se logró que no se escindieran las personalidades exclusivamente para cumplir con las normas, los estándares y las lógicas empresariales, sino también para empezar a querer pertenecer a una nueva comunidad de práctica que implicaba pensar en una nueva forma de ser en la modalidad familiar y en

una nueva forma de hacer el trabajo de seguimiento a la garantía de derechos conjuntamente.

Esta comunidad de práctica se relacionó con el deseo de querer conocer y transformar, un deseo que al final del proceso ya no fue solo mío, sino un deseo colectivo. Este proceso nos implicó a todas afectivamente, porque el ejercicio no se realizó desde los roles profesionales, sino que incluyó las historias personales, los conocimientos y las emociones de cada una, lo que resultó en risas, preocupaciones, sorpresas y, finalmente, en sentir con esos relatos emociones afectivas de una manera colectiva.

Egan (1991) propone que la narración es una forma de organizar las partes en un todo, por tanto, el papel de la narración es la organización afectiva de la propia experiencia. Eso fue lo que sucedió con estos relatos que eran vivencias escritas, que al ser leídas lograban que se sintiera afectivamente y con similitud. Algunas historias generaban risa, otras preocupación absoluta, unas más rabia y otras llanto.

Estos ejercicios narrativos hicieron que esa realidad que en ocasiones no podía emerger y no se podía expresar en las charlas cotidianas –porque podían traer llamados de atención o desencadenar procesos administrativos y laborales–, sí pudiera cuestionarse, subvertirse o retratarse sin temores cuando se hacía en forma de relatos. Este blindaje hacía posible soportar el miedo a que los otros conocieran los errores de cada una, al regaño, a la equivocación, porque se sabía que todo se trataría de entender, sin vergüenza. Se expusieron las debilidades y dudas de todas. Los relatos, como dice Egan (1991) brindaron la comodidad para tratar con una realidad y, sin ser conscientes, para empezar a transformarla y en el proceso transformarnos nosotras como sujetos.

Esta intervención educativa emergente tuvo una continuidad, no fue una intervención que durara un solo momento; la escritura y la lectura de los relatos se convirtió en un ritual para todas, en un momento esperado, solicitado, que tenía un lugar todos los lunes durante el último mes en la modalidad familiar.

... las ceremonias mínimas no se definen entonces ni por el tamaño ni por la envergadura de un acto; al contrario, se trata de otorgarles a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas. (Minnicelli, 2018, p. 54)

Los lunes se volvieron especiales. Esto cambió la rutina laboral y dio un motivo para esperar a que comenzara una nueva semana. Cambiaron las formas de contar las historias, la finalidad de oír las, el qué hacer con ellas. Al no tener un sentido empresarial y ser una actividad libre, la narrativa posibilitó que cada una construyera sus comprensiones sobre la problemática y generara sus reflexiones sobre sí misma. Larrosa (2004), al hablar sobre los efectos de la narrativa, resumen bien lo que se intenta decir:

... si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quienes somos). (p. 39)

Mi postura durante este proceso es conflictuante, en mi ejercicio como coordinadora escindí en muchas ocasiones mi afectividad, trataba de no vincularme, de quedarme desde el rol del saber, pero durante la construcción de las narraciones pude ser yo con mi afectividad, ahí entendí que mi trabajo con las profesoras ya me generaba sentimientos y vinculaciones y que ellos dificultaban mi ejercicio de coordinación. Ya no podía ser la jefe objetiva, ahora era consciente de que mis decisiones tenían afectividad; ya no era capaz de cumplir con la objetividad que mi cargo, mi empresa y el programa implicaban.

Mis últimas decisiones se debatían, no solo entre lo correcto y lo incorrecto, sino que ahora pesaba cómo se sentían las profesoras, cómo me sentía yo. Y eso me generó sufrimientos nuevos al tomar decisiones de renovación de contratos, de no continuidad, de llamados de atención, de dar o negar permisos. Era debatirme entre mi *yo* cómplice de los lunes, cuando construíamos nuestros relatos, y mi *yo* normativo, su jefe. Al final me gustó más mi *yo* de los lunes y tomé la decisión de retirarme del trabajo, para que ese *yo* siga presente en otros momentos con ellas, en un rol más de pares, de amistad.

Fue una transformación ontológica para mí, permití la vinculación afectiva, separé mis temores, mis constructos sobre lo que creía que era ser jefe, ser coordinadora, ser trabajadora social, para transformarme y poder ser parte de la comunidad de práctica que se construyó en la modalidad familiar.

Packer y Goicochea, hablando sobre la constitución mutua, explican que ella

... se logra en las prácticas sociales de las relaciones y comunidad humanas. Los seres humanos son formados y transformados en relación con otros, en un deseo de reconocimiento, en las prácticas de una comunidad en particular y de una manera que escindirá e iniciará una lucha por la identidad. (p. 17)

La perspectiva que he planteado en este texto posibilita pensar las intervenciones educativas como una realidad que seguramente está presente y constantemente está sucediendo, pero que no hemos reconocido, estudiado y reflexionado. Es posible entonces pensar y hacer intervenciones educativas, pero como profesionales es necesario afinar las reflexiones y propuestas propias, para darle intencionalidad a las intervenciones, para darles el protagonismo suficiente que permita reconocer que las acciones cotidianas como profesionales pueden ser experiencias e intervenciones significativas.

En esa medida también es importante pensar que, así como las acciones que se vuelven cotidianas pueden ser experiencias significativas, también pueden generar daño; por ello se deben analizar las propias prácticas, los discursos y las acciones desde lo epistemológico, lo ético y lo ontológico, reconociendo que el rol de los profesionales psicosociales en la educación tiene un lugar en la subjetivación de los niños, las profesoras y en la de sí mismos.

Ahora mi posición es menos ingenua, no pienso que una experiencia se mida por lograr el objetivo final; ahora, al igual que me pasó en diciembre, siento que me salí de mi rol de interventora social desde lo epistemológico para pensar en lo ontológico de mi profesión. Salí de mi hacer y mi ser, para aunarlo con mi postura ética y política. Ahora la coherencia me cuesta más, porque al salirme de la exclusiva posición epistemológica en la que estaba, me toca pensar en mis acciones, en mis palabras, en mis afectos y en mi sentir. Hasta hace poco mis reflexiones eran desde mi investidura de trabajadora social, como ser coherente epistemológicamente y metodológicamente, ahora mis reflexiones también son desde mi ser, desde mi historia, desde mi hacer; no solo siendo coherente con lo teórico práctico, sino también con mi forma de ser, con mi forma de hacer

y con mi propia historia, pensando en lo relacional y en lo afectivo, porque eso también es intervención.

REFERENCIAS

- Aguillo, A. (2009) Los derechos humanos como campo de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. *Universitas Humanística*, 68, 179-205.
- Auyero, J. (2011). *Patients of the state: Politics of waiting in Argentina*. Duke University Press
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Eudeba
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus
- Castro, V. (2018). *Diario de campo* [inédito].
- De Martino, M. (2015). Políticas de transferencia de renta condicionada. *Millcayac*, 2(3), 225-244.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2013). *Pobreza en Colombia*. DANE.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Fallas, Y. (2009) Trabajo social, formación profesional y categoría trabajo. *Reflexiones*, 88(1), 67-76.
- Ferguson, J. (2015). *Give a man a fish: Reflections on the new politics of distribution*. Duke University Press.
- Gómez, E. (2018). Metodologías participativas: teoría y práctica social. *Raíces*, 2(4), 30-38.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2019). *Proceso promoción y prevención: manual operativo para la atención a la primera infancia - modalidad familiar* [v. 4]. https://www.icbf.gov.co/system/files/anexo_6_manual_operativo_modalidad_familiar_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v4.pdf
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1098 de 2006. (2006, noviembre 8). *Diario Oficial*, 46.446.
- Ley 1804 de 2016. (2016, agosto 2). *Diario Oficial*, 49.953.
- Ley 7 de 1979. (1979, febrero 1). *Diario Oficial*, 35.191.
- Minnicelli, M. (2018), *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era de consumo*. Homo Sapiens
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital*, 1(17). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000). *Declaración del milenio* [A/Res/55/2]. <https://undocs.org/es/A/RES/55/2>
- Packer, M. & Goicoechea, J. (2000). *Teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje: ontología, no solamente epistemología* [trad.]. <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Teorias%20socioculturales%20y%20constructivistas.pdf>
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad* [trad.]. <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%20la%20escolaridad.pdf>
- Raport, N. & Overing, J. (2000). *Social and cultural anthropology: the key concepts*. Routledge.
- Rappaport, J. (2018). Visualidad y escritura como acción: investigación acción participativa en la costa Caribe colombiana. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(1), 133-156. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n1.66272>
- Roth, A. (2009). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Aurora.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sirimarco, M. (2019). Lo narrativo antropológico: apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 37-52. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5545>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Soto, S., & Triana, J. (2009). *Políticas sociales, trabajo y trabajadores en el capitalismo actual*. Espacio.
- Zelizer, V. (2005). *The purchase of intimacy*. Princeton University Press.

POSICIÓN SUBJETIVA DEL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Yenny Adriana Fernández Montenegro

Citación

Fernández, Y. (2020). Posición subjetiva del docente frente a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 107-148). Universidad Icesi.

RESUMEN

En general, el sistema educativo colombiano está previsto para enseñarle a estudiantes capaces de apropiarse y reproducir los conocimientos que transmite el docente y de cumplir con una serie de logros que miden el desempeño académico en cada área. El estudiante diferente, aquel que por sus condiciones ambientales, sociales, fisiológicas o cognitivas no se puede adaptar a esa forma de aprendizaje, no “cabe” ahí, es simplemente un “mal estudiante”. De acuerdo con la tendencia mundial, hoy la legislación colombiana reconoce la existencia de una población con necesidades educativas especiales y busca reglamentar su abordaje. El presente trabajo se centra en la población en situación de discapacidad, la que por efecto de sus condiciones de salud –y de la percepción del entorno acerca de ellas–, presenta condiciones de acceso especialmente difíciles, y desarrolla una propuesta que involucra prácticas inclusivas con esta clase de estudiantes en el aula regular de una institución educativa. Se espera con ella transformar las prácticas educativas en torno a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, de tal manera que ellos encuentren en el docente a alguien que no solo orienta la clase, sino que dentro de su enseñanza tiene un lugar para ellos visto desde sus potencialidades, no desde sus limitaciones.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo oficial en Colombia tiene la tendencia a homogeneizar a los sujetos que hacen parte de él, en tanto se busca una educación para la producción, una educación que limita al sujeto en su aprendizaje.

Se propician contenidos y estrategias para enseñarle a un estudiante ideal, uno que se apropia de los conocimientos transmitidos por el docente y los reproduce. En palabras de Parra (2006, p. 29) “esta escuela solamente puede amar a un estudiante: Eco, una ninfa que repita sus palabras, que le devuelva la sonoridad de su discurso, que sea parte de ella, que sea ella misma”.

Se espera entonces que los estudiantes cumplan los logros de cada área y lleven a término cada nivel académico, para posteriormente, y de acuerdo con sus necesidades, posibilidades y deseos llegar a la educación técnica, tecnológica o superior o solamente entrar al mundo laboral desde sus saberes.

En este sentido entra en cuestión el lugar del estudiante qué es diferente, aquel que por condiciones ambientales, sociales, fisiológicas o cognitivas, entre otras, no se puede adaptar al ritmo de aprendizaje de los demás. Así, Goffman (1963, p. 12) refiere que “el medio social establece las categorías de persona que en él se pueden encontrar (...) al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir su identidad social”; por lo tanto, cabe hacer mención de los rótulos que aparecen en el aula: niños buenos y malos; normales y anormales; discapacitados; enfermos; capaces e incapaces.

En respuesta al debate internacional iniciado con el planteamiento de Educación para Todos [EPT] en el documento central de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la educación inclusiva se plantea cómo trabajar por la consecución de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones; y la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. De esta manera, a nivel mundial, se considera imperativo asumir el papel de actores incluyentes en procesos educativos, dando lugar al reconocimiento del otro desde su diferencia. Así, se evidencia cómo a través de estos tratados, la participación de los diferentes gobiernos y organizaciones internacionales se propicia la extensión de la inclusión a nivel mundial. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2005; 2006) ha establecido de manera imperativa para las instituciones

educativas vincular a estudiantes en situación de discapacidad al aula regular a través de la normatividad existente referida a la inclusión.

La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67 establece la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene función social; asimismo, el artículo 46 de la ley 115 de 1994 especifica la inclusión de la población en situación de discapacidad y con talentos excepcionales al sistema educativo, al manifestar que “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. Por su parte, el artículo 11 de la ley 1618 de 2013 establece que el MEN definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con Necesidades Educativas Especiales [NEE], fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Al considerar la amplitud de normatividad existente respecto de la inclusión, surge la necesidad de explorar al interior de la escuela su cumplimiento y la verificación del rol que desempeñan los actores vinculados al proceso educativo.

Específicamente, la inclusión establece lineamientos de políticas para la atención educativa a las poblaciones vulnerables, esto es poblaciones étnicas, habitantes de frontera, población afectada por la violencia, jóvenes y adultos iletrados, menores en riesgo social y población con NEE, es última comprendida desde la discapacidad y las capacidades y talentos excepcionales. Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] y el Banco Mundial [BM] (2011), la discapacidad abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales).

Partiendo de este abordaje conceptual ubicado desde de un modelo social de la discapacidad, resulta necesario destacar que trasciende el modelo médico, sin embargo, sostiene una relación con él, pues este es necesario en tanto las condiciones de salud no se pueden desconocer frente a la participación del sujeto en sus diferentes contextos. Así, la OMS (2011, p. 4) citando a Thomas, indica que “la discapacidad debería verse como algo que no es ni puramente médico ni puramente social: las personas con discapacidad a menudo pueden experimentar problemas que derivan de su condición de salud”, propiciando

de esta forma una mayor amplitud en los diferentes contextos de interacción social, en este caso estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

En ese sentido, la discapacidad constituye el eje central del presente estudio, ya que si bien el resto de poblaciones vulnerables nombradas también presenta dificultades en el acceso a la educación frente a su diferencia, estas se refieren a saberes lingüísticos, culturales y curriculares propios del contexto educativo en el cual se encuentran inmersos; la discapacidad, además de esto, desde el abordaje social establece unas condiciones de salud y la vinculación del entorno frente a las mismas. Por este motivo, se encuentran en las aulas de clase, niños, niñas y adolescentes con limitaciones sensoriales (auditivas o visuales), motrices y/o cognitivas; y es a partir de estas situaciones que surge la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, pedagógicas y de infraestructura que involucran directa e indirectamente a la comunidad educativa en general, entendiendo que el aprendizaje –dependiendo de la condición que presente el educando– no se adapta al estilo tradicional de escuela.

Para este fin, resulta importante determinar aspectos propios del educando y de su ambiente escolar, buscando el desarrollo y la potenciación de sus capacidades; es así como se supone relevante intervenir en el foco de contacto directo con el estudiante en su proceso de aprendizaje, el docente, ya que no solo es él quien propicia los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula a partir de contenidos curriculares, sino que, en tanto establece una relación sujeto-sujeto, da lugar a una movilización mutua desde su ser.

... una teoría adecuada del aprendizaje en la escuela descubrirá, describirá y promoverá el trabajo ontológico en el aula que se encuentra detrás de dichos cambios; la *poesis* que ocurre, no primordialmente en el trabajo académico que se produce, sino en las relaciones humanas que hacen que ese trabajo académico sea posible. (Lave & Packer, 2001, p. 21)

Asimismo, esta situación cobija a compañeros de clase, los padres o acudientes y la comunidad educativa en general debido a que no tienen un acercamiento a la población con discapacidad como un igual, como poseedor de derechos y deberes dentro de la sociedad, existiendo, por el contrario, la tendencia a determinar los rótulos ya nombrados y que en el aula se ven reflejados en “la calidad de trabajo producido en clase, pues como indican Lave y Packer (2001, p. 21) “el mundo del salón de clases gira en torno a los ejes “bueno” y

“malo”, “correcto” e “incorrecto”, por lo que es invisible la aceptación de la diferencia, entendida desde las características biológicas, físicas, genéticas, de personalidad y comportamiento, entre otros aspectos, que ubican al uno frente al otro como seres únicos inmersos en una sociedad.

Este proyecto tomó como objeto de estudio a la Escuela Normal Superior de Popayán [ENSP], institución que tiene como misión la formación y el desarrollo de nuevos ciudadanos a través de la docencia, la investigación y la proyección a la comunidad, promocionando normalistas superiores acreditados para ejercer la docencia en contextos multiculturales y lingüísticamente diferenciados, en los niveles de preescolar y educación básica primaria.

Se considera importante abordar la población de docentes de básica secundaria y media, ya que desde el grado sexto los estudiantes inician su formación en pedagogía, lo que hace evidente la importancia de descubrir los procesos inclusivos de docentes que forman docentes, y su legado a las nuevas generaciones frente a este tema, entendiendo que en el aula regular de la ENSP se atienden estudiantes en situación de discapacidad (baja visión, hipoacusia, múltiple), y que la entidad cuenta con un aula de sordos que al nivelarlos en quinto grado son incluidos al aula regular en la secundaria, situación que para el año lectivo 2015 se ha convertido en una realidad.

Esta diversidad en el alumnado se convierte en un punto de partida para indagar la posición del docente frente a su atención y su formación como docentes, lo que sin duda es un asunto de central importancia para pensar en una propuesta de intervención psicosocial.

El objetivo general del proyecto fue “Describir la posición subjetiva del docente frente a la atención educativa de los estudiantes en situación de discapacidad vinculados al aula regular de la ENSP”, para su logro se definieron como objetivos específicos:

- identificar las tensiones y contradicciones en los docentes frente a la atención del estudiante en situación de discapacidad;
- explorar vivencias de los docentes en procesos inclusivos; caracterizar las condiciones de trabajo en las cuales se encuentran los docentes para llevar a cabo la inclusión; y
- proponer una intervención frente a los resultados obtenidos en búsqueda de una transformación del lugar del docente en el cumplimiento de la atención a la diversidad.

MARCO TEÓRICO

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES E INCLUSIÓN

Según Cynthia Duk, las NEE son:

(...) las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de: medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, servicios de apoyo especial. (MEN, 2006, p. 31)

Las instituciones educativas, en cumplimiento de las políticas de inclusión, se encuentran en la obligación de realizar adaptaciones curriculares y de estrategias pedagógicas que propicien la atención adecuada para quienes presentan algún tipo de estas necesidades, buscando así que a todos los estudiantes, sin distinción alguna, le sea posible su desarrollo y la potenciación de sus habilidades académicas y sociales dentro del aula de clase, estableciendo de manera simultánea la interacción con el docente, sus pares y el resto de la comunidad educativa, eliminando así las prácticas exclusivas que con el paso del tiempo han marcado a la sociedad.

Para definir al término inclusión, inicialmente se debe hacer referencia al proceso histórico sobre el cual este se encuentra enmarcado, pues así se logra determinar diversas concepciones que categorizan al sujeto y que aún en la actualidad son comunes en el discurso; es así como existe la idea de normalidad y anormalidad de acuerdo con las características que identifican a los diferentes grupos sociales y que, como se mencionó, propician la exclusión de aquellas personas que no cumplen con los criterios determinados como normales.

En términos históricos, la inclusión estuvo muy anclada a la noción de discapacidad. Aguilar (2004) refiere tres modelos de evolución hacia la inclusión que evidencian las percepciones de la discapacidad a lo largo de la historia: el tradicional, el rehabilitador y el de la autonomía personal. El primero, el tradicional, deja ver cómo, desde el siglo X a.C hasta el siglo XIX d.C, se cuestiona la posibilidad del sujeto de vivir, en tanto presente algún

tipo de anormalidad física o psíquica, pues se consideran seres poseídos por el demonio o espíritus malignos, para los que la muerte es la única solución; luego, el cristianismo rechazó esta práctica y la transformó hacia la redención, permitiendo que quienes tenían alguna deformidad fueran internados en asilos, lejos de la sociedad, viviendo así de la caridad; posteriormente, se establecieron instituciones desde un modelo psico-médico-pedagógico, que hicieron posible la idea de rehabilitación con fines educativos en centros especiales.

De esa manera, las instituciones de educación especial dan apertura al segundo modelo (siglo XX), en él, aún no se considera sujeto a aquel que tiene algún tipo de discapacidad, pues el centro de atención e intervención es la deficiencia, y los resultados frente a estos procesos posibilitarían o no su integración en la escuela regular. Muntaner (2010, p. 6) refiere que en la integración “se contempla que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema”. Para finalizar, en el actual siglo XXI se da lugar al modelo de la autonomía personal, que deja de ver a la persona desde el déficit, para considerarlo como un sujeto diverso; asimismo se entiende que las limitantes para el acceso a la educación hacen parte del entorno, en tanto no existen adaptaciones curriculares, pedagógicas y físicas que permitan el desenvolvimiento adecuado del estudiante con discapacidad en la institución educativa regular. Es a partir de este tercer modelo que se da lugar al concepto de inclusión educativa, definido por la UNESCO (2008) como:

... un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 19)

En la actualidad, a través de la inclusión educativa se trabaja por eliminar las barreras que surgen al considerar un patrón específico y único de estudiante –aquel que aprende al ritmo, con las estrategias y las formas de evaluación de la educación tradicional–, con lo cual se refuerza su fin: homogeneizar el conocimiento y a los sujetos. Por lo tanto, la inclusión se ha convertido en una

tarea, no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad en general, lo que da lugar a la aceptación de la diferencia y garantiza la igualdad de oportunidades a la que todo ser humano tiene derecho como miembro de la sociedad.

POSICIÓN SUBJETIVA DEL DOCENTE

Gimano y Pérez (2008) determinan dos perspectivas que posibilitan la enseñanza: la primera, la perspectiva académica, en donde esta es pensada como “la transmisión de conocimientos y la adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad (en la cual) el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas” (p. 400); la segunda, la perspectiva de la reflexión en la práctica de construcción social, en la cual “el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas ... como el contexto en que la enseñanza tiene lugar” (p. 422). Por lo tanto, y entendiendo las practicas inclusivas como aquellas que permiten la movilización del docente frente a la diversidad, ambas categorías dan lugar a una complementariedad en el rol docente, ya que le permiten al sujeto repensar su función académica desde este nuevo campo, la inclusión, y así mismo vincular su proceso de enseñanza desde el contexto en el cual ambos actores se encuentran inmersos. En este sentido, se debe pensar la práctica docente desde su condición ontológica y dar además lugar a las diferentes posiciones que se asume en ella y a cómo estas se articulan en la construcción de sentires frente a su rol.

“Una visión mucho más seria, amplia y profunda del aprendizaje es posible cuando partimos del reconocimiento de que tiene sus raíces en la práctica, y en el ser, más que en el saber” (Lave & Packer, 2011, p. 19), lo cual se torna fundamental en el impacto que genera hacia los niños con los cuales interviene, así “cuando influimos en la participación de una comunidad de niños, cambiamos quiénes son esos niños y en quiénes ellos se convertirán” (Packer, 2006, p.10).

Con lo anterior, se hace visible que la práctica docente se encuentra atravesada por diferentes aspectos que determinan la interacción con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: patrones generacionales, necesidades de la comunidad, motivación intrínseca y modelos pedagógicos adquiridos a través de su formación y experiencia; en este sentido, se puede evidenciar cómo los educadores de manera diferenciada propician estrategias y metodologías diversas para dar cumplimiento al objetivo de la educación,

entendiendo que lo anterior está determinado por la subjetividad que emerge en cada sujeto, en palabras de González-Rey (2006, p. 38): “mantenemos el concepto de subjetividad para explicitar un sistema complejo, capaz de expresar, a través de una cualidad diferente: el sentido subjetivo, la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación”.

El sentido subjetivo se refiere a toda interpretación de experiencias determinadas por aquello que influye al sujeto, González-Rey (s.f, p. 19) menciona que este “se nutre de elementos procedentes de espacios y tiempos diferentes de una historia personal y social. Los sentidos subjetivos no son nunca contenidos estáticos universales asociados a determinadas prácticas humanas”, lo cual le permite al docente enmarcarse dentro de una variabilidad de posibilidades frente a su rol, ubicarse en una posición a partir de sus vivencias, su cotidianidad y aquello que ha dejado huella en su vida. De esta manera se hace visible la interacción con el estudiante.

Por lo tanto, se requiere comprender que el docente es un sujeto social que se encuentra inmerso en diferentes situaciones, no es un ser sin sentimientos, sino un individuo complejo determinado por sus valores, creencias y significaciones. La autorreflexión crítica sobre los rasgos de subjetividad que manifiesta en su práctica puede posibilitar el crecimiento de su desempeño. Por lo tanto, se abre la posibilidad de ampliar la visión que se tiene del docente, no como un medio (objeto) de transmisión de conocimiento, sino como un sujeto participe en el proceso de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Bajo la perspectiva de la subjetividad, esta investigación se enmarcó desde el paradigma cualitativo, partiendo del interés por describir la posición subjetiva del docente frente a procesos inclusivos de estudiantes en situación de discapacidad. Las implicaciones subjetivas del funcionamiento social, y las formas de organización de la subjetividad social implican el estudio del sujeto individual como necesidad metodológica (González-Rey, 2006), en este sentido es determinante dar lugar a la voz de los sujetos en tanto sus experiencias, reflexiones, tensiones y contradicciones frente a su rol. Participaron seis docentes vinculados en la ENSP que cumplieran con tres criterios: orientar asignaturas en básica secundaria y media; atender a estudiantes en situación de discapacidad en el aula regular y mostrar disposición de participar en la investigación;

Se consideró pertinente realizar entrevistas en profundidad, entendidas como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 100). Se busca la comprensión de la realidad de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad, permitiendo emerjan sentidos subjetivos frente a su rol. Así conviene destacar que “la subjetividad solo aparece cuando el sujeto o los grupos estudiados, se implican en su expresión, posibilitando que la investigación adquiera sentido para ellos” (González-Rey, 2006, p. 49).

Para la aplicación de este instrumento fue necesaria la construcción de categorías (ver TABLA 1), como guía en el encuentro con el docente que facilite la obtención de la información requerida para su posterior análisis, sin perder el foco central de la investigación.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Formación: el docente explicita aspectos relevantes de su proceso académico	<p>Contenidos recibidos durante el ciclo complementario (si se ha realizado esta fase), pregrado y posgrado, con el fin de determinar si abordó contenidos sobre inclusión educativa.</p> <p>Motivaciones/deseos para formarse en –y ejercer– la docencia.</p> <p>Aprendizajes de la academia que se consolidan como una marca en el hacer profesional.</p>
Concepción de discapacidad e inclusión educativa: el docente refiere su posición frente al abordaje de dicha población a nivel de experiencias fuera y dentro de la educación.	<p>Concepción de la diferencia, adentramiento hacia estereotipos o prejuicios que enmarcan al estudiante dentro de la categoría normal o anormal.</p> <p>Acercamiento a población en situación de discapacidad a través de experiencias personales, sociales y laborales.</p> <p>Experiencias y reflexiones frente a la discapacidad.</p>
Proceso de enseñanza aprendizaje en inclusión: el docente, desde sus experiencias en aula, hace referencia a la interacción con sus estudiantes y sus estrategias para posibilitar el aprendizaje.	<p>Mirada frente al estudiante que no aprende al ritmo de sus compañeros.</p> <p>Prácticas como docente, experiencias en su recorrido profesional y su influencia en su acercamiento a la inclusión.</p>

Tabla 1. Categorías de análisis (cont.)

Categoría	Subcategoría
Proceso de enseñanza-aprendizaje en inclusión: el docente, desde sus experiencias en aula, hace referencia a la interacción con sus estudiantes y sus estrategias para posibilitar el aprendizaje (cont.).	Concepción de enseñanza/aprendizaje, establecimiento de las significaciones elaboradas por el docente frente a sus prácticas pedagógicas que permiten ubicar su rol y el de sus estudiantes dentro del aula. Percepción de la relación entre pares, para determinar cómo el docente identifica la interacción entre pares (aquellos que presentan discapacidad y los que no), si para él existen marcas de aceptación/rechazo del Otro diferente, y su impacto en el aprendizaje.
Políticas y acompañamiento institucional en el ejercicio del docente: seguimiento de los entes gubernamentales desde la normatividad existente y su aplicabilidad en la institución educativa.	Capacitación a través de profesionales en el tema de inclusión, dando lugar a un acompañamiento al docente. Rol de la institución educativa frente a la inclusión, en tanto sea un trabajo en conjunto de todos los miembros de dicha comunidad: docente-administrativo, docente-docente, docente- estudiante.

Buscando mayor comodidad para el docente y evitarle desplazamientos, las entrevistas se realizaron en la ENSP, en sus horas libres, en espacios tranquilos (aulas vacías, zonas campestres aisladas), con un mínimo de interrupciones. Cada entrevista tomó, en promedio, entre 45 minutos y una hora.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

El análisis individual permite evidenciar la posición de los docentes frente a la atención de los estudiantes en situación de discapacidad incluidos en el aula regular. La presentación de estos resultados se realiza a tres voces: docente, teorías e investigador, lo que da lugar a una mayor rigurosidad en el proceso de análisis, a partir de las categorías establecidas en el instrumento. En todos los casos, el nombre del entrevistado ha sido modificado.

ENTREVISTA I: RODRIGO

A lo largo de la entrevista, Rodrigo se ubicó desde un lugar de consideración frente al estudiante con discapacidad, a pesar de que en su discurso se refiere en varias ocasiones a la flexibilización de estrategias pedagógicas, su concepción

frente a ellos –a quienes categoriza como: “los que pueden llegar hasta cierto punto” – se centra en su déficit y en el límite de exigencia que se les puede pedir, lo que evidencia cómo el desempeño en el aula determina rótulos en cada estudiante que los ubican en una posición, en un estatus académico.

Lo anterior presenta un vínculo con su formación académica, recibió una pedagogía tradicionalista, pensada en la homogenización, por ello, a pesar de su manifiesta intención de propiciar la inclusión en sus clases, deja ver la marca de esta perspectiva: “todos debemos saber lo mismo, todos debemos presentar las pruebas, todos debemos llegar a la universidad, porque a nosotros nos formaron bajo el paradigma estudie para que llegue a ser alguien” (Fernández, 2013). Los contenidos de su época de estudio no abarcaban la discapacidad como una condición que se podía abordar en el aula regular, lo que obedece a un modelo rehabilitador, esto es, a pensar en la discapacidad atendida desde instituciones de educación especial. Al respecto, González-Rey (p. 13) refiere que “la razón está subordinada a una producción histórica de sentidos subjetivos y no a la inversa”.

El docente ha tenido acercamientos a procesos inclusivos de manera indirecta, tanto en su vida personal como en su formación primaria, lo que le lleva a concluir que la discapacidad está en la mente de quienes no se acercan a ella:

... ellas, a pesar de sus dificultades, sí sabían nadar, al final todos concluimos que los discapacitados éramos nosotros porque pese a tener, entre comillas, todo normal, pues carecíamos de la capacidad de arriesgarse, de ir más allá, de no ser conformistas. (Fernández, 2013)

No obstante, en la actualidad concibe la inclusión como el establecimiento de actividades académicas con un mínimo de exigencia, concibiendo a la discapacidad como una desventaja frente a los compañeros de clase “sí hay unas consideraciones, hay unas, bueno ese no es el término pero si voy a utilizarlo: sí hay unas prebendas por su dificultad” (Fernández, 2013), lo que es una contradicción frente a sus reflexiones previas, lo que se puede interpretar como una producción de sentidos subjetivos conformados a través de su historia personal, social, académica y profesional.

Es importante mencionar las tensiones que este proceso de inclusión ha propiciado en el docente, ya que en el ejercicio de buscar herramientas que permitan llevarla a cabo han aparecido situaciones que le impiden su pleno

desarrollo. Indica que el número de estudiantes por aula impide que se adopten estrategias propicias para atender a cada estudiante.

... cuando los cursos no son solo de 30, son 35, son 37, son 40, entonces son 40 tipos de clase, son 40 metodologías, 40 evaluaciones. Sí, entonces es muy difícil de abordar, todo se queda como en un punto y no se puede avanzar para otras cosas. (Fernández, 2013)

Asimismo, plantea propuestas en donde se permita un constante trabajo en equipo, sin embargo manifiesta:

... entonces, como que cada uno se ocupa de lo que tiene que hacer y cuando le dicen “vea, usted tiene que tener en cuenta estas cosas”, entonces como que tratamos de meter eso ahí en lo que yo hago, pero son esfuerzos aislados. (Fernández, 2013)

Su formación cientifista también contribuye a generar tensión, ya que ese contexto no le brindó herramientas para abordar la inclusión, lo que le genera una especie de sentimiento de frustración porque en su formación se le indicó que todos deben saber lo mismo. Conviene destacar un aporte de Gimeno-Sacristán (1997), que es relevante porque permite hacer visible cómo la realidad de la escuela, aquella basada en la normatización, cohibe y limita que emerja la subjetividad a través de la imaginación, la creatividad:

... educar y enseñar no es solo transmitir contenidos (al margen del transmisor) sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido, incluyendo la acepción académica. La experiencia cultural del docente tiene mucho que ver con la experiencia que está llamado a provocar en los alumnos. (p. 87)

ENTREVISTA 2: CAMILO

Camilo concibe la atención educativa a la población en situación de discapacidad desde el reconocimiento de sus habilidades, lo cual permite la potenciación de las mismas; en este sentido, omite la posibilidad de centrarse en las limitaciones anotando que estas alejan la idea de sujeto.

... tengo una niña en grado décimo (...) en mi materia creo que la niña es buena y es buena lectora, a diferencia de otros estudiantes. Siento que ella tiene menos distractores, por eso es mucho más centrada en el trabajo que estamos haciendo (...) que para mí es

una niña bien, una niña que puede llegar muy lejos a pesar de su dificultad ¿no? (Fernández, 2014a)

Considera que el déficit (visual, auditivo, cognitivo) en ellos se convierte en una ventaja, ya que, como dice, les permite focalizarse en sus actividades académicas. Para lograr una atención adecuada, el docente considera relevante leer los contextos de sus estudiantes, ya que a partir de ellos es posible la creación de estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades. Esto permite ver que el profesional se ubica en un lugar de comprensión y aceptación de la diferencia, en donde el estudiante es un sujeto capaz de transformar su realidad, y el docente es un apoyo, aislando así la idea tradicional del maestro como transmisor de conocimiento. En ese sentido, Duschatzky (1990, p. 78) menciona que: “entrar en la escuela implica participar de un universo que nombra a los jóvenes como sujetos sociales y, por lo tanto, portadores de derechos” y Parra (2006, p. 37) refiere que “el futuro es el tiempo más publicitado por la institución escolar, se habla del futuro, se predica que la institución forma los hombres del futuro, los futuros ciudadanos, padres de familia, profesionales, dirigentes, líderes”.

En el discurso del entrevistado se hace notoria una tensión, en tanto el número de estudiantes por aula limita el seguimiento a aquellos que presentan, no solo discapacidad, sino algún otro tipo de dificultad (de aprendizaje, afectiva, familiar).

Sumado a esto, los lineamientos, currículos y planes de área y de clase establecidos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] –que establecen un patrón específico, homogéneo frente al grupo en general–, también limitan la posibilidad de llevar a cabo el proceso de inclusión. Es claro que este ente gubernamental es una institución reguladora y por lo tanto se debe cumplir con los parámetros establecidos por ella, con un marcado acento en la evaluación, una evaluación pensada en responder a las pruebas de Estado, que se consolidan como un mecanismo de ingreso a la educación superior. Al respecto Camilo manifiesta:

... uno sí tiene que prepararlos para la vida, pero también tiene que prepararlos para responder a ciertas cosas que nos exige la vida ¿no? Por ejemplo, las evaluaciones ¿no? Querámoslo o no, son evaluaciones y hay que responder a ellas. (Fernández, 2014a)

Frente a las vivencias en procesos inclusivos durante su trayectoria académica y profesional, es importante resaltar su formación de base: filosofía, a partir

de la cual inicia en la docencia, en este sentido, no hubo contenidos que le orientaran frente a la atención de población en situación de discapacidad. A nivel profesional refiere la atención a un niño ciego, caso en el cual, al no tener dominio de la escritura en braille –el niño sí–, estableció estrategias orales de orientación y evaluación de las actividades dentro del aula, lo que evidencia cómo el docente, ante la necesidad de establecer un proceso académico satisfactorio con el estudiante, se permite realizar cambios en su metodología, para que sea accesible para el niño.

En la actualidad atiende a una niña con baja visión, quien, según el entrevistado, es concebida como igual frente a sus compañeros. Además, anota, la limitación es una ventaja que le permite focalizarse en sus tareas dentro del aula. Lo anterior se podría considerar como una contradicción, en tanto es una visión reduccionista, en la cual el buen estudiante es aquel que cumple con el comportamiento deseado por el docente en el aula.

... cuando veo que un estudiante tiene facilidad para la lectura, eso me parece muy importante, y en la medida en que va ganando esa capacidad de lectura, eso me parece muy importante. Ese tipo de cosas las tengo muy en cuenta a la hora de decir cuándo un estudiante es exitoso y cuándo no lo es. (Fernández, 2014a)

Desde su posición, observa que la institución educativa tiene vacíos frente a la inclusión, en tanto no existe apropiación del tema, se asume más desde la obligatoriedad que desde la voluntad. Sin embargo la llegada de los estudiantes sordos a la formación básica secundaria ha propiciado que los docentes se estén acercando a esta nueva etapa en la institución, generando posiblemente, no solo en el docente, sino en la comunidad educativa en general, una nueva configuración frente a la concepción de discapacidad, entendida desde las significaciones que cada miembro elabore de la situación.

En Camilo se evidencia un interés marcado en las discapacidades sensoriales –con las que ha tenido mayor acercamiento a nivel profesional–, así, sobre las capacitaciones para la atención a la población sorda menciona que:

... se han empezado a hacer jornadas pedagógicas (...) y creo que muchos maestros hemos estado muy interesados en eso; creo que ha sido la estrategia también de la maestra, la forma como nos ha venido encaminando a ir descubriendo que es una realidad en la institución. (Fernández, 2014a)

ENTREVISTA 3: LUISA

La profesora Luisa considera que para atender a los estudiantes en situación de discapacidad en el aula regular es necesario conocer sus diferencias, para a partir de ellas establecer estrategias que permitan su adaptación, esto de la mano con el estudio del contexto del estudiante, ya que según refiere el compromiso docente no solo debe ser académico sino humano.

... uno va ubicando la situación, entonces ya uno va al ritmo que él va, porque uno sabe que no puede dar más, que tiene que ir despacio, que tiene su dificultad, entonces entender la dificultad, conocer la dificultad le hace a uno apropiarse las estrategias, esa es como la razón de la inclusión. (Fernández, 2014b)

En su discurso es notoria la influencia de la formación obtenida en la ENSP bajo la autoridad de religiosas, además de las prácticas académicas, las cuales la llevaban directamente a la comprensión de las realidades de las poblaciones en las que intervenía. Frente a las experiencias obtenidas en trabajo de campo como normalista superior, menciona que la tarea:

... no es solamente con los niños, sino también con todas las personas que hacen parte de la vida del niño en unas condiciones supremamente fregadas por el orden social y económico. Entonces eso, esa experiencia mía parte de la práctica vivida en la Universidad (...), que determinó y me tocó bastante la decisión y lo que determina ser docente. (Fernández, 2014b)

En este sentido, podría decirse que Luisa considera la complementariedad de las perspectivas propuesta por Gimano y Pérez (2008): la perspectiva académica y la perspectiva de la reflexión en la práctica de construcción social, dando al estudiante un lugar de sujeto dentro del aula de clase.

Es importante destacar cómo los contextos sociales en los cuales se ha desenvuelto Luisa (familiar, académica, laboral) han propiciado la construcción de sentidos subjetivos con referencia a la concepción de discapacidad, y cómo estos determinan su rol en el aula desde la inclusión; en este sentido destacan: la posibilidad de crecer en un núcleo familiar de educadores, alimentando su vocación; la formación normalista, con ausencia de contenidos sobre atención a la población con discapacidad; y las experiencias laborales que han dado lugar a la concepción del estudiante con discapacidad como poseedor de potenciales.

Ella manifiesta no haber recibido contenidos que abordaran la atención desde la inclusión, pues en su época de formación se hablaba de educación en instituciones especiales –el modelo rehabilitador-. Sin embargo, en el presente año lectivo ha tenido su primer acercamiento a dos estudiantes con baja visión y autismo, quienes para ella generan una motivación frente a su trabajo, en tanto considera que:

... un maestro que tiene chicos con situaciones de dificultad para aprender, es como ponerse en el lugar de ellos y trabajarle al ritmo que dan siempre de la mano (...) el valor real de un maestro debe ser la paciencia. (Fernández, 2014b)

Esto último se interpreta como una marca familiar, a partir de las significaciones que logró configurar desde sus padres, quienes también eran docentes. A través de su discurso, Luisa deja ver que concibe a los estudiantes con discapacidad como especiales –más que normales, refiriéndose con “normales” a sus compañeros de aula–, reconociéndolos desde sus esfuerzos y compromisos con la clase. Considera que las limitantes son creadas por los docentes.

Es notoria su valoración desde las habilidades del estudiante, más que desde su desempeño, lo que deja ver en ella el reconocimiento del otro desde su ser. Asimismo, resalta el papel de la familia en este proceso ya que su acompañamiento propicia un mejor desempeño del estudiante. Sin embargo, frente al trabajo en el aula, da lugar a la falta aceptación de pares, menciona un aislamiento marcado que se ve reflejado en los trabajos en grupo y las demás actividades de clase.

... no se mete en los trabajos, bueno y no lo ve así como callado y los demás discutiendo, y uno dice por lo menos lo ve ahí sentado escuchando (...) entonces uno dice, el muchacho estuvo ahí, aunque lo hicieron de lado, lo admitieron, le dejaron algún ejercicio, un papel para desempeñar en el guion por ejemplo. (Fernández, 2014b)

La inclusión, para el resto de estudiantes, es más una obligación que una motivación, lo que es una clara contradicción, ya que así como el estudiante necesita del acompañamiento de su familia, también es indispensable la aceptación e inclusión de sus pares, no desde la lástima o la obligatoriedad, sino desde la igualdad.

Para finalizar, Luisa hace referencia a la existencia de currículos pertinentes o flexibles para atender a la inclusión, pero indica que se desconocen, y reitera la

queja de Rodrigo y Camilo en cuanto a la falta de orientación en esta temática y la falta de disposición y movilización de los maestros hacia procesos inclusivos, lo que genera tensiones en el proceso de atención inclusiva, en tanto se da lugar a un trabajo empírico, con vacíos teóricos, prácticos y metodológicos.

... a uno le entristece que desafortunadamente la institución o el Estado colombiano no se hayan preocupado por brindar las herramientas necesarias para este tipo de trabajo con los chicos que necesitan ciertas cosas, digamos de herramientas, técnicas para poder salirle al paso. (Fernández, 2014b)

ENTREVISTA 4: JERÓNIMO

El discurso de Jerónimo hace visible que su concepción de sujeto está encaminada hacia quienes se encuentra en la categoría de normalidad y anormalidad, siendo normales aquellos estudiantes que cumplen con las actividades académicas que demanda la escuela: “son estudiantes a los que se les da roles de aula, para que puedan ser líderes, para que den el ejemplo a aquellos chicos que van mal por X o Y motivo” (Fernández, 2014c). Y aunque no se encuentra explícito el concepto de anormalidad, la definición del primero envía directamente a los niños con discapacidad a esta última categoría. En cuanto al abordaje de estrategias que propician la inclusión de esta población, manifiesta que lo que adquirió en su formación fue algo muy básico, solo “elementos básicos para trabajar con chicos normales (Fernández, 2014c).

Jerónimo concibe entonces al estudiante con discapacidad desde la falta y, por lo tanto, considera su abordaje desde una visión médica. Refiriéndose a un niño con discapacidad cognitiva manifiesta que se debe “diagnosticar esas anormalidades porque hay que enfrentar unas cuestiones más clínicas” (Fernández, 2014c). Su posición corresponde a lo dicho por Goffman (1963, p. 16) “algunos vacilan en tocar o guiar a los ciegos, mientras que otros generalizan la deficiencia advertida como incapacidad total, gritándoles a los ciegos como si fueran sordos o intentando ayudarlos a incorporarse como si fueran inválidos”, negando a la persona con discapacidad su lugar como sujeto, viendo su limitación como una enfermedad, no como una condición.

Sin embargo, a través de su trayectoria profesional se ha permitido espacios de escucha y confianza hacia sus estudiantes, los cuales considera son una estrategia fundamental para llegar a intervenir en sus dificultades, incluso en

las de aquellos niños que se encuentran en situación de discapacidad. Refiere que realizar un trabajo pedagógico con ellos requiere mayor compromiso, pues no solo se deben abordar los contenidos de la materia, sino también conocer y adentrarse en su contexto. En palabras de González-Rey (2006, p. 44): “la subjetividad está constituida tanto en el sujeto individual como en los diferentes espacios sociales en que este vive”.

A pesar de que mantiene la categoría de normalidad, considera relevante la posibilidad que le brinda el docente a sus estudiantes de ser escuchados, ya que así se crean espacios de provocación y participación del sujeto.

En cuanto a las experiencias en procesos inclusivos se refiere a un estudiante con parálisis cerebral. A pesar de sus severas limitaciones de motricidad, determina en él sus habilidades, así es como encuentra que puede pintar con la boca. Jerónimo lo ha incluido en diferentes actividades del colegio y en ellas ha resaltado su participación y lo ha reconocido, frente a sus compañeros, como un ejemplo a seguir.

Este tipo de acercamientos han propiciado en el docente una reflexión en torno al valor de la vida, del presente y de las capacidades que se van desarrollando en cada persona, pues según su posición, en cualquier momento se puede llegar a ese nivel de fragilidad que es representativo de la discapacidad, incluso hace alusión a ejemplo desde su vida personal: “tengo a mi hijo, como viste, es muy normal; pero en cualquier momento puede sufrir alguna discapacidad, entonces es una pugna por querer más la vida, por valorar más a esos niños” (Fernández, 2014c). Nuevamente emerge la idea de vulnerabilidad en tanto limitación, lo que se torna contradictorio, pues en otros momentos de la entrevista manifestó el reconocimiento del estudiante con discapacidad desde sus habilidades.

Al finalizar la entrevista, surge de nuevo la crítica a la institución educativa por la falta de trabajo conjunto de los docentes –el individualismo– y por la carencia de herramientas y orientaciones. Frente al MEN, es recurrente la crítica, indica que aunque propician lineamientos y material de abordaje a esta población, no existen capacitaciones ni seguimiento a este proceso.

ENTREVISTA 5: SAMUEL

El profesor Samuel no tiene formación en pedagogía, llega a la docencia motivado por uno de sus maestros de pregrado. A partir de esta influencia

siente la necesidad de llegar a los demás a través de la educación, una educación que no solo se centre en los contenidos, sino también en la subjetividad del estudiante, propiciando espacios de escucha, confianza y aceptación del otro. De esta manera, se hace visible cómo emergen experiencias elaboradas a través de sentidos subjetivos que en la actualidad determinan su rol docente.

... la subjetividad se presenta como la producción simbólico-emocional que se organiza simultáneamente en los diferentes espacios sociales de la experiencia y en las personas, siendo estas dos dimensiones de la subjetividad dos momentos de un mismo sistema que mantiene relaciones recursivas permanentes. (González-Rey (2010, p. 223)

Samuel considera que son los jóvenes quienes dan lugar a la construcción de la clase, pues sus aportes son valiosos para abrir puntos de discusión, lo que va en línea con lo expresado por González-Rey (2006, p. 72): “la conversación busca ante todo la emergencia del sujeto desde un compromiso total con su expresión”.

Frente al estudiante que presenta algún tipo de limitación, considera que el problema radica en el desconocimiento de la discapacidad y no en el sujeto como tal, esto sin negar que existe una falta que está dada más desde la parte médica –el diagnóstico–, ya que para la academia esa solo es útil para determinar aspectos a tener en cuenta dentro del aula, sin considerarla el eje mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su concepción frente a esta población está pensada desde las habilidades que puede potenciar en ella.

... no lo llamemos discapacidad, a él lo veo muy capaz, digamos que médicamente tiene una limitación de autismo, con él sí, el trabajo ha sido más personalizado, hay que estar hablando constantemente con él, de pronto con él toca que acercarse más al puesto, mostrarle los pasos un poco más detallados, pero es un chico supremamente inteligente. (Fernández, 2015a)

Samuel da lugar a la creación de estrategias adaptadas a sus necesidades, sin perder de vista que la exigencia no es variable frente a sus demás compañeros. Se puede decir asume una posición ontológica, parafraseando a Packer (2006), muestra que lo central es la diferencia, no el déficit.

Existe una valoración del docente frente a los procesos de inclusión que está haciendo la institución educativa, los cuales, desde lo administrativo, se

ven reflejados en la llegada de los niños sordos al aula regular para el año lectivo 2015. Sin embargo considera que existen dos aspectos que no permiten avanzar: el primero, la falta de capacitación; y el segundo, la falta de interés de los docentes en este proceso, específicamente de los más antiguos en el ejercicio, quienes, desde su punto de vista, no sienten gratificación ni necesidad por aprender nuevas temáticas.

Asimismo, reconoce que él, a pesar de asistir a la capacitaciones que ha ofrecido el Instituto Nacional para Sordos [INSOR], no se ha adentrado en el tema, esperando quizá llegar al siguiente año lectivo, cuando ya estén los estudiantes sordos en su clase, dando lugar a una contradicción frente a la crítica que hace de sus compañeros de trabajo, pues no muestra interés en asumir la inclusión como propia.

Para finalizar, es importante resaltar su cambio de paradigma frente a la atención de la discapacidad. Durante su trayectoria profesional, la discapacidad había sido pensada desde las instituciones de educación especial, sin embargo, al llegar al ENSP cambiar, porque encuentra una diversidad de poblaciones que no estaban consideradas como prioridad en las instituciones educativas regulares. Es así como encuentra un aula para sordos, una aula de aceleración de aprendizaje y estudiantes con baja visión y autismo incluidos en el aula regular.

ENTREVISTA 6: TOBIÁS

De manera implícita, se evidencia en el docente un cambio de concepción a partir de la experiencia que tuvo en el año lectivo 2015, con el ingreso de dos estudiantes sordos a su clase de música, lo que se reflejó en el establecimiento de nuevas estrategias que se adapten a ellos y en la conciencia de que este proceso, no solo es de aprendizaje para los niños, sino también para él, como maestro, y para los demás compañeros de clase. Así, en sus nuevas propuestas ha descubierto habilidades para crear pensando en las necesidades de todos los estudiantes.

La subjetividad del docente emerge al sentir como suyo el proceso de inclusión, entendiendo que es una necesidad que involucra a toda el aula, sentirse parte de la transformación, buscando alternativas (imaginación, creatividad) para establecer movilizaciones en el aula que permitan el aprendizaje en común. Como consecuencia, se nota el acogimiento por parte de los pares, quienes

han empezado a adentrarse en el lenguaje de señas y a hacer partícipes a sus compañeros sordos de las actividades cotidianas, tanto académicas como de recreación.

... tres niñas se dieron a la tarea de tratar de aprender lenguaje de señas con Angie, trataron de aprenderse el alfabeto, de decirle algo, de comunicarse, y dos niños con Geovanny, lo cogieron y lo acompañaron (...) Geovanny se ve muy amigable, anda con varios compañeros y molesta y juega igual que los otros niños (...) veo que ellos (se refiere a los pares) se preocupan por sus compañeros, por Angie y Geovanny, en explicarles lo que hay que hacer, incluso les ayudan, “mira hay que hacer esto” con señas pero les colaboran, no los aíslan. (Fernández, 2015b)

Es la primera vez que tiene un acercamiento a la población sorda, no solo en contextos académicos, sino a nivel general, y lo ha asumido como un reto desde su rol docente, por lo que han emergido, simultáneamente, motivación y frustración: la primera, por encontrarse con la novedad, con un compromiso que se sale de sus esquemas de formación y de experiencia profesional; y la segunda, por su falta de dominio en el lenguaje de señas (el intérprete llegó un mes después del inicio de año). Sin embargo, esta última, a pesar de visibilizarse como una tensión, le ha permitido movilizarse hacia alternativas que dan lugar a una mejor comunicación con los niños, estrategias visuales (*e.g.* gestos, dibujos),

... pienso que es un poco frustrante para uno, no ser capaz de remitirle lo que uno le está diciendo a los demás muchachos, incluso yo últimamente lo reducía a menos palabras y, tal vez, a más gráficos (...) pienso que es el límite mental que nos ponemos los profesores porque a los niños, si uno les dice hagan esto, ellos lo hacen, hay que romper ese pensamiento. (Fernández, 2015b)

El docente ha tenido dos experiencias de niños con discapacidad motora y autismo, y ha establecido para cada uno de ellos estrategias que acordes con sus posibilidades, dando lugar así a su participación en clase, al igual que sus demás compañeros. Por ejemplo, en el caso del niño con discapacidad motora, quien tiene poca movilidad en el miembro superior derecho, determina el instrumento musical que puede ser manipulado desde sus funciones motrices, de manera que posibilita desde su rol una práctica ontológica.

Cabe resaltar que en su formación académica Tobías refiere vacíos en el componente pedagógico-didáctico, los que ha logrado suplir en la práctica. A raíz de esta concepción y de las malas experiencias que trajo consigo el pregrado –sus profesores se centraban en teorías y conceptos, obviando orientaciones y herramientas que los llevaran al hacer–, él transforma esta realidad hacia un sentido más práctico, más vivencial, basándose en la confianza y en la participación de los estudiantes. Es quizá esta transformación la que le ha permitido movilizarse hacia su primera experiencia en inclusión. Consciente de los cambios que ha propiciado en él y en sus estudiantes, se da la posibilidad de emerger nuevas configuraciones subjetivas (González-Rey, 2006), a partir de las experiencias, e incluso de las tensiones (vistas por él como retos) y demás situaciones desde la inmersión en este proceso de inclusión.

Frente al rol de la comunidad educativa, concibe un adentramiento hacia procesos inclusivos, en tanto los docentes que orientan grado sexto discuten temas referentes a flexibilización curricular y demás aspectos que son propios de la inclusión, lo que les da una visión más amplia del papel que están asumiendo frente a la inclusión. Sin embargo, hace referencia al temor que aún sienten los docentes por su falta de capacitación.

ANÁLISIS GLOBAL DE LAS ENTREVISTAS

El análisis individual permite realizar un análisis global de resultados a través de categorías y propiciar así conclusiones que permitan el adentramiento a una propuesta de intervención. El presente análisis se fundamenta en algunas coincidencias en los maestros, sin embargo no se pretenden mostrarlos como un grupo homogéneo, sino ofrecer un panorama general de los hallazgos.

FORMACIÓN DEL DOCENTE

Es interesante encontrar la diversidad de significaciones que han llevado a los entrevistados a encaminarse hacia la práctica docente. Los recuerdos se desplazan hacia la infancia, con rondas infantiles cuyos contenidos invitaban a la escuela, pasando por la adolescencia y juventud, etapas en las cuales experimentaban las necesidades de la comunidad, y vivencias familiares y sociales que demandaban su participación a través de la educación.

... papá y mamá jugaron un papel importante, los dos normalistas,
pero en esa entrega incondicional a la comunidad soy mujer

campesina, a la entrega de la comunidad, y en ese ambiente especial de digamos de solidaridad, colaboración. (Fernández, 2014b)

Asimismo, es relevante determinar que para todos los docentes existe un punto de encuentro que influye en la llegada a su rol, esto es, un modelo familiar o académico: padres o tíos que desde sus experiencias movilizan en ellos el interés por desempeñar esta profesión “en casa, de más o menos unos diez tíos, el 80% eran docentes (...) eso me fue orientando a que le cogiera un amor especial a la docencia” (Fernández, 2013). Es así como la familia inmersa en la educación les transmitió el deseo de enseñar, contribuir a la formación de otros y forjar un futuro, en algunos de ellos, de buscar una estabilidad económica.

Un docente que no es licenciado cuenta que llegó a este campo por influencia de uno de sus maestros de pregrado. La posibilidad de escucha y el interés por el otro propiciaron en él una adentramiento al campo de la docencia.

... tuve un maestro que me inculcó mucho el amor por la enseñanza, por la educación; tenía una forma muy particular de llegar a los estudiantes (...) eso me cautivó, me llevó a buscar ayudar a los demás de misma forma. (Fernández, 2015a)

A través de la formación que los docentes recibieron puede notarse una marca, su énfasis en una perspectiva tradicionalista, cuyas tendencias homogeneizadoras niegan la existencia de un sujeto diverso: “cuando se hablaba de inclusión, generalmente se rechazaba la idea y se decía que tenía que ser alguien especializado o que el chico tenía que trasladarse a un lugar especializado” (Fernández, 2014b); “tuvimos muchos seminarios sobre educación especial y teníamos acercamientos de instituciones educativas de carácter especial como el Fedar, el INCI y otras instituciones, pues nunca se trató el término de inclusión” (Fernández, 2013). Sin embargo, existen unas variantes desde sus contextos de formación, docentes rígidos, otros ausentes, contenidos teóricos, prácticas con diversidad de comunidades y necesidades.

A través de sus discursos se hace evidente que la marca tradicionalista emerge en sus prácticas, marcando indirectamente las categorías de buen y mal estudiante dentro de sus prácticas.

... a los que les va bien se vuelven protagonistas de la novela, del trabajo, se les da roles del aula, para que puedan ser líderes, para que den el ejemplo aquellos chicos que van mal por X o Y motivo. (Fernández, 2014c)

Conviene destacar que esta idea de normalidad y anormalidad es fuerte, en la actualidad, desde las prácticas de algunos docentes, de manera indirecta, se mantiene y se hace evidente: “pero lo que adquirí yo fue algo muy básico, como elementos básicos para trabajar con chicos normales (Fernández, 2014c). Se dice indirecta porque ellos defienden constantemente “su concepción” de las personas con limitación como un igual.

En esta concepción, es importante considerar la influencia de las generaciones en las que los docentes fueron formados, de los seis participantes, uno oscila 30 y 35 años, mientras que los demás tienen entre 45 y 50 años. En el primero no se encuentra, ni explícita ni implícitamente, la idea de anormalidad, una conclusión relevante en tanto permite mostrar cómo este docente, desde las perspectivas de Aguilar (2004), se identifica con la perspectiva de la autonomía personal propia de fines del siglo XX y principios del siglo XXI.

CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD Y LA INCLUSIÓN

Frente a la concepción de discapacidad se notan contradicciones, algunos docentes mencionan que ella se convierte en una posibilidad de surgir a partir de las habilidades que el estudiante posee, y en este sentido se da lugar al reconocimiento de sus capacidades y esfuerzo, y a su conversión en ejemplo para la comunidad educativa en general. Así no se plasme explícitamente en los discursos de los participantes, existe la idea de anormalidad desde la limitación, lo que se refleja en el uso de expresiones como: “es un chico que le ganó la partida a los normales” (Fernández, 2014c); y “son estudiantes que pueden llegar hasta cierto punto” (Fernández, 2014a). De la misma manera, se conciben como sujetos frágiles, que requieren consideraciones por su limitación: “bueno ese no es el término pero si voy a utilizarlo, si hay unas prebendas por su dificultad” (Fernández, 2013).

La concepción de sujeto desde la diferencia se manifiesta de lleno para otros docente, así en el aula, el estudiante con discapacidad desempeña el mismo roles en conjunto con sus compañeros, cuyas modificaciones están pensadas, más desde las estrategias que permitan cumplir el objetivo de la clase, que en disminuir la exigencia para aquel que presenta alguna dificultad.

La inclusión está pensada por los docentes como el establecimiento de estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante en situación de discapacidad lograr la aprehensión de los contenidos, generadas a partir de

las experiencias obtenidas de su cotidianidad en la escuela, pues como se mencionó, ellos no han tenido formación en este tema. Por lo tanto, se habla de un abordaje más humano que académico.

... ir más despacio en el desarrollo de trabajos (...) ya uno va al ritmo que él va, porque uno sabe que no puede dar más, (...) conocer la dificultad le hace a uno apropiarse las estrategias, esa es como la razón de la inclusión. (Fernández, 2014b)

La experiencia actual de los docentes con la inclusión de niños sordos ha propiciado transformaciones en las concepciones de algunos de ellos, en cuanto se asume como un reto que no solo permite cumplir con una política, sino que moviliza en ellos sus habilidades en innovación de estrategias y formas de llegar a todos los estudiantes, y da lugar al descubrimiento de habilidades y nuevas formas de intervención en sus grupos de trabajo.

... y creo que ha sido más de aprendizaje para mí que lo que ellos han aprendido de nosotros (...) sin saber lengua de señas, sin nada porque no sabíamos nada, ha sido casi que bendición, porque me ha llevado a diseñar más herramientas que no solamente me funcionan con ellos sino con los demás grupos. (Fernández, 2015b)

Las experiencias que los maestros refieren permiten concebir en ellos la idea de que la limitación es de quien no conoce o se niega a ser partícipe de trabajar la discapacidad. De esta manera, es recurrente la queja sobre la falta de acompañamiento y capacitación en la atención a niños con discapacidad. Asimismo, se da lugar a determinar que esta población tiene potenciales que se pueden desarrollar para hacerlos productivos frente al contexto en que se desenvuelven, propiciando estrategias ajustadas a sus necesidades, desde los conocimientos, en su gran mayoría, empíricos sobre el tema.

PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN INCLUSIÓN

Para esta categoría existe una diversidad de posiciones: se considera que el estudiante que no aprende al mismo ritmo que sus compañeros presenta de base alguna dificultad familiar, afectiva, socioeconómica o de salud, o una discapacidad; también se cree que los estudiantes con algún tipo de limitación no se pueden ceñir a las mismas formas de enseñanza/aprendizaje de los demás niños, por lo que se tienen que establecer tareas personalizadas, individuales, que posibiliten el cumplimiento de los objetivos de la clase.

Es así como se logra evidenciar en la concepción que los docentes tienen frente al aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad, que existe claridad en cuanto a que su ritmo de aprehensión y su desempeño en las actividades de aula son diferentes en comparación con sus compañeros, quizá más lento. Por lo tanto, para estas características, el proceso de enseñanza está pensado inicialmente desde las posibilidades del estudiante, propiciando estrategias que permitan que las orientaciones dadas durante la clase sean aprehendidas por ellos.

... en ir más despacio en el desarrollo de trabajos, eso es, que no es cosa del otro mundo, uno ya ubicando la situación, entonces ya uno va al ritmo que él va, porque uno sabe que no puede dar más, que tiene que ir despacio, que tiene su dificultad, entonces entender la dificultad, conocer la dificultad le hace a uno apropiarse las estrategias, esa es como la razón de la inclusión. (Fernández, 2014b)

Sin embargo, para los maestros no existe una apropiación del término de inclusión desde las políticas que establece el MEN, sino que sus prácticas están dadas por la adaptación a las situaciones que se presentan con cada estudiante; asimismo, consideran que la enseñanza para esta población se hace difícil por el elevado número de estudiantes por grupo: en cada salón hay entre 35 y 40 niños, lo que contradice el entendiendo de que la educación inclusiva requiere de atención personalizada y detallada.

A nivel general, los profesores consideran que el acompañamiento entre pares es fundamental para el desenvolvimiento del estudiante en las clases, ya que da lugar a la aceptación y participación como un igual dentro del aula y en los diferentes espacios que propicia la institución educativa. La intervención en los docentes varía entre uno y otro, algunos realizan actividades académicas que dan lugar a este proceso y llevan a cabo actividades grupales de aprendizaje cooperativo, sensibilización y conocimiento de las condiciones de sus compañeros, otros no, como cuenta el profesor de música: “incluso ayer (...) les dije que el coro nos lo íbamos a aprender todos en señas, y todos se lo aprendieron, entonces se miraba a Angie y Geovanny felices porque todos hacían la canción con señas” (Fernández, 2015b).

Hay docentes que propician espacios de diálogo con los estudiantes donde refuerzan la importancia de la aceptación e inclusión, sin embargo, de acuerdo

con sus experiencias, esto no ha sido suficiente, pues existe la tendencia al aislamiento. A las personas con limitaciones no las incluyen voluntariamente en los grupos de trabajo. Y a veces los educadores son indiferentes a esta situación. A propósito de un niño con autismo incluido por obligación en un grupo de trabajo, dice la docente:

... uno lo ve así como callado y los demás discutiendo, y uno dice por lo menos lo ve ahí sentado escuchando (...) ya lo meten ahí, entonces uno dice, el muchacho estuvo ahí, aunque lo hicieron de lado, lo admitieron, le dejaron algún ejercicio. (Fernández, 2014b)

POLÍTICAS Y ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL EN EL ROL DEL DOCENTE

Se considera que la institución educativa, desde su dirección administrativa, ha tenido disposición para atender a la inclusión de niños en situación de discapacidad, ciñéndose a las políticas del MEN. Es así como en 2015 se matricularon dos niños autistas, una niña con baja visión, un niño con discapacidad motora y dos niños sordos.

La ENSP cuenta con un aula para sordos donde se forman niños en básica primaria que luego son incluidos en el aula regular de grado sexto. Sin embargo, de manera implícita se puede notar que no existe una gestión que propicie la movilización de la comunidad educativa hacia esta nueva perspectiva, lo que se evidencia en la falta de capacitaciones, de talleres y seminarios que den lugar a la formación de docentes en el abordaje y las estrategias de trabajo en el aula.

Producto del individualismo, existen vacíos en el trabajo conjunto entre docentes, ellos no propician espacios para debatir el tema de inclusión, cada uno se limita a sus actividades:

... la institución sí ha formado los docentes, si ha hecho los talleres (...) lo que pienso es que esas cosas, en cierta medida, han sido esfuerzos aislados (...) esto es duro de decir, pero pienso que somos muy egoístas, que cada uno se ocupa de lo que le corresponde hacer. (Fernández, 2013)

Existen quienes por su prolongado tiempo en el ejercicio docente se rigen bajo los parámetros adquiridos durante su formación académica, que como se mencionó, no abordaban el tema de inclusión educativa; por lo tanto sus prácticas se enmarcan en la rigidez y tradicionalismo:

... situaciones del tipo de docentes muy antiguos que ya para ellos está finalizando su carrera, para ellos no es necesario ni gratificante aprender cosas que saben que van a terminar ahí, entonces “no queremos”, “no nos gusta”, no asisten (...) pienso que es falta de interés. (Fernández, 2013)

Desde la institución, además de capacitaciones y lo concerniente a la formación, se necesita generar espacios de interacción entre la comunidad educativa, que permitan socializar experiencias, dudas, sugerencias y todo aquello que sea propio de aprender o mejorar las prácticas inclusivas, dejando de lado la percepción de que este es un trabajo solo los docentes que actualmente tienen niños con discapacidad en sus clases.

Por otra parte, se da lugar a los vacíos que las políticas, normatividad y material de apoyo del MEN, respecto del abordaje de la inclusión, propician en las prácticas de los docentes, quienes destacan su falta de orientación, continuidad y seguimiento, que hace que los docentes consideren a la inclusión como una obligación “creo que no estamos preparados para asimilarlo del todo, se nos convierte como de estricto cumplimiento” (Fernández, 2014c).

Sumado a esto, se considera que en las políticas existe una contradicción, en tanto la educación se encuentra enmarcada desde la homogenización de los contenidos y todo aquello que propicia su enseñanza (*e.g.*, currículos, planes de área, planes de clase): “la educación ha sido más bien siempre homogénea, que todos sepamos lo mismo, que todos respondamos lo mismo, que todo lo digamos de la misma manera” (Fernández, 2013). En este sentido, se hablaría de la reproducción de un modelo de sujeto desde donde el lugar de la discapacidad es limitado.

CONCLUSIONES

A nivel de prácticas inclusivas, se puede hacer visible que los docentes presentan vacíos en cuanto a la atención de los estudiantes en situación de discapacidad, lo que se refleja en cuestiones tales como la formación académica, que en la mayoría de los casos tuvo una perspectiva tradicionalista; sin embargo, se debe anotar que este tipo de pedagogía no se adopta como una regla que generaliza los modos de enseñanza de cada uno de ellos, es decir, se les inculcó una idea de atención desde las instituciones de educación especial, negándoles la posibilidad de establecer una perspectiva autónoma. Esto se manifiesta

durante su quehacer educativo, a través de tensiones y contradicciones a nivel de la enseñanza y del otro sujeto (quien adopta el lugar de estudiante).

La idea de sujeto tiene una diversidad de concepciones adoptadas, no solo por dicha formación, sino por las experiencias personales, sociales y laborales, que su cotidianidad ha traído consigo. El adentramiento en el rol del docente en las prácticas inclusivas permite encontrar discursos con marcadas categorías que indirectamente excluyen a los niños con alguna limitación, no solo en su desempeño en el aula de clase, sino también en la relación con sus pares, ya que si bien se habla de tener en cuenta sus habilidades, para potenciarlas en el proceso académico, es repetitiva su comparación con los niños “normales”. Asimismo, se considera que el trabajo con ellos es más detallado y personalizado (estudiante-docente), y es quizá esta concepción la que ha llevado a que no existan estrategias que articulen a los compañeros de aula en este proceso.

Conviene destacar que en algunos profesores ya son evidentes cambios en sus prácticas, tanto en la concepción de los estudiantes en situación de discapacidad (como sujetos) como en su inclusión, además de en su lugar frente al proceso de enseñanza/aprendizaje, no solo de esta población, sino de todos los estudiantes inmersos en el aula de clase. Es importante tener presente que, a pesar de que no todos los maestros entrevistados son licenciados de base, en su totalidad ejercen la docencia por vocación, influidos principalmente por modelos familiares y académicos. Este es un aspecto relevante de cara a una futura intervención, ya que el compromiso con su rol hacia los estudiantes es una marca que puede propiciar transformaciones en su quehacer desde la inclusión;

Si bien los docentes han recibido capacitación en inclusión educativa, no existe un tiempo propicio para ellas mismas, ni un acompañamiento o seguimiento desde las instituciones encargadas de esta labor, lo que trae consigo que sientan que no tienen la preparación adecuada en el momento de atender desde la inclusión, da lugar a que se haga un trabajo más empírico en el abordaje de dicha población y propicia que, de alguna manera, se ubiquen en un lugar de tensión frente a la inexperiencia en estas prácticas.

Se evidencia la inconformidad de los docentes respecto de los mandatos del MEN, se manifiesta que la educación está determinada por los currículos dirigidos a: la formación de sujetos homogéneos; el cumplimiento de logros y su medición a través de evaluaciones; y la preparación de los estudiantes para las pruebas de Estado, aspectos contradictorios al momento de establecer

alguna flexibilidad para los estudiantes con algún tipo de limitación, quienes desde la concepción de algunos docentes, necesitan una abordaje más humano que académico.

Hacer posible la matrícula de niños con necesidades educativas especiales es un primer paso hacia el adentramiento en procesos inclusivos, sin embargo, hace falta trabajo en conjunto de parte de toda la comunidad educativa frente al abordaje de la inclusión, ya que como se dijo, se presentan vacíos en la formación y capacitación frente al tema. Sumado a esto, en su mayoría los docentes no tienen la disposición de articularse en estos procesos por diferentes factores: temor, indiferencia, antigüedad o individualismo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

POBLACIÓN OBJETO Y OBJETIVOS

Los docentes requieren que la comunidad educativa les de un lugar como sujetos cuyas subjetividades emergen, no solo en el aula de clase, sino en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven; en este sentido requieren tener, dentro de la institución, un lugar significativo que les permita articular los saberes adquiridos en su formación académica y su experiencia profesional con la formación de su ser, cuyos patrones culturales e históricos han sido representativos en la construcción de sujeto, por lo tanto, hacer consciente y reflexiva su posibilidad de transformación, que para efectos de la presente propuesta involucra prácticas inclusivas con estudiantes en situación de discapacidad en el aula regular.

Aunque en básica secundaria la ENSP cuenta con una planta de aproximadamente 43 docentes, para efectos de esta propuesta de intervención, es pertinente establecer una metodología y posteriores actividades que permitan transformar la realidad de los seis docentes que participaron de las entrevistas referidas en el segmento de Diagnóstico, entendiendo que, a partir de los elementos encontrados en cada discurso, es posible un abordaje individual y grupal, a partir la subjetividad de cada docente.

Este criterio, sin embargo, no es un factor de exclusión para otros profesores que quieran adentrarse en este proceso. Lo que se pretende no es “usar” a estos seis docentes como una muestra representativa del profesorado de la ENSP,

sino atender a los sentidos y configuraciones subjetivas inferidas durante el diagnóstico. En consecuencia, la vinculación de otros docentes es bienvenida y será estimulada, pero cada uno de ellos se vinculará con sus propios subjetivos y no como un ítem que ha sido representado por otros.

El objetivo general de la propuesta es generar espacios de reflexión que den lugar a la transformación del docente frente a la concepción de los estudiantes que presentan discapacidad incluidos en el aula regular. Para su cumplimiento, se formulan como objetivos específicos: propiciar en el docente la emergencia de nuevos sentidos subjetivos; posibilitar reflexiones individuales y colectivas que permitan hacer consciencia en los docentes de su ser y hacer frente a las prácticas inclusivas, cómo se ven, cómo se observaban en su rol; y establecer momentos de escucha que posibiliten la alteridad entre los docentes, a partir de sus experiencias.

MÉTODOS

Dado los resultados del diagnóstico, es necesaria una intervención pensada en la concepción que tienen los docentes acerca de la discapacidad y de la inclusión educativa de la población que la presenta. Esta conclusión surge a partir del análisis categorial realizado a los discursos de los participantes, quienes de manera recurrente manifiestan contradicciones en dicho aspecto, lo que se reflejó en expresiones que limitan al niño con discapacidad en su ser y hacer dentro del aula de clase. Estas son significaciones elaboradas a partir de las vivencias de los profesionales en el transcurso de su vida, no se considera aislada de las cuatro categorías restantes (plasmadas en el análisis global de entrevistas), ya que indirectamente emergen en la idea que se han formado sobre la discapacidad.

El referente teórico de esta propuesta es González-Rey y sus conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva, partiendo de la existencia –en cada docente–, de una idea elaborada de discapacidad, construida a partir de diferentes contextos y experiencias, que en las prácticas inclusivas actuales denota significaciones que minimizan la capacidad del estudiante dentro del aula.

González-Rey (2008, p. 234) define los sentidos subjetivos como “una unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y

viceversa”. Es así como el sujeto, a partir de esta posibilidad, se permite crear permanentemente nuevas significaciones, no solo desde sus experiencias, sino desde los efectos colaterales que estas se implican en él.

... el sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; sin embargo, estas no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otro. (González-Rey, 2008, p. 233)

Asimismo, el autor establece que los sentidos subjetivos “son maleables y están siempre en movimiento; nunca deben confundirse con una entidad que se torna estática y anticipa la cualidad de un proceso psíquico. Los sentidos subjetivos fluyen en el curso de la configuración subjetiva de la acción” (González-Rey, 2013, p. 35). Al ser dinámicos posibilitan, a través de la intervención, que el docente se movilice frente a la idea que tiene de discapacidad (configuración subjetiva), estableciendo diferentes actividades que provoquen en él la emergencia de nuevos sentidos subjetivos, que permitan transformar su concepción y, de manera indirecta, su práctica a nivel de inclusión. “Lo histórico y lo social aparecen en términos subjetivos en las configuraciones subjetivas de la persona, unidad psicológica más estable que los sentidos subjetivos, pero inseparable de los juegos de sentido subjetivo de la persona en acción” (González-Rey, 2011, p. 313).

Al considerarse la producción de sentidos subjetivos como históricos y sociales, es necesario plantear un serie de estrategias que permitan que emerjan en los docentes nuevos sentidos a partir de la concepción de discapacidad. Gonzalez-Rey (2011, p. 314) da lugar a una serie de herramientas, tales como “la provocación, la contradicción, la vivencia de lo nuevo, la ira, la tensión de un conflicto, todos ellos (...) caminos movilizados de nuevos sentidos subjetivos en el proceso terapéutico”. En ese sentido, se puede concebir una intervención desde una postura clínico-educativa, tomando como referencia a Villalobos (2014), quien plantea que:

... el clínico propicia que cada niño, adolescente o adulto con quien se establece una relación profesional descubra nuevas significaciones que le permitan trascender aquellas que parecen estar encapsuladas,

de manera que se dé la oportunidad de transformar los sentidos que lo mantienen anclado (...) que lo detienen, que le impiden actuar creativamente. (p. 27)

Desde este concepto, se piensa lo clínico-educativo como la posibilidad de transformar las construcciones al interior de la escuela, dando un lugar al docente en cual se sienta y actúe como agente de cambio dentro de los procesos inclusivos que requiere la institución educativa. Con los elementos plasmados a partir de González-Rey (2008; 2011; 2013) y Villalobos (2014), se considera pertinente establecer estrategias que permitan vincular a los docentes en las prácticas inclusivas a partir de una transformación respecto del concepto de discapacidad, para lo que es necesaria la elaboración de fases de intervención (ver TABLA 2) que cumplan con los objetivos planteados.

FASE I. IDENTIFICACIÓN

Según el diagnóstico realizado, los docentes conciben la discapacidad como una limitante en el desempeño académico de los estudiantes, que la poseen, que si bien no se encuentra referida directamente en el discurso, las contradicciones

Tabla 2. Fases de intervención

Fase	Objetivo	Estrategia
Identificación	Que el docente haga conciencia de su concepción frente a la discapacidad y del rol que los niños en esta condición, desempeñan en el aula de clase.	Provocación. Esta herramienta lleva a los participantes a explorar las significaciones que han elaborado frente al concepto de discapacidad, a partir de la exposición de experiencias externas y próximas a ellos.
Significación	Que el docente identifique el origen de su construcción de la concepción de discapacidad y el carácter simbólico y emocional que actualmente conforma esta idea.	Observación y escucha. Tanto el facilitador como los participantes usan estas herramientas para comprender, en cada uno y en los demás, la constitución de sus sentidos subjetivos, propiciando también espacios de alteridad.
Elaboración	Que el docente viva nuevas experiencias que propicien la emergencia de nuevos sentidos subjetivos frente a la discapacidad.	Contradicción y tensión. Estas herramientas dan lugar a determinar los aspectos que propician o limitan la posibilidad de construir nuevos sentidos subjetivos en la concepción de discapacidad.
Evaluación y seguimiento	Determinar los resultados del proceso a partir de las transformaciones que hayan tenido o no los docentes.	Observación y escucha. Estas herramientas permiten evidenciar en los sujetos el impacto generado por la intervención, a partir de su corporalidad, su discurso y la coherencia entre ambos.

en él, dan lugar a esta conclusión, como se ha venido describiendo en el transcurso de la presente propuesta.

Por lo anterior, es pertinente, como primer elemento de intervención, buscar que el docente haga conciencia de su concepción frente a la discapacidad y del rol que los niños en esta condición desempeñan en el aula de clase. Para ello, el facilitador presenta a los participantes una serie de escenarios sociales, desde la discapacidad, que les provoquen percepciones y puntos de discusión, por ejemplo, un video que se refiera a experiencias significativas de procesos inclusivos con estudiantes con algún tipo de discapacidad, en donde se note el papel del docente y su importancia en la inclusión. Asimismo, se debe dar lugar a que cada docente describa las vivencias relacionadas con el tema, dentro y fuera del ámbito educativo. Como este ejemplo, surgirán diferentes actividades que permitirán el cumplimiento del objetivo de esta fase.

La provocación está pensada para que el facilitador y los docentes logren determinar el origen y la construcción de diferentes sentidos subjetivos en torno a la discapacidad, para que comprendan

... los modos cómo este (el sujeto) significa sus experiencias de vida, sus relaciones, la cultura y la sociedad; cómo descubre y se interesa por el conocimiento, sus modos de aprender y resolver las situaciones problema que se le presentan en los contextos en los que se encuentra y vive su experiencia vital, Villalobos (2014, p. 24)

Así, desde la primera fase se busca que los participantes logren establecer los aspectos simbólicos y emocionales que dan lugar a la conformación de los sentidos subjetivos y a la identificación e influencia de los contextos y las diferentes situaciones que en ellos propiciaron la conformación de significaciones en torno al concepto de discapacidad. “Se identifica el sentido que cobran los contextos sociales y culturales más allá de sus fronteras y se comprende sus modos de organización, los significados que subyacen a sus comportamientos, perturbaciones, sufrimientos, dificultades, angustias” (Villalobos, 2014, p.24).

FASE 2. SIGNIFICACIÓN

Con esta fase se permite explorar la influencia de los diferentes contextos sociales y culturales que dan lugar al desempeño de cada docente frente a sus prácticas inclusivas. Es aquí donde se encuentra un nexo con las categorías de análisis referidas en el presente documento: formación docente, procesos de

enseñanza-aprendizaje en inclusión y políticas, y acompañamiento institucional en el rol del docente, ya que cada una de ellas permiten evidenciar la forma en que las diferentes instituciones sociales (*i.e.*, familia, academia, amigos y entorno laboral) han configurado el concepto de discapacidad.

De esta manera, sin perder el vista la construcción de sentidos subjetivos, se busca que los participantes interpreten la esencia de cada significación, en tanto la concepción de la discapacidad. Villalobos (2014, p. 25) aporta dos elementos fundamentales a la intervención “por ello, la observación y la escucha adquieren dimensiones importantes, pues se trata de desentrañar los sentidos y significados que allí se vinculan, situándolos en la historia del sujeto y su singularidad”. De esta manera, se da lugar a la participación y escucha activa de las experiencias de cada docente, con el fin de comprender al otro frente a las mismas o frente a diferentes realidades.

FASE 3. ELABORACIÓN

Se busca retomar las experiencias explícitas del diagnóstico y propiciar escenarios que den lugar a que los docentes vivan nuevas experiencias que permitan que emerjan nuevos sentidos subjetivos frente a la discapacidad. A partir de juegos de roles, por ejemplo, se podrían realizar dinámicas que posibiliten que los docentes se ubiquen en el lugar del estudiante que presenta discapacidad. El profesor de educación física refería en su entrevista una experiencia de clase con una estudiante con baja visión, experiencia que se podría traer a la actualidad para hacerlos parte de esta situación.

De esta manera, se da lugar a la exploración de las tensiones y contradicciones que ocurren en el momento de establecer un acercamiento, no solo académico, docente-estudiante, sino sujeto-sujeto, y las fortalezas y limitaciones que aparecen en él. Por lo tanto, usar la confrontación como herramienta de intervención puede dar apertura a la movilización hacia nuevas significaciones.

En suma, es conveniente la utilización de la narración como un vehículo que permite que entre los docentes emerjan nuevos sentires frente a aquello que se ha vivido, que se trae a la realidad, siendo así generadora de nuevas experiencias. Respecto de esta herramienta, podría darse la libertad a los participantes de elegir la manera en que quieran narrar sus experiencia, esto es a partir de fabulas, historias, reportajes o crónicas, entre otras, lo que da lugar a que cada uno ponga en juego su creatividad y se sienta a gusto con el ejercicio.

Es pertinente para este momento continuar con Villalobos (2014), pues da lugar a una serie de elementos que facilitan este proceso de interacción de los participantes:

... allí cada uno de los protagonistas de ese encuentro va a estar atento al sentir que emerge en ese momento; por lo tanto, cada quien va a estar atento a ese otro, en su hacer, en su decir, en su disposición, actuación y gestualidad, modo de comunicarse, tratando de reconocerlo en su ser y en su saber. (p, 25)

La escucha es una herramienta que favorece la posibilidad de adentrarse en la experiencia del otro, quien comparte y reflexiona su narración, y de ahí elaborar nuevos sentidos subjetivos tanto de quien narra como de quien atiende.

Para finalizar, el facilitador abrirá espacios en los cuales muestre a los participantes experiencias exitosas en el manejo de discapacidad en contextos educativos y demás ámbitos sociales, que los lleve a fortalecer las nuevas concepciones que han emergido en el transcurso de la intervención. En este sentido, se podría proyectar el desarrollo de aulas inclusivas que han tenido resultados satisfactorios en la ciudad de Popayán, por ejemplo la de la Institución Educativa Técnico Industrial, sede Jardín Piloto.

FASE 4. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Esta última fase está encaminada a determinar cuáles fueron los logros adquiridos por los docentes y el facilitador en el transcurso de la intervención, en este sentido, a modo de cierre, cada participante dará a conocer a sus compañeros cuales considera sus mayores avances frente el proceso llevado a cabo, sí hubo o no transformaciones frente a la concepción de discapacidad y cómo estas han dado lugar a cambios en su ser y hacer desde sus prácticas pedagógicas.

Para un cierre adecuado, se realizará un seguimiento periódico, individual, entre pares (reuniones), con el fin de que a través del tiempo y sus prácticas, ellos mismos puedan constituirse como sujetos de su propio cambio y reflexión. Asimismo, explorar la interacción del docente en el aula con los estudiantes es fundamental, ya que permite evidenciar directamente las transformaciones logradas, de esta manera, el seguimiento dará lugar a la escucha y retroalimentación frente las vivencias posteriores al proceso de intervención.

Cabe anotar que los participantes pueden abandonar el proceso cuando lo deseen, aunque es importante determinar los motivos del desistimiento, para que se constituyan en un factor que promueva mejoras en la intervención (en el caso de que la deserción ocurra por inconformidad en el transcurso de las sesiones). Asimismo, es fundamental que el facilitador mantenga el dinamismo en las actividades y la receptividad frente a las sugerencias del grupo de docentes, cuando se encuentren limitaciones durante la ejecución de la propuesta.

Los tiempos de ejecución de la intervención están sujetos a un cronograma establecido conjuntamente entre la institución educativa, los docentes, sus necesidades y el facilitador.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera transformar las prácticas educativas en torno a la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, partiendo de la concepción de los docentes sobre esta condición, entendiendo al docente como vínculo directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

La transformación está encaminada a generar nuevos sentidos subjetivos, sin pretender que se desconozcan las construcciones previas a la intervención, sino buscando nuevas significaciones pensadas desde la realidad actual que no solo viven los docentes, sino también los estudiantes, a quienes influyen a diario

Se espera lograr un impacto en toda la comunidad educativa: la institución en general, los estudiantes y su familia, ya que si bien se parte de una intervención hacia los docentes, al propiciar nuevas significaciones en ellos, el ambiente educativo se verá modificado, pues las prácticas inclusivas ahora estarán llevadas por un sujeto que piensa y actúa concibiendo su ser para el hacer. Se espera que al menos seis docentes participen y vincular algunos más.

La institución en general tendrá impacto al encontrar que la población en situación de discapacidad, acogida a partir de la normatividad, que demanda su atención educativa, no solo se atiende por estricta obligación del Estado, sino a partir de un abordaje pensado en cada estudiante como sujeto capaz de desarrollar y potenciar sus habilidades en el aula.

Se espera que a partir de los resultados obtenidos durante este proceso, sea posible replicar con sus compañeros las experiencias que hayan logrado interiorizar, mostrando nuevas realidades a nivel de la discapacidad y el rol de los estudiantes que en alguna forma la presentan.

Propiciar espacios de alteridad entre docentes da lugar a la comprensión de cada uno a partir de sus realidades y de sentirse parte del otro, y permite entender que todos presentan situaciones de tensión y contradicción frente a sus prácticas, y que para ellas existen alternativas individuales y grupales que posibilitan un mejor desempeño.

Los estudiantes con discapacidad, de manera significativa encontraran en el docente un sujeto que no solo orienta la clase, sino alguien que, dentro de su enseñanza, tiene un lugar para él, visto desde sus potenciales, no desde su limitación; sus pares propiciarán movilizaciones en la medida en que el docente les permita vivir nuevas experiencias, vinculando a todos los estudiantes, a partir de trabajos en equipo, basados, por ejemplo, en aprendizaje colaborativo.

Docentes y estudiantes dan lugar a la construcción de nuevas significaciones a partir de las experiencias dentro y fuera del aula, que directa e indirectamente permiten la consolidación del aprendizaje. De esta manera, no se considera la intervención como la fase final en la construcción de sentidos subjetivos, por el contrario esta se piensa como un momento inicial que marca la pauta en las prácticas pedagógicas, siendo el eje la interacción docente-estudiante.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. En: *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Pública - Universidad Interamericana
- Constitución Política de la República de Colombia (1991, julio 20). *Gaceta Constitucional*, 116.
- Duschatzky, S. (1990). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós
- Fernández, A. (2013). *Entrevista a Rodrigo* [inédita].
- Fernández, A. (2014a). *Entrevista a Camilo* [inédita].
- Fernández, A. (2014b). *Entrevista a Luisa* [inédita].
- Fernández, A. (2014c). *Entrevista a Jerónimo* [inédita].
- Fernández, A. (2015a). *Entrevista a Samuel* [inédita].
- Fernández, A. (2015b). *Entrevista a Tobías* [inédita].
- Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Ideas.

- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. ODHAG.
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4, 225-243.
- González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Revista di psichiatria*, 46, 310-314.
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 11, 19-42.
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22. <http://dx.doi.org/10.7440/res40.2011.02>
- Ley 115 de 1994. (1994, feb. 8). *Diario Oficial*, 41.214
- Ley 1618 de 2013. (2013, feb. 27). *Diario Oficial*, 48.717.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales-NEE*. MEN.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto [Coords.], *25 Años de integración escolar en España: tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad: resumen*. OMS. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad* [Trad.]. <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%20la%20escolaridad.pdf>
- Parra, R. (2006). Primer taller: escuela y sociedad. En R. Parra, F. Parra, y M. Lozano [Eds.], *Tres talleres hacia una pedagogía de la investigación etnográfica* (pp. 14-48). Convenio Andrés Bello.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Villalobos, M. E. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo humano del sujeto*. Universidad del Valle.

DISCAPACIDAD MOTORA Y OCIO INCLUSIVO

APUNTES PARA UNA INTERVENCIÓN

Ximena Donneys Valencia, MSc.

Citación

Donneys, X. (2020). Discapacidad motora y ocio inclusivo: apuntes para una intervención. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 149-192. Universidad Icesi.

RESUMEN

Por la naturaleza de su condición, el énfasis de las actividades que se realizan con niños y niñas en situación de discapacidad motora se sitúa en las cuestiones instrumentales y teleológicas –citas médicas, terapias, evaluaciones y procedimientos médicos–, lo que responde a su concepción como personas enfermas que requieren rehabilitación. En esta propuesta de intervención, parto de reconocer que la realización de actividades de ocio no solo es un derecho, sino algo que aporta significativamente a la construcción de su ser, en términos de libertad, autonomía, goce y recreación, y presento un programa dirigido a fortalecer la capacidad de los padres para identificar y transformar las barreras subjetivas que limitan la realización de dichas actividades con sus hijos.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de intervención nace de una inquietud que surgió durante mi experiencia como fonoaudióloga, al observar de qué manera las rutinas de los Niños, Niñas y Adolescentes [NNA] en situación de discapacidad motora están colmadas de actividades instrumentales y teleológicas que hacen alusión a su concepción como sujetos enfermos, que requieren rehabilitación, lo que deja poco espacio a su inclusión en actividades de ocio que les aportarían en la construcción de su subjetividad, en términos de libertad, autonomía, goce y recreación, a las que por derecho deberían acceder.

A partir de esta inquietud, propongo llevar a cabo este proyecto de intervención psicosocial, en una institución de salud que brinda servicios de rehabilitación a población en situación de discapacidad de origen neurológico, y trabajar con los padres y madres de NNA en situación de discapacidad motora en torno a la identificación y transformación de las barreras subjetivas que se encuentran para llevar a cabo actividades de ocio con sus hijos, fomentando así una mayor inclusión de ellos en este tipo de prácticas.

Partiendo de que la discapacidad es un concepto muy amplio, que se ha estudiado desde diferentes modelos y se ha transformado como categoría con el pasar de los años, se puede identificar que, si bien se ha logrado que a las Personas en situación de Discapacidad [PesD] se les reconozcan sus derechos y se les brinde atención por medio de los servicios de salud necesarios para su rehabilitación, en su proceso de inclusión existen aún numerosas falencias, si se considera la definición de la Organización Mundial de la Salud [OMS], que indica que “el objetivo de la rehabilitación integral no es solo el entrenamiento de las PesD para adaptarse al medio, sino también su integración en el ambiente inmediato y en el conjunto de la sociedad” (Amate & Vásquez, 2006, p. 26).

Desde un enfoque de derechos, considero de gran importancia que estas personas puedan participar y sean incluidas en su entorno y tengan acceso, no solo a actividades de tipo productivo, como la educación y el trabajo, sino también a actividades de ocio (recreativas, culturales y deportivas), ya que, de acuerdo con Cuenca (2002),

... el ocio es un derecho humano básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad,

raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. (p.29)

Es importante reconocer que, si bien las PesD presentan en sus rutinas diarias una suerte de actividades enfocadas a su rehabilitación funcional, como terapias físicas, ocupacionales y del lenguaje, asimismo tienen derecho a disfrutar de actividades de ocio, pues como menciona Ruiz-Olabuenga (1994, p. 1886): “el ocio desempeña una función de antídoto de las rutinas de la vida porque su verdadera naturaleza no es la posesión del tiempo sino su utilización para la búsqueda de un tipo específico de emociones”.

Este autor propone que el ocio no se puede limitar a su carácter instrumental, según el cual, desde un enfoque economicista, se reponen y restauran las fuerzas consumidas en el tiempo de trabajo o, desde un enfoque medicinal, se cultiva un bienestar físico y mental. Tampoco puede entenderse como un privilegio social, perteneciente solo a las clases acaudaladas. El estatus social del ocio lo eleva a la condición de derecho ciudadano, tan universal e incontestable como cualquier otro de los derechos del hombre y de la mujer. Las PesD tienen derecho, como cualquier otro sujeto, a gozar del ocio, y este derecho debe garantizarse con tal fuerza como el de la salud o la educación. Esta, si se quiere, es la principal motivación del proyecto: propender porque las PesD sean tratadas como sus pares sin discapacidad y puedan gozar de sus mismos derechos.

Si bien se debe reconocer que es de gran importancia para la calidad de vida de los NNA en situación de discapacidad motora el acceso a los servicios de salud y rehabilitación, es necesario también comprender que, como sujetos, tienen derecho a otro tipo de experiencias, que conlleven a ganancias, no solo funcionales, sino de enriquecimiento propio, de libertad y autonomía, de placer y bien-estar, como son las actividades de ocio. La realización de estas actividades en ocasiones se ve dificultada por: la movilidad reducida de los NNA con discapacidad motora; los tiempos que suelen estar “ocupados” por otras actividades, como terapias o citas médicas; y en general, por una serie de barreras que, si bien pueden ser objetivas, como las barreras físicas que se encuentran en el entorno, también suelen ser subjetivas y nacer de las creencias de los padres y de sus propias realidades.

Teniendo en cuenta que es mínima la incidencia que se puede tener sobre las barreras objetivas presentes en el entorno, mi interés con este proyecto es

identificar inicialmente cuáles son las barreras subjetivas que interfieren en la inclusión de los NNA en actividades de ocio. Por medio de esta propuesta de intervención, enmarcada en un método experiencial, la pareja de padres, de manera conjunta y dialógica, tendrá la oportunidad de reflexionar sobre dichas barreras a partir de la presentación de diversas experiencias, similares a las propias, con las que se puedan sentir identificados e inspirados. Se busca que de esta manera tomen conciencia sobre sus propias acciones y prácticas y encuentren la manera de transformarlas, dando así una mayor participación al ocio, en la vida de sus hijos.

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011), más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad. En Colombia, el censo poblacional (DANE, 2005), determinó que 6.3% correspondía a este tipo de población, lo que refleja que este es uno de los países de la región con mayor prevalencia.

El Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] presentó recomendaciones para el Gobierno nacional y para todos los sectores, respecto de los ejes de la política pública sobre discapacidad mediante el Conpes 166 de 2013. En cuanto a la inclusión social, recomienda: instaurar medidas para garantizar la accesibilidad física, comunicacional e informativa a los escenarios y prácticas deportivas y recreativas para la participación de las PesD; garantizar todas las formas de acceso y accesibilidad en los espacios y procesos culturales; e identificar la oferta institucional para desarrollar el potencial artístico y cultural de las PesD.

El desarrollo normativo del país, respecto de la atención y protección de la población con discapacidad, incluye la ley 361 de 1997, por medio de la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación; la ley 1145 de 2007, que organiza el Sistema Nacional de Discapacidad; y la ley 1618 de 2013, en donde se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las PesD. Sin embargo, pese a las recomendaciones del Conpes y a este desarrollo normativo, es evidente que la inclusión de esta población es aún un tema por mejorar.

En la TABLA 1 se presentan los resultados sobre participación de esta población en diferentes tipos de actividades (DANE, 2008), donde se observa cómo, si bien las PesD tienen una participación relativamente buena en las actividades con su familia, la inclusión en actividades con la comunidad y de

Tabla 1. Participación de PesD / tipo de actividad (DANE, 2008)

Tipo	Participación (%)
Actividades con la familia	53,0
Actividades con la comunidad.	26,1
Actividades religiosas.	40,4
Actividades productivas	6,2
Actividades deportivas y de recreación	11,7
Actividades culturales	6,8
Actividades de educación no formal	2,2
Actividades ciudadanas	4,4
Otras actividades	1,9

tipo recreativo, deportivo y cultural, es aún muy baja. Cabe resaltar, que los datos de este registro no están discriminados por tipo de discapacidad ni se incluyen datos de personas sin discapacidad que permitan hacer un análisis comparativo.

En consonancia con el desarrollo normativo mencionado, la política pública sobre la discapacidad en Santiago de Cali (2006), establece que:

... considerar a las personas con discapacidad como enfermos hace que ellos y sus familias los excusen de participar en las actividades de la vida diaria como es el estudio, el trabajo, el deporte, manifestaciones culturales, y otras actividades de vida ciudadana como tramites, diligencias, etc. (p. 54)

Teniendo en cuenta esto, es necesario promover acciones encaminadas a mejorar la inclusión educativa, laboral y social de las PesD, una población vulnerable, representativa del país, a la que en términos legales se les han garantizado unos derechos, pero los cuales distan de su aplicación en la realidad.

El presente proyecto apunta precisamente a considerar a los NNA en situación de discapacidad como sujetos de derecho y, como tal, a buscar que logren una mayor participación en actividades de ocio, lo que no solo contribuirá con su desarrollo personal, sino que les permitirá disfrutar y gozar libremente, como a sus pares sin discapacidad.

En consonancia con esta declaración, el objetivo general del proyecto es fomentar la participación en actividades de ocio de NNA en situación de discapacidad motora, que asisten a un centro de neurorehabilitación en Cali, a partir de la reflexión y la transformación de las barreras subjetivas que encuentran sus padres para llevar a cabo este tipo de actividades con sus hijos. Asimismo, se han definido como objetivos específicos: caracterizar las barreras subjetivas que presentan los padres para incluir a sus hijos en actividades de ocio; promover espacios de reflexión con ellos acerca de las barreras identificadas y la manera en que estas interfieren en la realización de prácticas de ocio con sus hijos; y generar espacios para la producción colectiva de estrategias encaminadas a mejorar la inclusión de estos niños y niñas en actividades de ocio dentro y fuera de sus hogares, a través de la transformación de las barreras subjetivas que presentan sus padres.

La institución donde se lleva a cabo esta propuesta de intervención es una entidad de salud creada en 1992 que ofrece servicios de rehabilitación integral y especializada a pacientes que han sufrido una lesión neurológica en cualquier momento de su vida; cuenta con cinco programas asistenciales en los que convergen diversas disciplinas, como: fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, hidroterapia, psicología y educación especial. Para efectos del proyecto de intervención se trabajará con la población que pertenece al programa de neurorehabilitación pediátrica.

La población participante está conformada por padres de NNA en situación de discapacidad motora. Cabe destacar que por lo general, quienes asumen el trabajo de cuidado de los niños son las mamás, mientras que los papás tienen empleos remunerados. Por su parte, las madres solteras, al ser cabezas de familia, asumen la labor de cuidado y generalmente tienen un trabajo informal. Solo pocas mamás cuentan con un trabajo formal. En algunos casos los cuidadores primarios o quienes hacen las veces de padres son las abuelas o las tías.

La mayoría de los NNA en situación de discapacidad motora cuenta con servicio de enfermería como apoyo para su cuidado, un servicio que generalmente se presta por doce o veinticuatro horas diarias. El servicio es solicitado por los médicos tratantes debido a que estos niños y niñas presentan afección en la movilidad, el tono muscular, la fuerza y la sensibilidad de uno o varios miembros de su cuerpo, además algunos presentan alteraciones en el lenguaje comprensivo o expresivo, problemas en el proceso de ingestión de alimentos y dificultades de aprendizaje, condiciones que requieren de apoyo constante.

ESTADO DEL ARTE

Cabe resaltar que la mayoría de los documentos aquí referenciados son producto de investigaciones, en tanto las intervenciones halladas fueron pocas. De igual manera, es evidente la falta de investigaciones e intervenciones publicadas a nivel nacional sobre esta temática, lo que contrasta con países como España y Canadá, en los que son numerosas.

En el plano nacional, Serrano et al. (2013) retoman varias investigaciones a nivel nacional e internacional relacionadas con la identificación de barreras contextuales que influyen en la participación de personas con discapacidad física en diferentes escenarios: laboral, de recreación y de servicios de salud y educación. Si bien este estudio no se centra en el tema del ocio, sí aborda las dificultades que afrontan las PesD para su inclusión en diferentes actividades, y concluye que las principales barreras a las que se enfrentan son los aspectos arquitectónicos, políticos, económicos, sociales o actitudinales y de orden asistencial.

Sierra (2014) aborda, desde una metodología cualitativa, esta temática, para lo que se plantea interrogantes como: ¿qué hay de la niñez con discapacidad?, ¿cuál es su lugar social?, ¿cuál es el lugar convencional del derecho al juego?, que parten de pensar en los NNA en situación de discapacidad como sujetos con un lugar social determinado y con el derecho a acceder al ocio, como cualquier otro miembro de la sociedad.

Finalmente, a nivel nacional cabe resaltar el trabajo de Herrera (2015), quien aborda, desde un enfoque histórico-hermenéutico, las concepciones de las mamás con hijos en situación de discapacidad. En la investigación se retoman las narrativas de las mamás y se evidencia que estas perciben el cuidado como: buen aseo personal, accesibilidad a la salud y, en general, la adquisición de habilidades básicas. Lo anterior se relaciona con la hipótesis de que los padres de niños con discapacidad, a partir de la adopción de rutinas enmarcadas en un modelo médico, suelen dar mayor relevancia a la parte clínica de sus hijos y van construyendo una concepción de ellos como sujetos susceptibles de ser cuidados y rehabilitados, no como sujetos de derechos, sujetos gozosos.

En España son numerosas las publicaciones sobre investigaciones encaminadas a indagar necesidades sociales y experiencias de ocio en NNA en situación de discapacidad. La mayoría de ellas plantea, desde un enfoque cuantitativo, entre otras problemáticas: el desconocimiento o la falta de información de los

familiares respecto de los servicios y recursos vinculados a la discapacidad; la necesidad de sensibilización de la sociedad; y la demanda, de parte de las mamás, de los apoyos necesarios para que sus hijos participen en actividades lúdicas.

Otros estudios ofrecen perspectivas diversas: Mercado et al. (2012) orientaron sus objetivos al conocimiento de la realidad social de los menores con discapacidad y sus familias en diversos ámbitos de la vida social; Madariaga y Lazcano (2016), se centraron en la experiencia de ocio de la juventud con discapacidad y sus necesidades en el acceso a la oferta de ocio comunitario; Mercado y García (2010) apuntaron a conocer las necesidades sociales para la integración de los menores con discapacidad en edad escolar y sus familias; mientras que Rebolledo y Rohls (2014) trabajaron en cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad física, acercando a ellas actividades de ocio y tiempo libre a las que normalmente no accederían de otra manera.

En Canadá se encontraron múltiples estudios comparativos encaminados a evaluar la participación en actividades de ocio de este grupo poblacional, utilizando principalmente la Children's Assessment of Participation and Enjoyment [CAPE], un instrumento de medida de la participación que contiene 55 ítems y cinco dimensiones (diversidad, intensidad, con quién practica las actividades, dónde y el disfrute de las mismas) y proporciona tres niveles de puntuación: un primer nivel para la participación global, un segundo nivel para las dimensiones que reflejan la participación en actividades formales e informales y un tercer nivel que refleja la participación en actividades recreativas, físicas, sociales, basadas en habilidades y de autosuperación (King et al., 2004).

Los estudios de King et al. (2009; 2010; 2014) y Solish et al. (2010) son de tipo cuantitativo y por lo general su intención es comparar niñas y niños con y sin discapacidad, identificando las diferencias entre ellos respecto a la participación en actividades sociales, de ocio y recreación. Si bien estas investigaciones utilizan primordialmente una prueba estandarizada, el CAPE, arrojan resultados cuantitativos que confirman la hipótesis planteada en el presente proyecto, es decir la baja participación de los NNA en situación de discapacidad en actividades de ocio, en comparación con sus pares sin discapacidad, evidenciándose diferencias con respecto a la variedad, frecuencia, intensidad y disfrute en dichas actividades.

MARCO TEÓRICO

En la problemática planteada, la baja inclusión de los NNA en situación de discapacidad motora en actividades de ocio puede responder a una serie de causas y variables que no son del todo abordadas en este trabajo. En este caso, los esfuerzos se encaminaron a: identificar las barreras subjetivas que enfrentan los padres para realizar prácticas de ocio con sus hijos, comprender cómo esto se ha relacionado con la problemática planteada y promover las transformaciones necesarias en pro de un mayor acercamiento de los menores al ocio. En este orden de ideas es necesario clarificar los conceptos de ocio, discapacidad y barreras subjetivas, claves para el desarrollo de este proyecto.

Cuenca (2002, p. 29) sugiere que el ocio es un derecho fundamental y una experiencia integral de la persona, “una experiencia humana compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales)”. De esta definición es importante resaltar cada una de las características del ocio que lo diferencian de otro tipo de actividades: su direccionalidad y multidimensionalidad, ya que es una experiencia que enriquece al sujeto en las diferentes dimensiones de su ser y aporta al bienestar emocional, físico, personal y social; y su configuración como actuaciones libres, queridas por el propio sujeto, no impuestas por los demás o cumplidas por obligación, que deben generar una genuina satisfacción. En esta definición también se habla de las implicaciones individuales y sociales del ocio, pues no solo aporta al desarrollo del sujeto como tal, sino a las relaciones interpersonales y a la sociedad en general. Además, como refiere Ruiz-Olabuenga (1994, p. 1887), el ocio se ha convertido en un “derecho civil, cuya garantía y fomento es de iniciativa y de responsabilidad colectivas”. En la definición de Cuenca (2002) se hace alusión a su carácter autotélico, la característica que claramente diferencia al ocio de otro tipo de actividades o experiencias. Es decir que las actividades de ocio tienen un fin en sí mismas y no deberían estar motivadas por fines instrumentales, como mejorar habilidades físicas o ganar funcionalidad.

Es importante tener claridad sobre las actividades de ocio, para así poder identificar cuáles acciones realizadas por los NNA en situación de discapacidad motora efectivamente cumplen con los criterios y pueden ser consideradas de ocio, pues si bien ellos llevan a cabo una suerte de actividades físicas o cognitivas diarias, generalmente estas conllevan un fin instrumental, como

mejorar la postura, la marcha, la expresión oral, etc. Teniendo en cuenta lo anterior, para efectos de este proyecto he considerado como actividades de ocio a aquellas que los NNA realizan con el único fin de disfrutar, de manera libre y placentera, sin preocupaciones de tipo funcional o cognitivo.

Es importante precisar el concepto de discapacidad desde el cual abordo este proyecto, pues se han dado acercamientos a ella desde diferentes enfoques o modelos que han ido evolucionando con el pasar del tiempo. Inicialmente, se abordó desde un modelo médico-biológico, en el cual la discapacidad era atribuida a la persona y ocasionada por una enfermedad o trauma, un modelo que consideraba al sujeto como el único causante o responsable de su discapacidad, donde todos los esfuerzos estaban encaminados a curar un cuerpo enfermo o minusválido; posteriormente se abordó desde un modelo social, en este se postuló que la discapacidad era el resultado de un conjunto de condiciones, relaciones interpersonales y actividades generadas por ciertos factores ambientales y no por una enfermedad o deficiencia propia del sujeto, centrandó la discapacidad por fuera de la persona y dejándola puesta más en la relación con el entorno; finalmente, se abordó desde un modelo biopsicosocial, en el cual se integraron los dos modelos anteriores, considerando que la discapacidad resulta de la interacción entre factores biológicos, pertenecientes al sujeto, y factores contextuales, presentes en el entorno.

El presente proyecto se adhiere a este modelo biopsicosocial, por ello retomo la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, en la cual se refiere a las personas con discapacidad como “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 6).

A partir de esta definición, discapacidad no es sinónimo de deficiencia. Pueden existir personas con graves deficiencias en algunas estructuras y funciones corporales, pero que no sufren de desigualdad o discriminación alguna y pueden participar activamente en la sociedad; asimismo, pueden existir personas con grados menores de deficiencia que presentan una discapacidad mayor, debido a las barreras presentes en su entorno, las cuales entorpecen su participación.

Cuando se habla de discapacidad, no se debe entonces hacer alusión únicamente a la deficiencia presente en el sujeto, que suele ser lo más evidente a nivel físico –lo más notorio, lo legitimado a través del diagnóstico–, sino

que debe contemplarse cómo es su participación en las diferentes actividades, teniendo en cuenta, no solo sus funciones alteradas, sino cómo el entorno le presenta barreras o facilitadores para su inclusión en la sociedad.

Como parte de ese entorno susceptible a contemplar se encuentran las barreras que de acuerdo con la Clasificación CIF [Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud], pueden entenderse como “todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad” (OMS, 2001, p.209). En esta definición se incluyen aspectos que van, desde la inaccesibilidad a los espacios físicos y la falta de tecnología, servicios y políticas, hasta las actitudes negativas de las personas, que dificultan la participación de las PesD en diferentes actividades.

Para efectos del presente proyecto, he dividido las barreras entre objetivas y subjetivas. Las primeras, aquellas de carácter material, relacionadas con factores ambientales, como los espacios físicos, el transporte y el acceso a servicios, etc.; las segundas, aquellas que nacen del sujeto, sus ideas, sentimientos y subjetividad, las cuales están permeadas por el contexto y la cultura.

Enfoqué mi trabajo en las barreras subjetivas que presentan los padres y las madres al llevar a cabo prácticas de ocio con sus hijos e hijas en situación de discapacidad. Como se verá, estas barreras toman la forma de preconceptos, creencias o ideas en relación con dichas prácticas y con sus hijos, en tanto sujetos. Así, por ejemplo, mientras la ausencia de adecuaciones en el transporte público para PesD se asume como una barrera objetiva para el acceso a la ciudad, la idea de que el menor va a ser objeto de burla en dicho transporte puede convertirse en una barrera subjetiva.

En mi propuesta de intervención parto de un enfoque clínico, el cual de acuerdo con Fernández (2012) hace referencia a una postura o un modo de “leer” las situaciones que permite intervenir sin interferir en los modos de actuar de un sujeto, es decir, acompañar desde una posición ética, que respete y entienda la manera de comprender y significar las experiencias de cada sujeto y busque llevarlo a la transformación desde este respeto. En este sentido, asumo que un enfoque clínico es el que se interesa por entender un sujeto y permite “comprender los modos como este significa sus experiencias de vida, sus relaciones, la cultura y la sociedad; cómo descubre y se interesa por el conocimiento, sus modos de aprender y resolver las situaciones problema que se le presentan” (Villalobos, 2014, p.24).

Desde esta perspectiva, en mi propuesta de intervención asumo una postura clínica que permite brindar una escucha particular a los padres y busca comprender, desde sus propios hábitos y creencias, tanto la relación con sus hijos, como las barreras subjetivas que encuentran para participar con ellos en actividades de ocio, para a partir de ahí ofrecerles la posibilidad de transformar y resignificar sus prácticas cotidianas.

Lo anterior se relaciona con el modelo experiencial que tomé como base para la propuesta de intervención. En él, se parte del presupuesto de que “la tarea de ser padres supone un aprendizaje experiencial complejo, a largo plazo, que se lleva a cabo en escenarios socioculturales” (Maíquez et al., 2000, p. 65), premisa que les permite afirmar que ser padres es una tarea evolutiva, que para ser llevada a cabo requiere de una variedad de experiencias de paternidad y maternidad, lo que “se consigue gracias al intercambio con otros padres embarcados en la misma tarea, ya que entre todos cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad” (p.43).

Es así como Maíquez et al. proponen un entrenamiento para padres en un escenario sociocultural que conlleve al enriquecimiento experiencial, es decir, en espacios de conversación, donde las parejas, de manera colectiva, aprenden a través de las narrativas y las experiencias de sus pares, en una especie de modelaje social, que implica su exposición a una variedad de episodios de interacción padres-hijos, que pueden ser vistos, escuchados, hipotéticos, etc., donde se propicie el debate y la reflexión cooperativa. En este modelo se considera fundamental, para el proceso de reconstrucción de saberes la presencia de una persona en el escenario de intervención (agente de cambio), que: facilite y mejore las formas de verbalización; ayude a regular el clima emocional del grupo; sea fuente de información alternativa; y contribuya a mediar, apoyar y facilitar el proceso de negociación e intercambio de los puntos de vista. Se espera que este proceso de participación mediada vaya induciendo cambios de manera progresiva y que esto se vea reflejado en el actuar de los padres.

Teniendo en cuenta este modelo, se asume que los padres han aprendido a desempeñar su rol a partir de las experiencias vividas, por tanto se da gran valor a su experiencia, a la narración de la misma y a la construcción colectiva de nuevas experiencias que permitan la resignificación de sus concepciones sobre lo que es ser padres y sobre la manera de asumir diversas situaciones. Maíquez et al. proponen que se trata de una construcción personal que puede modificarse con el tiempo o permanecer relativamente estable, sin embargo,

le apuntan a la transformación y plantean que “la intervención con padres se concibe como un medio para facilitar el aprendizaje experiencial que tiene como objetivo la reconstrucción de su conocimiento cotidiano” (p.11).

Skliar y Larrosa (2009) definen a la experiencia como aquello “que nos pasa”, no simplemente como aquello “que pasa”, es decir, como aquello que no es un simple acontecimiento, sino que atraviesa la propia subjetividad. Los autores proponen que la experiencia se caracteriza por la presencia de algo externo, que no depende del sujeto “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí” (p. 15).

Así como la experiencia supone la presencia de un acontecimiento externo a una persona, se caracteriza porque el lugar de la experiencia “soy yo”, es decir, ese acontecimiento no pasa “frente a mí”, sino “en mí”, es decir que el lugar de la experiencia es el sujeto, por lo que toda experiencia es subjetiva y, en tanto experiencia, forma y transforma a la persona, atravesando su subjetividad.

Skliar y Larrosa (2009, p. 17) plantean que si la experiencia “es ‘eso que me pasa’, entonces el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso”, es decir que el sujeto de la experiencia no es inicialmente un sujeto activo o agente de su propia experiencia, sino que la experiencia es algo que pasa sobre él, lo marca, le deja huella. La experiencia se padece como un acontecimiento que conlleva incertidumbre, peligro y aventura, pero que transforma en ambos sentidos, desde ese algo “hacia mí” y viceversa.

Skliar y Larrosa (2009) proponen entonces que la experiencia tiene varias dimensiones: la primera, en relación con algo que no soy yo, es decir que siempre se necesita de un algo externo que conlleva a ella; la segunda, referida a que la experiencia es una relación en la que ese algo tiene lugar en mí, o sea, que con su paso me transforma como sujeto; y la tercera, que habla de una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí y, en ese paso, ambos sufren cambios y transformaciones, resultan afectados.

En relación con la experiencia, Larrosa (2004) aborda el tema de las narrativas y afirma que:

... solo en la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar), de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar), lo que nos pasa y quiénes somos tiene un sentido. (p. 615)

El autor asegura que lo que acontece como experiencia solo puede ser interpretado a través de la narración. Es así como el sujeto va creando la historia de su vida y a partir de las narrativas le da un orden y un sentido a lo que le ocurre. De esta manera se relaciona fuertemente la identidad del sujeto y el género discursivo de la narrativa, ya que “el sentido de lo que somos, o mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos” (Larrosa, 2004, p. 607). Por tanto, en la medida en que el sujeto se narra a sí mismo y a otros lo que le pasa, va construyendo un personaje, va construyendo su propia identidad a partir de su propia narración y de las narraciones de otros, así aprende también a construir la historia de su vida de acuerdo con el conjunto de historias que ya ha oído. En resumen, Larrosa plantea que:

... quien somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y como son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (p. 610)

Teniendo en cuenta los conceptos abordados, mi propuesta de intervención toma como base un modelo experiencial, que le da relevancia a la tarea de ser padres como algo evolutivo, que se construye en escenarios socioculturales a partir de las experiencias. En lo que respecta a la cristalización metodológica de estas ideas, se llevan a cabo sesiones grupales con padres de NNA en situación de discapacidad, donde se promueve la discusión grupal y el debate a partir de situaciones de padres e hijos en relación con prácticas de ocio, brindando especial atención a las narrativas. El interventor psicosocial, en tanto agente de cambio, asume una postura clínica en su intervención y promueve la generación de experiencias que atraviesen la subjetividad de los padres e inviten a la transformación de sus prácticas.

El proyecto parte de un supuesto: para ser padres se requiere de un aprendizaje experiencial complejo, que se va dando a través del tiempo y de las experiencias vividas en diferentes escenarios socioculturales, ya que

... la formación de padres debe realizarse mediante un tipo de enseñanza en la que los padres tienen la oportunidad de conocer

una amplia variedad de experiencias que puedan ser contrastadas con las suyas propias. Esto se consigue gracias al intercambio con otros padres embarcados en la misma tarea, ya que entre todos cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad. (Maíquez et al., 2000, p. 25)

En este orden de ideas se retoma de los autores mencionados un programa experiencial para padres, que sirve como base para la creación de la metodología de este proyecto. El programa que se pretende implementar está dirigido a los padres de NNA en situación de discapacidad motora, e incluye las cuatro fases descritas en la siguiente sección.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Previo a la presentación de las fases, cabe mencionar que en la primera, a diferencia de las demás, presento resultados, pues ellos son la base sobre la que estructuré las actividades propuestas en las siguientes.

FASE I. DIAGNÓSTICO

Para el diagnóstico se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro mamás con estas características: 27 años, con una niña de 10 años; 51 años, con una menor de 14 años; 35 años, con una menor de 15 años; y 38 años, con un niño de 6 años. En las entrevistas personales, como estaba previsto, se abordaron temas relacionados con la experiencia de tener hijos en situación de discapacidad y con la manera en que se llevan a cabo prácticas de ocio con ellos. Las participantes del diagnóstico inicial fueron escogidas por conveniencia, teniendo en cuenta que existía una relación previa de tipo terapéutico con el menor. Cabe resaltar que se seleccionaron mamás, por ser ellas quienes asumen principalmente el rol como cuidadoras primarias de los menores. Para analizar la información obtenida en las entrevistas realizadas se establecieron categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías, como se muestra en la TABLA 2.

DISCAPACIDAD / TRAYECTORIA

Encontré cuestiones interesantes en relación con las vivencias de las mamás frente a este tema. En primera instancia, hablan de su relación inicial con el diagnóstico, generalmente mediada por los médicos, la cual no suele darse de

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría / Subcategoría	Detalle
Discapacidad	Experiencias de las madres relacionadas con la discapacidad de sus hijos
Trayectoria	Reconstrucción de sucesos relacionados con el establecimiento del diagnóstico, y de acciones llevadas a cabo a partir de él.
Sentimientos	Emociones expresadas por las madres respecto de la discapacidad de sus hijos.
Concepciones	Percepciones o representaciones mentales sobre varios conceptos, basadas en la experiencia personal.
... de discapacidad	Expresiones que permiten identificar la percepción sobre la discapacidad de sus hijos.
... de hijo	Expresiones que permiten conocer la percepción sobre el hijo en situación de discapacidad.
Ocio	Experiencias de ocio que llevan a cabo con sus hijos en situación de discapacidad motora
Prácticas	Prácticas y maneras en que las madres desarrollan actividades de ocio con sus hijos en situación de discapacidad
Barreras objetivas	Factores ambientales que limitan (<i>e.g.</i> , espacio físico, transporte=.
Barreras subjetivas	Obstáculos que nacen del sentir y de las percepciones de las madres.
Facilitadores	Factores subjetivos y objetivos presentes en el entorno que permiten o facilitan las actividades de ocio
Transformaciones	Elementos o factores que pueden transformarse en el entorno para facilitar las prácticas de ocio.

la mejor manera, bien sea por el poco tacto de los médicos para comunicarle a las mamás la situación en la que se encuentran sus hijos, o por su falta de claridad, que genera múltiples dudas o malentendidos frente al diagnóstico.

... el médico, cuando me dijo lo que ella tenía, yo no le entendí, porque él no me dijo parálisis cerebral, sino como IMOC, una palabra diferente [Entrevistada 3, E3].

... el neurólogo me dijo que le comprara una buena cama porque ella iba a durar hasta los cinco años conmigo y que nunca me iba a decir mamá, que ella tenía una parálisis cerebral y que el 90% de su cerebro estaba muerto [E1]. (Donneys, 2018)

En general, las mamás narran que, si bien veían que sus hijos e hijas no se comportaban como otros niños, ya que evidenciaban que no alcanzaban hitos del desarrollo esperados para su edad, como sostener la cabeza, agarrar

objetos con la mano, hacer contacto visual, etc., no esperaban recibir una noticia como el diagnóstico de una parálisis cerebral. Y esto es un choque emocional muy fuerte, ya que no solo implica saber que su hijo presenta una condición “especial”, sino que la manera en que esto se les comunica no es la más adecuada y que deben tomar acciones de forma rápida, sin alcanzar a procesar lo que significa el diagnóstico.

... dije Dios mío, pero por qué, y bueno hubo muchas preguntas en mi cabeza, pero de igual manera, buscaba en el momento la solución, bueno ¿Yo qué voy hacer? ¿Terapias? ¿Y yo de dónde voy a pagar terapias? En ese tiempo yo no sabía que existía lo de la tutela y que el seguro tenía que darle, como derecho que tenía ella, sus terapias y todo lo que ella necesitaba, empecé a tocar puertas, en bienestar familiar para que me ayudaran a darle terapias a la niña [E3].

... empecé a seguir todo lo que me indicaba los médicos, que tenía que ponerlo en tratamiento, que tenía que ponerlo en terapia para que él pudiera recuperar el habla (...) caminar [E4]. (Donneys, 2018)

Es evidente entonces que estas mamás experimentan vivencias muy fuertes en el momento inicial, cuando se les da el diagnóstico. Amate y Vásquez (2006) manifiestan que:

... usualmente las familias adoptan uno de dos mecanismos para alcanzar el estado de aceptación: la resignación, que no es una reacción positiva porque impide la acción y la creatividad, que da lugar a la búsqueda de información y conocimiento. (p. 161)

Se observa que algunas mamás, inicialmente, optan por la resignación.

... me encerré con mi hija, le conté al papá ese día, pero no hicimos nada en el momento. Empecé más adelante a llevarla al puesto de salud, pero no hice nada más en el momento [E1]. (Donneys, 2018)

Sin embargo, en las entrevistas observé que, si bien inicialmente se presentan muchas dudas, interrogantes y desconcierto frente a cómo proceder, poco a poco se va encontrando la manera de hacer frente a la situación de discapacidad, y se empieza a asumir un proceso de rehabilitación que suele ser muy arduo y tiende a acaparar gran parte de su tiempo y esfuerzos.

... me levanto a las cinco y media de la mañana porque a las siete tengo que dejarla en el colegio, voy la dejo, me devuelvo. A las ocho y media regreso para darle el refrigerio y a las diez vuelvo a darle el descanso (...) luego, llegamos a la casa, la cambio, si hay almuerzo, almuerza y esperamos que llegue el transporte para ir a las terapias. Entramos a la una y cuarto a terapia y salimos entre las tres y media, cuatro y cuarto o cinco de la tarde [E1].

... a la niña normalmente la llevamos un día lunes en la mañana a terapia en la piscina, el martes en la tarde a terapia física y de lenguaje, el miércoles también, el jueves la dejamos descansar y el viernes de nuevo a terapia. Es una semana donde casi siempre tiene sus terapias [E2]. (Donneys, 2018)

Es evidente que los horarios de estos niños y los de sus mamás suelen estar copados con actividades del orden de la rehabilitación y, en ocasiones, la inclusión escolar. Es común entonces que los NNA permanezcan gran parte del día fuera de la casa, ocupados en diversas actividades de tipo funcional. Generalmente son sus mamás quienes, como efecto de una cultura patriarcal, asumen el rol de cuidadoras y acompañantes. Claramente esto puede funcionar como una barrera objetiva para la inclusión en actividades de ocio, por la falta de tiempo y el cansancio que generan estas jornadas tan extensas.

DISCAPACIDAD / SENTIMIENTOS

Pude evidenciar, con recurrencia, la aparición de términos como angustia, impotencia, rabia, resignación, y quizá el más común, miedo. Como refiere Herrera (2015),

... las cuidadoras sienten temor solo con el hecho de pensar si ellas mueren o se enferman gravemente, quién cuidaría de sus niños o niñas con discapacidad, ya que sienten que ellos nunca se van a poder valer por sí solos. (p.140)

... me da miedo imaginarla en un futuro, porque la salud de uno decae, soy joven aún, pero me he enfermado demasiado y pienso, si en un futuro llegase a faltar ¿Quién me va a cuidar a mi hija si ella no tiene a nadie más? [E1].

... entonces es el miedo a lo que va a pasar en un futuro, ella va a crecer, se va a volver una niña grande ¿Qué va ella a hacer o a no

hacer? ¿Qué va a pasar si uno llegara a faltar? Esta era una de las cosas que me angustiaban mucho [E3].

... mi mayor preocupación es... lo digo así sinceramente, que yo llegara a faltar, o sea ese es el miedo mío, porque yo soy sola para todo, entonces yo digo, ¿bueno en caso de que yo llegara a faltar él con quien... eh quien le sigue dando como ese apoyo [E4]. (Donneys, 2018)

Lo anterior responde nuevamente a las lógicas de una cultura patriarcal, en la cual la mamá es quien asume el rol principal en el cuidado de los hijos, lo que se evidencia con mayor facilidad cuando ellos se encuentran en una situación de discapacidad.

Por otra parte, las mamás narran de qué manera, al iniciar el proceso de crianza presentaban sentimientos de tristeza, rabia y angustia respecto de la aceptación del diagnóstico y del relacionamiento con las personas de su contexto. Sin embargo, se revela que son asuntos que con el tiempo y la experiencia ellas aprenden a manejar.

... los primeros años fueron muy duros, primero aceptar la condición de mi hija, luego ver que no va a haber mejoría, pensar que ella empeorará (...) ya ahora, después de unos siete años, puedo decir que asimilé mucho más las cosas [E2].

... a uno le da rabia que le miren su hijo como si fuera un bicho raro (...) ya uno aprende a lidiar con la gente (...) no me hace sentir mal si la quedan mirando, me da igual. Eso es algo que he aprendido con el tiempo [E3].

... ya no me da como esa rabiecita, esa frustración que sentía antes cuando alguien me preguntaba (sobre la discapacidad) y me provocaba como darles en la cabeza ¡No!, ya no, ahorita lo sé manejar mejor [E4]. (Donneys, 2018)

En las entrevistas fue palpable cómo las mamás logran asumir una postura reflexiva frente a la discapacidad de sus hijos, encontrando en esta una nueva manera de asumir sus vidas. Y si bien persisten algunos sentimientos de frustración, temor y tristeza, emergen también sentimientos de satisfacción, aceptación y esperanza, a partir de la vivencia de experiencias positivas, el conocimiento de otros casos que han sido exitosos y el establecimiento de redes

de apoyo entre mamás que se encuentran en la misma situación y profesionales del área de la salud.

... con ayuda de los médicos, de las terapeutas, de las mamás de otros niños con discapacidad, al mirar las condiciones de otros niños que están peor, con todo eso y la ayuda de Dios, puedo decir que ya he superado muchas cosas [E2].

... nosotras somos unas mamás afortunadas, que al principio no lo entendemos y es difícil, porque nadie está preparado para este reto. Este es un reto que no a cualquiera le toca, pero que somos unas mamás privilegiadas, porque Dios nos ha escogido a nosotras, porque tenemos el talento de lidiarlos a ellos y porque Dios sabe que somos personas que los vamos a sacar adelante [E3].

... al ver lo que otras mamás han superado y que otros niños han salido adelante, yo creo que eso le da el ánimo de que tampoco estamos solos, que hay muchos niños más complicados que están ahí firmes, que no desfallecen [E2].

... si la niña no estuviera así, yo no hubiera conocido las terapeutas que por ejemplo conozco, no hubiera conocido las enfermeras que son personas, que se vuelven como familia, como parte de uno, nada de esto existiría (...) Dios tiene un propósito con todo esto, porque nosotros gracias a la niña hemos conocido gente maravillosa y hemos hecho amistad por muchos años. Y uno se da cuenta de que quieren a la niña [E3]. (Donneys, 2018)

CONCEPCIONES / CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD

El diagnóstico me permitió identificar cómo inicialmente ellas asocian esta concepción con una situación complicada y restrictiva, en la cual sus hijos presentan unas deficiencias a nivel físico o cognitivo que los hacen susceptibles de ser dependientes, y que limitan, no solo la vida de ellos mismos, sino también las de ellas como mamás.

... es algo muy duro porque uno espera poder ver que se siente, que haga las cosas por sí sola, pero ella no logra hacerlo. Yo veo que ella quiere hacer las cosas, pero no puede (...) si ella no tuviera la limitación que tiene yo podría trabajar [E1].

... yo no la puedo incluir en todas mis cosas, porque yo me tengo que sujetar, no digamos sujetar, sino amoldar a las necesidades de ella y no a las mías [E3].

... lo más difícil es asumir la responsabilidad de los costos, de la parte económica, porque pues ya toda su vida se concentra en él, tú ya no puedes trabajar, tú ya no puedes hacer tu vida como venías haciéndola [E4]. (Donneys, 2018)

Giacconi et al. (2017) hacen alusión a esta misma realidad, respecto de la concepción de las mamás sobre la discapacidad, establecen que

... es definida como una situación que implica limitaciones físicas y funcionales, las que a su vez provocan una situación de dependencia, pues gran parte de las personas en situación de discapacidad requieren el apoyo de otro para cubrir sus necesidades. (p.60)

Lo anterior se evidencia en las narrativas de las mamás, no solo respecto del presente de sus hijos, sino también como una preocupación a futuro.

... uno como mamá tiene hijos y piensa que en un futuro ellos van a ser la ayuda de uno, pero la niña tiene 15 años y nosotros siempre vamos a ser la ayuda de ella, entonces no vamos a contar con el respaldo de que va ser una mujer y va a ser independiente, no [E3]. (Donneys, 2018)

Por otra parte, la discapacidad se concibe como un reto para las mamás, una suerte de lucha constante en la cual deben perseverar para poder obtener resultados positivos. Esto se observa claramente en sus discursos resignación, aceptación y una alusión constante a Dios, como fuente de fortaleza.

... esto requiere perseverar mucho para alcanzar algunas metas, no hay que desfallecer porque muchas veces nos cansamos, porque hay que hacer vueltas, hay que traerla a terapia. Y esto es de perseverar y de ser constantes para ver resultados [E2].

... la discapacidad de ella es algo que debemos seguir asumiendo como lo estamos llevando, y con la ayuda de Dios y de sus padres, que gracias a Dios estamos juntos, seguirla apoyando en lo que más podamos [E3]. (Donneys, 2018)

Finalmente, observé que las mamás, a pesar de todas las dificultades que viven a diario, conciben la discapacidad de sus hijos como una fortuna y han

logrado hallar en ella aspectos positivos, que resaltan como una transformación en su manera de asumir la vida.

... es algo que uno tiene que aprender a convivir, a llevar y a sacarlos adelante, porque son niños y los niños así son una bendición [E4].

... esta es como la otra cara de la moneda, de vivir y conocer la verdadera felicidad y alegría que se siente al tener una personita así, que, aunque no es normal, entre comillas, porque tiene su dificultad, es otra manera de vivir, o sea, es otra manera de enseñarle a uno a vivir o de uno tomar la vida como más, como vivirla más intensamente [E3]. (Donneys, 2018)

CONCEPCIONES / SUS HIJOS

Observé cómo al describir a sus hijos hacen alusión constante a sus limitaciones físicas y cognitivas y a los hitos en su desarrollo, bien sea para mencionar los que no han alcanzado, para referirlos como metas, o para aceptar que ya no podrán alcanzarlos. Es decir, los nombran en virtud de su discapacidad, sus logros y sus resultados, son hijos hiperpensados e hiperreflexionados.

... mi niña es una niña con una situación de discapacidad a nivel cognitivo, físico. Es una niña con un síndrome convulsivo, todavía convulsiona muy fuerte, no camina, no habla [E2].

... no aspiro y no espero ya, que ella se vaya a parar o a sentarse, pero sí es una niña que se mantenga en lo que está, que no se vaya a echar pa'trás ... ¿Qué espero de ella? una mejor comunicación, que siga así en su parte motora, en lo que ya alcanzó [E3].

... yo no puedo ser muy entusiasta en cuanto a creer que va a caminar, pero sí la puedo ver como una niña muy saludable, muy bien tenida. Porque hasta ahora la he tenido bien, pero yo sé que ella no va a lograr caminar [E2].

... al tiempo de ahora, él se ve mucho mejor de lo que quedó de la enfermedad, ya pronuncia mamá, pronuncia papá, entonces poco a poco, todo eso es un proceso [E4]. (Donneys, 2018)

Sumado a lo anterior, pude notar que en algunos casos este interés especial por los hitos del desarrollo no alcanzado funciona como una relación causal, entre las limitaciones físicas y el desarrollo de sus hijos como sujetos, es decir,

que algunas mamás asocian estas deficiencias o limitaciones a nivel físico y cognitivo con la imposibilidad de desarrollarse plenamente como personas.

... hasta los cuatro años ella fue un vegetal, no se movía, no hablaba, solamente decía “papá”, “mamá” y “alpín”, pero no se movía (...) nunca pensé que mi hija se fuera a recuperar, ni que fuera a lograr algo [E1].

... mi mayor miedo es que no camine, no la vi caminar, correr, jugar con sus primos, porque ama a sus primos, pero no puede jugar con ellos y ellos quieren jugar con ella, pero no pueden. Entonces mi miedo es perderla sabiendo que no la pude aprovechar [E1]. (Donneys, 2018)

Esa relación que hace la mamá al decir que su hija era un “vegetal”, porque presentaba grandes limitaciones a nivel físico y su habla era reducida, o el hecho de “no poder aprovechar” a su hija porque no camina o corre, hacen alusión a una concepción de sujeto liderada por el desarrollo a nivel físico (o la ausencia del mismo), dejando por fuera otros aspectos relevantes en la subjetividad de estos NNA en situación de discapacidad. Lo anterior, puede funcionar como una barrera para participar en actividades de ocio, ya que algunas mamás consideran que, ante la ausencia del desarrollo físico o intelectual “normal”, sus hijos se convierten en una suerte de “proyectos”, frente a los cuales viven anticipando el futuro –su próxima terapia, su muerte, su vejez–, y de esa manera le dan mayor relevancia a ciertas actividades de tipo funcional. Estas ideas impiden que muchos padres vivan en el presente con sus hijos. Y para vivir el ocio, se requiere de una cierta fijación en el presente, en la acción autotélica, no en la búsqueda de aprendizajes instrumentales.

... a veces lo saco, si mucho, eso sí hacemos, sacarlo por la cuadra a que camine con el coche un trayecto de esquina a esquina, o a veces damos la vuelta a la manzana y todo eso lo camina (...) para que vaya soltando más en el caminado, para que tenga más confianza, para que los piecitos tengan más fuercita en las piernas, como para que vaya adelantando su proceso [E4]. (Donneys, 2018)

Finalmente, pude percibir cómo las mamás rescatan los aspectos positivos de sus hijos, cómo se muestran orgullosas de ellos, en ocasiones haciendo alusión a las ganancias que a nivel físico y cognitivo han logrado alcanzar, pese a su situación de discapacidad.

... es una niña hiperactiva, activa, alegre e inteligente a pesar de la discapacidad que posee [E1].

... es una niña que come muy bien, no ha sido enferma, no he tenido que tenerla hospitalizada. Sus convulsiones, en medio de todo, las logramos controlar y manejar la situación. Ha mejorado en muchos aspectos de su alimentación, ya coge la cuchara, toma con pitillo, las terapias le han servido para mantenerla muy bien [E2].

... es que ella sale con cosas nuevas en su vocabulario, sí con cosas que uno no escucha, palabras, ella es como una “esponjita”, todo lo está absorbiendo, ella va aprendiendo y va comunicándose más [E3]. (Donneys, 2018)

OCIO / PRÁCTICAS

Su predilección por el ocio doméstico, caracterizado por actividades como ver televisión, jugar con el celular, jugar o “recochar” en la cama y compartir espacios de caricias y “mimos” en familia, fue evidente.

... nos ponemos a jugar, a “recochar”, a ver TV casi todo el tiempo, es decir, con el TV encendido, pero una molestando a la otra [E1].

... se queda acá viendo el chavo, le gusta ver el chavo en YouTube, todas las veces que quiera hasta que llegue ya la hora de dormir (...) pero ahora vamos a la cama, nos abrazamos, nos damos piquitos, ella me cuenta cómo le fue, yo también le cuento cómo me fue, nos mordemos, y así, un rato [E3].

... lo más divertido es cuando ella está de buen genio. La molestamos, le hacemos cosquillas, la hacemos reír [E2]. (Donneys, 2018)

Pude además observar que, si bien es clara la tendencia a realizar las prácticas de ocio en el interior del hogar –posiblemente asociado con su mayor facilidad en comparación con su práctica en espacios exteriores–, quienes pueden solicitar a sus padres, por medio del lenguaje, llevara a cabo actividades por fuera del hogar, suelen hacerlo con frecuencia; incluso convierten las salidas a citas médicas, al colegio o a las terapias en una actividad de ocio, pues encuentran en ellas una genuina satisfacción y goce.

... le encanta ver a la profesora, la ama y no le gusta llegar a la casa, porque ella dice que le da pereza estar en la casa, le gusta estar en

la calle. Las terapias le gustan, en un momento pensé que no, pero ahora que está en vacaciones me doy cuenta de que sí le gustan, porque me pide mucho que busque las doctoras [E1].

... le fascina la calle, para ella, yo creo que ese es el plan. Le fascina ir a una cita médica (risas), se inventa dolores donde no hay, de pierna, de muela, de cabeza, ahí me tiene loca por una radiografía que le mandaron, ahí me tiene seca porque no le he podido sacar esa cita. Para ella ese es el hobby [E3]. (Donneys, 2018)

Asociado con lo anterior, es evidente la diferencia entre las prácticas de ocio que se realizan con quienes por su compromiso a nivel cognitivo no logran expresar sus necesidades respecto del ocio, ya que sus mamás suelen limitarlas a su realización al interior del hogar y a lo que consideran que a ellos les gusta.

... mantiene más tiempo en la sala, donde tenemos el televisor y compartimos todos (...) ella disfruta mucho comer, el descanso. Le gusta mucho estar en la cama y moverse, le gusta que no la molesten, que la dejen quieta [E2].

... yo no salgo mucho con él, no soy persona que ¡Uy! Este fin de semana me voy para tal parte, no eso no, solo ahí, dentro de la casa, si mucho me desplazo para donde mi mamá y de donde mi mamá para acá y no más [E4]. (Donneys, 2018)

Por otra parte, también pude notar una mayor frecuencia en la realización de actividades de ocio por fuera del hogar en quienes tienen pueden, con mayor facilidad, expresar su agrado frente a ciertas actividades de ocio y solicitar a sus mamás llevarlas a cabo. Sus mamás reconocen la importancia de practicarlas.

... para ella es muy importante que la saque, que la lleve donde la mamita, donde una amiga que ella quiere mucho. Que ella pueda estar con más personas, porque a ella no le gusta estar encerrada. Cuando lo está, se vuelve muy agresiva. A ella le gusta mucho salir y hablar con las personas, así no las conozca [E1].

... casi siempre salimos (...) siempre hay salida, cada ocho días, siempre hay una parte donde ir, porque a ella le encanta salir a la calle [E3]. (Donneys, 2018)

OCIO / BARRERAS OBJETIVAS

Encontré que las barreras más comunes reconocidas por las mamás como obstáculo para llevar a cabo las actividades de ocio con sus hijos en situación de discapacidad están relacionadas con el acceso a los espacios físicos, algo esperado teniendo en cuenta que sus limitaciones motoras tienden a dificultar su desplazamiento. Muchos de los niños y las niñas deben ser cargados o usar una silla de ruedas.

... yo no la puedo cargar porque está muy grande, entonces me toca llevar la silla de ruedas, esos son “sus pies”, entonces yo no puedo salir sin esa silla (...) de pronto hacen fiestas en un segundo piso o en un salón comunal que queda lejos, y uno no puede acceder muy fácil a eso [E1].

... es más que todo ese factor que nos impide sacarla, aunque quisiéramos llevarla a un río, a un parque, pero ella es muy grande, está muy pesada [E2].

... si las actividades son en partes altas, con ella no puedo subir escaleras, sube la silla o la subo a ella (...) ya uno mira que el entorno esté en condiciones para estar con ella, porque no puede ser un sitio que esté pelado, porque entonces cómo rueda la silla, de pronto se pega la silla o se voltea, se cae [E3]. (Donneys, 2018)

El transporte es una de las principales barreras para acceder a espacios de ocio y recreación con sus hijos, puesto que muchas no cuentan con transporte propio. Además, mencionan que el transporte público en ocasiones no es accesible para personas en situación de discapacidad motora, pues no cuenta con espacio suficiente para las sillas de ruedas u otras ayudas para la movilidad.

... uno se va en MIO y las personas dicen “no, en este no se puede subir” o “tiene que esperar el otro que tenga letras azules”. Y uno espera el otro (...) y viene con otra persona discapacitada, entonces no lo llevan a uno. Una vez salí y esperé tres horas, me subí en un MIO porque un señor me ayudó a subirla por atrás [E1].

... el transporte es uno de los factores, porque ella no se puede montar en bus, con ella uno tiene que andar en taxi y a veces hasta en los mismos taxis no le colaboran a uno con una niña con silla [E3]. (Donneys, 2018)

Finalmente, las mamás plantean la situación económica como un impedimento para llevar a cabo las actividades de ocio. Por una parte, a raíz de la misma situación de discapacidad, no devengan los ingresos suficientes para acceder a ciertos espacios; por otra, tener que movilizarse en taxi u otro tipo de transporte particular suele ser demasiado costoso.

... lo que pasa es que es muy difícil salir con ella, porque limita que uno debe tener dinero (...) tengo que tener dinero y, como no trabajo, no tengo suficiente para sacarla y darle la recreación que ella se merece [E1].

... muchas veces no hay dinero porque se necesita pagar un taxi lejos, esa parte nos detiene mucho [E2]. (Donneys, 2018)

Al respecto, Lotito y Sanhueza (2001) plantean que

... todo esfuerzo individual que el sujeto físicamente discapacitado está dispuesto a realizar de poco sirve, si, como contraprestación, la sociedad en general y la arquitectura en particular, no están a la altura de los tiempos, las circunstancias y de los requerimientos. (p.10)

En relación con lo anterior, se identifica en los planteamientos de las mamás que, si bien pueden estar interesadas en que sus hijos participen y se incluyan en la sociedad, muchas veces la sociedad y el entorno presentan barreras que obstaculizan estos procesos de participación y hacen que las PesD se vean confinadas a sus hogares.

OCIO / BARRERAS SUBJETIVAS

A través de las narrativas expresadas por las mamás a este respecto, puede evidenciarse de qué manera las concepciones, creencias, sentimientos y pensamientos que nacen de su sentir, pueden configurarse como barreras para la participación de los NNA en situación de discapacidad motora. Inicialmente observé cómo las mamás refieren sentimientos de tristeza y enojo al encontrarse con las miradas, con las preguntas indiscretas y con los murmullos de las personas a su alrededor, cuando salen con sus hijos. Sienten que esto, en ocasiones las ha detenido y desmotivado para llevar a cabo las actividades de ocio por fuera del hogar.

... hay gente que no comprende, se queda mirándolos raro, pero sí, es muy incómodo salir con ellos (...) no me gusta llevarla a fiestas

porque lo niños empiezan a preguntar ¿Qué le pasó? ¿Qué tiene? A decir “pobrecita”, no me gusta que la hagan sentir mal [E1].

... de pronto la gente lo primero que hace es clavar la mirada en tu niña, a ver qué le pasa. A veces la gente la mira de forma extraña. De pronto uno va a un centro comercial y le dan convulsiones, lo primero que hace la gente es mirar y eso le molesta a uno mucho. Fuera de que te pone triste, te enoja ver las actitudes de la gente [E2]. (Donneys, 2018)

Respecto de las barreras actitudinales, algunas mamás advierten que perciben rechazo y poca colaboración de algunas personas cuando requieren apoyo con sus hijos en la calle.

... a veces hay rechazo, las personas no le colaboran a uno ... también hay personas que son muy lindas y comparten con ella, juegan con ella, pero de un 100%, un 90% no lo hace, por eso casi no me gusta, porque la gente pregunta mucho y uno a veces no sabe qué decir [E1]. (Donneys, 2018)

Algunas mamás muestran cansancio y tienen la percepción de que el tiempo no les alcanza. Reconocen que eso las limita para llevar a cabo actividades de ocio con sus hijos. Esto se relaciona con lo ya mencionado respecto de las arduas jornadas de terapias, citas médicas y escolaridad que deben llevar a cabo, tanto los NNA en situación de discapacidad motora, como sus mamás, en su rol de cuidadoras primarias.

... una de las cosas es que, de mi parte, por la misma situación, llego muy cansada, no saco el tiempo para eso, porque aparte del oficio de la casa, llevarla a terapias y llegar de nuevo a hacer oficio. Entonces, el tiempo que me queda es poco [E2].

... lo que más facilita (poder llevar a cabo actividades de ocio fuera de casa) es el tiempo, cuando yo no estoy haciendo nada en las labores de la casa, ahí sí, en esos raticos aprovecho para estar con él, jugar y enseñarle cositas, pero cuando yo estoy ocupada, “estoy ocupada” [E4]. (Donneys, 2018)

Dos de las mamás entrevistadas reconocen en su propio actuar algunas barreras en este sentido: una refiere que cuando su hija la llama, ella no le presta la atención necesaria, porque se concentra en el uso de su celular; la otra,

hace referencia al poco interés que demuestra su hija frente a las actividades de ocio, lo que la desmotiva para propiciarlas.

... creo que me falta hacerlo más (llevar a cabo actividades de ocio) porque yo me enfoco mucho en el celular. Yo veo que a veces llama la atención y yo le digo que no, ella me llama y yo le digo que no ... si yo le prestara más atención, si jugara más con ella, sería mucho mejor [E1].

... a ella no le llaman la atención muchas cosas (...) entonces, eso a uno la desanima, ver que a ella no le llama la atención, que le molesta, más bien uno trata de dejarla tranquila (...) Una de las cosas que más me detiene es su falta de interés, eso lo desanima un poco a uno, ver que las cosas que hace no las hace consiente, no está conectada, no las disfruta [E2]. (Donneys, 2018)

El análisis frente a las narrativas de las mamás evidencia que inicialmente las barreras subjetivas nacen del enfrentamiento con una sociedad que aún no acoge a las PesD como se espera, de acuerdo con la normativa y las políticas de inclusión. Como refiere Herrera (2015),

... las cuidadoras sienten que toda la sociedad aún no se encuentra sensibilizada y preparada para aceptar a las personas con discapacidad, ya que cuando las cuidadoras se dirigen a algún lugar con su hijo o hija, sienten la mirada de las personas en forma de rechazo, burla y lástima. (p.142)

Las características propias de la limitación que presentan sus hijos, sumadas a sus tareas de cuidado y rehabilitación, generalmente ocupan su tiempo de manera cotidiana y tienden a ser obstáculos que dificultan llevar a cabo actividades de ocio con más frecuencia.

OCIO / FACILITADORES

De acuerdo con la CIF (OMS, 2001), los facilitadores incluyen:

... aspectos tales como que el ambiente físico sea accesible, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que intenten aumentar la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de

la vida. También la ausencia de un factor puede ser un facilitador, por ejemplo, la ausencia de estigma o actitudes negativas entre la población. (p.208)

Teniendo en cuenta esta descripción, en las narrativas de las mamás se encuentran ciertos factores que ellas consideran importantes al momento de llevar a cabo prácticas de ocio, pues les facilitan desarrollarlas. Estos facilitadores se concretan en personas que, por medio de su actitud o desempeño, favorecen la realización de dichas actividades.

... hay personas que son muy lindas y comparten con ella (...) o personas que le ponen facilidades a uno, “ven yo te llevo en mi carro”. Así uno no las conozca bien, uno se siente bien porque te están apoyando, entonces uno se va confiado, con pena, pero confiado [E1].

... como hacen las terapeutas acá, ellas buscan llamarle la atención de alguna forma, eso hace falta en mi casa, buscar la manera de desarrollar esas cosas. Porque en las terapias uno ve que le colocan cosas y con más insistencia, ella responde [E2].

... cuando salimos vamos para donde mi mamá, allá ella se la pasa con mi sobrino, que es quien le enseña, le juega y con “recocha” le enseña las cosas (...) siempre son mi sobrino y ella los que juegan [E1].

... es la hermanita de doce años (...) lo que hacían ellos era coger la colchoneta y ponerla como de techo, coger los cojines de los muebles, y que las puertitas, y que esa era la casita, y se acostaban y bueno, jugaban de esa forma, utilizando las cosas de la casa. Y así se fomentaba como ese ocio para ellos [E4]. (Donneys, 2018)

Se observa entonces que, así como en ocasiones las actitudes de las personas en la sociedad funcionan como una barrera que dificulta llevar a cabo las actividades de ocio, en otras las personas (conocidos, terapeutas y familiares) aparecen como facilitadores, juegan el papel de colaboradores y se involucran con los niños y las niñas en actividades de disfrute y diversión.

Por otra parte, las mamás hacen alusión al uso de la tecnología como parte de las prácticas de ocio que llevan a cabo de manera cotidiana, principalmente en el interior de sus hogares. Si bien no reconocen abiertamente que el uso

de artefactos electrónicos juegue el papel de facilitador, sí mencionan con frecuencia su uso, como una manera “fácil” de acceder al ocio casero.

... la niña se levanta entre las diez y las once de la mañana a coger un celular o a ver televisión, no pide desayuno, solo pide un celular o un bebé, solo se levanta a eso. Se levanta a ver televisión y a esperar los programas que le gustan [E1].

... se queda acá viendo El Chavo, le gusta verlo en YouTube, todas las veces que quiera, hasta que llegue ya la hora de dormir [E3].

... ella maneja sola el celular, porque el abuelo le regaló uno hace quince días. Ella está aprendiendo a jugar sola, le enseñé a tomar fotos y aprendió a hacerlo sola. Los juegos los encontró ella sola y sabe meterse sola a ellos [E1].

... a mí, por lo menos, me gusta escuchar música. Yo aprovecho y bailo con ella, ponemos karaoke o, a veces, compramos crispetas y vemos una película o vamos a comprar un helado. Trato de hacer algo diferente [E3]. (Donneys, 2018)

Otro facilitador referido por una de las mamás es el transporte. Así como la falta de transporte adecuado es una barrera, en el caso de esta mamá, su esposo, el padre de la adolescente, trabaja en un taxi, y por ello tiene mayor facilidad para desplazarse con ella y llevar a cabo actividades de ocio, sin tener que preocuparse tanto por la movilidad en la ciudad.

... cuando el papá está en pico y placa la lleva al parque o a comer un helado por acá cerca o nos vamos para La 14 a voltear (...) porque a ella le encanta salir a la calle y le encanta montar en el taxi que maneja el papá, en la primera silla [E3]. (Donneys, 2018)

Algunas mamás refieren como facilitador al hecho de que sus hijos puedan expresar agrado por las prácticas de ocio que se están llevando a cabo o soliciten los artefactos o actividades que desean para entretenerse. Así como una mamá refirió como barrera subjetiva el desánimo ocasionado por la falta de interés, estas mamás se muestran motivadas frente a las expresiones de interés de parte de sus hijos.

... cuando a ella no le gusta algo, lo hace saber; cuando algo le gusta, en los ojitos se le ve. Ella dice “Mami, por favor mi bebé ¡Mi bebé! Mi celular”, entonces yo sé que le gusta [E1].

... por la emoción, por la risa, por los gestos que él hace cuando ve un programa (me doy cuenta que lo disfruta). Cierta programa que le guste, entonces él se ríe, él disfruta, salta, bueno, uno le ve que le gusta [E4]. (Donneys, 2018)

Las mamás, cuando hablan de facilitadores, se refieren principalmente a factores de su entorno inmediato, como las personas y los artefactos; sin embargo, no plantean los servicios, sistemas y políticas como factores que al estar presentes o ausentes pueden modificar las maneras en que se llevan a cabo las prácticas de ocio con sus hijos.

OCIO / TRANSFORMACIONES

Cuando cuestiono a las mamás sobre los cambios o transformaciones que podrían llevarse a cabo para incrementar la participación de sus hijos en prácticas de ocio, ellas se refieren a temas como la atención y el tiempo que le dedican a sus hijos, las estrategias didácticas y la socialización con pares. De nuevo es evidente su referencia a cambios personales e inmediatos, no a cambios estructurales en los servicios y políticas.

... dejar a un lado mi celular, mis redes sociales o las cosas a las que le doy prioridad y compartir más con ella, para poder jugar, ya que ella es muy activa, no se queda quieta ni un segundo. Si yo le prestara más atención y jugara más con ella, sería mucho mejor [E1].

... sacar mucho más tiempo, dedicarle más tiempo a esa parte, mirar algunos juegos didácticos para ver qué le llama la atención. También, mirar cómo se programan salidas para que ella cambie de ambiente [E2].

... me gustaría sentir que él socialice, porque en la casa ¿Cómo te digo? Soy yo y el papá y no más, o sea él no socializa con otros niños ... estoy mirando la forma, a ver si se mete en un jardín, así sea por horas, para que socialice, para que juegue con otros niños, para que vea a otros niños [E4]. (Donneys, 2018)

Como se evidencia en sus narrativas, para las mamás es posible incrementar la participación de sus hijos en actividades de ocio, a pesar de sus limitaciones. Respecto de los espacios físicos, el tiempo o la disposición para llevar a cabo

este tipo de prácticas, afirman que si introducen algunos cambios en sus rutinas cotidianas, ese aspecto podría mejorar.

De acuerdo con lo anterior, una vez caracterizadas las prácticas de ocio, y teniendo en cuenta los factores que funcionan como barreras y facilitadores, se puede plantear una propuesta de intervención encaminada a promover espacios de reflexión con los padres, donde sea posible, para de manera conjunta reconocer dichos factores, la forma en que se relacionan con las prácticas de ocio y buscar la producción colectiva de estrategias que permitan transformar las barreras y potenciar los facilitadores, en busca de una mayor inclusión en actividades de ocio de estos NNA.

De igual manera, es importante tener en cuenta la información identificada en las categorías de discapacidad y otras concepciones que emergen de su condición de madres y cuidadoras, y que se relacionan directamente con las prácticas de ocio, puesto que funcionan como barreras o como facilitadores para el desarrollo de las actividades de ocio.

FASE 2. SENSIBILIZACIÓN

En esta fase se aspira a promover espacios de reflexión con los padres en torno a las barreras subjetivas identificadas y a cómo ellas se relacionan con las prácticas de ocio que llevan a cabo con sus hijos. Se espera que en esta fase, de manera grupal, papás y mamás puedan debatir y reflexionar sobre aspectos relacionados con las prácticas de ocio que llevan a cabo con sus hijos, pero también sobre otras temáticas relacionadas con su discapacidad, que puedan representar barreras subjetivas para el desarrollo de actividades de ocio en familia.

El punto de partida de esta fase es el diagnóstico realizado en la fase 1, en donde se encontró que las mamás hacen alusión a ciertas situaciones, sentimientos y concepciones que, si bien inicialmente no las asocian con el ocio, deben trabajarse durante el proyecto de intervención, pues se relacionan de manera directa o indirecta con la baja participación de los NNA en situación de discapacidad en este tipo de actividades.

Esta fase es necesaria porque, generalmente, las familias se involucran en actividades relacionadas con la superación de la discapacidad –o propiamente de la deficiencia de sus hijos–, y tienen poco tiempo para reflexionar sobre los sentimientos que subyacen a esta situación o sobre las concepciones que han construido a partir de su experiencia. Por lo anterior, fomentar espacios

de reflexión entre pares puede ser muy enriquecedor. Papás y mamás pueden conocer a otros que hayan enfrentado situaciones similares y reconocer y compartir ideas o soluciones que hayan sido efectivas en situaciones colectivamente vividas. Se busca que entre todos se reconstruya el aprendizaje de la tarea de ser padres y se pueda pensar en temáticas como el ocio, que quizá no es considerada una prioridad para sus vidas y las de sus hijos.

En primera instancia, propongo conformar un grupo con padres que de manera voluntaria decidan participar en el proyecto. Este grupo estará acompañado por un interventor psicosocial, quien asumirá el rol de mediador –el denominado agente de cambio del modelo experiencial–, cuya tarea será promover la discusión y el análisis de los diferentes puntos de vista y facilitar la construcción colectiva de conocimiento.

Desde este modelo, la idea es invitar a los padres a situarse en un contexto episódico experiencial, en el que se les permite conocer una variedad de experiencias de paternidad y maternidad que puedan ser contrastadas con las propias (Maíquez et al., 2000). Propongo entonces que, a partir de diversas estrategias audiovisuales, los participantes puedan conocer episodios de la vida cotidiana –en relación con la discapacidad, el ocio y las barreras subjetivas–, de familias con las que se puedan sentir identificados.

Teniendo en cuenta la forma en que estas familias “actúan”, se busca generar debates a partir de preguntas orientadoras, de manera que el grupo pueda discutir los temas tratados, con base en sus propias experiencias y construir un aprendizaje colectivo que contribuya con la identificación de las barreras subjetivas respecto de las prácticas de ocio y del mejoramiento de las estrategias que los padres emplean para criar y convivir con sus hijos.

Las pistas lógicas y metodológicas correspondientes a esta fase son:

- El grupo no debe superar los ocho integrantes, pues como recomienda Myers (citado por Escobar & Bonilla, 2009), al conformar este tipo de grupos se deben tener en cuenta las características y la complejidad del tema a tratar para determinar el número de participantes y, cuando los temas son sensibles o controvertidos, es aconsejable trabajar en grupos pequeños, de entre cinco y ocho participantes
- En las sesiones de intervención no deben estar presentes los hijos, para que así los padres puedan expresarse con la libertad y hablar sobre diferentes temáticas, sentimientos y experiencias sin el temor de causar un impacto

negativo sobre sus hijos o herir susceptibilidades. Para lo anterior, se requerirá que los NNA permanezcan en la compañía de sus auxiliares de enfermería o cuidadores en un espacio aparte, durante las sesiones.

- La duración de las sesiones debería ser de una a dos horas, para que durante este tiempo se presenten los audiovisuales con las situaciones cotidianas de familias, se realicen las preguntas orientadoras, se lleve a cabo el debate (donde los padres puedan expresar sus opiniones) y, finalmente, se realice el cierre de la actividad.
- El interventor psicosocial es la persona a cargo de hacer circular la palabra, facilitar el proceso de intercambio entre los participantes y ofrecer información alternativa para coadyuvar a la construcción colectiva de conocimiento. Este rol de mediador se debe asumir desde una postura clínica que permita, aún en grupo, brindar una escucha particular y tratar de comprender la manera en que cada uno de los participantes le da significado a sus propias experiencias y ofrecer la posibilidad de transformar y resignificar sus itinerarios de vida (Villalobos, 2014).

Con base en el diagnóstico inicial identifiqué algunas temáticas que deberían ser tratadas durante la fase de sensibilización. Ellas son: aceptación de la discapacidad; vida cotidiana, horarios y ocupaciones de los padres y mamás de NNA en situación de discapacidad; sentimientos en relación con la discapacidad: miedo, angustia, rabia, impotencia; establecimiento de redes de apoyo; concepción de la discapacidad, en relación con la dependencia y las restricciones a la propia vida; concepción de hijo, en relación con las limitaciones físicas y cognitivas; relación entre las limitaciones y el desarrollo de sus hijos como sujetos; barreras para el acceso al ocio (*e.g.*, percepción de falta de tiempo, cansancio, falta de expresiones de agrado de sus hijos y poca colaboración de la sociedad); y facilitadores para la participación en ocio (*e.g.*, acceso al transporte, tecnología, actitud de las personas). Para el tratamiento de estos temas, a continuación presenté dos actividades: los video foros y los talleres

Los video foros se realizan con base en películas y cortometrajes que reflejan la realidad de personas en situación de discapacidad y las personas a su alrededor, para que a partir de esas realidades se genere un debate entre los participantes. Algunas películas y cortometrajes que se pueden emplear son: La teoría del todo (Marsh, 2014), Amigos intocables (Nakache, 2011), Mi pie izquierdo (Seheridan, 1989), El milagro de Anna Sullivan (Penn, 1962), La

escafandra y la mariposa (Schnabel, 2007), Yo también (Naharro & Pastor, 2009), Extraordinario (Chbosky, 2017), y los cortometrajes animados El regalo (Frey, 2014) y Cuerdas (Solís, 2013).

Los talleres, por su parte, se construyen a partir de cuentos y artículos de opinión relacionados con la maternidad, la discapacidad, el ocio y el juego en los niños, donde los participantes puedan reflexionar sobre sus propias experiencias y generar conocimiento colectivo. Algunos textos con los que se puede trabajar estas actividades son: El extraño caso de cangurito (Blanco, 1969); El cazo de Lorenzo (Carrier, 2010); Niños sin tiempo para jugar (Gaglianone, 2015); Los niños sin tiempo para jugar (Robledo, 2012); y Así tienen que jugar los niños (Portalatin, 2017).

Recomiendo además realizar actividades de discusión alrededor de experiencias de personas en situación de discapacidad. A diferencia de las películas y los cortometrajes que se proponen para los video foros, en estas actividades la idea es presentar videos de la vida real de NNA en situación de discapacidad y sus familias, para que se pueda observar la manera en que estos actúan frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana y así reflexionar sobre sus propias actuaciones.

Como en las anteriores actividades, propongo hacer circular la palabra a manera de debate. Algunos videos recomendados, disponibles en YouTube, se listan a continuación. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de grabar videos de familias reales y presentarlos. Los videos recomendados son: El vegetal: la historia de Cristian Mariano Deppeler (Mango et al., 2014); Súper Antonio (Estamos Grabando, 2014); Cerebral palsy: Parents talk (Kids Health, 2016); This family drops the disability “to do” list and loves life (Holland Bloorview, 2016); y A day in a life of a special needs mom (The Wonderful World of Cerebral Palsy, 2016).

FASE 3. CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

El objetivo de esta fase es generar espacios para la producción colectiva de estrategias encaminadas a mejorar la inclusión de los NNA en situación de discapacidad motora en actividades de ocio dentro y fuera de sus hogares, a través de la transformación de las barreras subjetivas que presentan sus padres. Se pretende que todas las reflexiones y aprendizajes obtenidas durante la fase de sensibilización puedan ser cristalizados en propuestas que nazcan de la producción colectiva del grupo de padres y de sus realidades específicas, esto

es, que los padres puedan tomarse un tiempo para identificar de qué manera es posible generar cambios en sus rutinas para promover la inclusión de sus hijos en actividades de ocio, teniendo en cuenta sus propios recursos (*i.e.*, tiempo, espacio, artefactos, etc.).

Es deseable que en la fase anterior el grupo haya tenido la oportunidad de identificar los aspectos que en el relacionamiento con sus hijos pueden funcionar como barreras de inclusión: sentimientos, concepciones y creencias en relación con la discapacidad, sus hijos y el ocio.

Tanto en la fase anterior como en esta, resulta de suma importancia, por una parte, la presencia del colectivo, en donde todos puedan compartir experiencias y situaciones en común, y por otra, la figura del agente de cambio, quien a manera de mediador debe acompañar el proceso de participación y promover la introducción de cambios en los participantes, que resulten en la transformación de las barreras subjetivas.

... el escenario de la intervención con padres debe ser un escenario sociocultural de construcción compartida en el que el proceso de participación guiada vaya introduciendo cambios cuya meta sea la adquisición de conocimiento aplicable y flexible. Aplicable, ya que debe ser un conocimiento a disposición del que lo posee, para ser utilizado con éxito, y flexible, en el sentido de que se requiere examinar cada contexto situacional desde varias perspectivas conceptuales. (Maíquez et al., 2000, p. 77)

Desde este modelo, se plantea que el conocimiento aplicable y flexible se obtiene a partir de un proceso de construcción compartida, en el que los padres negocian sus distintas realidades familiares en un contexto de diálogo y reflexión. Es en estos espacios en donde se propone que los padres construyan, de manera grupal, estrategias para mejorar la inclusión de sus hijos en actividades de ocio, tanto dentro, como fuera del hogar, y que este conocimiento construido en colectivo sea transferible a diferentes situaciones familiares diarias.

Las pistas lógicas y metodológicas correspondientes a esta fase son:

- Continuar con las especificaciones de número de participantes, duración de las sesiones y presencia del agente de cambio en ellas, como mediador.
- Contar con la participación de los hijos en algunas sesiones, para que así puedan poner en práctica algunas de las estrategias creadas para mejorar su participación en actividades de ocio.

- Disponer de diversos materiales para que los participantes puedan construir estrategias que fomenten el ocio en espacios como su hogar. Los materiales no deben ser juguetes o herramientas sofisticadas, sino objetos asequibles para los padres en sus propios entornos.

Como primera actividad de esta fase propongo el *Taller de subjetividades*, un espacio en donde los participantes puedan conocerse a sí mismos y a sus hijos, identificando en ellos las cualidades y características que los hacen únicos como sujetos, no en función de sus limitaciones y aprendizajes motores y cognitivos, sino en sus rasgos y particularidades personales, para que a partir del conocimiento y re-conocimiento de estos como sujetos, y de ellos como padres, se puedan planear las estrategias más adecuadas para mejorar su inclusión en ocio. Se propone que el taller se lleve a cabo a partir de las narrativas, para las cuales recomiendo abordar: *Gentes y Cuentos: ¿a quién pertenece la literatura?* (Hischman, 2011) y *El Arte de la Lectura en Tiempos de Crisis* (Petit, 2009).

Como segunda actividad propongo el denominado *Cajón de materiales*. En esta sesión se debe llenar un cajón con materiales que puedan servir para que los participantes planeen una actividad de ocio casero adaptada para sus hijos. Los materiales deben ser objetos cotidianos y asequibles, de manera que la actividad sea replicable en casa. Cada uno escoge los objetos que desee y en un tiempo determinado planea su actividad, solo o de manera colaborativa entre padres. Al final se socializan los resultados y se lleva lo planeado para la casa, como una suerte de tarea que deben realizar los padres con sus hijos. Más adelante se propone la creación de un espacio en el cual los padres puedan contar a sus pares su experiencia en casa con la actividad de ocio planeada.

Tu mejor idea es la tercera actividad propuesta, se trata de que cada participante le cuente a los demás cuál ha sido su mejor idea para disfrutar del ocio con su hijo, bien sea dentro o fuera del hogar. Propongo que, a partir de la narración de cada experiencia, se resalte cómo se llevar a cabo la actividad de manera exitosa, a pesar de las barreras –si las hubo–, y las razones por las que se considera que fue importante o satisfactoria.

Tu hijo como invitado es la última actividad de esta fase, la idea es que algunos hijos participen en la sesión de intervención y se promueva durante ella la realización de actividades de juego grupales, lideradas por los padres, donde los NNA puedan compartir momentos de ocio a partir de sus gustos y preferencias, con el acompañamiento de sus papas y mamás como promotores del ocio.

FASE 4. EVALUACIÓN

El objetivo de esta fase es identificar los cambios generados en torno a las barreras subjetivas de los padres y la participación en prácticas de ocio de los NNA en situación de discapacidad motora. Esta fase es de gran importancia por ser la encargada de descubrir si el proyecto cumplió con el objetivo de promover una mayor inclusión de los NNA en actividades de ocio y si se logró que los padres pudiesen identificar y transformar las barreras subjetivas que se les presentan al momento de incluir a sus hijos en actividades de ocio.

Como se mencionó, esta fase se lleva a cabo de forma transversal, durante todo el proyecto, con una evaluación al inicio y final de cada sesión: la inicial, como una autoevaluación que dé cuenta de los conocimientos, creencias y concepciones sobre las temáticas; la final, donde se pedirá a los padres que respondan de manera individual, pero se realizará una socialización en la que se pretende recoger, de manera colectiva, los cambios que ellos perciban a partir de lo trabajado durante la sesión.

Al terminar el proyecto, se plantea la realización de una entrevista en grupo, no estructurada, en la que se pueda conversar abiertamente sobre todas las temáticas trabajadas, donde los participantes tengan la oportunidad de reconocer cuáles fueron los cambios que se presentaron en relación con sus creencias y concepciones, con las barreras subjetivas y si estos permitieron generar cambios en las prácticas de ocio que llevan a cabo con sus hijos.

Las pistas lógicas y metodológicas correspondientes a esta fase son:

- Para la evaluación de inicio de sesión, aplicar un formato de cinco a ocho preguntas de respuesta cerrada –tipo falso/verdadero o de acuerdo/en desacuerdo–, a través del cual se puedan identificar los conocimientos en relación con los temas a trabajar (5 a 10 minutos).
- Para la evaluación de fin de sesión, aplicar un formato con un máximo de tres preguntas abiertas, donde los participantes puedan expresar, con mayor amplitud, los aprendizajes construidos durante la sesión; como se dijo, estas respuestas serán socializadas con ayuda del agente de cambio como mediador (20 a 30 minutos).
- Para la evaluación final, realizar una entrevista no estructurada, tipo conversatorio, donde el grupo participe abiertamente (45 a 60 minutos).

REFERENCIAS

- Amate, E & Vasquez, A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. OPS.
- Blanco, J. (1969). El extraño caso de cangurito. *PM*, 14, 40-41
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*. Juventud.
- Chbosky, S. [Dir.]. (2017). *Extraordinario* [película]. Lions Gate / Mandeville / Participant / Walden
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [Conpes]. (2013). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social* [Conpes 166 de 2013]. DNP.
- Cuenca, M. (2002). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En A. de la Cruz [Ed.], *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 25-56). Universidad de Deusto.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2005). *Censo Poblacional*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2008). *Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad Departamento Valle del Cauca*. www.valledelcauca.gov.co/salud/descargar.php?id=3038
- Donneys, X. (2018). *Entrevistas base para el diagnóstico de la propuesta de intervención “Todos y todas por un ocio inclusivo”* [inédito]
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Estamos grabando. (2014). *Súper Antonio* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=xUyBs5HRYyk>
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Frey, J. [Dir.]. (2014). *El regalo* [cortometraje]. Baden-Württemberg
- Gaglianone, V. (2015, abril 23). *Niños sin tiempo para jugar*. <https://laopinion.com/2015/04/23/ninos-sin-tiempo-para-jugar/>
- Giaconi, C., Pedrero, Z., & San-Martín, P. (2017). La discapacidad: percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-67.
- Herrera, A. (2015). Narrativas de madres acerca de las concepciones y prácticas del cuidado en la primera infancia con discapacidad y su incidencia en la calidad de vida en la localidad de San Cristóbal. *CIFE*, 17(26), 109-148.
- Holland Bloorview. (2016). *This family drops the disability “to do” list and loves life* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=opMpcxmnDPY>
- Kids Health. (2016). *Cerebral palsy: Parents talk* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=p7t017ng81s>

- King, G., Batorowicz, B., Rigby, P., Pinto, M., Thompson, L., & Goh, F. (2014). The leisure activity settings and experiences of youth with severe disabilities. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(4), 259-269.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schwellnus, H. (2010). A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 77-107.
- King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, p., Hanna, S., Kertoy, M., & Young, N. (2004). *Children's assessment of participation and enjoyment (CAPE) and preferences for activities of children (PAC)*. PsychCorp.
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1145 de 2007. (2007, julio 10). *Diario Oficial*, 46.685.
- Ley 1618 de 2013. (2013, febrero 27). *Diario Oficial*, 48.717.
- Ley 316 de 1997. (1997, febrero 7). *Diario Oficial*, 42.978.
- Lotito, F., & Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: un desafío para la inclusión. *AUS*, 9, 10-13.
- Madariaga, A. & Lazcano, I. (2016). Experiencias y necesidades en ocio de los jóvenes con discapacidad: un estudio exploratorio en el País Vasco (España). *Lúdica Pedagógica*, 23, 71-83.
- Maiquez, R., Rodrigo, M.J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana*. Visor.
- Mango, N., Deppeler, C. M., Hauros, A., & Hauros, C. (2014, abril 10). *El vegetal: la historia de Cristian Mariano Deppeler* [video]. <https://www.facebook.com/cristiandeppeleroficial/videos/581600655281061/>
- Marsh, J. [Dir.]. (2014). *La teoría del todo* [película]. Working Title.
- Mercado, E. & García, E. (2010). Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 9-24.
- Mercado-García, E., Aizpurúa-González, E., & García-Vicente, L. M. (2012). Características, percepciones y necesidades sociales de los niños y niñas con discapacidad y sus familias. *Portularia*, 12(2), 69-80
- Naharro, A. & Pastor, A. [Dir.]. (2009). *Yo también* [película]. Alicia Produce / Promico Imagen
- Nakache, O. [Dir.]. (2011). *Amigos intocables* [película]. Gaumont.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011). *Informe mundial de la discapacidad*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. http://www.who.int/iris/bitstream/10665/81610/1/9789243547329_spa.pdf
- Penn. A. [Dir.]. (1962). *El milagro de Anna Sullivan* [película]. Playfilm
- Política pública municipal sobre la discapacidad en Santiago de Cali*. (2006). www.cali.gov.co/descargar.php?id=36233
- Portalatin, B. (2017, jul. 4). *Así tienen que jugar los niños: al aire libre, sin directrices y preferiblemente con otros niños*. <https://www.elmundo.es/sociedad/2017/07/04/595a7a4722601d1c318b459b.html>
- Rebolledo, J. & Rohls, P. (2014). Propuesta de intervención en el ámbito del ocio y tiempo libre de usuarios/as de COCEMFE Cáceres. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 223-231.
- Robledo, A. (2012, enero 3). Los niños sin tiempo para jugar. https://www.larazon.es/historico/6433-los-ninos-sin-tiempo-para-jugar-TLLA_RAZON_424232/
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1994). Ocio y estilos de vida. En *Informe sociológico sobre la situación social en España* (pp. 459-498). Caritas.
- Schnabel, J. [Dir.]. (2007). *La escafandra y la mariposa* [película]. Canal +/Kennedy-Marshall/France 3
- Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., Guerra, L., & Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Salud*, 45(1), 41-51.
- Sheridan, J. [Dir.]. (1989). *Mi pie izquierdo* [película]. Ferndale / Granada TV / RTE
- Sierra, M. (2014). *El lugar del juego en la vida cotidiana de niñas, niños y jóvenes con discapacidad* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/49852/1/52716724.2015.pdf>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Solís, P. [Dir.]. (2013). *Cuerdas* [cortometraje]. La Fiesta
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- Villalobos, M.E. (2014). La clínica psicológica: adentrándonos en la comprensión del sujeto. En *Construcción psicológica y desarrollo humano del sujeto*, (pp. 23-36). Universidad del Valle.
- The Wonderful World of Cerebral Palsy. (2016). *A day in a life of a special needs mom* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=TD-Rk8_744s

DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA HACIA UNA RECONCILIACIÓN POSIBLE

TRAUMA Y SUBJETIVIDAD

Gladys Martínez Ordóñez, MSc.

Citación

Martínez, G. (2020). Del conflicto armado en Colombia hacia una reconciliación posible: trauma y subjetividad. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 193-228). Universidad Icesi.

RESUMEN

Se presenta una propuesta de intervención dirigida a fortalecer a quienes trabajan con víctimas del conflicto armado colombiano, especialmente a los promotores psicosociales, los educadores comunitarios y los psicoterapeutas –los llamados a implementar los proyectos de reparación y recuperación–, con el objetivo de cualificar sus competencias conceptuales, clínicas, técnicas y epistemológicas, aportando así a la clara necesidad de fortalecer la eficacia de las ofertas de intervención y el tratamiento de lo relativo a la salud mental. El procedimiento metodológico de lo propuesto incluye diversas modalidades que conllevan a una participación activa, analítica, crítica y reflexiva de todos sus participantes, y consta fundamentalmente de dos ejes: ocho talleres-seminario (descritos en el texto) y la asesoría clínica.

El hombre es el artesano de sus soportes
Jacques Lacan, 1960

INTRODUCCIÓN

Colombia atraviesa un momento histórico complejo, está implementando medidas de postconflicto que cobijan dos procesos simultáneos y contradictorios: por un lado la negociación de paz con un grupo armado y por otro, la confrontación armada con otros grupos guerrilleros y paramilitares. Este contexto político particular plantea retos importantes a nivel psicosocial que no pueden ser desconocidos: en primer lugar, las víctimas que se espera reparar y las comunidades que se espera intervenir siguen siendo profundamente vulnerables a la guerra y a la revictimización; en segundo lugar, los proyectos de intervención, reparación y atención integral a las víctimas se realizarán en unos contextos de peligro grave para los trabajadores que los implementen; y en tercer lugar, es muy difícil para el Estado garantizar medidas de no repetición, lo que ocasiona que los procesos de reparación estén mediados por el miedo, la inseguridad y la inestabilidad emocional y psíquica de las víctimas. En este sentido, la responsabilidad del Estado colombiano se debe extender a los retos planteados y, sobre todo, a garantizar procesos realmente integrales.

Desde esta perspectiva, emerge como responsabilidad social atender seriamente el acompañamiento y la formación de los profesionales que trabajan con esta población, desde un abordaje que reconozca la subjetividad puesta en juego. Cada efecto devastador que deja la violencia tiene las marcas de lo singular. Las iniciativas del Estado de atención psicosocial son muy importantes y necesarias, pero en su seno, están fundamentadas en abordajes homogéneos, más atentos a la eficiencia, en términos de cobertura y de procedimientos, que a su eficacia.

Para poder generar una transformación social que permita afrontar las complejidades de un pasado histórico de muertes, miedos, secuestros, amenazas, masacres, desaparecidos, falsos positivos, impunidad, duelos inconclusos, culpas patológicas y traumas sin tramitar, y abrir un camino posible a la reconciliación nacional es necesaria una decisiva apuesta por el sujeto que habita en cada víctima, victimario, vulnerable y vulnerado. Sujeto como lugar de responsabilidad y recursos, artífice capaz de reconfigurar, en su lazo con los otros y con lo institucional, un nuevo tejido social.

Esta apuesta por el sujeto que habita el corazón de los actores que han padecido el horror de una guerra requiere de una inversión alta en la cualificación de la formación profesional de quienes están a cargo de los procesos de reinserción social. Muchos se generarán al interior de las universidades, pero otros atañen a un acompañamiento más clínico, donde la misma subjetividad del interventor y sus desafíos profesionales, puedan ser atendidos.

Desde una perspectiva ética, es necesario fortalecer la eficacia de las ofertas de intervención y tratamiento en lo relativo a la salud mental, para esto, el fortalecimiento de la formación de sus profesionales y la potenciación del rigor clínico en torno al trauma y a la urgencia subjetiva son indispensables.

Dentro de las muchas disciplinas concernidas por la subjetividad humana se encuentra en el psicoanálisis de orientación lacaniana, un fundamento sólido para atender este tipo de desafíos, no solo por los conceptos fundamentales que sustentan su campo epistémico y práctico –una herramienta muy útil para esclarecer las opacidades del complejo mundo psíquico de los seres humanos–, sino también porque su acción es profunda y eficazmente transformadora. El rigor de la formación que tiene en su corazón el propio trabajo subjetivo del prácticamente a través del análisis personal, las supervisiones regulares de los casos y el estudio de un saber en permanente construcción y verificación, constituye una bastión sólido para enfrentar el horror, para la investigación inédita y para el tratamiento de lo que subjetivamente constituye un serio *impasse* en el tejido de los lazos humanos.

Este proyecto de intervención se dirige a producir efectos a nivel subjetivo en los profesionales para fortalecer su acto profesional y su posibilidad de inventiva en la atención a problemáticas tan duras como son las secuelas de estar frente al horror de la atrocidad humana, como ha venido sucediendo en el conflicto armado en Colombia.

MARCO TEÓRICO

EL CONCEPTO DE VÍCTIMA Y SUS IMPLICACIONES

La noción de víctima emerge inicialmente del derecho penal, como designación de la persona sobre la que recae un acto delictivo de otro u otros, sin embargo, esta noción se convierte en objeto de estudio y cobra otro estatuto con la aparición de una nueva disciplina de las ciencias sociales, la victimología,

fundada por Mendelshon y von Hentig entre 1947 y 1948. Para el abordaje de esta categoría –fundamental en el presente trabajo, en tanto es la nominación que la ley colombiana elige para quienes han sufrido los efectos del conflicto armado colombiano y para quienes establece unas políticas de atención y protección–, se tomarán los aportes de la teoría y de la clínica psicoanalítica para esclarecer los retos, *impasses* y necesidades que se les presentan a los profesionales que trabajan con esta población. Para ampliar la dimensión de esta noción de víctima, que no es un concepto propiamente psicoanalítico, se tomará como norte los conceptos de sujeto y trauma en relación con el duelo y la elaboración, conceptos potentes para fortalecer el ejercicio profesional de aquellos que brindan una atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado.

Bassols (2014), psicoanalista catalán, hace un importante recorrido de este concepto. Para iniciar, es importante subrayar que esta disciplina emerge en un momento histórico preciso: después de la Segunda Guerra Mundial, cuyos efectos devastadores también causaron la aparición de la declaración de los derechos humanos. La víctima, como objeto de estudio de esta disciplina, trae aparejadas subcategorías, grados y modificaciones, cuya pertinencia habría que contemplar en la escucha del sufrimiento humano, pero que también permite subrayar algunos aspectos que no se modifican. Por ejemplo, se habla de víctima después de un episodio que se considera traumático, entendiendo por traumático a lo que rompe con un orden de manera inesperada y que siempre toma por sorpresa al sujeto, causándole un daño físico o emocional, a sí mismo o a sus objetos más queridos. Desde los orígenes de esta disciplina se observa en las víctimas un grado de implicación diferenciado que lleva a los teóricos a plantear un criterio para la categorización, de acuerdo con su mayor o menor cooperación en el evento que les ha acontecido o su mayor o menor resistencia al mismo, abanico que va desde la noción de *víctima ideal*, la que es completamente inocente, hasta la de *víctima simuladora*, aquella que saca partido del acontecimiento traumático, sin realmente estar afectado por él.

Bassols (2014) enfatiza cómo la pregnancia de la defensa de los derechos humanos en todas las esferas de la vida social trae aparejada un deslizamiento del objeto víctima individual a una categoría grupal. La noción de víctima sirvió para colectivizar y dar identidad a comunidades humanas que compartían un rasgo común de algún perjuicio sufrido. Y con este deslizamiento, se observa una cierta generalización de la noción de trauma, como cualquier evento de la

vida humana que pueda atentar contra cualquier derecho humano y causar un perjuicio, de ahí que haya asociaciones de víctimas de todo tipo. Frente a esta tendencia generalizadora y homogeneizadora, Bassols (2014) señala una lógica estructural que le subyace, la noción de víctima sirve como nominación y como rasgo que proporciona una identidad y es, a su vez, muy afín al estado de desprotección y dependencia radical del ser humano cuando llega al mundo.

De este modo, la noción inicial de víctima porta un elemento central, el desamparo, es decir, el ser objeto de un acontecimiento frente al cual el sujeto se encuentra impávido, aturdido, sin recursos para responder, sin palabras para nombrarlo. Esto es lo que hace que el sujeto quede en gran medida despojado del estatuto activo de su potencia y reducido a ser un mero objeto que padeció de un evento inesperado. Estar en posición de objeto es muy afín a la posición inaugural de todo ser hablante, como planteó Freud (1895a). Se depende vitalmente de un otro que aloje en su deseo y cuide al recién nacido para poder sobrevivir. Se es sujeto de ese deseo y de esos cuidados, de esa historia, de los sueños e ideales de esos otros primordiales que son quienes finalmente deciden la llegada de ese nuevo ser a este mundo. La indefensión y dependencia, por un lado, y la imposibilidad del Otro de satisfacer siempre y en la medida exigida todas las necesidades y anhelos del pequeño ser, suscitan profundas decepciones y una sospecha generalizada sobre las buenas intenciones de ese *otro*.

Por lo tanto, la localización en el exterior de ese vacío estructural interno que se vive como peligro hace que las figuras del Otro adquieran, inevitablemente, una marca amenazante (Febres-Cordero, 2012). La lectura del prójimo como sede de maldad es ampliamente debatida en una conversación clínica de la Escuela de la Causa de París, donde Miller (2010) contribuye al esclarecimiento, a nivel de la estructura humana en tanto habita el universo del lenguaje, de esa significación de *maldad* que se atribuye a ese Otro primario, en el estatuto más radicalmente *originario* del sujeto. Este estatuto originario del sujeto, que contribuye a una lectura crítica de la noción de víctima fue ampliamente desarrollado por Lacan (1956; 1958).

Cuando se es víctima de una agresión, de una pérdida inesperada o de una catástrofe, este acontecimiento activa irremediablemente el desamparo inaugural, la lectura del exterior como peligroso y la sospecha de la maldad en el otro. ¿Cómo hacer que el sujeto pueda reconstruir un otro confiable para continuar adelante con su vida después de un evento traumático? En este punto es muy interesante la diferenciación que desbroza la victimología entre la

victimización primaria, cuando se es objeto víctima del acontecimiento traumático, y la *victimización secundaria*, que corresponde a la relación que el sujeto mismo establece con la experiencia traumática y toda su red social. Es decir, cómo responde el sujeto frente a lo que no tiene justificación y que contingentemente padeció. Justamente es aquí donde los interventores u operadores que trabajan con víctimas encuentran los mayores *impasses*, pues constatan una revictimización de los sujetos que se anclan a una posición pasiva, en constante espera de ser resarcidos, restaurados y destraumatizados, por un lado, o donde el otro se constituye en una amenaza tal que lacera de manera angustiada cualquier lazo social. Caretti (2015) plantea que esta desresponsabilización subjetiva es una tendencia estructural de todo sujeto, pues opera como mecanismo que taponar cualquier falla o falta que lacere su imagen o idea de sí. En este sentido, plantea el empuje a una victimización generalizada en una época caracterizada por replegar al sujeto a un ensimismamiento en un narcisismo sin mediación que, en lugar de proveerlo de recursos para enfrentar las cosas de la vida y del mundo, hace que se choque de manera estrepitosa con él.

Desde diversas disciplinas de las ciencias sociales se ha profundizado en cuánto los cambios sociales han tenido una incidencia muy importante en la constitución de subjetividades o en la renuncia a ocupar el lugar activo que ellas implican. Dentro de la complejidad de los cambios modernos se puede destacar el impacto del discurso de la ciencia en todas las esferas humanas. Desde su hegemonía y posición de comando, ha dejado filtrar como imperativo social un postulado muy preciso: a cada causa le corresponde un efecto, y desde esa premisa sería posible maniobrar e intervenir sobre las causas y sus efectos.

Desde esta premisa Laurent (2002) plantea que se erige un nuevo ideal social: el de poder programar la causalidad y prevenir sus efectos: “Todo programable, todo prevenible”. Se desliza así una lógica desmesurada de asepsia del trauma. Pero en la vida humana siempre hay improgramables, por eso lo imprevisto irrumpe escandalosamente, como algo traumático, todo tropiezo devine trauma, todo obstáculo, todo contratiempo. De ahí el planteamiento de un trauma generalizado Laurent (2002) del que se puede arriesgar el efecto social de empujar hacia una victimización generalizada (Caretti, 2015)

En relación a este empuje a la victimización desde una perspectiva de la psicología social, se encuentran los planteamientos de Foladori (2010), quien continúa desarrollando sus hipótesis en torno a los mecanismos de la victimización y sitúa al Estado como el mayor responsable de este empuje a la

victimización, en tanto constituye una de sus estrategias para ejercer control social y político, es decir, constituye una modalidad de sometimiento.

Este autor plantea que el producto de este ejercicio de sometimiento es justamente una marginalización más acentuada a nivel social, marginalización que no cesa de dejar de producir nuevas víctimas; ubica a la marginalización o exclusión social como el más fuerte mecanismo de la victimización “Este es un sistema productor de víctimas. A las víctimas se les tiene lastima, se las humilla, se las degrada”; ubica muy precisamente la posición de víctima como la de un lugar de pasividad y eterna espera; y denuncia la tendencia del Estado a una suerte de psicologización de los problemas políticos, que en una posición de evitar asumir las responsabilidades netamente políticas, económicas, sociales y jurídicas, las deriva a la responsabilidad individual o familiar de padecer problemas de orden afectivo y psicológico de los cuales se debería hacer cargo. Esto trae, a su juicio, otro efecto, disgregar lo cohesivo que lo grupal porta en tanto cuerpo social. Como una vía posible de poder resistir este empuje a la victimización propone “hacerse cargo del deseo de hacer”, planteamiento que supone un viraje de la pasividad a la importancia de asumir un deseo propio de acción, deseo no desligado de lo grupal, más sí armado de un funcionamiento que hace desconsistir lo jerárquico y lo individual.

Coccoz (2014), en la lectura que hace de Freud y Lacan para su trabajo con niños autistas, plantea que el psicoanálisis es fundamentalmente una psicología individual y a la vez social. Es decir, los síntomas del sujeto tienen un pie en el lazo con el Otro social. Reconocer el síntoma singular del sujeto, pero también su dimensión social, permite plantear muchas vías de trabajo posible para subvertir una posición de sufrimiento o mortificación y atenuar los efectos de segregación y exclusión. La más efectiva quizás, para la problemática que nos ocupa, sea la de subvertir la posición de objeto de la víctima por una de sujeto a la que es preciso dar lugar para que advenga, sujeto de potencia, de deseo, de decisión, de acción, de inventiva propia, que es incomparable e incommensurable en su singularidad.

SUJETO Y TRAUMATISMO

Sujeto es una categoría conceptual psicoanalítica que orienta su clínica y que se separa de las nociones de individuo, de persona, de Yo, y de la noción de sujeto a la que se refiere el derecho y las ciencias sociales; implica un lugar que se habita, una posición que se ocupa y que porta en su núcleo una marca

singular, marca hecha de hendidura, de escisión, pues el corazón mismo del sujeto está habitado por un agujero que no es otra cosa que un agujero de saber sobre los misterios de la vida y de la muerte (Lacan, 1954). A diferencia del Yo, que es una instancia hecha de identificaciones tomadas de los otros que permiten constituir una identidad, el sujeto no tiene una identidad, más bien emerge cuando la identidad se resquebraja y cuando las identificaciones no son suficientes para poder responder al desconcierto que producen ciertos encuentros inesperados en la existencia.

Para Freud y para Lacan la noción de sujeto está fundamentalmente articulada a los conceptos de inconsciente, repetición, pulsión y transferencia (Lacan, 1954), conceptos fundamentales del psicoanálisis que no se explayan en este documento, pero que se podrían situar en el seno mismo de la subjetividad, de esa condición humana que hace a cada cual único, irrepetible y resistente a encajar en las soluciones, medidas y explicaciones homogéneas y universales.

Pero, ¿cómo esta categoría conceptual podría ser operativa para el trabajo psicosocial que se realiza con víctimas del conflicto armado? Freud (1895b), para dar cuenta de la etiología de los síntomas histéricos, se vale de la represión como un mecanismo que sustrae de la consciencia representaciones que para el yo son intolerables; afirma que estas representaciones intolerables son marcas de satisfacciones corporales, que no pueden ser vividas como tal por su incompatibilidad con los ideales de la educación y la cultura. Pero el inconsciente porta en su seno una represión más antigua que las establecidas por dicho mecanismo, la represión primaria (Freud, 1915) que funciona como núcleo que retrotrae sobre sí toda posterior represión.

Este núcleo primario, que corresponde al momento mismo de la constitución psíquica de un interior y un exterior, es fundamentalmente un vacío de representación, un agujero de explicación frente a algo que marca al cuerpo como experiencia imborrable de satisfacción que, a partir de ese instante, instala un circuito que no cesará de buscar los trayectos para intentar recuperarla. Es en este vacío de simbolización donde se instala ese empuje imparables de satisfacción que Freud denominó pulsión. Podríamos decir que el sujeto queda dividido, escindido por lo que habita su corazón mismo de sujeto, puesto que no cuenta con las palabras para nombrar esa experiencia que sobrepasa las palabras ni con un saber para elucubrarlo. Esta experiencia sorpresiva de exceso de satisfacción no es vivida sin lo que Freud aísla en la clínica como

experiencia de angustia. Eso que, sentido en el cuerpo, se vive como angustiante y atemorizante en el interior, se trasladará hacia el exterior como amenaza a través del mecanismo de la proyección a partir de la constitución de la instancia psíquica del Yo (Freud, 1925)

El sujeto es pues un dato de estructura del ser humano signado por el desconocimiento y marcado por una experiencia corporal que excede el entendimiento, pero frente a la cual se escribirá un libreto original para darle forma y sentido a su realidad. Ese libreto, lector de la realidad y articulador de lo indecible pulsional, es lo que Lacan (1961) llamó fantasma: ventana y marco sobre el agujero de saber sobre la muerte y el sexo, que al mismo tiempo que lo vela también lo revela de una manera singular que no se parece a la de ningún otro.

El encuentro del sujeto con esa experiencia de satisfacción, de la cual es efecto y porta una angustia primitiva, no es otra cosa que lo que en psicoanálisis se denomina trauma. Ese trauma inaugural, estructural (Freud, 1916) consiste en una impresión afectiva extremadamente penosa frente a la cual no hay reacción o descarga ni a nivel motriz ni a nivel del pensamiento. Es una impresión angustiada que se graba irremediadamente sorda al paso del tiempo y a la acción del sujeto. Se trata de un encuentro inesperado, sorprendente, frente al cual el sujeto no dispone de los recursos para metabolizarlo que acontece en su cuerpo como irrupción de algo inasimilable. Tanto para Freud como para Lacan, este trauma inaugural y estructural está enlazado a la causalidad de los síntomas pero de una forma novedosa. Dice Lacan (1954):

... el trauma, en tanto que cumple una acción represora, interviene *a posteriori*, *nachträglich*. En ese momento, algo se desprende del sujeto en el mundo simbólico mismo que está integrando. A partir de entonces esto ya no será algo del sujeto. El sujeto ya no hablará más de ello, ya no lo integrará. No obstante, esto permanece ahí, en alguna parte, hablado, si podemos decirlo así, a través de algo que el sujeto no domina. Será el primer núcleo de lo que luego habrán de llamarse sus síntomas. (p.283)

¿Cuál es la novedad que propone el psicoanálisis en relación con el traumatismo abordado desde otras disciplinas? Que su causalidad no es lineal. Este concepto lo desarrolla Vanderveke (2015), quien retomando a Freud dice que no se trata de que a una causa A le corresponda un efecto B, justamente el concepto de *nachträglich* o retroacción implica una dimensión temporal diferente.

En la escucha de sus pacientes y sus síntomas, Freud encontró en ellos las cadenas asociativas singulares de los sujetos para su formación, ellos portaban un sentido, pero también una paradójica experiencia de satisfacción en el sufrimiento. Las coordenadas del síntoma daban cuenta de un encuentro traumático inaugural que tan solo en un tiempo segundo, posterior en la vida del sujeto, era significado como tal. Se destaca de lo anterior el hecho de que el sujeto no domina lo que le aconteció ni puede integrarlo, quedando escindido de sí. En un segundo tiempo, otro encuentro del sujeto con algo inesperado de la existencia reactivará ese trauma inaugural. La conexión de esos dos tiempos es absolutamente singular, la clave secreta de su desciframiento reside siempre en el corazón del sujeto mismo. Para el psicoanálisis, lo traumático inaugural está referido a lo desbordante de una experiencia de satisfacción que adolece de sentido y que se escribe en el cuerpo del sujeto con marcas singulares. Se trata de un sinsentido radical, en tanto es de una estofa distinta al universo simbólico. Esto que no es posible de ser dicho, inaccesible a las palabras y su explicación, es llamado por Lacan lo real. Lo traumático inaugural es pues un encuentro con lo real (Vanderveke, 2015).

La vivencia de la cercanía de la muerte, propia o de seres queridos, las pérdidas afectivas, la vivencia de la guerra, las catástrofes naturales, las separaciones, el desplazamiento forzado, la expropiación de lo propio conquistado o de lo íntimo, son algunas de las modalidades subjetivas de encuentros con un real inesperado, encuentros que producen un profundo dolor psíquico, una devastación.

Lo que el psicoanálisis aporta, según los planteamientos de Briole (2015) es que estos encuentros traumáticos siempre portan coordenadas singulares que son la clave orientadora para el trabajo de intervención a realizar con los sujetos en cuestión. Un acontecimiento inesperado y contingente puede devenir traumático, así no lo sea para los demás, al igual que un evento catastrófico exterior puede no devenir necesariamente en un trauma psíquico para un sujeto en particular. El acontecimiento deviene traumático cuando este rasga las vestiduras del fantasma, de esos lentes con los que se lee el mundo y con los que se fabrica significación, y ya nada es como antes; destruido lo familiar, el mundo deviene ominoso. Un acontecimiento de esta índole, al reactivar el trauma inaugural, lo refuerza y deja al sujeto perplejo, devastado, con pocas posibilidades de respuesta y maniobra. La realidad se rasga y faltan los recursos para reinventarla.

La categoría de sujeto se vuelve entonces operatoria en la intervención psicosocial a realizar en la medida en que remite a una posición ética, una posición de responsabilidad, es decir, una posición subjetiva que es capaz de responder porque ese poder de resolución no se espera de nadie más. Es una posición a la que se accede cuando se deshace lo mortificante que encapsula el deseo del sujeto. Pero la vía para deshacer lo mortificante reside en encontrar las claves inconscientes que lo determinan (Velásquez, 2008).

Esta maniobra es posible cuando se encuentra una escucha atenta y elucidada que permite cernir lo más singular arrojando un saldo de saber de sí y un vaciamiento de lo mortificante que deviene en un aprender-hacer con los recursos propios y una reconciliación consigo mismo y con el mundo (Gallo, 2013) De esta manera un sujeto se opone a la categoría de objeto sacrificado por el Otro a la que empuja la noción de víctima. Un sujeto es alguien que decide, responde, trabaja, inventa, maniobra y enfrenta, que sabe de sí, de sus faltas y sus fallas y que usa sus soportes para anudarse a la vida de una manera digna.

ALCANCES E IMPLICACIONES DEL MARCO LEGAL

Desde su nacimiento como nación, Colombia ha sido atravesada y estremecida de punta a punta por la violencia en todas sus formas. La Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002), define a la violencia como:

... el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5)

No se puede pasar por alto que, además de la agresividad estructural que está en el fundamento mismo de todo vínculo social (Lacan, 1948), que puede derivar de manera desregularizada en el uso intencional e irracional de la fuerza, existen circunstancias particularmente fuertes que la exacerban y la instalan como modo o estilo de vida en el país: la extrema pobreza de una amplia mayoría; la expropiación de tierras; la terrible desigualdad en la distribución de bienes; las voluntades e ideologías políticas excluyentes; la justicia coja, oblicua y sesgada; y los apetitos insaciables de enriquecimiento ilícito son tan solo algunas de las severas causas sociales, económicas y políticas que contribuyeron a concretizar esas formas de violencia colectiva

en un conflicto armado específico y singular, como es el conflicto armado en Colombia (Jaramillo, 2008). Realidad colombiana que golpea de manera cruel, al revelar el horror y el dolor de hechos concretos de una realidad que se habita, así como la increencia, la impotencia y la indiferencia, que pretenden negarla.

Las leyes son una guía y un marco que dan cuenta de un momento histórico, político, social y económico específico y, para vivir con otros, ese logos particular del universo simbólico se hace preciso en tanto responde a algo que deviene necesidad. Tomar el mejor partido de las disposiciones legales y participar activamente en su análisis e instancias deliberativas son un derecho y un deber ciudadano, pero también una opción, en tanto sujetos de deseo que se conciernen como actores sociales desde la especificidad de su acción.

La ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011) abre las puertas a una posible intervención psicosocial que tenga en cuenta la singularidad. Como se mencionó, desde el psicoanálisis de orientación lacaniano, dar lugar al sujeto es un principio fundamental ¿Encontrará este principio una coartada favorable en esta ley? Es de destacar que ella establece, en primer plano, los derechos humanos fundamentales y universales, para aquellos que justamente se encuentran expropiados de ellos a causa del conflicto armado, esto es, restituyendo el sujeto de derecho, pero al mismo tiempo contemplando, respetando y dando lugar a la diversidad colombiana, en tanto tiene como uno de sus principios el enfoque diferencial. Es decir, dentro de lo universal del sujeto de derecho, da lugar a lo particular de la raza, la cultura y la etnia. El enfoque diferencial, llega hasta allí, hasta lo particular, lo que no quiere decir que no pueda consonar con una apuesta por la singularidad que estaría más a cargo de la ética de cada profesional en ejercicio.

En el espíritu de esta ley también se encuentran elementos favorables, como la integralidad, intersectorialidad e interdisciplinariedad para que pueda consolidarse el trabajo en red que requiere la más reciente definición de salud mental de la OMS (2013) para su despliegue. Pero por otro lado, si bien pareciera que da apertura a modelos y enfoques de intervención diversos, en la práctica los procedimientos estandarizados, las rutas de atención fijas, los tiempos estipulados, los protocolos a seguir y la cobertura a realizar, reducen el margen de existencia de modelos diversos.

El marco legal vigente da cuenta de la existencia de un conflicto armado reconocido por un Estado que vira, de una posición que pretendía invisibilizarlo,

a no tener más opción que responsabilizarse de sus restos. El Estado crea disposiciones legales para una transformación social que esté a la altura de una verdadera reconciliación nacional, si se culminan los procesos de paz. Pero bien sabemos que el marco legal en sí mismo porta la imposibilidad de transformaciones a nivel simbólico y de tejido social, si ellas no son asumidas por los sujetos en juego. El artículo 15 de la ley habla de “bases sólidas” que permitan instaurar los procesos de equidad e inserción social, pero para que esto tenga lugar se requiere de voluntades encarnadas en sujetos concretos que sean sensibles: al testimonio, la negociación y la reparación; a una noción de verdad que no cabe en moldes universalizantes; a la escucha libre de prejuicios; a una participación conjunta y diversa; y a poder sostener procesos psíquicos complejos que requieren de flexibilidad en el tiempo.

Los 31 principios que sustentan la ley ofrecen una restitución fundamental: la dignidad humana. Y es desde esta vertiente que es importante advertir que la categoría de víctima, sin bien necesaria desde el discurso del derecho, es quizás la que más convenga desconsistir al interior de la intervención psicosocial, para que la dignidad subjetiva encuentre su justo lugar. El Estado debe velar por quienes han sufrido el daño directo del conflicto armado, y está muy bien que existan unos derechos especiales para quienes se han visto exiliados de una condición humana digna, pero, no alentar la victimización, desde el campo Psi, se hace preciso, y esto puede comenzar desde una conmoción calculada y cuidadosa de toda posible identificación a este lugar. A cambio de él, ofertar un lugar para el sujeto, sujeto de un decir y actuar propios y propicios para el despliegue de lo más propio y singular, que incluso podría elegir no hacerse visible en tanto víctima, si así lo estima más saludable para sí mismo, más sí decidir embarcarse en una reconstrucción activa de su futuro y de su deseo de vida. Este planteamiento consueña con el enfoque transformador que plantea el artículo 5 de la ley 1448 de 2011.

En relación con el profesional que atiende a las víctimas en materia de salud mental, el artículo 169 de dicha ley deja en mano de los centros de atención la responsabilidad de generar estrategias para la cualificación profesional y para el autocuidado de los mismos, pero no es muy clara en indicar en qué consistirían estos autocuidados y esta capacitación profesional.

Es atendiendo esta necesidad de cuidar y capacitar al profesional que atiende a las víctimas del conflicto armado que este proyecto intervención psicosocial encuentra su marco legal. Este proyecto, enmarcado en la ley colombiana, se

vale además de los principios de lo que ha sido designado como *acción lacaniana*, que no son otros que los principios epistémicos, clínicos y éticos del psicoanálisis, los cuales toman muy en serio una acción elucidada en el terreno de lo social.

METODOLOGÍA

Para conocer mejor las problemáticas, retos, *impasses* y necesidades de los profesionales que trabajan con la población llamada víctima del conflicto armado, y con fines diagnósticos que sirvieran de motor a la realización de un proyecto de atención psicosocial, se procedió a realizar una investigación cualitativa con los miembros del equipo de atención psicosocial de la ESE Ladera, que pertenece a la Secretaria de Salud del Municipio de Santiago de Cali, en el primer semestre de 2015. También se procedió a realizar una revisión documental de las experiencias de diversos programas de atención a víctimas y al estudio de las disposiciones y marcos legales que enmarcan estos programas.

Esto es lo correspondiente a una primera fase, cuyos participantes activos fueron algunos integrantes del equipo mencionado, conformado por enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos y educadores comunitarios que realizan muchas de sus intervenciones en campo, pero que también tienen reuniones, consultorios, charlas y talleres en la Entidad Prestadora de Salud [EPS] de Meléndez. Debido a las múltiples demandas de trabajo por la cobertura de atención y por los detallados informes que deben realizar como parte de sus funciones, del equipo solo se entrevistó a un psicólogo, dos enfermeras y una educadora comunitaria. Estos profesionales, impulsados por la directora del programa, que busca un mejoramiento y esclarecimiento del trabajo del equipo permanente, se mostraron muy concernidos, abiertos, reflexivos y deseosos de aportar luces a este trabajo de investigación. Se privilegió a la entrevista en profundidad como método de trabajo. Las entrevistas se realizaron individualmente, tuvieron una duración de 40 a 60 minutos y fueron precedidas de la firma del respectivo consentimiento informado.

Las dos grandes preguntas que orientaron estas entrevistas fueron: ¿Cuál es la concepción de sujeto, trauma, víctima, duelo, diagnóstico, escucha y tratamiento que tienen los profesionales en salud mental que trabajan con víctimas del conflicto armado? ¿Cómo se figuran los interventores en salud mental que trabajan con víctimas los límites y alcances del trabajo que

desarrollan y qué necesidades de formación emergen de él? En una segunda fase, se procedió con el análisis de la información, el cual arrojó los resultados que se presentan a continuación.

CONCEPCIONES, ESCUCHA Y TRATAMIENTO

En las entrevistas se encontró un abanico polifónico de respuestas que dan cuenta, no solo de la concepción, el abordaje –o la falta de él– que se tenga desde la especificidad y campo de acción de una profesión o disciplina formativa, sino también de la pregnancia de un discurso homogeneizador que fija unas categorías conceptuales operatorias más ligadas al campo administrativo que a las mismas disciplinas que se ocupan de la salud, lo que en gran modo limita y complejiza el acto profesional. De manera crítica un entrevistado afirmó:

... nos hemos llenado de un lenguaje muy administrativo: hablamos de ejecución, de objetivo, de administrar, tenemos una retórica muy administrativa. Sería bueno mirar las indicaciones que se tienen, la intervención misma que se realiza. (Martinez, 2015)

SUJETO, SUBJETIVIDAD

En relación con la noción de sujeto, se puede afirmar que, por lo menos en el discurso explícito de estos profesionales, es una noción que aparece muy poco. Sí emerge en una entrevista es en relación a que las víctimas son sujetos de derecho o a la noción de diferentes estatutos de sujeto como producto del discurso. Se plantea que el discurso socio-político y cultural crea subjetividades que se pueden categorizar como sujeto político, sujeto histórico, etc. Desde esta perspectiva nuevos sujetos se pueden producir desde el discurso. En la entrevista se plantea que: “Hay que crear otros discursos que tratemos de generar otros sujetos. Aquí soy un poco faucoultiano y es generar otros discursos que creen nuevos sujetos, otro sujeto histórico y otro sujeto político” (Martinez, 2015).

Si se tiene en el horizonte que la noción de sujeto que el psicoanálisis aporta, remite a lo más propio de cada ser humano, se tiene de entrada un vacío, la noción de subjetividad misma, de la singularidad de los casos en contrapunto con unas categorías que borran las diferencias y donde el discurso imperante tiene como efecto colectivizar el drama más propio de los llamados víctimas o desplazados. Uno de los entrevistados hace énfasis en que la lógica que subyace este discurso es más de tipo asistencial que epistémico y clínico, dice:

... hay una lógica asistencial, es un asistencialismo de Estado que está muy marcado y que se va a enfocar más en números, en presentar una realidad a partir de datos estadísticos. No tanto a partir de una reconstrucción histórica, ni de reconfiguración de los sentidos de conflicto. (Martínez, 2015)

Lo más propio y singular de cada ser humano no cabe dentro de los números ni dentro de las estadísticas y eventos externos –como un acto violento que ocasiona pérdidas de diferentes tipo, incluso de los referentes que se solían tener para ocupar un lugar en el mundo–, requieren de un discurso que pueda darle cabida a eso singular que se puso en jaque y que clama pacificación, elaboración, tramitación.

TRAUMA, TRAUMATISMO

En relación con esta noción, se aprecian dos miradas en las respuestas de los entrevistados: una proveniente del discurso de la medicina, que lo concibe como aquel impacto en el cuerpo que pone en riesgo la vida misma, es decir, como algo más de tipo fisiológico, incluso si se le considera trauma psíquico. Dice uno de los profesionales (Martínez, 2015):

... un trauma, pues yo estoy acostumbrada, es la urgencia vital, es una persona que llegue y que está con alguna afectación psíquica en que la vida está en riesgo.

Y en relación con el trabajo que realiza dentro del equipo agrega:

... porque cuando aquí las personas nosotros las entrevistamos y llegan digamos que con algo psíquico, como tal, no. Digamos que es de pronto la crisis que les dan y que generan alteración en su vida pero así trauma como tal no.

Otra mirada ubica la noción de trauma en la *psiquis*, como un golpe que deja una marca imborrable. Desde su experiencia, uno de los entrevistados dice:

... es algo imborrable. El gobierno está buscando soluciones a esta problemática, pero eso para mí está en la mente. Del hecho uno lo recuerda a todo momento, pero de eso uno no habla... es algo para toda la vida. A uno se le acaba la vida. A pesar que uno quiere buscar soluciones de vida y tratar de sobrevivir es como una herida que está sangrando. (Martínez, 2015)

Pero también emerge una concepción de cómo los diferentes tipos de respuesta frente al hecho, para esta persona dan cuenta de algo con lo que se puede vivir, así nunca se olvide, y de otro tipo de marcas que más bien paralizan la vida deviniendo verdaderamente traumáticas.

... lo imborrable es que te cojan con un arma, y tú sientas que ya vas a perder la vida, que vas a dejar a tus seres queridos por algo que usted no tiene nada que ver. Pero lo que más me dejó marcada es ver a mi hermano que se orinaba del miedo, de pánico... ¡Un niño! Sentir esas cosas. ¿Quién lo va a olvidar? Él ha intentado entrar a la universidad y no ha podido. Yo digo, que eso es una huella que se ha quedado allí. Se siente que siempre los están viendo, hay personas que van a seguir con miedo, lo he visto no solo con mi hermano sino que he trabajado con otras personas. No poder seguir, para mí, eso es un trauma. (Martinez, 2015)

En la voz de voz de otro profesional:

... desde la perspectiva clásica, el trauma psíquico del psicoanálisis, el asunto como tal no se supera, más bien hay una transformación. Es un asunto que queda rondando hasta que sale de alguna forma y se transforma y se pone en función de otra cuestión. (Martinez, 2015)

En referencia a cómo en su trabajo actual aborda los pacientes consternados por ese golpe apela a la prudencia y cautela del espacio de intervención como tal para no abrir y “poner sal en una herida que uno no va a cicatrizar en ese momento”. Toca la herida, llena el formato y hasta luego. Eso es delicado. “no podemos escarbar si no vamos a hacer un cierre adecuado (Martinez, 2015)”.

VÍCTIMA, VICTIMIZACIÓN

De las entrevistas podríamos extraer que, a diferencia de la noción de sujeto, la noción de víctima toma un lugar central. Por un lado, porque es la categoría que nombra los objetivos mismos del programa y la población a la cual se dirigen esos objetivos. En este sentido, es una noción que nomina, que da identidad y que colectiviza a una amplia población que ha sufrido de manera directa los efectos del conflicto armado; pero por otro lado, como una noción que es necesario problematizar, pues de manera velada o explícita dificulta las posibilidades de maniobra, bien sea con la población que se atiende o al interior del mismo equipo de trabajo.

Desde su óptica personal un entrevistado dice: “Víctima significa... son tantas cosas porque víctima es como abuso, irrespeto, dolor, tener que dejar las cosas tiradas, lo poquito que uno tenía dejarlo tirado, a emprender desde nada” (Martínez, 2015). Pero igualmente da cuenta de que frente a la pérdida de los hijos, los esposos y a tantas otras experiencias duras faltan las palabras para nombrarlas. Otro más bien lo plantea como una categoría de hecho, de algo factual, muy concreto, producto de una óptica política: “Digamos que como he leído muchas veces sobre la política, tengo muy metido que las personas del conflicto son un hecho y un producto de ese conflicto” (Martínez, 2015).

Otro profesional plantea esta noción como la emergencia de un nuevo sujeto histórico producto de un discurso que vale la pena cuestionar, porque porta en su seno algo violento, algo que en lugar de abrir cierra las posibilidades de acción y de transformación social. Dice:

(...) de entrada estamos colocando a la persona en una lógica de pasividad, de un sujeto que recibe, de un sujeto de necesidades, un sujeto al cual hay que cubrirle sus satisfacciones, satisfacer sus necesidades básicas de salud, educación, trabajo (...) la palabra es un poco violenta y más cuando la persona o las personas dicen: yo soy la víctima. Dejo de tener la identidad que tenía para ponerme una identidad de otro o una identidad colectiva. (Martínez, 2015)

Una identidad atravesada por diferentes discursos disciplinares que refuerzan esta pasividad. Agrega: “Necesitamos que ellos puedan ver otras posibilidades, otras formas de vida.” para lo que cree necesaria una reconfiguración de categorías morales, conceptos y sentidos a nivel cultural.

Otra de las entrevistadas dijo que, a nivel profesional, el aspecto más difícil de manejar es la revictimización de las víctimas. Una nominación de la cual se hace un uso intencional para resistirse al trabajo, a la integración o a la reorientación.

DUELO

La noción de duelo, como tal, no estuvo muy presente en las entrevistas, al menos no de manera explícita. Se hizo referencia más bien a una dimensión temporal de la experiencia. Si el evento ha sido reciente, la atención y la escucha puede dar lugar a que lo que ocurrió sea puesto en otro, este movimiento permite que la devolución que el profesional genera, produzca una transformación. El tiempo transcurrido, el hecho de que la persona esté trabajando lleva a la idea

de que ya no está desesperado. Podría creerse incluso que mira el asunto de otra forma, que ya lo tiene incorporado, que ya está en otra dinámica. Estos datos arrojados por lo que pueda ser visible del comportamiento no necesariamente esclarecen si hubo un trabajo de duelo al respecto, es decir, de una elaboración o subjetivación de aquello que radical y súbitamente se perdió e introdujo un cambio drástico en la vida del sujeto.

DIAGNÓSTICO, ESCUCHA Y TRATAMIENTO

En relación con las categorías de análisis de diagnóstico, escucha y tratamiento, se pudo apreciar que los lineamientos del programa de atención psicosocial, en términos de cobertura, objetivos, metas, procedimientos, informes, etc., centra más su atención en aspectos de índole educativa y de emprendimiento; de atención en salud; y de información y re-direccionamiento hacia los procesos e instancias pertinentes a una re-inserción social, en términos del cubrimiento y atención de las necesidades básicas. En relación con la subjetivación de una nueva realidad, esos procesos quedan más en manos de los profesionales, a quienes se derivarían problemáticas más específicas del campo psíquico.

... la demanda del municipio está centrada en números y cuando llegan los interventores ellos van a mirar datos, cumplan metas, cumplan objetivos. Entonces, a veces no da como para manejar casos como tal. Yo diría que la nuestra es una función de orientación. La del equipo. Hay unos casos que uno revisa, hay unos casos que requieren más atención. Uno da una primera atención pero entonces uno reorienta, para que otro profesional trabaje a profundidad, a los distintos especialistas. (Martinez, 2015)

Respecto de la escucha, casi todos coinciden en su importancia, pero a la vez, al límite que encuentran en los protocolos y en el poco tiempo que se contempla dentro de las políticas del programa para los procesos.

... la política está muy direccionada por lo económico, para que a ellos les den plata para las cosas, pero a veces esa parte de lo mental, aunque la política está diseñada para lo mental cuando tú ya vas al hecho... la concepción no es de cómo de verdad me afectó, de cómo me pueden ayudar en mi proyecto de vida.

... aquí puedo abrir un espacio muy interesante para que una persona sea escuchada, pero a mí me están pidiendo que llene el

formato y de una vez defina qué plan se le puede hacer, para que sea reorientado, que es el re-direccionamiento. (Martínez, 2015)

Como contrapunto a estas necesidades expresadas surge lo testimonial de una profesional del equipo cuando encontró en una doctora algo diferente: un lugar de alojamiento subjetivo especial que le permitió una salida hacia la vida. Este algo diferente trasciende las limitaciones de un programa cuando hay un deseo en juego. Se constituye en lugar, espacio y tiempo para la escucha de un sufrimiento singular y su posible tratamiento. Este lugar lo llama apoyo y a su trabajo lo califica de muy profesional.

... ¿Por qué me escogió a mí para hacer todo lo que ella hizo? (...) Ella me hacía llorar, me hacía reír, me hacía un poco de psicoterapias que me hacían fuerte y me ayudó a descubrir cosas que yo le puedo dar a otras personas (...) porque ella hubiera podido tratarme como cualquier paciente, pero ella pensó en mí y me cambió, me cambió el chip. (Martínez, 2015)

ALCANCES, LÍMITES Y NECESIDADES PROFESIONALES

Las entrevistas realizadas permiten centrar las necesidades, retos y desafíos de los profesionales de la salud que trabajan con las víctimas del conflicto armado en una rúbrica denominada formación, entendida como un proceso continuo que comprende elementos epistémicos, clínicos y éticos que comprometen un análisis crítico del ejercicio profesional y un fortalecimiento de la posición subjetiva del mismo. Por lo tanto, no se toman en cuenta, por el momento, las necesidades de formación que corresponden a otras disciplinas, como el conocimiento de las leyes y de las políticas públicas en el campo de la salud mental.

En primer lugar están las necesidades teóricas que permitan esclarecer los fundamentos epistémicos que direccionan una praxis, pero también en relación con las herramientas teóricas y clínicas que permitan afinar la escucha frente a lo psicológico que se pone en juego en la atención a los sujetos implicados directamente en el conflicto armado.

... es importante definir qué es lo psicosocial. Mucha gente habla de eso, de intervención psicosocial pero eso es todo y eso es nada ¿Hacer una intervención de manera grupal es psicosocial? ¿Hasta dónde van lo grupal y lo individual? ¿Hasta dónde entra

lo cultural, lo histórico? ¿A dónde están las categorías ajustadas a la cultura colombiana? Todo esto es muy etéreo. Hay que ajustar. Esto parece un mercado persa de palabras vacías de sentido. (Martínez, 2015)

En segundo lugar están las necesidades de los profesionales, poder maniobrar con los formatos, protocolos, metas e informes, para que ello no encapsule o burocratice su práctica o su acto profesional.

... lo que nos demanda a nosotros, son las reglas, los estatutos, son otras cuestiones (...) uno encuentra que las personas que llegan aquí necesitan ser escuchadas (...) en lo psicosocial me parece que haya una psicóloga o una trabajadora social que los esté guiando, que los esté escuchando, orientando desde el corazón (...) que no sea por llenar un papel, es más hasta eso sobra para mí. Vale más realmente yo escucharla a usted, entenderla y ayudarle a buscar una solución (...) los formatos no los hacemos nosotros, porque si los hiciéramos nosotros los haríamos de una forma más adecuada. (Martínez, 2015)

Aparece también la necesidad respecto del tiempo que requieren los procesos para que haya una mayor coincidencia entre las aspiraciones del programa y lo que ocurre en la realidad. En el campo de la subjetividad humana es necesario poder introducir una noción temporal de otro orden, así haya que ajustarse a los plazos de tiempo previamente establecidos por la institución.

... creo que eso debe ser como un seguimiento continuo que se le haga a la persona, que no se quede allí, solamente en los contextos y los protocolos (...) para hacer un trabajo a largo plazo pues no coincide con las lógicas de los cronogramas y los recursos económicos institucionales, nunca coincide. (Martínez, 2015)

Ligado a la dimensión temporal, la del tiempo del sujeto, aparece la necesidad de verdaderos espacios de escucha: “Independiente del enfoque que tengamos lo esencial en la labor del psicólogo es la palabra, darle un lugar a la palabra del otro” (Martínez, 2015).

En estrecho nexo con la necesidad de verdaderos espacios de escucha aparece la necesidad de los profesionales de poder posicionarse mejor frente a un discurso administrativo que expropia lo conceptual de cada disciplina y frente a la pregnancia de un discurso económico que reduce toda pregunta por las

necesidades humanas a ese campo. Expresan la necesidad, en la atención clínica, de subvertir los discursos hegemónicos para que las necesidades de formación y atención clínica de los aspectos psicológicos no se desvirtúen ni se desatendan.

... la política está muy direccionada por lo económico porque a ellas les dan plata para las cosas. Pero a veces esa parte de lo mental... digamos que eso no les interesa (...) creo que usted sabe que alrededor de las víctimas hay muchos discursos de lo económico que también son muy fuertes. (Martínez, 2015)

En la experiencia de trabajo, muchos han detectado cuánto la falta de tratamiento o la falta de una elaboración de la situación traumática en el momento, se enquistaba y desencadena en el futuro en otro tipo de síntomas.

... digamos que ellos a futuro desencadenan unas patologías, por ejemplo muchas depresiones, muchos intentos de suicidios (...) bueno hay personas más fuertes digámoslo así y que en las situaciones difíciles tratamos de, pues no de olvidarlas pero sí de superarlas; otras personas que quedan para siempre ahí y se quedan con miedos, con inseguridad, con todo eso (...) no poder seguir así, para mí, eso es un trauma. (Martínez, 2015)

En relación con el aspecto clínico que requiere de tiempo, agudeza en la escucha y del saber que se obtiene en la práctica, unido al estudio epistémico aparece también la necesidad de los profesionales de herramientas para posibilitar que para aquel que ha perdido todo sostén en el Otro, se pueda inventar un nuevo Otro con el cual enlazarse. Esto fue nombrado como la reconstrucción de vínculos o la construcción de nuevos vínculos. A manera testimonial, una desplazada del campo, comenta “cuando llegué (a la ciudad) yo ya no sabía nada, me daba miedo hablarle a la gente. Yo de todo el mundo desconfiaba” (Martínez, 2015). Da testimonio también de cómo pudo reconstruir su vida en la ciudad y llegar a ser una profesional y descubrir su valía a través del trabajo comunitario con la población víctima. Sin embargo, hechos contingentes posteriores, que parecían ser el final feliz de una promesa del gobierno, muy esperada por ella –volver a tener una casa–, reactivan un sentimiento muy fuerte de temor y desconfianza del Otro, momento que califica de verdadera crisis:

... es como revivir todo. Y hay que seguir viviendo y viviendo. Yo aquí (en su lugar de trabajo) me siento segura, pero mi familia está

allá y no está segura. Desde mi punto de vista, digamos que se tiene una familia buena, con amor pero afuera hay muchas personas a su alrededor malas, sus hijos se le pueden dañar. Sus hijos pueden buscar la estrategia de unirse o que los maten por cualquier cosa. Entonces yo vivo atemorizada por todos los lados. (Martinez, 2015)

Las palabras que se dejan oír en esta entrevista dan un claro testimonio de lo que plantea Laurent (2002) a propósito del estatuto del Otro después de un acontecimiento traumático. El Otro social con el que contaba el sujeto y que implicaba un lazo de sentido compartido cae estrepitosamente, deshaciéndose la comunidad de vidas. Es por eso que se hace flagrante la necesidad de reinventarse un nuevo Otro. Esto supone un nuevo recorrido que pueda integrar la experiencia vivida del traumatismo. Cuando esto no sucede, permanece latente el temor del Otro.

Esta desconfianza del Otro, también parece extenderse a los actores institucionales que trabajan en los centros de atención, por lo que aparece la necesidad de un acercamiento diferente entre la institución y la comunidad, ya que pareciera que se trata de dos mundos que se segregan, que ven en el otro a una amenaza, a un peligro. Así como se destaca lo radicalmente *Otra* que es la población desplazada: “Hay personas, comunidades que tienen un sufrimiento muy especial al que de verdad nadie llega a conocer” (Martinez, 2015), también lo hace el cómo esa alteridad, eso que nunca se llega a conocer, deviene peligro, desconfianza. Uno de los profesionales plantea: “siempre pensamos que lo externo nos va a hacer daño, allí se tiene que generar una sensibilidad diferente frente a estas personas, frente a quienes han sido víctimas” (Martinez, 2015).

De lo dicho por los entrevistados emergen otras necesidades crecientes: “fomentar redes de apoyo verdaderas, donde se mire la importancia de los vínculos, ya que ha habido una ruptura de ellos (...) generar una comprensión más profunda de los hechos, una comprensión histórica que permita la sensibilidad de los colombianos de ese conflicto (...) y lograr el compromiso y amor por lo que se hace”, por parte de los profesionales a cargo (Martinez, 2015).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Este proyecto de intervención está dirigido a los profesionales de la salud que trabajan con víctimas del conflicto armado colombiano en el sector público o en ONG que tengan esta línea de acción. Especialmente está dirigido a los

promotores psicosociales, los educadores comunitarios y los psicoterapeutas. Tiene como objetivo general cualificar sus competencias conceptuales, clínicas, técnicas y epistemológicas. Como objetivos específicos se han definido:

- ejercitarse en la discusión y formalización de casos clínicos que permitan ubicar los aspectos teórico-clínicos estudiados, su lógica singular y las posibles orientaciones y estrategias de intervención;
- diseñar un dispositivo de asesorías individuales a los interventores en salud mental para atender las necesidades particulares que emergen del trabajo que realizan; y
- crear mecanismos de trabajo con otras disciplinas afines para fortalecer un abordaje interdisciplinario que atienda la subjetividad de las víctimas del conflicto armado.

El procedimiento metodológico del proyecto incluye diversas modalidades que conllevan a una participación activa, analítica, crítica y reflexiva de todos sus participantes, y consta fundamentalmente de dos ejes: el taller-seminario y la asesoría clínica.

La modalidad grupal central es el taller-seminario, ella le dará cabida a una activa discusión grupal, pero también al trabajo en pequeños grupos. Está estructurada en cuatro fases que podrán realizarse en una, dos o tres sesiones, de acuerdo con las necesidades y dinámica de los participantes, fases que no necesariamente se deben desarrollar en el orden lineal en el que se presentan. El espíritu del taller privilegia la fase experiencial, pues coloca siempre la palabra del participante en su centro, para a partir de ella realizar las fundamentaciones necesarias, cuidándose de preservar que el saber no se cierre sobre sí mismo, para que no cerrar los deseos de saber más, investigar e inventar. A continuación se describen las cuatro fases:

- Contextualización académica. En esta fase se procede con la fundamentación por parte de los profesionales a cargo del proyecto. De acuerdo con el objetivo de la sesión, esta fundamentación será de orden epistémico, clínico y técnico, es decir, habrá sesiones epistémicas y otras de casuística. A medida que en el desarrollo del proyecto se va conociendo el *background* teórico de los participantes y sus diferentes rasgos de interés profesional, se provee una bibliografía de estudio para asignar responsabilidades cortas de tipo expositivo a los participantes, para que complementen, amplíen y apliquen dicha fundamentación.

- Sección experiencial. En esta fase se procede con el trabajo en pequeños grupos partiendo de preguntas divergentes que permitan dar cuenta: de los saberes de los participantes y de su apropiación de las categorías conceptuales y clínicas desarrolladas en la contextualización, dentro de la experiencia de cada cual; y de la aplicabilidad que pueda tener esa fundamentación en su quehacer profesional. Asimismo, es un espacio para recoger experiencias, escuchar dudas e inquietudes, ampliar o profundizar un tema y formalizar preguntas de investigación o profundización.
- Construcción de alternativas. El trabajo de los pequeños grupos se expone en plenarios grupales con el fin de socializar los saberes generados entre los participantes, para a partir de ellos delinear nuevas alternativas de trabajo al interior de cada institución y nuevas alternativas de trabajo en red con otros profesionales.
- Evaluación. En esta fase de cierre se evalúa en qué medida fueron alcanzados los objetivos de la sesión y se recogen las preguntas que hayan emergido o los puntos opacos que deban ser más ampliamente trabajados. Se procede con la evaluación bajo diferentes modalidades: plenaria grupal, reflexión escrita o diligenciamiento de un formato de pregunta cerrada. Al finalizar cada sesión, se exponen los objetivos y bibliografía del próximo encuentro, con el fin de generar expectativas, deseos de documentación y una activa participación.

El segundo eje, la asesoría clínica, opera como eje transversal del proyecto. Se trata de un espacio de asesoría donde los participantes puedan llevar la formalización de los casos clínicos de su ejercicio profesional –del pasado o del presente–, para esclarecer alguna de las categorías conceptuales desarrolladas en el taller-seminario, donde se puedan plantear preguntas éticas y generar dilucidaciones en torno la posición del participante frente a: esos casos; su posición en referencia al programa o la institución donde desarrolla su actividad profesional; su relación con sus colegas; y su relación con el deseo y el saber. Algunas asesorías se realizan de manera grupal, una vez construido un *ethos* propicio que permita exponer ante otros la propia práctica profesional; otras de manera individual, en torno a lo singular de los casos que se atienden, a la orientación del tratamiento o intervención que se esté realizando o a los *impasses* o inquietudes que el ejercicio profesional pueda generar a nivel personal.

El norte de ambos ejes metodológicos está conformado por dos preguntas que permiten la apertura del deseo de investigación y formación, y el sostenimiento

del hilo conductor de todo proyecto. Estas preguntas latentes –que podrán ser afinadas en cada caso o problemática de trabajo, sea a nivel individual o grupal–, son: del conflicto armado ¿qué es lo imposible de olvidar para los sujetos afectados por él y qué hacer con esa huella?, y desde la huella singular que deja el conflicto armado ¿Qué reconciliación es posible?

En el proyecto se utilizan diferentes instrumentos, todos ellos orientados por los profesionales a cargo para crear una conversación fluida, respetuosa y elucidada de saberes epistémicos y clínicos. Los principios de esta modalidad de conversación han sido extraídos de los principios que rigen el psicoanálisis –clínica sin estándares, pero no sin principios– (Laurent, 2006) y del espíritu que planteó Miller (1999) donde se acoge lo imprevisto, lo que sorprende. Para que esto sea posible hay que partir de varias premisas, todas ellas dentro de un clima abierto, reflexivo, serio, respetuoso y responsable entre colegas: no existe un saber-todo privilegio de unos pocos sobre la subjetividad; cada categoría conceptual debe ser puesta a prueba en el caso por caso; la atención al sufrimiento humano requiere no ser clasificada ni etiquetada en estándares universales; y es edificante y necesario exponer la propia práctica. Se trata de una dinámica de trabajo compartido que: introduce el tiempo de comprender, captar y discernir algo opaco y oscuro para el operador de salud, gracias al intercambio de saberes; introduce tiempo para visualizar nuevas opciones, fortalecer las habilidades que le son propias a su acto profesional y generar nuevos modos de anudamiento al trabajo con otras disciplinas y colegas, teniendo como centro de acción la responsabilidad y la ética.

El trabajo incluye como herramientas: lecturas preparatorias, exposiciones, conversatorios a partir de material audiovisual, construcción de casos y presentación de viñetas clínicas:

- se realizan lecturas preparatorias a las sesiones de trabajo para que en las plenarias y en los pequeños grupos de trabajo se puedan exponer los puntos relevantes del texto o del caso clínico propuesto, y se anima a los participantes a puntuar los aspectos que susciten especial atención, abran nuevos interrogantes o esclarezcan o complejicen el tipo de intervención que realizan con la población víctima;
- en pequeños grupos, de acuerdo con las respectivas áreas de interés, los participantes preparan exposiciones, una corta elaboración en torno a una temática o aspecto clínico específico con el fin de exponerla al grupo general;

- se proyectan algunas secciones de documentales que recogen testimonios de niños y adultos que han sufrido de manera directa los efectos del conflicto armado colombiano o las secuelas de otras guerras para, a partir de ellos, generar discusiones y reflexiones grupales;
- a partir de viñetas clínicas de psicoanalistas que han atendido a sujetos expuestos a acontecimientos traumáticos, se realizan análisis grupales para extraer lo que estos sujetos enseñan sobre la subjetividad y el traumatismo, y entender cómo una atenta escucha clínica permite que ese traumatismo y dolor psíquico bajo transferencia, encuentre una manera útil de trámite y elaboración; y
- en pequeños grupos o individualmente, se formalizan viñetas clínicas de casos atendidos en los lugares de trabajo de los participantes –o de entrevistas a víctimas del conflicto armado–, que se discutirán en los espacios de conversación clínica o en las asesorías individuales o grupales.

El contenido general incluye:

- la noción de víctima y sus implicaciones;
- sujeto y traumatismo;
- el trauma a la luz del psicoanálisis;
- duelo y culpa;
- casuística; entrevista clínica y construcción de casos;
- experiencias nacionales de intervención psicosocial con la población víctima del conflicto armado; y
- el trabajo con otros: ética, reconciliación y subjetividad.

SESIONES Y ABORDAJE

Se desarrollarán ocho taller-seminarios, su nombre y objetivo, el desarrollo esperado, una reflexión técnica y su duración, expresada en número de sesiones, se presenta en las Tablas 1 a 8.

Taller-seminario 1. ¡Víctima! ¿Víctima?

Objetivo	Realizar un abordaje crítico del concepto víctima para ofrecer salidas alternas a la victimización.
Desarrollo	<p>Esta sesión da gran importancia al conocimiento de los participantes, se utilizan algunas dinámicas grupales para romper el hielo y crear un clima de diálogo dinámico y acogedor. Para la temática a desarrollar, se realizan estaciones de asociaciones de palabras, donde los participantes rotan por diferentes lugares dejando que emerja una asociación espontánea que se plasme mediante palabras claves o imágenes en una cartelera. Luego, en una plenaria grupal, se recogen estas representaciones y se propiciará un intercambio donde, con mayor detalle, se conozca el trabajo que realizan los participantes, sus expectativas, los objetivos del proyecto y la metodología y principios que lo orientarán.</p> <p>Luego, en pequeños grupos se debatirá alrededor de las siguientes preguntas eje:</p> <ul style="list-style-type: none">• desde su experiencia ¿Cómo ha estado presente esta noción en el campo profesional y en el campo personal?• Precise ejemplos de cómo este concepto víctima ha servido de nominación para un sujeto y los efectos que esta nominación haya tenido en su vida. <p>En la puesta en común del trabajo realizado se desarrolla el concepto de víctima, su historia y lugar en el campo jurídico, y la lectura que el psico análisis lacaniano puede hacer desde lo psíquico.</p> <p>El taller finaliza abriendo espacios para debatir la posición de los sujetos al interior de las instituciones laborales que permitan delinear salidas alternas a la a la victimización.</p>
Reflexión	Un abordaje crítico del concepto víctima, desde una posición de victimización, permite tocar la función de la identificación y sirve de puerta de entrada para el concepto de sujeto en el próximo taller.
Duración	Dos sesiones de tres horas cada una.

Taller-seminario 2 ¿Todos traumatizados?

Objetivo	Brindar herramientas conceptuales para ubicar el contrapunto entre las nociones de víctima y sujeto, a la luz de lo que constituye el traumatismo.
Desarrollo	<p>Se parte de las preguntas de los participantes, que hayan emergido a partir de las sesiones pasadas o las lecturas recomendadas. Se proyecta un corto material audiovisual sobre un acontecimiento traumático que genere en los participantes asociaciones de sensaciones que se consignarán en una cartelera.</p> <p>Luego se realiza un recorrido conceptual por la noción de sujeto aportado por el psicoanálisis, ilustrado con ejemplos clínicos de sujetos que han vivido acontecimientos traumáticos. Los participantes van tejiendo un contrapunto entre este concepto y la noción de víctima trabajada en las sesiones anteriores, utilizando diagramas o cuadros comparativos en carteleras que serán expuestas.</p>

Taller-seminario 2 ¿Todos traumatizados? (cont.)

Desarrollo (cont.)	<p>El taller, en pequeños grupos, consistirá en el análisis de viñetas clínicas centrándose en los dos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• la posición que asumen diferentes sujetos frente al mismo evento traumático; y• las palabras que usan los sujetos para explicar el acontecimiento traumático, los afectos ligados a ellas y su conexión con su historia. <p>En plenaria se socializan los análisis realizados y los interrogantes que emerjan de ellos, enfatizando lo que estos sujetos enseñan sobre la subjetividad. También en la plenaria, los participantes enriquecen este ejercicio con ejemplos de su práctica profesional poniendo en tensión traumatismo y traumatizado. Algunas palabras, frases claves y preguntas se consignan en los cartelas realizados, los cuales funcionarán, inspirados en el grafiti, como murales de memoria sobre las sesiones.</p>
Reflexión	<p>Lo singular de cada caso frente a un acontecimiento traumático conduce al abordaje de la noción de trauma, cuerpo e inconsciente que aporta el psicoanálisis lacaniano, para afinar la escucha clínica de sujetos que han padecido los horrores de la guerra.</p>
Duración	<p>Dos sesiones de tres horas cada una.</p>

Taller-seminario 3. Marcas singulares

Objetivo	<p>Desarrollar la noción de trauma psíquico que aporta la lectura del psicoanálisis desde el comentario de un caso freudiano.</p>
Desarrollo	<p>Se mantiene la herramienta metodológica empleada en los talleres precedentes. Las cuestiones eje a trabajar son:</p> <ul style="list-style-type: none">• el rastreo de las marcas singulares que emergen del núcleo traumático en un caso clínico;• y la posible aplicación de los saberes teórico-clínico adquiridos en el quehacer profesional de los participantes. <p>En plenaria, además de socializar y profundizar en los análisis realizados en el taller, se provoca una conversación libre en torno a qué hace que un acontecimiento sea imposible de olvidar y cómo eso queda amarrado al cuerpo. Este ejercicio se consigna en carteles para ser expuestos.</p>
Reflexión	<p>Los marcas fundamentales que dejan los efectos del conflicto armado en cada sujeto que lo padece conllevan a las problemáticas de debate nacional, como memoria, perdón y olvido. Esto sirve como entrada para las nociones de culpa y duelo que se desarrollan en el siguiente taller.</p>
Duración	<p>Dos sesiones de tres horas cada una.</p>

Taller-seminario 4. No poder olvidar

Objetivo	Abordar el paradójico sentimiento de culpa patológica que puede generar un acontecimiento traumático y la noción de duelo como forma de elaboración de una pérdida.
Desarrollo	<p>Se inicia recogiendo las impresiones y posiciones de los participantes sobre el olvido, la memoria y el perdón. Partiendo de sus aportes, se hace un contrapunto entre la noción de olvido y la posibilidad de subjetivación de un evento traumático.</p> <p>Se desarrollan los aportes del psicoanálisis a la noción de culpa y duelo, y se identifican las salidas posibles cuando estos procesos psíquicos se vuelven patológicos. En una siguiente sesión, los participantes trabajan en pequeños grupos trayendo ejemplos de su práctica donde puedan cernirse estos conceptos para ser socializados y precisados en una posterior discusión general.</p>
Reflexión	La memoria por sí sola, esto es narrar de muchas formas los hechos tal cual ocurrieron, no lleva de suyo que se produzca una tramitación de los afectos que quedaron atados al acontecimiento traumático. El olvido, igualmente, deja el afecto intacto. La elaboración psíquica es una vía de salida para impulsar la transformación de un sujeto que quedó preso de un encuentro contingente con el horror.
Duración	Dos sesiones de tres horas cada una.

Taller-seminario 5. Testimonios y casos

Objetivo	Aplicar los conceptos trabajados en las sesiones precedentes en la escucha y lectura de testimonios de sujetos que han sufrido los efectos de la violencia.
Desarrollo	<p>Se realizan conversatorios a partir de la proyección de algunos documentales testimoniales y de la lectura de testimonios donde los participantes puedan precisar, en los decires de los sujetos, las nociones de trauma y culpa, y los recursos singulares con los que estos sujetos han atravesado el dolor psíquico que el acontecimiento traumático produjo.</p> <p>Para el cierre de estas sesiones, se colocan composiciones musicales mientras se proyectan obras gráficas relacionadas con la temática de la guerra. Este trabajo no se comenta, más bien, con una música de fondo especialmente escogida, los participantes plasman sus sensaciones, pensamientos o preguntas en carteles grandes, a la manera de un mural.</p>
Reflexión	La posibilidad de elaboración o tramitación de un evento traumático requiere de la presencia de un Otro diferente que pueda albergar lo singular en la escucha para que el deseo y la responsabilidad subjetiva se reactiven, lo que pone en un lugar central a la ética de los profesionales a cargo.
Duración	Tres sesiones de tres horas cada una.

Taller-seminario 6. ¿Qué escuchar para orientarse?

Objetivo	Adquirir herramientas clínicas para ubicar, en la escucha de sujetos víctimas del conflicto armado, su sufrimiento singular y las posibles vías de tratamiento.
Desarrollo	Se le solicita a cada participante la formalización de una entrevista, de una experiencia de intervención o de un caso que haya atendido o esté atendiendo. La construcción de esta formalización se acompaña y orienta en los espacios de asesoría individual, velando por la discreción y protección de la intimidad de los sujetos en cuestión al momento de la presentación. En las sesiones grupales, cada participante expone su construcción para que sea debatida y comentada por los demás. En estas discusiones se hace especial énfasis en lo que cada caso, en su singularidad, enseña, y en lo que cada profesional aporta al exponer sus prácticas. En este espacio de trabajo que tiene el espíritu de una conversación clínica, se le apuesta a la construcción de saberes conjuntos, poniendo especial atención en: las sutilezas del caso en el discurso del sujeto, sus recursos y formas de anudarse, la función del síntoma, sus lazos familiares y sociales, la configuración de sus figuras del Otro y las intervenciones realizadas con él y sus efectos, con el fin de hacer de la discusión de cada caso, una ganancia de saber para todo el equipo de trabajo.
Reflexión	Freud alentaba a los nuevos practicantes del psicoanálisis a atender cada caso como si fuera el primero. Esto pone de relieve la docta ignorancia, que abre la posibilidad de una escucha libre de prejuicios epistémicos, políticos, sociales o morales. Este principio permite operar en una vía diferente a una lógica actual dominante que quiere sacrificar lo único a un saber universal todo en nombre de lo científico. Dar la palabra al sujeto es concebirlo como un sujeto responsable de su existencia que se realiza a través del despliegue de su palabra cuando hay un otro Otro para albergarla.
Duración	Tres sesiones de dos horas cada una.

Taller-seminario 7. Ofertas, tratamientos y experiencias

Objetivo	Conocer ofertas de intervención en torno a esta temática a nivel nacional: sus alcances, obstáculos y limitaciones.
Desarrollo	Con el mismo espíritu de aprender de la experiencia de los diferentes profesionales que han trabajado con la población víctima del conflicto armado, los participantes presentan al grupo diferentes ofertas de intervención, procedentes de su experiencia o investigación. Los participantes trabajan en pequeños grupos primero, escogiendo el programa de intervención del Estado o de particulares que sea de su especial interés, y realizan un análisis crítico en torno a las siguientes preguntas eje: <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son los pilares epistémicos, sociales, económicos y políticos sobre los que está edificada la propuesta?• ¿Cuáles son sus principios de acción?• ¿Qué se oferta? ¿Qué se alcanza?• ¿Cuáles obstáculos se han encontrado en el camino?• ¿Qué queda por fuera?

Taller-seminario 7. Ofertas, tratamientos y experiencias (cont.)

Desarrollo (cont.)	En la plenaria, cada grupo expone su trabajo, el cual se debate conservando el espíritu de precisar lo que estas ofertas enseñan y cómo permiten un mejor posicionamiento profesional en los respectivos ambientes de trabajo. Como cierre se debate en torno a las necesidades que emergen de estas experiencias y a su delimitación.
Reflexión	Atender cómo las instituciones y los sujetos a cargo sortean los impasses y obstáculos que se encuentran en el camino permite extraer, por un lado, los aciertos de un saber-hacer, y por otro, redireccionar o abrir nuevas modalidades de trabajo que favorezcan el esclarecimiento de las necesidades y los campos y márgenes de acción, sin sucumbir a demandas avasallantes o imposibles.
Duración	Dos sesiones de tres horas cada una.

Taller-seminario 8. El trabajo con otros

Objetivo	Diseñar alternativas de trabajo con otros teniendo como horizonte la alteridad y sus desafíos e impasses.
Desarrollo	<p>Se inicia con la proyección de un corto video provocador y humorístico sobre el malentendido entre un hombre y una mujer. Luego los participantes rotan por diferentes centros donde asocian sus primeras impresiones a las preguntas o frases extraídas del video que se encuentren escritas en carteleras. Se procede a socializar estas impresiones para, a partir de ellas, introducir el tema central de la sesión: la otredad en los lazos sociales, el estatuto de la alteridad dentro de los contextos de trabajo. En pequeños grupos se preparan carteleras donde se establecen y explicitan los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo otro que encontramos en los sujetos con los que trabajamos?• ¿Cómo nombramos estas otredades? ¿A qué las asociamos?• La institución como Otro; y• ¿Qué otro Otro para aquel que ha perdido sus otros simbólicos, materiales y afectivos. <p>Después de recoger el trabajo de los pequeños grupos se procede a un desarrollo de la lectura que hace el psicoanálisis sobre la exclusión y la alteridad más desconcertante que habita en corazón del ser, para permitir algunas elucidaciones en el trabajo que desarrollado con una población conformada por razas, culturas, subjetividades y procedencias diferentes. Esto también en relación al Otro institucional y a las dinámicas de grupo que se establecen entre profesionales. Se somete a consideración el estatuto de reconciliación, a través del análisis de la lectura de un texto en torno a la pregunta: ¿Qué es lo posible ser reconciliable?, y a su posterior debate. Los participantes elaboran, de forma individual, una reflexión donde a partir de lo trabajado, puedan plasmar los principios y lineamientos que direccionarían las acciones futuras a emprender dentro su ejercicio profesional con la población víctima del conflicto armado, y podrán idear otros dispositivos de atención u otras formas de abordaje y acercamiento a la comunidad. Igualmente podrán dar cuenta de cómo piensan sortear los obstáculos o impasses que han encontrado en su ejercicio profesional y los posibles efectos que haya suscitado su participación en el presente proyecto. Se les solicita ser muy creativos en el formato de esta reflexión.</p>

Taller-seminario 8. El trabajo con otros (cont.)

Desarrollo (cont.)	En la última sesión se destina un espacio evaluativo que sirva para recoger los límites y alcances del presente proyecto, con el propósito de continuar cualificándolo a la luz de los efectos logrados en sus participantes y a partir de los aprendizajes conjuntos que se hayan podido consolidar.
Reflexión	Despojados de ciertos ideales, como el perdón y el olvido de hechos atroces, de ciertos mecanismos de defensa que no favorecen el lazo social y fortalecidos para enfrentar, cara a cara, una realidad humana que no se empecina más en velar el mal que habita a cada cual, queda abierto un camino para inventar un saber-hacer con otros, camino que confía en los recursos propios de los que siempre vale la pena encontrar un buen uso y un bien decir.
Duración	Tres sesiones de dos horas cada una.

REFERENCIAS

- Bassols, M. (2014, noviembre 18). *Victimología*. <http://miquelbassols.blogspot.com.es/2014/11/victimologia.html>
- Briole, G. (2015). *El trauma: momento de crisis por excelencia*. <http://crisis.jornadaselp.com/el-trauma-momento-de-crisis-por-excelencia-2/>
- Caretti, J. (2015). *La víctima generalizada*. <http://blog.elp.org.es/all/cat19/la-victimizacion-generalizada-joaquin-caretti/>
- Coccoz, V. (2014). *La práctica lacaniana en Instituciones: otra manera de trabajar con niños y jóvenes*. Grama.
- Freud, S. (1915/1996). *La represión* [Obras completas, vol. 14], Amorrortu.
- Freud, S. (1916/1993). *Conferencia 18: la fijación al trauma, lo inconsciente*. [Obras completas, vol. 16]. Amorrortu
- Freud, S. (1895a/1982). *Proyecto de psicología para neurólogos* [Obras Completas, vol. 1]. Amorrortu.
- Freud, S. (1895b/1992). *Estudios sobre la histeria* [Obras completas, vol. 2]. Amorrortu.
- Freud, S. (1925/1996). *El yo y el ello* [Obras completas, vol. 14]. Amorrortu.
- Febres-Cordero, M. (2011). Desamparo, en *Scilicet: el orden simbólico en el siglo XXI no es más lo que era. ¿Qué consecuencias para la cura?* (pp. 87-89). Grama
- Foladori, H. (2010, agosto). La TV y la victimización. *Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, 20. <http://www.psicolatina.org/20/victimizacion.html>
- Jaramillo, J. (2008). La actualidad del conflicto colombiano. En *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad* (pp. 17-24). La Carreta.

- Gallo, H. (2013). Reconciliación. *The Wannabe*, 10, 29-30. <http://issuu.com/javiernunez4/docs/tw10/23>
- Lacan, J. (1948/1984). *La agresividad en psicoanálisis* [Escritos I]. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1954/1981). *Los escritos técnicos de Freud* [Seminario 1]. Paidós.
- Lacan, J. (1956/1984). *Las psicosis* [Seminario 3]. Paidós.
- Lacan, J. (1958/1984). *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de las psicosis* [Escritos 2]. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1961/2003). *La transferencia* [Seminario 8]. Paidós.
- Laurent, E. (2002) El revés del trauma, *Virtualia*, 6, 2-7
- Laurent, E. (2006, sept. 2). *Principios rectores del acto analítico*. <http://ampblog2006.blogspot.com.co/2006/09/principios-rectores-del-acto-analitico.html>
- Ley 1448 de 2011. (2011, junio 10). *Diario Oficial*, 48096.
- Martínez, G. (2015). *Entrevistas a funcionarios y usuarios del programa de atención psicosocial de la ESE Ladera* [inédito].
- Miller, J. A. (1999). *Los inclasificables de la clínica psicoanalítica*. Paidós.
- Miller, J. A. (2010). La maldad de la cadena significativa. En *Cuando el otro es malo* (pp. 75-78). Paidós.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). *Reporte mundial sobre violencia y salud: resumen*. OPS
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2013). *Plan de acción sobre salud mental (2013-2020)*. OMS
- Vanderveken, I. (2015, marzo 7). *Crisis, trauma y decisión subjetiva*. <http://www.radiolacan.com/es/topic/513>
- Velásquez, J. F. (2008). Advertencias para el trabajo bajo transferencia con sujetos afectados por la violencia. En *Conflicto armado: memoria, trauma y subjetividad* (pp. 135-142). La Carreta.

LA ESCUELA, UN ASIDERO EXISTENCIAL

Leticia Eliana Oviedo Toscano, MSc.

Citación

Oviedo, L. (2020). La escuela: un asidero existencial. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 229-282). Universidad Icesi.

RESUMEN

Propuesta de intervención psicosocial dirigida a promover el sentido de vida en adolescentes, desde la escuela. Se parte de la revisión de fuentes estadísticas y casos de autolesión, ideación suicida e intento de suicidio atendidos por psicólogos escolares. La propuesta se basa en la grupalidad y la prosocialidad como elementos centrales para fomentar el sentido de vida en adolescentes.

INTRODUCCIÓN

El proyecto como respuesta a múltiples interrogantes que surgen del ejercicio profesional de la psicología en el ámbito escolar, en especial de aquellos que surgen ante situaciones en donde los estudiantes han perdido el sentido de su vida, e incluso han llegado al suicidio. Para hallar respuestas, este trabajo parte de la revisión de información estadística que refleja una realidad mundial y local, recoge puntos de vista teóricos y prácticos propuestos por diversos investigadores –lo que permita una síntesis iluminadora– y, finalmente, enfoca la mirada sobre una institución educativa particular y concreta.

Se realiza un diagnóstico a partir de la revisión de la información contenida en 17 registros de atención en psicología de adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, en donde se encuentra que, durante su vida escolar, ellos han presentado síntomas que dejan entrever su angustia. La desestructuración familiar y los conflictos frecuentes entre los integrantes de su grupo familiar primario, parecieran estar en la base de su desazón hacia la vida. Adicionalmente, sus relaciones amistosas, amorosas y sexuales son confusas y ambivalentes, lo cual estaría incidiendo sobre su construcción identitaria. Por último, la vida escolar es, aparentemente, una fuente de tensiones y decepción sobre sí mismos.

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que la escuela es uno de los escenarios donde los adolescentes construyen su subjetividad, por consiguiente, es imperativo aprovechar ese espacio y ese proceso de construcción, para formular propuestas institucionales que contribuyan a que los adolescentes descubran y desarrollen un sentido positivo de su existencia. De ahí que en la parte final de este trabajo se formule una propuesta en ese sentido.

La visión teórica, sustentada por la experiencia, de que la grupalidad es un elemento importante en el desarrollo del adolescente permite pensar que un posible camino para que los estudiantes adolescentes encuentren sentido a su vida es precisamente ella, la grupalidad. La propuesta se cimienta en una perspectiva clínico-educativa, con elementos de la animación socio-cultural, y hace énfasis en los vínculos que se construyen a través de estrategias como la que se esboza en este estudio, que tienen como propósito construir un espacio de acogida para adolescentes en el cual circulen la palabra y la acción como mecanismos para afirmarse como sujetos y encontrar sentidos de vida. No se trata de una simple técnica, sino de una postura psico-socio-afectiva que

facilita la relación, la construcción conjunta y la escucha clínica. La propuesta incluye los resultados esperados en tres niveles: individual, social y cultural, los cuales se basan en diversas perspectivas de la psicología. Cabe advertir que con este proyecto de intervención se abre una puerta para una investigación de largo plazo que de cuenta del impacto logrado en cada grupo singular donde ella se desarrolle.

Es llamativo el número creciente de niños, preadolescentes y adolescentes que asumen comportamientos autodestructivos, tales como: autolesiones, intentos de suicidio, trastornos alimenticios, consumo de sustancias psicoactivas, comportamientos sexuales de riesgo y confrontaciones violentas con pares, y la proliferación de otros “síntomas”, como son: la apatía hacia el trabajo escolar, la evasión de clases, la transgresión de las normas institucionales y la confrontación con los adultos, entre otros. Quizá una de las manifestaciones más dramáticas es que los adolescentes pierdan el deseo de vivir, con su consecuencia irreversible: el suicidio.

Sin desconocer la relevancia de las otras manifestaciones del malestar adolescente en la escuela, este proyecto gira en torno a las expresiones que ponen en riesgo directo su vida y pueden estar más claramente ligadas a la pérdida del sentido de vida. Si bien los suicidios efectivos no son muchos, sí se han hecho más evidentes en los últimos años los intentos de suicidio, los gestos, las ideas suicidas y las autolesiones. La presencia de casos relacionados con el riesgo de suicidio, si bien aún no alcanza la significancia numérica, preocupa como tendencia.

El suicidio es considerado como un fenómeno prevenible. Se reconoce que es multifactorial y complejo, por lo cual su abordaje preventivo debe pasar por decisiones gubernamentales que propendan a una mejor calidad de vida para la población y oferta de oportunidades y educación para los niños y adolescentes. Los organismos de salud sugieren que se implemente la detección temprana de desajustes emocionales, con el fin de poder brindar una atención oportuna y mitigar así el riesgo de suicidio. La escuela juega un papel preponderante por ser uno de los entornos en los cuales se desarrollan los niños y los adolescentes. Desde la perspectiva de estas instancias del campo de la salud, la escuela cuenta con una población cautiva, que se esperaría educable en cuanto a su autocuidado.

En este escenario, surge la pregunta que motiva la presente propuesta: ¿puede educarse el deseo de vivir?, en otras palabras, la escuela, como escenario

social, ¿está en capacidad de proponer asideros existenciales que aporten a la construcción subjetiva del sentido de vida? Con esta propuesta no se pretende buscar una respuesta a estos interrogantes, sino asumir la responsabilidad profesional de intentar generar, en el espacio escolar, una estrategia piloto que conduzca al establecimiento de políticas institucionales, actualmente ausentes.

EL SUICIDIO EN COLOMBIA Y EL VALLE DEL CAUCA

Según la Organización Mundial de la Salud [OMS], en el mundo, aproximadamente tres mil personas se suicidan diariamente y otras sesenta mil lo intentan. El suicidio es la tercera causa de muerte de personas entre los 15 y los 34 años de edad en el mundo, y afecta principalmente a los países en desarrollo. Datos del Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses [ICMLCF], demuestran que, si se examina el rango de edad de 10 a 24 años, el suicidio pasa a ser la segunda causa de muerte (Cifuentes, 2014).

De acuerdo con el ICMLCF (Cifuentes, 2014), Colombia, no solo no escapa a esta realidad, sino que ocupa el tercer lugar en mayor número de casos, después de Cuba y Brasil, con un promedio de cinco suicidios entre 2012 y 2013 y una tasa de suicidios para 2013 de 3,84 por cada 100.000 habitantes. La proporción por género es de cuatro hombres por cada mujer suicida. En cuanto a su incidencia en personas en edad escolar, el 10,08% de los suicidios de 2013 se registró en la niñez y adolescencia, con incremento del número de casos en mujeres de 15 a 17 años. Medicina Legal sugiere que la principal causa del suicidio en 2013, estuvo asociada con las dinámicas relacionales de pareja, seguida de las enfermedades físicas o mentales, los problemas económicos y los problemas sentimentales. Localmente, si bien el Valle del Cauca no es uno de los departamentos con mayores tasas de suicidio, sí aparece entre los de mayor número de casos en 2013: 158, de los cuales 64 ocurrieron en Cali. Los datos de Medicina Legal difieren ligeramente de los del Observatorio Social, el cual asegura que en 2012 y 2013 se presentaron 87 y 75 suicidios en Cali, respectivamente. Según sus estadísticas, en cada año se presentaron once casos de personas de 10 a 19 años, cinco hombres, seis mujeres.

CONTEXTO DEL PROYECTO

El presente proyecto se ubica en una red de colegios que ofrece educación de alta calidad a personas de los estratos 1, 2 y 3 de las ciudades de Cali, Jamundí,

Yumbo, Palmira, Buga y Tuluá. Su oferta educativa es amplia, va desde jardín –al cual los niños ingresan de cuatro años de edad–, hasta grado once, el último de la educación media, e incluye además programas técnicos laborales. En muchos casos, sus estudiantes desarrollan ahí toda su vida escolar.

Durante el año lectivo 2013–2014, el equipo psicosocial de estos colegios atendió 61 casos de ideación suicida, ideas de muerte, intentos de suicidio o autolesiones, que se presentaron en ocho de sus colegios –por lo que se podría pensar que se trata de una práctica generalizada que empieza a naturalizarse–. Estos casos, si bien se presentaron en mayor proporción en el bachillerato, también ocurrieron en primaria, en personas desde los ocho años. Por su naturaleza, es posible que se hayan presentado otros casos que no se detectaron.

El 49% de los casos reportados correspondió a la categoría de autolesiones. Si bien esta manifestación no se encuentra necesariamente asociada con las ideas de muerte, sí evidencia el malestar en los estudiantes frente a diversas situaciones familiares, escolares o intrapsíquicas. Las lesiones autoinfligidas que presentan los niños y adolescentes, aunque no siempre tienen la intención de acabar con su vida, se asocian principalmente con dificultades para expresar emociones –especialmente la ira–, y con la presencia de trastornos alimenticios. Las lesiones más comunes fueron las realizadas con pequeños objetos cortopunzantes (cuchillas, agujas) sobre los brazos y las piernas. El 52% de los casos reportados se presentó en jóvenes de 12 a 14 años, la que se constituye como una edad de riesgo; el 59% de los casos ocurrió en estudiantes de séptimo a noveno grado; los casos detectados en mujeres casi duplican a los de los hombres (64,3% / 35,7%).

Frente a casos complejos que ponen en riesgo la vida o la integridad de los menores de edad, la escuela –como concepto, no solo esta en particular– tiene una gran responsabilidad y fuertes limitaciones. Es responsable en tanto escenario subjetivante, le asiste la gran responsabilidad de detectar posibles señales de riesgo e intervenir frente a ellas. Los niños se escolarizan tempranamente y pasan extensas jornadas en ella, ahí aprenden rutinas, tienen límites, son contenidos emocionalmente por adultos, socializan con personas diversas y construyen su propia visión del mundo y de sí mismos.

Por todo esto, esta red de colegios dispone de un protocolo de atención, con apoyo en entidades externas. Cuando un adolescente se autolesiona, lo escucha el psicólogo escolar, quien cita además a la familia y remite al estudiante a valoración por psiquiatría. Lo que sucede de ahí en adelante es incierto, pues depende de

muchos factores, como: que el estudiante se encuentre afiliado a una Entidad Prestadora de Salud [EPS] o que su familia cuente con los recursos económicos para acceder a un tratamiento particular; el criterio del médico general que hace la valoración inicial; la disponibilidad de horarios para la atención por psiquiatría; la disposición de la familia para aceptar o rechazar la ayuda profesional, dada la representación negativa del rol del psiquiatra; el criterio del especialista; las condiciones para una posible hospitalización; el acceso a los medicamentos; la información contradictoria que circula a través de las redes sociales acerca de los efectos negativos de los medicamentos, más aún de los con mayor razón los medicamentos psiquiátricos; y la palabra del adolescente, que al final, acaba siendo el elemento de menor peso en toda esta constelación.

En todo caso, la escuela continúa con la responsabilidad del acompañamiento, la integración y la educación del joven, independiente de que él reciba o no un tratamiento externo. El cuerpo directivo de la escuela intentará, por supuesto, que se sigan las indicaciones del profesional o de la institución tratante, bajo la premisa de que la atención en salud mental del estudiante debe primar incluso sobre su derecho a la educación. El seguimiento y el acompañamiento, claro está, se hacen más complejos en tanto la educación se ha masificado y los casos van en incremento.

Por otra parte, la concepción de escuela más extendida en el medio está fincada sobre la competitividad, asociada con la idea de éxito en términos de reconocimiento y ascenso social. En este sentido, es exitoso quien se destaca en los distintos aspectos que se resaltan en la vida escolar: logros académicos, artísticos o deportivos, y valores de relacionamiento interpersonal. Siempre habrá excluidos en este modelo, con su consecuente impacto biográfico sobre el sujeto adolescente.

Reconocer al otro como competidor no necesariamente facilita reconocerle como alter, por lo tanto, podría traducirse en una tendencia a deshumanizar, rechazar y eliminar al competidor y posiblemente, aquel que cuenta con menores herramientas subjetivas para hacer frente a la vida será un blanco para estas acciones, por ello, su red de apoyo natural, conformada por sus pares, podría ser otra fuente de malestar que lo deja sin recursos para enfrentar las vicisitudes de la vida.

Este panorama justifica la pertinencia del presente proyecto que propone una intervención desde la escuela, que tenga la capacidad de escuchar al adolescente

y le proponga asideros existenciales que favorezcan su construcción identitaria, en un momento de crisis, como es la adolescencia.

UN ANTECEDENTE

... el hombre tiene necesidad de proyectos. Una nación vieja sufre de la falta de grandes proyectos. La utopía es la realidad de mañana. Los políticos hacen promesas, no tienen programas ambiciosos. Una gran reforma nace en una mente innovadora. Quizá no se la pueda rematar, pero se intentará. Ello desembocará al menos en una experiencia instructiva y contribuirá a hacer avanzar una idea nueva, a hacer evolucionar las mentalidades. La población adulta aplasta en los adolescentes su deseo de evasión diciéndoles: “Imposible”. (Dolto, 1992, p. 77)

Entre septiembre de 2012 y noviembre de 2013 se desarrolló el proyecto “Jóvenes guías” en uno de los colegios de la mencionada red, en él se conformó un grupo de estudiantes de los grados noveno y décimo con el fin de promover comportamientos prosociales con efectos terapéuticos sobre sus integrantes y desarrollar acciones preventivas dirigidas a la comunidad educativa. Se conformó como una estrategia de pares, en el marco de la prevención integral. Su intervención se pensó en dos vías: trabajar directamente con líderes con dificultades para asumir las normas escolares y generar un impacto en la comunidad escolar mediante estrategias preventivas. Se definieron como objetivos específicos:

- potencializar el liderazgo en jóvenes con dificultades para asumir normas escolares;
- promover la autonomía en los jóvenes que conforman el grupo, mediante la elaboración de propuestas de trabajo comunitario, la asunción de tareas con objetivos claros y la aceptación de normas;
- desarrollar una estrategia preventiva entre pares, a través de la identificación de situaciones problemáticas en el colegio y su abordaje colectivo; y
- detectar situaciones particulares que afecten a los adolescentes del colegio, con el fin de intervenir tempranamente.

Se buscaba tener efectos en tres niveles: individual, grupal y en la comunidad escolar: el primero, apuntaba a que estos adolescentes tuvieran un mayor desarrollo de su liderazgo, autonomía y pensamiento crítico, mejoraran su

autoestima –gracias al reconocimiento positivo de la comunidad educativa–, y desarrollaran comportamientos prosociales; en el segundo, se trataba de generar cohesión, trabajo en equipo y sentido de pertenencia –hacia el grupo y hacia el colegio–, mediante su formación en temáticas específicas y su empoderamiento frente a la comunidad educativa; en el tercero, se proponía generar mayor comunicación entre pares –con vías a establecer programas de promoción de la convivencia, los comportamientos saludables y la prevención de problemáticas psicosociales–, y generar una dinámica que permitiera detectar rápidamente casos que no estaban llegando al servicio de psicología.

Para lograr estos propósitos, se reunió un grupo de adolescentes identificados por sus docentes directores de grupo y se le presentó la idea general del proyecto. Voluntariamente decidieron quedarse 16 jóvenes, a quienes se sumó una estudiante cuyo proyecto de vida era estudiar psicología, razón por la cual la propuesta le resultó interesante. El desarrollo del proyecto permitió avanzar en cuanto a la cohesión del grupo; la selección del nombre del grupo y de la problemática a intervenir; la escucha, tolerancia y respeto mutuo; la preocupación por los demás; la creatividad; la confianza y la estructuración de un plan de trabajo. La revisión de los logros de la experiencia permite destacar los siguientes aspectos.

Los estudiantes seleccionados fueron identificados, en su mayoría, como adolescentes con dificultades para seguir las normas institucionales. Packer (2006, p. 8) pone en evidencia esta paradoja: “cuando un estudiante toma una posición de oposición, su ‘actitud’ se vuelve muy sobresaliente y problemática, pero en el sentido real ‘actitud’ es siempre un resultado importante de la escolaridad”. En otras palabras, su actitud de indisciplina y desacato a las normas es paradójicamente la marca de su relación con la escolaridad.

Una de las primeras actividades del grupo fue la visita a un colegio que ofrece un modelo pedagógico basado en el desarrollo humano, en donde los jóvenes guías participaron de una jornada escolar que rompía con el esquema al que están habituados. Al establecer una dinámica diferente, en un espacio más libre, con menor presión, con mucho espacio abierto, ellos eligieron estar, participar, permanecer en silencio. La marca dejó de estar sobre ellos y pudieron ser ellos mismos.

De la mano de Packer (2006), es posible señalar que la identidad está en estrecha relación con la pertenencia a una comunidad:

... la gente activamente se esfuerza en cumplir las prácticas de su comunidad, adoptando una postura o actitud, tomando una posición según la manera en que la pertenencia a la comunidad la ha definido. A medida que hace esto su actividad incide sobre esa comunidad, reproduciéndola o transformándola –la relación entre la persona y la comunidad es una relación dinámica, cada uno actúa sobre el otro. (p. 7)

Posiblemente, antes de la experiencia la única comunidad de referencia de estos chicos era el colegio, sin embargo, sus comportamientos disruptivos los ponían por fuera de la comunidad, impidiéndoles ser completamente aceptados. Posiblemente han construido su identidad sobre la imagen de no ser lo suficientemente buenos para su comunidad. La experiencia les aportó la posibilidad de construir un grupo de referencia que les permitiera explorar una mejor versión de sí mismos y, desde allí, proyectarse hacia la comunidad. El grupo efectuaba contención e iba estableciendo paulatinamente sus propias reglas de comportamiento.

Desde el primer encuentro con los jóvenes guías, la propuesta, si bien contaba con unos objetivos claros, no tenía construido más que el espacio y el perfil de los estudiantes que buscaba. Esto fue desconcertante para ellos, pues estaban acostumbrados a que se les entregaran las directrices todo el tiempo. No entendían muy bien por qué no se les proponía algo más específico, por ello, algunos sintieron desconfianza, pero al mismo tiempo, fue esta postura la que abrió otra posibilidad para ellos y les permitió quedarse, entrar en relación con la facilitadora, confiar.

... la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominación cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. (Skliar & Larrosa, 2009, p. 9)

No es posible tenerlo todo previsto. Ni siquiera si se intentara replicar una experiencia como esta. Habría que empezar, nuevamente, desde la escucha,

desde la curiosidad, desde la expectativa. Para ellos –o para algunos de ellos– este espacio también se constituyó en una experiencia, en el sentido propuesto por Skliar y Larrosa (2009). Encontrar jóvenes como ellos, con perspectivas de vida diferentes, con tantas habilidades, así como un espacio escolar distinto, les comunicó que hay distintas maneras de habitar la escuela. Ellos querían transformar su escuela y querían transformarse a sí mismos. Vieron que era posible y esto despertó su interés. En palabras de los protagonistas:

... con lo de la salida al colegio nos mostraron una forma distinta de ver la vida en general. Empezando desde la educación en el colegio, los niños tenían (...) más bien el colegio tenía una metodología distinta. Eso fomenta en los niños un pensamiento distinto, una mirada distinta a lo cotidiano (...) me parece interesante, nos recuerda que no siempre las cosas son como uno las ve, sino que también se tienen que buscar otros panoramas. (Oviedo, 2015)

Otros aspectos, que dos años después de haber suspendido el grupo muestran que sí se constituyó para ellos en una experiencia, son:

- la posibilidad de construir un espacio de interacción,

... cuando hicimos el grupo (...) había algunas personas que no se hablaban con otras y cuando logramos, a partir de la salida y de las reuniones, ya todos nos hablábamos y *recochábamos* y teníamos una relación más amena con otras personas que nunca nos habíamos relacionado, la amistad (...) no sé, había algo *bacano*, (...) íbamos a las reuniones y ¡Ah!, bueno, por lo menos vamos a estar juntos, vamos a hablar de algo distinto que no sea venir a estudiar (...) y eso hacía las cosas diferentes, no se volvía rutinario. (Oviedo, 2015)

- la pertinencia de las temáticas abordadas en el grupo,

... veíamos temas que para nosotros los estudiantes, y ahora que estamos jóvenes, son muy importantes. Entonces como lo profundizábamos y eso lo compartíamos con otras personas que no tenían como conocimiento de eso o eran como nosotros somos... líderes ... podemos hablar frente a otros y darles lo que aprendimos de ese tema . (Oviedo, 2015)

- la orientación del liderazgo,

... a mí me ayudó la orientación del liderazgo (...) yo desde hace mucho tiempo vengo reconociendo que sí, que tengo habilidades

de liderazgo y todo el mundo me lo dice: los profesores, en fútbol... pero entonces muchas veces yo orientaba ese liderazgo hacia la parte negativa y pues a partir de ahí... igual ese fue uno de los objetivos por los cuales se creó el grupo, ¿no? Fue como ayudarnos a orientar el liderazgo (...) a partir de ahí aprendí a separar los aspectos, a decir: “esto me puede ayudar y desde ahí puedo ayudar a mis compañeros” o “esto no me sirve y si lo hago va a afectar a mis compañeros”. Entonces yo ya empecé a ver un cambio desde que estuve en el grupo. Ya, por lo menos, en décimo tuve algunos problemas en el colegio, pero ya no fueron tantos como en años anteriores. Y ya este año no he tenido problemas grandes, ha sido evolución muy positiva. (Oviedo, 2015)

- la posibilidad de salir de la rutina, de romper con la dinámica escolar,
 - ... creo que fue un descanso, a pesar de que no íbamos a *recochar*, a tirarnos al abandono, viendo cómo podríamos ayudar a solucionar los problemas de los casos que analizábamos, de las problemáticas que analizábamos, a partir de ahí se creaba un conflicto, pero no un conflicto negativo, sino un conflicto positivo entre nosotros, entre lo que pensábamos (...) de esa discusión se podían sacar aspectos positivos, que también ayudaban a resolver algunos problemas que uno tuviera (...) a partir de ahí, uno podía aislarse de esa represión, tomar un nuevo aire para seguir y afrontar los problemas. (Oviedo, 2015)
- un verdadero aprendizaje,
 - ... a mí no me interesaba saber del *bullying* pero digamos sí ah, el *bullying* (...) áspero. Bueno, aprendimos sobre el *bullying* y cada vez que lo enfrentamos o hablábamos de él, uno se interesaba más: “ve, y qué pasa con esto”, “ve, tal cosa”, porque primero que todo había más unión, cada uno aportaba su parte, entonces cada uno podía aprender del otro, de la opinión del otro ¿Me hago entender? Uno aprendía sanamente (...) uno se sentía a gusto aquí cuando aprendía. (Oviedo, 2015)
- una relación horizontal,
 - ... me gustó mucho por muchos tipos de ayudas que nos dieron, muchas pautas, muchas cosas que nos van a servir más adelante

en el transcurso de nuestra vida. Nos dieron un espacio para expresarnos, porque para expresarse tiene que haber muchas restricciones en este momento, en este tiempo. También me gustó que nos hayan unido, que hayan tenido la disposición para que hiciéramos esto, que no solamente fuera como de capar clase y ya, sino que fuera también un espacio para que la psicóloga, como persona adulta, que ya sabe muchas cosas, también aprenda de nosotros. (Oviedo, 2015)

El proyecto “Jóvenes guías” es un antecedente importante en cuanto al tipo de intervención realizada, así las características subjetivas de los participantes y sus propósitos presenten diferencias significativas con la propuesta actual. A pesar de no haber tenido continuidad, la experiencia de “Jóvenes guías” mostró la potencia de una intervención que logra escuchar a los adolescentes y promueve su participación en condiciones de horizontalidad, donde son ellos quienes significan su propia experiencia y vehiculizan, a través del grupo, sus transformaciones ontológicas. Intervenciones como esta podrían tener un alto impacto sobre la subjetividad del adolescente, su posibilidad de establecer vínculos protectores y la dinámica de la escuela.

MARCO TEÓRICO

LA ADOLESCENCIA COMO CRISIS

La concepción consensuada de la adolescencia como el momento de tránsito de un ser humano entre su niñez y su edad adulta no existió siempre, es una construcción moderna. Algunos autores, como Ariès (1996), ubican su surgimiento en el siglo XVIII, mientras que otros le atribuyen a Stanley Hall (1907) haber acuñado el concepto moderno de adolescencia.

Independiente de su origen, la categoría de adolescencia enmarca una serie de características personales, familiares y sociales que parecieran romper con una supuesta armonía. Tiene la connotación de ser un momento crítico, temporal y necesario para la adultez, entendida esta última como madurez psicológica, sexual, económica, relacional y social. Se tendería a pensar que solamente al llegar a la etapa adulta, el individuo sería capaz, dice Obiols (1993, p. 4) de “influir socialmente, independizarse de los padres, imitarlos en la vida afectiva y familiar”.

En la actualidad, en contraste, la adolescencia ha dejado de ser un momento de tránsito hacia la edad adulta para convertirse en un ideal de la cultura (Obiols, 1993). Aparece, entonces, el concepto de adolescentización de la sociedad. Los adultos se descentran y surgen múltiples formas de hacer culto a la adolescencia y de prolongarla al máximo. Los medios masivos de comunicación y la lógica del mercado alimentan esta postura, haciendo cada vez más difícil y menos deseado este tránsito hacia la edad adulta. De todas maneras, esa etapa del desarrollo que llamamos adolescencia, sigue existiendo en la cultura occidental. La adolescencia tiene rasgos diferenciales, alrededor de ellos Aberastury y Knobel (1971) hallaron posible hablar de la adolescencia como un síndrome, sin que por ello fuera patológico.

Sintetizando las características de la adolescencia, es posible describir la “sintomatología” que integra ese “síndrome”: búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas, en un rango que va desde el ateísmo más intransigente, hasta el misticismo más fervoroso; desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; evolución sexual manifiesta, que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; actitud social reivindicatoria, con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominadas por la acción, que constituyen la forma de expresión conceptual más típica de este periodo de la vida; separación progresiva de los padres; y constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

Independientemente de que la adolescencia sea considerada como un síndrome o no, lo cierto es que tanto el sujeto adolescente como las personas adultas con quienes interactúa, enfrentan cambios que les retan e implican sufrimiento, desencuentros, desconcierto. El tránsito de la infancia a la edad adulta es un camino lleno de tropiezos. Además de que el mundo adulto no resulta ya tan llamativo como otrora, el adolescente se ve limitado en sus posibilidades de crecer. Para Dolto (1992), una de estas principales limitaciones para el adolescente radica en la prohibición que enfrenta para trabajar. No puede hacerse cargo de sí mismo y se ve obligado a postergar ampliamente la salida del núcleo familiar y su independencia.

Una de las principales tareas del adolescente es romper con sus padres. Aun si los padres no están muy dispuestos a permitirle crecer, el adolescente tendrá que cortar con la relación de dependencia para devenir adulto.

... ya hemos entrevisto que una de las principales finalidades de la cultura persigue la aglutinación de los hombres en grandes unidades; pero la familia no está dispuesta a renunciar al individuo. Cuanto más íntimos sean los vínculos entre los miembros de la familia, tanto mayor será muchas veces su inclinación a aislarse de los demás, tanto más difícil les resultará ingresar en las esferas sociales más vastas. El modo de vida en común filogenéticamente más antiguo, el único que existe en la infancia, se resiste a ser sustituido por el cultural, de origen más reciente. El desprendimiento de la familia llega a ser para todo adolescente una tarea cuya solución muchas veces le es facilitada por la sociedad mediante los ritos de pubertad y de iniciación. (Freud, 1929, p. 22)

Dolto (1992), por su parte, expresa que en la actualidad casi no existen los ritos de pasaje, tan necesarios para su desarrollo, lo cual dificulta este desprendimiento. Hacer el corte con el grupo familiar primario puede ser vivido como una gran pérdida por el adolescente. Aberastury y Knobel (1971) lo ubican como una prueba definitiva para el yo, pues solamente al perder esta vinculación infantil con los padres, el adolescente podrá integrar nuevos elementos a su personalidad. Esto, por supuesto, le puede resultar doloroso y podrían surgir en él tendencias a aferrarse a un momento anterior de su desarrollo.

Es posiblemente uno de los duelos más importantes en el desarrollo humano. Lo viven tanto el sujeto adolescente que busca su independencia como sus padres, quienes tienen que aceptar y acompañar el crecimiento de sus hijos, pues esta es la única manera como un sujeto podrá atravesar la adolescencia y hacerse adulto. En palabras de Dolto (1992, p. 21): “un individuo joven sale de la adolescencia cuando la angustia de sus padres no le produce ningún efecto inhibitorio”.

No todos los padres logran mantener posturas adultas y firmes mientras atraviesan la adolescencia de sus hijos. Cuando los padres se fragilizan, el crecimiento se dificulta. El adolescente necesita padres que se ocupen de sí mismos y estén en la posibilidad de brindarle acompañamiento cuando lo requiera, necesita adultos a quienes pueda confrontar, normas para cuestionar y autoridad para rebelarse. Sin embargo, los adultos están cada vez menos dispuestos a ejercer su rol, lo cual deja al adolescente sin el recurso de la oposición, necesario para su construcción identitaria. El adolescente actual

parece incrustarse en la comodidad ofrecida por sus padres y, sin rebelarse, permanece con ellos, pasivo pero crítico.

Al respecto, Dolto (1992, p. 164) afirma: “hoy vemos a observadores neutros que no tienen mucho que hacer. Están ahí para observar la decrepitud de sus mayores. No pueden identificarse ya que no tienen ideal. Están para criticar a sus mayores”. Obiols y Di Segni (1993) señalan la inconveniencia de esta neutralidad pasiva, argumentando que:

... lo contrario del amor no es el odio –el odio es lo mismo que el amor–, sino la indiferencia, la neutralización de las relaciones, el silencio contra el que no se reacciona, considerando que está en el orden de las cosas de este mundo en declinación. (p. 107)

Son los padres, por lo tanto, los llamados a brindar al hijo adolescente las herramientas necesarias para romper con la relación infantil, permitirle oponerse a ellos y elaborar el duelo por la pérdida de la infancia, con miras a ingresar en el mundo adulto. Respecto de la importancia de elaborar este duelo, Aberastury y Knobel (1971, pp. 71-72) son claros: “aceptar la pérdida de la niñez significa aceptar la muerte de una parte del yo y sus objetos para poder ubicarlos en el pasado. En una elaboración patológica, este pasado puede amenazar con invadir al individuo, aniquilándolo”. En otras palabras, las dificultades en relación con los padres y las vicisitudes del duelo por la pérdida de la infancia, podrían derivar en depresión y síntomas de autoagresión.

No son los únicos duelos que el adolescente debe enfrentar. Su cuerpo cambia sin que él pueda hacer nada al respecto. Aberastury y Knobel (1971) señalan cómo estos cambios que se suceden en el adolescente pueden ser vividos con ansiedad. No solamente el adolescente pierde su rol infantil, en la vía de construir un rol adulto, sino que también pierde su cuerpo infantil. La vivencia de la sexualidad le genera extrañeza. El adolescente vive, mediante un mecanismo esquizoide, su cuerpo como algo externo y ajeno a él. Incluso su primera relación sexual puede ser decepcionante, pero puede también constituirse, según Dolto (1992), en un rito de paso entre adolescentes. Lo que se pone en juego en todo el movimiento descrito hasta aquí es la construcción de la identidad del adolescente. Es menester que el sujeto genere un sentido de mismidad.

... el psicoanálisis confirma estas ideas y también acepta que es necesario integrar todo lo pasado, lo experienciado, lo internalizado

(y también lo desechado), con las nuevas exigencias del medio y con las urgencias instintivas o, si se prefiere, con las modalidades de relación objetal establecidas en el campo dinámico de las relaciones interpersonales. El adolescente necesita darle a todo esto una continuidad dentro de la personalidad, por lo que se establece una búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad. (Aberastury & Knobel, 1971, p. 50)

Como no es sencillo este proceso de crecimiento, el adolescente intentará aferrarse a su pasado, al tiempo que construye una proyección hacia el futuro. Son muchas las ambivalencias que se encuentran en el adolescente, es una época de desequilibrio y altibajos emocionales. Según Dolto (1992, p. 42), el estado anímico del adolescente “oscila continuamente entre la depresión y la exaltación”.

En esta delgada línea entre lo normal y lo patológico, se esperan del adolescente comportamientos fluctuantes. No es posible exigirle que se asemeje al adulto, como tampoco es lícito apelar a su postura infantil. Aberastury y Knobel (1971, p. 96) irán más allá al postular que “solo el adolescente mentalmente enfermo podrá mostrar rigidez en la conducta”.

Resulta un reto para los adultos posicionarse frente al adolescente. Ante estos comportamientos y lenguajes indescifrables para el mundo adulto, se tiende a estereotipar. Aberastury y Knobel (1971, p. 90) dirán que, en el fondo, “se busca aislar fóbicamente a los adolescentes del mundo de los adultos.”

Dolto (1992) alerta sobre la creciente tendencia a someter a los adolescentes a la medicalización, cuando en su momento evolutivo de fragilidad lo que necesitan es ser escuchados y alentados por el adulto. Utiliza como metáfora la situación de la langosta que pierde temporalmente su concha, para mostrar la vulnerabilidad de los adolescentes. Es en este momento cuando los adultos (educadores) juegan un papel preponderante para ayudar al adolescente a confiar en sí mismo, a encontrar el valor para superar sus impotencias, de lo contrario, podría derivar en estados depresivos y paranoicos.

Se trata entonces de comprender que la adolescencia es una etapa crítica del desarrollo, que interpela al mundo adulto. Es un proceso en doble vía: un movimiento interno y una vivencia exterior. Lo que el adolescente recibe del exterior está en estrecha relación con su construcción identitaria. Para Aberastury y Knobel (1971, p. 72):

... si se niega el pasaje del tiempo, puede conservarse al niño adentro del adolescente como un objeto muerto-vivo. Esto está relacionado con el sentimiento de soledad tan típico de los adolescentes, que presentan esos periodos en que se encierran en sus cuartos, se aíslan y retraen. Estos momentos de soledad suelen ser necesarios para que “afuera” pueda quedar el tiempo pasado, el futuro y el presente, convertidos así en objetos manejables. La verdadera capacidad de estar solo es un signo de madurez, que solo se logra después de estas experiencias de soledad a veces angustiantes de la adolescencia.

Aberastury y Knobel (1971) dan un lugar preponderante a lo temporal. El juego entre el cierre necesario de su pasado infantil y la construcción de proyectos de futuro favorecerá el paso hacia la adultez. Gran parte de la problemática de la adolescencia se superará cuando logre elaborar el duelo, reconocer su pasado y formular proyectos de futuro. Corresponde a los adultos acompañar decididamente al adolescente en su camino, a la manera de él, así podrá sentirse seguro de avanzar, aun con todas las pérdidas y sufrimiento que ello implica. Para Dolto (1992) el adolescente no está esperando las palabras de sus padres, sino sus acciones. Espera encontrar un adulto firme, coherente.

Hasta aquí, se ha descrito la crisis de la adolescencia que, como se ve, es difícil e implica sufrimiento. Sin embargo, no se puede perder de vista que el momento de la adolescencia es parte de un continuo. Como señala Janin (2012), los contenidos de la adolescencia se construyen sobre lo ya inscripto, es decir que las significaciones construidas en la infancia están en la base de las experiencias del adolescente.

Este aspecto es fundamental para comprender la vivencia subjetiva de los adolescentes con quienes se pretende intervenir desde el presente proyecto. Como se encontrarán en un pasaje posterior, no solamente tendrán que lidiar con la crisis de la adolescencia, tienen historias biográficas que complejizan dicha crisis.

Winnicott (1990) ubica experiencias como la separación temprana del grupo familiar, como una posible fuente de graves alteraciones en el desarrollo de la personalidad que podrían durar toda la vida. Si bien al tratarse de un asunto singular son impredecibles los caminos que estas vivencias deriven en la adolescencia. Para él, no es posible saltar etapas, pues “todo niño

necesita indispensablemente cierto grado de ambiente favorable para superar las primeras y esenciales etapas de este desarrollo” (p. 12). En esta línea de pensamiento, Janin (2012, p. 18) contribuye a la comprensión del mundo adolescente:

... las vivencias dejan marcas desde los primeros momentos, pero esas marcas serán diferentes, tanto en cuanto a sus características, como en los modos en los que se ligen entre sí. Y estas huellas de lo vivenciado son posibles porque el niño está en un mundo vincular.

EL GRUPO DE PARES

Los modelos de la juventud, según Dolto (1992), se han ido transformando a través de la historia (ver TABLA 1), han cambiado sus ideales, “héroes” y propósitos. Es hacia finales del siglo XX cuando el grupo de pares parece tomar mayor relevancia. No es posible entender la adolescencia sin dar lugar a las relaciones que se tejen en los grupos de pares. Es quizás la etapa en la cual la tendencia gregaria se vive con mayor intensidad, cuando deja huellas muy profundas en el psiquismo de un ser humano. La existencia de los vínculos con otros adolescentes facilita la construcción de la identidad, el paso hacia la adultez y el apego a la vida.

De acuerdo con Ayestarán (1987), existe una relación entre la eficacia general del adolescente en las relaciones interpersonales y su buena integración grupal, en las que es esencial la vinculación con sus pares para su adecuado desarrollo.

Los adolescentes que salen con amigos, comparados con los que se quedan en casa, tienen mayor equilibrio afectivo (confianza en los demás, autoestima, optimismo frente al futuro), mayor actividad sexual, mejor aceptación e integración de la sexualidad en la relación afectiva, mayor satisfacción con el tiempo libre y mayor interés por la política.

El grupo de pares cumple varias funciones en la adolescencia, que favorecen su desprendimiento del grupo familiar, su estabilización emocional, su integración social y el desarrollo de su autoestima. Igualmente, es en el grupo de pares donde el adolescente se entrena en la toma de decisiones, la asertividad, la alteridad y el diálogo.

La ruptura con el núcleo familiar es una de las tareas más difíciles para el adolescente, independiente del tipo de relación que haya establecido con los

Tabla 1. Modelos de la juventud desde la edad media (Dolto, 1992, p. 48)

Edad media →	Renacimiento - siglo XVIII →	Siglo XIX-1950 →	1960-1980 →	Fines del siglo XX
La época de los héroes	La época de los maestros	La época de los timoneles	La época de los ídolos	Crepúsculo de los dioses
Identificación con la caballería	Sabios	Caudillos militares	Estrellas efebos	El grupo, sustituto del padre
Conquistadores →	Grandes navegantes exploradores →	Combatientes de la libertad →	Jefes de banda →	Colectivo de grupo de edad
Ritos de iniciación	Aprendizajes	Fin de los aprendizajes	Ni Dios ni maestros	Fin de las ideologías
Colusión entre poder y mística ↓	Oposición entre poder y conciencia ↓	Fin de la república de los profesores ↓	Retorno del narcisismo ↓	Culto de la agrupación ↓
Cruzados, mártires	Genios	Revolucionarios	Estetas y falsos profetas	Asociaciones humanitarias, grandes causas

adultos de referencia. Él precisa encontrar la potencia para hacer frente a las exigencias y a los proyectos de su familia, tomar distancia de ellos y construir su identidad. Sin esta ruptura, el adolescente no podrá dar el paso hacia la adultez. Aberastury y Knobel (1971) indican que hay una transferencia al grupo de pares de gran parte de la dependencia que existía hacia la familia, para estos autores, solo después de pasar por el grupo de pares, el adolescente puede asumir su identidad adulta.

El paso a través del grupo de pares no siempre es comprendido por los adultos. Es frecuente encontrar en la literatura sobre la adolescencia la asociación entre grupo de pares y distintas formas de delincuencia juvenil o comportamientos disruptivos. Frente a esto, Dolto (1992) recupera la potencia de estas relaciones con los iguales en la estructuración psíquica de un sujeto, mostrando cómo la dependencia prolongada de los modelos adultos puede ser desestructurante.

Algunos adultos llegan incluso a culpar al grupo de pares del distanciamiento del adolescente de sus padres, desconociendo este proceso necesario en el cual el adolescente, en la búsqueda de su autonomía, se aparta de los preceptos familiares. Ayestarán (1987) retoma los conceptos de desatelicación familiar y resatelicación grupal acuñados por Ausubel, para explicar este fenómeno. Señala que es justamente el deterioro de los vínculos familiares, como consecuencia de la búsqueda de una autonomía mayor por parte del adolescente, la condición

que genera un vacío que este intenta colmar a través de la relación con sus pares. Es de esta manera como, según Machwirth (citado por Ayestarán, 1987, p. 267) “el grupo de pares protege al adolescente del mundo de los adultos, pero también le prepara para pasar al mundo de los adultos”.

El grupo también acompaña al sujeto adolescente en su estabilización emocional. Una de las principales características del adolescente está conformada por los cambios físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales a los cuales se ve sometido. Se le podría nombrar como yo cambiante. Aberastury y Knobel (1971) señalan la importancia del reforzamiento que hace el grupo del individuo adolescente, frente a esos aspectos cambiantes del yo. Ayestarán (1987, citando a Machwirth, 1984) resalta la función protectora y compensadora del grupo de pares en la infancia y en la juventud, e introduce la función de socialización.

Es justamente en el grupo de pares donde los adolescentes realizan su proceso de socialización más importante, pues aquí se genera una práctica de las relaciones sociales. Dolto (1992, pp. 68-69) expone cómo, a partir de los diez años, los niños y las niñas buscan un cómplice para unirse a los grupos e ingresan en pareja:

... pero no permanecen como dúo en el grupo: una vez en la banda, el dúo se disocia y cada uno forma grupo con otros, u otros dúos ...
Porque el trampolín para entrar en la sociedad es un alter ego. No es que uno de los dos sea más decidido que el otro; pero de dos en dos afrontan al mismo tiempo el hecho de ingresar en una banda, de congeniar con un grupo. Comparten la misma aprensión y la misma experiencia.

Yendo un poco más en relación con el propósito del presente proyecto, es en el grupo de pares donde el adolescente puede darle sentido a su existencia. Del mismo modo, como señala Dolto (1992), la pérdida de la fe en la amistad puede hacerle su vida insoportable, pues lo devuelve sobre la pobre confianza que tiene en sí mismo.

LA CONDUCTA PROSOCIAL

El término conducta prosocial, reconocido en el ámbito académico con el sentido de la posibilidad de ayudar o beneficiar a otras personas, se le atribuye a Wispe (1972), quien lo acuñó en contraposición al ya conocido y estudiado concepto de conducta antisocial. Quizás la definición de mayor reconocimiento

en este campo, la aporta Roche (1991, citado por Roche, 2000, p. 15) cuando expone que:

... se trata de aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados.

La conducta prosocial no siempre se manifiesta de la misma forma. Roche (2000), identifica diez categorías de ella: ayuda física; servicio físico; dar y compartir; ayuda verbal; consuelo verbal; confirmación y valorización positiva del otro; escucha profunda; empatía; solidaridad; y presencia positiva y unidad.

Aunque para diversos autores se trata de una conducta voluntaria que beneficia a otras personas y facilita las interacciones positivas con los otros, se encuentran divergencias, especialmente en el lugar que se les confiere a las motivaciones del sujeto para brindar una ayuda a otros. Al respecto, Roche (2000, p. 13) propone la prosocialidad como un valor, por sus diversas motivaciones: “obtener beneficios externos, complacer a otras personas, seguir una norma establecida socialmente, mejorar las relaciones personales o grupales, o porque se trate de algo intrínsecamente bueno”, como dirían Redondo e Inglés (2009), la prosocialidad se opone a la tendencia individualista, con lo cual propende el rescate del valor intrínseco e inalienable de la vida. De esta manera, la conducta prosocial está en estrecha vinculación con el desarrollo moral de la persona.

Desde otro punto de vista, la prosocialidad aporta significado a las relaciones interpersonales y sociales y favorece su regulación; implica otros valores, como: justicia, solidaridad e igualdad. Redondo e Inglés (2009, p. 23) afirman que estos valores se desarrollan en el sujeto de acuerdo con su contexto social y “con las experiencias a las que está sometido”. Para ellos, la conducta prosocial es “la base de los procesos de socialización” y resulta útil para la supervivencia de la persona a quien se dirige la ayuda y del grupo o familia a la que pertenece. No obstante, este tipo de conductas no siempre se presentan espontáneamente, ya que al estar permeados por los valores, los comportamientos prosociales están, de alguna manera, sujetos a la evaluación que de la situación realice el sujeto que ayuda.

Otro desarrollo importante en el tema ha sido la diferenciación entre la conducta prosocial y el altruismo. Para Moñivas (1996), el altruismo es un comportamiento moral elevado, Rodríguez (2014), por su parte señala que se trata de un amor incondicional al prójimo que implica, incluso, la renuncia al bienestar propio. Para intentar esclarecer esta distinción, se podría decir que el altruismo hace parte de la esfera de los sentimientos, mientras que la prosocialidad está en el ámbito de los comportamientos. En este orden de ideas, Moñivas (1996, p.129) afirma que “toda conducta altruista, pues, es prosocial, aunque no toda conducta prosocial es altruista”.

Esta categorización no parece ser tan clara en la práctica, dada la incapacidad de un sujeto de dar cuenta de todas sus motivaciones. La mayoría de estudios que se han podido rastrear al respecto, son de corte cuantitativo y se basan en la aplicación de instrumentos estandarizados que no permiten conocer las motivaciones, intereses, necesidades o ganancias secundarias de quienes presentan comportamientos prosociales. Quizá por ello el altruismo pareciera ubicarse más como un problema filosófico o religioso que oriente la educación, como una aspiración utópica del ser en un contexto social.

Otra discusión en torno al tema ha abordado el papel de la empatía, entendida como una reacción emocional vicaria y congruente con el estado emocional del otro, en la conducta prosocial. Sánchez et al. (2006) adoptan el concepto de empatía disposicional para referirse a una capacidad del individuo que le permite conectarse con los sentimientos de otras personas, independiente de las circunstancias en las cuales se presente la situación. Davis (1983, citado por Redondo e Inglés, 2009, pp. 16-17), describe lo que para él son dos componentes centrales de la empatía: “la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de otra persona)”.

La adolescencia es un periodo definitivo para el desarrollo de la empatía y de la prosocialidad, ello concuerda con las relaciones de intimidad que se construyen en esta etapa de la vida y con la importancia que tiene para ellos el grupo de pares. Aparentemente, existe una relación circular entre la aceptación del grupo y el desarrollo de comportamientos prosociales, es a partir de esta comprensión como la prosocialidad empieza a entrelazarse, como lo propone Roche (2000) como un método, ya que el desarrollo de comportamientos prosociales en adolescentes se ha referido en diversos estudios como una estrategia eficaz para

disminuir la agresividad, la violencia social y otros comportamientos de riesgo, así como también para favorecer la salud mental de los jóvenes.

Es posible que existan diferencias de género, lo cual se tendría que considerar en un programa de intervención en esta vía. Aparentemente la mujer tendría una mayor disposición empática y menores niveles de agresividad, mientras que los hombres se involucrarían más fácilmente en conductas prosociales que se realicen públicamente e impliquen el reconocimiento.

En líneas generales, la literatura revisada sobre el tema muestra que existen dos tipos de procesos involucrados en la conducta prosocial: los cognitivos y los afectivos. Los procesos cognitivos hacen referencia al razonamiento ante problemas sociales; implican, de acuerdo con Moñivas (1996, pp. 132-133), “un cierto grado de comprensión de las necesidades ajenas (...) la intervención del razonamiento moral para decidir el curso correcto de la acción (...) y la posibilidad de responder vicariamente a las emociones de los demás”. Desde el punto de vista afectivo, Redondo e Inglés (2009) identifican como elemento importante a la compasión, entendida como el interés o ayuda orientada hacia otro. Es importante tener en cuenta que los aspectos cognitivos y los afectivos se influyen mutuamente, por lo cual no pueden ser desligados en el análisis de la conducta prosocial.

Otro aspecto a tener en cuenta en la comprensión de la prosocialidad son los beneficios que reporta el comportamiento prosocial para el sujeto. Roche (2000, p. 12) refiere que la persona que actúa prosocialmente obtiene ciertos beneficios psíquicos que pueden reflejarse en su autoestima, “quizás a través de la percepción de logro, de eficacia, y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores”. Redondo e Inglés (2009, p. 26) afirman que “al llevar a cabo conductas de ayuda se consigue el doble objetivo de obtener, tanto la satisfacción personal por la ejecución de dicha conducta (que es una recompensa interna e intangible), como recompensas externas, tales como la propia aprobación social”, este último un aspecto de capital importancia en el mundo adolescente.

Palau (2006) va más allá en la descripción de los efectos positivos de la conducta prosocial, a ella le atribuye entre otros efectos: la prevención de la violencia; la reciprocidad en las relaciones; el incremento de la autoestima; la influencia positiva en la salud mental; el aumento de la empatía interpersonal y social; la flexibilidad y evitación del dogmatismo; el mejoramiento de las

habilidades comunicativas; el aumento en la sensibilidad; y el refuerzo del auto-control ante el afán de dominio sobre los demás.

Al parecer, en la génesis de los comportamientos prosociales –como en muchos otros–, la familia tiene una importante influencia. Para Redondo e Inglés (2009, p.29), “ciertas prácticas parentales basadas en el afecto y en una educación democrática estimulan una orientación positiva del niño hacia los demás, jugando un papel fundamental en el desarrollo de la conducta prosocial”. Frente a esto, Davis (1994, citado por Sánchez et al., 2006, p. 262), explica que las personas que “sienten satisfechas sus necesidades emocionales en una familia con vínculos seguros y afectuosos, estarán menos inquietas por sus propias preocupaciones y podrán interesarse y ser sensibles a las necesidades de los demás”, al mismo tiempo que “quienes crecen en un ambiente de amor y afecto tendrán un buen modelo que adoptar sobre cómo actuar con los demás”. El asunto, sin embargo, va más allá, como señala Palau (2006):

... en los momentos actuales de una sociedad, en donde abundan los modelos agresivos y competitivos, no solo los investigadores, sino también los líderes educativos, sociales y políticos están descubriendo la importancia de las actitudes y comportamientos prosociales, tanto por el potencial que ofrecen de cara a la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada, como por su valor preventivo de higiene mental para la persona en particular, sometida generalmente, a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita, espontáneamente las conductas sanas. (p. 8)

Teniendo en cuenta que los comportamientos prosociales son aprendidos y se fortalecen durante los primeros años de la adolescencia y en la relación con los pares, es necesario interrogar el lugar de la escuela en este aspecto específico. Las escuelas de diversos países han implementado estrategias, como el llamado aprendizaje-servicio, que consiste en que los estudiantes vivan experiencias de servicio voluntario a la comunidad desde la escuela. Según expone Roche (2000), los resultados de estos programas han sido muy importantes como apoyo al proceso de estructuración de la personalidad del estudiante.

Otra estrategia que se implementa desde la escuela tiene que ver con las experiencias de aprendizaje cooperativo. En esta vía, Palau (2006, p. 7) señala la conveniencia de iniciar el camino de la educación para la prosocialidad, con “algunos proyectos, simples, bien organizados y coherentes, que tengan posibilidades de éxito y sirvan de ejemplo y motivación”.

Frente a propuestas como esta, García (2009) discute la necesidad de educar para la prosocialidad, llamando la atención sobre su carácter de unidireccionalidad, el cual le pone más el acento en hacer por el otro que en hacer con el otro y propone que se trabaje en pos de una pedagogía de la reciprocidad. Esta apuesta epistemológica busca “aprovechar al máximo las aptitudes y talentos de todos los actores presentes, en la búsqueda de soluciones y respuestas a un interrogante, ya sea de carácter pedagógico o un problema cualquiera que nos atañe como grupo” (p.14). De esta manera, en la pedagogía de la reciprocidad se establecen relaciones verdaderamente horizontales. Los roles son interactivos, “desempeñados simultánea o alternativamente por uno y otro de los polos de la diada” (p.15). Para García,

... la reciprocidad implica este vínculo positivo con el otro, donde no tratamos de inventarlo o mejorarlo, y mucho menos de instrumentalizarlo, sino que nos encontramos con él, lo reconocemos como “otro”, y en este mutuo reconocimiento de la diversidad descubrimos una luz intensa que nos alumbra y nos hace descubrir una propia y desconocida plenitud. (p.17)

EL SENTIDO DE VIDA

... no hay nada en el mundo capaz de ayudarnos a sobrevivir, aun en las peores condiciones, como el hecho de saber que la vida tiene un sentido. (Frankl, 1991, p. 59)

Algunos adolescentes, de una u otra forma, se ponen al filo de la muerte. Y es que para ellos –como para muchos– la vida parece insoportable. Comprender esta situación requiere de una mirada múltiple. Freud (1929, p. 8), desde su orilla, plantea que necesitamos lenitivos para poder soportar la vida: “los hay quizá de tres especies: distracciones poderosas que nos hacen parecer pequeña nuestra miseria; satisfacciones sustitutivas que la reducen; narcóticos que nos tornan insensibles a ella. Alguno, cualquiera de estos remedios, nos es indispensable”.

Al margen de la nosología, Frankl (1991, p. 59) señala que este sufrimiento frente a la vida no es necesariamente patológico: “El interés del hombre, incluso su desesperación por lo que la vida tenga de valiosa es una angustia espiritual, pero no es en modo alguno una enfermedad mental”. Para él, la pregunta por el sentido de la vida es de orden espiritual y su abordaje debe hacerse desde esta misma perspectiva.

Por su parte, Sánchez (2005, p. 19) sí ubica la falta de sentido de la vida en el marco de la salud mental, especialmente por el riesgo de que una persona que no encuentre sentido a su existencia llegue al suicidio. Introduce una diferenciación entre el sentido de la vida y los asideros existenciales, de los cuales dice que “justifican nuestro estar en el mundo de forma limitada y parcial”.

Durkheim (1897, p. 3), por su parte, ya había señalado esta ambigüedad teórica en relación con los suicidas:

... por otra parte, muchos suicidas, fuera del acto especial por el que ponen fin a su vida, no se diferencian singularmente de los demás hombres; no hay en consecuencia, razón bastante para imputarles un delirio general. Así, bajo la apariencia de la monomanía, el suicidio ha sido colocado en el rango de la locura.

Lo cierto es que la pregunta por la finalidad de la vida remite a profundas complejidades filosóficas y psicosociales, Freud (1929) dice que solo la religión puede responder a este interrogante. Es una pregunta filosófica quizá imposible de responder para el ser humano. Propone Freud (1929) ser un poco más modestos e indagar acerca de los propósitos de los hombres en su propia conducta, sobre qué esperan alcanzar en la vida. Para él, existen dos fines: evitar el dolor y el displacer o experimentar intensas sensaciones placenteras (que sería lo que llamamos “felicidad”).

Sánchez (2005, p. 24) establece una diferencia en el concepto del sentido de vida entre la óptica filosófica y la óptica psicológica: define la primera, a la luz de otros autores, como “el sistema de objetivos que justifica a plenitud la existencia de un individuo, analizada en su totalidad, ante sus propios ojos”; mientras que se refiere a la segunda como un sistema de jerarquías motivacionales que se manifiestan, tanto interna (psíquica), como externamente.

Desde la perspectiva de Frankl (1991), el sentido de vida no es algo que se le impone al ser humano, sino una elección, una decisión que parte de la voluntad del hombre en una relación con otra persona, una causa o un ideal: la voluntad de sentido, el sentido de la propia existencia, una fuerza primaria que cada persona debe encontrar.

Martínez y Castellanos (2013), citando a diversos autores, llaman la atención sobre la correlación que se ha encontrado entre una baja percepción del sentido de vida y una tendencia a la depresión, la ansiedad, el estrés, la psicopatología,

el consumo de drogas y las conductas disruptivas. Por el contrario, afirman que quienes tienen un mayor sentido de vida presentan un menor impacto de eventos traumáticos vividos y mayor bienestar, afecto positivo, adecuado afrontamiento y felicidad general. Ya Adler (1935) establecía una relación entre el plan de vida y el autoconcepto, desde etapas muy primarias del desarrollo ontológico, y ubicaba su surgimiento en un periodo preverbal.

Freud (1929) ubica la felicidad en el plano de lo imposible. Para él, no es más que la satisfacción de “necesidades acumuladas que han alcanzado elevada tensión”, así, no sería un estado sino un fenómeno episódico. Para él, evitar el sufrimiento es suficiente para que el ser humano se sienta feliz. La felicidad, desde su perspectiva es un asunto singular, “ninguna regla al respecto vale para todos; cada uno debe buscar por sí mismo la manera en que pueda ser feliz” (p. 12); dependerá entonces de la constitución psíquica del individuo.

Sánchez (2005) propone que

... todo ser humano sano puede experimentar placer, este último depende de la satisfacción de cualquier necesidad, pero no todos pueden experimentar felicidad. No todos los individuos tienen un sentido de la vida, y no todo sentido de la vida conduce a la felicidad. (p. 17)

Para Freud (1929), la limitante de la felicidad está en la cultura, ella impone, constriñe y prohíbe; frente a lo cual propone dos caminos: el aislamiento voluntario (que no sería la mejor forma de enfrentar este sufrimiento) o el dominio de la naturaleza mediante la ciencia.

En los adolescentes parece ser más difícil ese acercamiento a la felicidad. Los cambios que enfrentan y la imposibilidad de dominar la ciencia y de valerse por sí mismos, los dejan en un estado de postración, “arrastran su vida, terminan con apuros su escolaridad, pero no tienen ideas precisas sobre su presencia en la tierra. No están motivados por nada” (Dolto, 1992, p. 118).

Más allá de la posibilidad de encontrar la felicidad o no, el suicidio abre grandes interrogantes frente a la capacidad del ser humano de enfrentar la vida. Ariès (1996) ubica el suicidio, no como una conducta exclusivamente individual, sino en la tensión entre lo colectivo y lo individual. Para él, “la conciencia del fracaso ya está totalmente desligada de la idea y de la presencia de la muerte. Pero a pesar de ser así, tiende a invitar a la muerte” (pp. 254-255). La conciencia del fracaso, indica, aparece cuando una persona se encuentra en su lecho de

muerte, al hacer una evaluación retrospectiva de su vida. Esta posibilidad hoy en día ha desaparecido; sin embargo, podría decirse que la conciencia del fracaso puede aparecer tempranamente, en relación con los modelos socio-culturales impuestos por la lógica del mercado. Aquellos adolescentes que no caben en los estereotipos de belleza o éxito, podrían desarrollarla.

Sarlo (1994), una de las autoras que ha profundizado en la relación entre el surgimiento de la juventud y la postmodernidad, en un párrafo provocador y esclarecedor de la relación de la juventud con la lógica del mercado, indica que este

... toma el relevo y corteja a la juventud después de haberla instituido como protagonista de la mayoría de sus mitos. La curva en la que se cruzan la influencia hegemónica del mercado y el peso descendente de la escuela representa bien una tendencia: los “jóvenes” pasan de la novela familiar de una infancia cada vez más breve al folletín hiperrealista que pone en escena la danza de las mercancías frente a los que pueden pagárselas y también frente a esos otros consumidores imaginarios, esos más pobres a quienes la perspectiva de una vida de trabajo y sacrificio no interpela con la misma eficacia que a sus abuelos, entre otras cosas porque saben que no conseguirán en ella ni siquiera lo que sus abuelos consiguieron, o porque no quieren conseguir solo lo que su abuelos buscaban. (p. 30)

La conciencia del fracaso en los adolescentes puede tener una relación muy estrecha con el desempeño escolar. Dolto (1992) trae a colación el caso de los adolescentes japoneses, quienes son sometidos a fuertes tensiones por la competitividad, una exigencia que, sumada a una fuerte vinculación con la madre, los vuelve muy vulnerables frente al suicidio. Para ellos, es imperdonable decepcionar a la madre.

De otro lado, es importante establecer una diferencia cualitativa entre suicidio e intento de suicidio, si bien el intento de suicidio podría llegar a consumarse en un suicidio. Ariès (1996, p. 251) ubica un surgimiento muy reciente de los intentos de suicidio “desde hace tan solo unos 50 años” y destaca su aumento. Para él, el intento de suicidio es “un llamado, un signo de alguien que aún espera respuesta, hasta un umbral que, una vez superado, se convierte en suicidio efectivo”.

Intentos de suicidio y suicidios se vuelven aún más impactantes cuando se presentan en la población adolescente. Dolto (1992, p. 113) expone la situación de los adolescentes norteamericanos quienes “sufren a menudo de una falta de seguridad y de identidad” asociada con: “cambios en la calidad de la vida familiar, fenómenos sociales o angustia ante el futuro”. Hay otros factores que pueden entrar en juego: la muerte o el suicidio de un padre o de un amigo, la explotación del suicidio por los media, el carácter romántico atribuido al acto por los adolescentes, un trauma durante el nacimiento, etc.

Aparentemente el malestar suicida en el adolescente puede estar asociado con la prolongación de la adolescencia y la dificultad para hacer el tránsito hacia la vida adulta. Dolto (1992) da gran relevancia a los ritos de paso y a los puntos de referencia que provee la sociedad para que ellos puedan animarse a caminar hacia la adultez. Ariès (1996, p. 252), por su parte, establece que “el malestar suicida aparece entre los jóvenes cuando su grupo de edad tiende a durar más que la edad de transición y tiende a instalarse por fuera del circuito que normalmente recorre la sociedad”.

Por otra parte, ser amado y deseado por sus padres, desde el nacimiento, abre la posibilidad de continuar viviendo aun en lo insoportable de la vida adolescente. Dolto (1992) dice que en los adolescentes suicidas existe una sensación de estar de más en su familia, realizan el acto autodestructivo que creen que la madre desea. Adicionalmente, señala a la pérdida del conflicto del adolescente con los padres como un aspecto preponderante en la pérdida de la potencia vital. Lo contrario del amor es la indiferencia, no el odio. Al perder los padres su valor como referentes adultos contra los cuales levantarse, la propia vida del adolescente pierde valor.

Esta lectura es fundamental para la comprensión del proceso mediante el cual el adolescente se enfrenta cara a cara con la muerte. Buscar la comprensión es dar un giro al abordaje actual de esta problemática, ya que, frente al debate expuesto entre una postura espiritualista y una postura medicalizante, la mayoría de los casos se resuelven por la segunda, con el borrado del sujeto y sus razones. Como señala Dolto (1992, p. 92):

... en el caso de los riesgos de suicidio, se trata solo de impedir que el enfermo dañe su integridad física. El deseo del paciente y las razones personales, inconscientes, que le empujan a ese comportamiento fatal expresan, a su modo, que debe morir a su infancia. Esto es

interpretado como una tentativa de suicidio, pues no hay otra manera de decir: “socorro, quiero nacer, y como quiero nacer, es preciso que muera”. En la vida y la muerte, que están estrechamente vinculadas. “No sé cómo nacer en este medio en que vivo”.

El tratamiento médico obtura la palabra. La propuesta de Dolto (1992) es hablar de ello, de su malestar por la vida, de sus ideas de suicidio, de la muerte necesaria de la vida infantil. Medica, bajo la perspectiva de esta autora, aumenta el riesgo de suicidio.

El sentido de vida no es un asunto puramente individual. Que el ser humano encuentre un lugar en su grupo social de referencia, es fundamental. Sánchez (2005) señala que, para que exista el sentido de vida, el ser humano debe cumplir con una función desde la cual contribuya al crecimiento, desarrollo y mantenimiento de la integridad de los diferentes sistemas a los cuales pertenece. La ausencia de relaciones interpersonales dificulta al sujeto el desarrollo de la asertividad, la sensibilidad, la solidaridad, entre otras cualidades.

Adicionalmente, el lugar que ocupe el sujeto en el sistema social, tendrá incidencia sobre la construcción del sentido de vida. Su proyección está condicionada a las posibilidades de realización propias de su contexto. Dolto (1992), señala que, para los jóvenes actuales, encontrar su lugar en la sociedad es más difícil que lo que fue para las generaciones precedentes. La presencia de los padres coexiste con una alta exigencia de desempeño académico; los pares también tienen su propia exigencia, ella tiene que ver con las vivencias tempranas de la sexualidad y los consumos. En esta encrucijada, el adolescente siente que su vida se hace compleja, incluso insoportable. En términos de Frankl (1991), el hombre del siglo XX carece

... de un instinto que le diga lo que ha de hacer, y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que debe hacer; en ocasiones no sabe ni siquiera lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea hacer lo que otras personas hacen (conformismo) o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo). (p. 61)

Adler (1935) da un lugar muy importante a la educación, la formación y la curación, pues considera que es en la resistencia que encuentra el individuo cuando obra equivocadamente, donde se evidencia el sentido de vida.

Hasta aquí, se ha planteado un panorama complejo de lo que significa el sentido de vida y las circunstancias que acompañan su pérdida, sin embargo, también

es importante dar trámite a este asunto desde un acercamiento propositivo, de cómo podría el sujeto lidiar con la necesidad de encontrar razones para seguir viviendo. A este respecto, Bettelheim (1994) dice que el ser humano debe desarrollar sus recursos internos, a los cuales ubica en tres esferas: las emociones, la imaginación y el intelecto. Es posible que, como señala Loaiza (2005), esos recursos internos, que él llama fuerzas, se desplieguen en las situaciones límite, donde se encadenan el placer y el sufrimiento. Frankl (1991, p. 60), por su parte, establece que el ser humano no necesita la homeostasis –vivir sin tensiones–, sino “esforzarse y luchar por una meta que le merezca la pena”.

Para Freud (1929), el camino es la sublimación de los instintos, es por medio de la reorientación de los fines instintivos como el ser humano puede hacer frente a la frustración de la vida. Para Bettelheim (1994):

... el psicoanálisis se creó para que el hombre fuera capaz de aceptar la naturaleza problemática de la vida sin ser vencido por ella o sin ceder a la evasión. Freud afirmó que el hombre solo logra extraer sentido a su existencia luchando valientemente contra lo que parecen abrumadoras fuerzas superiores. (p. 11)

Bettelheim (1994) nombra al psicoanálisis como una vía y ubica la responsabilidad sobre el sentido de la vida en el mismo sujeto, quien está impelido a resolver sus propios problemas personales. El mismo camino toma Frankl (1991) cuando señala que el sentido de la vida no es abstracto, sino una pregunta que se lanza al sujeto. Es él, por tanto, quien debe hacerse responsable de su propia vida.

La verdadera potencia del sentido de vida está en la contribución que el individuo humano puede hacer mediante sus proyectos, incluso cuando se trata de utopías. En esta línea de pensamiento, Bettelheim (1994) señala que

... para alcanzar un sentido más profundo, hay que ser capaz de trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo, y creer que uno puede hacer una importante contribución a la vida; si no ahora, en el futuro. (p. 7)

Dolto (1992) muestra cómo los adultos tienden a cercenar los proyectos de los adolescentes, dictando su sentencia: eso es imposible. Incluso la escuela carece de utopías. Los adolescentes no sienten que este sea el escenario para desarrollar sus proyectos, para avanzar hacia sus sueños. Se preguntan para qué les servirá todo el conocimiento recibido y sienten que la escuela es el escenario donde el adulto le dice qué hacer y qué no es debido hacer. No

obstante, para Dolto (1992, p. 82), “si el adolescente tiene un proyecto, incluso a largo plazo, está salvado. Hace cosas para alimentar este proyecto. Esto le hace soportable el purgatorio de la juventud, en ese estado de impotencia y de dependencia económica”.

No se trata simplemente de que el sujeto tenga metas a alcanzar, sino de actividades con las cuales tenga un verdadero compromiso afectivo, objetivos que implican un autodescubrimiento y no una autoimposición (Sánchez, 2005). Por su parte, Frankl (1991) ubica el sentido de vida en la dialéctica entre el individuo y su entorno social, no es para él un proceso intrapsíquico. Sánchez (2005, p. 5) agrega que “lo que alguien nos proponga será efectivo si coincide con nuestras potencialidades evolutivas dadas nuestras características como ser biopsicosocial”.

Si bien se ha abordado el sentido de vida como categoría conceptual, este es un asunto singular, relacionado con la misión que cada persona tiene que cumplir en su vida (Frankl, 1991). No es, por lo tanto, en términos concretos, generalizable. No es posible buscar por otro el sentido de su vida; aun si se promoviera el acompañamiento al sujeto en esta búsqueda, no hay que perder de vista que será una responsabilidad exclusiva de él.

Para Loaiza (2005), no es posible captar la totalidad del sentido de vida, en tanto que Sánchez (2005) va más allá y afirma que ni siquiera todo ser humano logra tener un sentido de vida. Para este autor, es necesario que confluyan condiciones biológicas, psicológicas y sociales favorables, en un sujeto interesado en aprovechar esta confluencia.

... no existe una barrera bien definida entre la presencia y la ausencia de sentido de la vida, sino una gradación que se mueve entre una verdadera orientación existencial y la falta total de esta, la cual es incompatible con la salud mental. (Sánchez, 2005, p.10)

Si bien es importante que el sujeto se fije metas y proyectos con los cuales tenga compromiso afectivo, esto no garantiza lo que Sánchez (2005) llama el estado de orientación existencial. Es necesario que el sujeto pueda justificar ante sí mismo su existencia.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO SOCIAL

Queda, a nuestro gusto, variar la perspectiva. No ya adoptar la complicidad con el docente y la escuela, y girar hacia la perspectiva

-compleja, múltiple- de los chicos. Ellos no sabotean la clase. Están ahí, cada quien de otro modo, tratando de entender de qué se trata el juego y de jugarlo. Su estar ahí es menos un caos y más una presencia efectiva. (Duschatzky & Aguirre, 2013, p. 50)

Tenti (2000) muestra cómo la escuela socializa en dos vías: mediante la formación de determinados estados mentales u orientaciones de valor constitutivas de su carácter de miembro de la sociedad –lo que hoy en día llamamos ciudadanía o competencias ciudadanas–, y mediante la formación de los aspectos relacionados con la división social del trabajo.

Se mantiene esta promesa de la escuela en medio de una sociedad cambiante, desconociendo el contexto socio-histórico en el cual surgió. En términos de Tenti (2000, p. 4), “lo instituido subsiste a las condiciones sociales que precedieron su origen (lo que anteriormente era necesario y posible) hoy se vuelve totalmente obsoleto y sin demanda social”. La escuela permanece casi idéntica, en un mundo donde todas las instituciones que la soportan han cambiado.

Para Duschatzky y Aguirre (2013) la escuela tiene un sentido trascendente, tiene una promesa de valor puesta principalmente sobre las posibilidades de movilidad social –algo que a su juicio es una mirada anacrónica–, y un sentido inmanente que permite descubrir su sentido en la cotidianidad y en la potencialidad de las relaciones que en ella se establecen. Entender la escuela en su sentido inmanente implica la renuncia a las certezas y la apertura a la continua reinención.

Si bien la escuela parece no haberse transformado mucho, la adolescencia sí lo ha hecho, lo cual abre una brecha muy importante entre lo que la escuela ofrece y la expectativa de los jóvenes. Miranda (2012, p. 79) señala que la prioridad de los jóvenes ya no está puesta en la movilidad social, como antaño, sino “en la capacidad de resistencia que permite para enfrentar un mundo crecientemente adverso”.

Para Dolto (1992, p. 100), la represión ha sustituido a la educación, entendida como la educación en el amor. “Se hace ingerir a los niños conocimientos sin tener las experiencias que han permitido que este saber forme parte del patrimonio cultural”. Martínez (citada por Duschatzky & Aguirre, 2013) muestra cómo el inconsciente colectivo de los docentes alimenta esta imagen anacrónica de la escuela: desde la misma organización de los salones, como si fueran espacios de producción en serie, en donde la aplicación de los reglamentos y normas institucionales recuerda la escuela trascendente. Para Tenti (2000):

... las formas de vida son tan plurales y diversas que muchas veces no se dejan encerrar en un sistema de prescripciones y reglas detalladas, es decir, en un reglamento singular. El orden ya no es el resultado de la aplicación de un reglamento externo sino que es una construcción social permanente que requiere sujetos dispuestos y competentes para la producción de la convivencia cotidiana. (p. 8)

Miranda (2012), en un estudio con adolescentes, muestra cómo ellos no conciben la escuela como un espacio de participación y convivencia, sino como una institución autoritaria y jerárquica; no se sienten concernidos en la lógica de las escuelas rígidas e inflexibles que conducen al fracaso escolar, pues no se pide su opinión sino su obediencia, lo cual conlleva cansancio, pérdida del sentido de su vivencia escolar y, posiblemente, deserción.

La escuela no incorpora los intereses de los adolescentes en su currículo, perciben en ella un lenguaje moralizador que no coincide con sus vivencias ni sus necesidades. Las instituciones “saben” lo que el adolescente necesita y excluyen su opinión. Esta postura rígida se sustenta en la posibilidad de establecer un orden común, lejos de ello, este sistema produce dispersión, cada sujeto debe resolver sus propias situaciones cotidianas.

... lo común se arma desde una pregunta que procura pensar cómo resolver situaciones de la vida cotidiana en la escuela que nos afectan a todos. No a través de prescripciones ya dadas, sino a través de pensar con otros cómo solucionar los problemas, que además son singulares, propios de cada lugar. (Duschatzky & Aguirre, 2013, p. 89)

Como escenario social, la escuela reproduce las problemáticas del entorno y las posibilidades de gestión de las tensiones sociales. La escuela de hoy, aparentemente más compleja, representa un reto en la formación de nuevos ciudadanos, con las características que la sociedad de hoy requiere. Sin embargo, la escuela también es por excelencia un escenario subjetivante. Tenti (2000, p. 1), ubica a la escuela como una “poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades”, mientras Adler (1935) pone su mirada en la relación entre las influencias favorables que se proponen al niño y su potencia creadora y Dolto (1992), aunque indica que en la escuela se aprende a tomar como referencia el consenso, resalta la importancia de que el maestro favorezca la expresión de la individualidad, pues son esas individualidades las que hacen la fuerza del grupo.

Duschatzky y Aguirre (2013) llaman la atención sobre la diferencia entre lo común y lo que es igual para todos, como una crítica a los programas estatales que se rigen por normas aplicables a todos los sujetos, en todas las circunstancias. Muchos programas tienen una mirada homogeneizante, frente a lo cual, es válido pensar en estrategias que sean comunes pero que favorezcan y acojan la emergencia de la singularidad. Desde esta perspectiva, lo común es lo que permite la emergencia de la singularidad. Esta distinción es necesaria para favorecer el surgimiento de micro experiencias que permitan el proceso de subjetivación. Corresponde a la escuela transmitir los sentidos construidos culturalmente, dando paso a lo singular. Lo común se pone en evidencia frente a las situaciones cotidianas y, por esto mismo, es singular.

Tenti (2000) afirma que el que enseña no solo desarrolla un contenido de un área específica, sino que transmite una visión del mundo, una forma de vida, lo que hace singular su práctica pedagógica, pues si se tratase solo de transmitir contenidos, estaría en el campo de lo que es igual para todos. Por otra parte, es necesario reconocer que los sujetos adolescentes no son receptores pasivos de la escuela, ellos tienen sus posturas, ejercen una fuerza y cuestionan las formas en que se manifiesta el poder en la escuela.

... los chicos ya no son tan dóciles a ese lugar “del que aprende” que les otorgamos; los chicos son fuerzas, formas, portan ideas (muchas veces mucho más finas y sutiles que los adultos), y desmontan la escena una y otra vez cuando sienten que los adultos, desorientados, siguen insistiendo en las mismas formas (aunque aparentemente se propongan otras). Es como si se produjera una modificación para que nada se altere, cosa que los chicos desnudan lúcidamente cuando pescan la esterilidad de la obsesión por las formas. (Duschatzky & Aguirre, 2013, p. 32)

Por ello, la mirada se enfoca sobre lo que se pone en juego en esta interacción. Para Dolto (1992), la figura del maestro es irremplazable desde la relación que establece con los estudiantes, si no se vinculan, los maestros podrían ser reemplazados por máquinas de enseñar. Para Adler (1935) la tarea del educador (junto con la del médico y el sacerdote) podría resumirse en: fortalecer el sentimiento de comunidad y levantar el estado de ánimo, en la vía de la construcción del sentido de vida. Dolto (1992) enfatiza en el rol del maestro, como aquel que tiene la responsabilidad de darle voz al niño o al joven, especialmente a aquel que, aunque tenga una opinión, no alza su voz en

el grupo. Otorga así al maestro, la potencia de salvar a un muchacho que en casa es abrumado por sus padres.

Duschatzky y Aguirre (2013) le apuestan a la escuela inmanente: una escuela capaz de variar la perspectiva, de alojar al sujeto y de reconocer al adolescente en su capacidad para participar, cuestionar y construir; una escuela que permanentemente esté leyendo las relaciones que la constituyen; una escuela que se gestiona a sí misma, al margen de la exigencia del Estado. De acuerdo con Tenti (2000), solo de esta manera, en la vivencia cotidiana de la escuela, se podrán educar las nuevas generaciones para el ejercicio de la ciudadanía activa.

La Dirección Nacional de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2003) propone a la escuela el reto de acompañar la transgresión en los adolescentes, favorecer que se tense la norma y que, en esta posibilidad de cuestionar los saberes, se produzca conocimiento. Desde esta perspectiva, se reconoce un sujeto-alumno que avanza en su deseo de saber.

La escuela es, entonces, un lugar de posibilidades, como se ha planteado a lo largo de esta revisión teórica, en ella se ponen en juego las vivencias críticas de la adolescencia y la posibilidad de encuentro con los otros –los adultos y los pares–. La escuela puede favorecer la construcción de proyectos que alojen al sujeto adolescente, permitiéndole encontrar un lugar en su comunidad de referencia. Los adultos de la institución, como mediadores de las interacciones entre adolescentes, facilitan los ritos del paso hacia la adultez.

Evidentemente, esto implica movimientos en la escuela, puesto que cuando todo está establecido con valor de verdad, la transformación o la transgresión es vivida como una amenaza que debe acallarse mediante acciones disciplinarias y, en una confrontación entre el adulto orientador y el adolescente, este último tiene todas las de perder. Su postura será siempre vista como inexperta, ingenua, incluso, subversiva y peligrosa.

En un contexto ideal, la escuela sería un escenario de posibilidades diversas; comprendería que las verdades que enseña son construcciones histórico-culturales que bien podrían ser de otras maneras; los adultos no temerían perder su investidura y su lugar de autoridad, para acoger al sujeto que desea abrirse paso mediante el desarrollo de su pensamiento y de su posicionamiento en el mundo.

El presente proyecto se dirigió a generar nuevos espacios, capaces de movilizar a la escuela hacia la comprensión del sujeto adolescente, y al adolescente hacia

la construcción del sentido de su vida, desde el intercambio cognitivo, socioafectivo y de acciones en pro de sí mismo y de otros.

DIAGNÓSTICO

El diagnóstico realizado a través de la revisión de los registros de atención de 17 adolescentes escolarizados permite obtener algunas conclusiones, una fundamental es que aun cuando los adolescentes han presentado diversos síntomas a lo largo de su historia académica, todos estos síntomas no parecen haber sido escuchados en el sentido en que los señala Winnicott (1990): como expresión de su angustia. De cierta forma, la crisis de la adolescencia se suma a los momentos críticos que el devenir de estos sujetos les ha impuesto, lo que complejiza aún más su configuración subjetiva, lo que se expresa a través de comportamientos poco adaptativos.

Salta a la vista la posible incidencia que ha tenido en estos sujetos la desestructuración de su familia y los continuos conflictos que los involucran, porque parecieran girar en torno a su misma existencia. Los adolescentes idealizan, añoran, aman y odian a sus padres, quienes al mismo tiempo se erigen como referentes y son repudiados.

La presencia de los padres oscila en diversos matices: una presencia controladora e intrusiva, una ausencia definitiva y culpabilizadora, una ausencia justificada que se traduce en un sentimiento de soledad, una presencia agresiva y destructiva. Al parecer, todas estas formas de ejercer la paternidad y la maternidad resultan igualmente difíciles de comprender y elaborar para estos sujetos adolescentes.

Incluso, aparece en los relatos la idea de que algunos de estos niños han representado una “carga” para sus padres. Esta información cobra sentido a la luz de los postulados de Dolto (1992), quien sostiene que un niño que no ha sido deseado por su madre no tiene razones para sobrevivir, ya que hacerlo es atentar contra ella. Ser amado y deseado por sus padres, desde el nacimiento, abre la posibilidad de continuar viviendo aun en lo insoportable de la vida adolescente.

Los datos expuestos son coherentes con los planteamientos de Dolto (1992), quien manifiesta que en los adolescentes suicidas existe una sensación de estar de más en su familia y que por eso realizan el acto autodestructivo que creen que su madre desea.

Más allá de las relaciones familiares, estos adolescentes parecen no haber construido vinculaciones fuertes y claras con sus pares, lo cual les deja con una sensación de indefensión frente al mundo adulto. Sus relaciones amistosas, amorosas y sexuales son confusas y ambivalentes, lo cual estaría incidiendo sobre su construcción identitaria. Es importante recordar que el grupo de pares favorece el desprendimiento del grupo familiar, la estabilización emocional del joven, su integración social y el desarrollo de su autoestima.

Entonces, de la mano de Aberastury y Knobel (1971) y Dolto (1992), es posible afirmar que esta pobre vinculación con los pares dificulta la estructuración psíquica de estos adolescentes, lo que los ubica en un alto riesgo, al no encontrar un asidero fundamental para el pasaje a la edad adulta.

Sumado a lo anterior, al parecer estos adolescentes cuentan con muy pocos asideros existenciales sobre los cuales construir su proyecto de vida. Recordando los postulados de Sánchez (2005), el suicidio está relacionado con la falta de un sentido de vida, sin embargo, una persona podría no encontrar el sentido de su existencia, pero sí contar con asideros existenciales que le permitan continuar viviendo.

En el diagnóstico realizado, pareciera que los adolescentes logran vincularse con alguna actividad artística, cultural o deportiva que les genera satisfacción y reconocimiento pero que, por alguna razón, que podría ser motivo de una mayor investigación, estas actividades por sí mismas parecen no producir el efecto de generar apego a la vida.

La voluntad de sentido, expuesta por Frankl (1991), no es muy clara en los registros de atención. Al parecer, estos sujetos, en crisis por su adolescencia –complejizada por su biografía–, no han conseguido la fuerza primaria para hacerse cargo de su existencia y de sus posibilidades de ser felices.

Las dinámicas familiares y escolares ubican a estos adolescentes en un rol pasivo frente a su subsistencia y el autocuidado. Por lo tanto, como señala Dolto (1992), su adolescencia se prolonga, aplazando el tránsito hacia la vida adulta. Es allí donde esta autora, al igual que Ariès (1996), ubican el malestar suicida.

Aparentemente, la vida escolar es una fuente de tensiones y decepción sobre sí mismos. Diversos autores referidos en el marco teórico del presente documento han puesto en evidencia el malestar que las dinámicas escolares producen en los adolescentes actuales.

Por el momento se encuentra que, al instalarse en una sintomatología específica, estos adolescentes dejan de ser vistos y escuchados como sujetos, para convertirse en el síntoma. Entonces el síntoma empieza a hacer parte de sí mismos; es decir, de su identidad. Parecería que para que su vida cobre sentido, necesitan acercarse a la muerte. Es allí, en ese límite, donde son tenidos en cuenta y, por ende, donde paradójicamente pueden sentirse vivos.

Los apoyos terapéuticos externos no son oportunos, ni suficientes, incluso, en algunos casos, son nocivos para su desarrollo. Esto devuelve la pregunta sobre el entorno escolar, ya que al no contar con el apoyo idóneo de entidades externas del campo de la salud ni, muchas veces, del entorno familiar, es necesario que la escuela se interrogue acerca de las posibles alternativas institucionales para dar trámite al malestar de los estudiantes, en la vía de apoyar la construcción de su sentido de su vida.

Es pertinente profundizar en la incidencia que el entorno escolar podría tener sobre la construcción del sentido de vida en los adolescentes, ya que no se cuenta con suficiente información al respecto. Si bien no es posible generalizar, la escuela podría estar siendo vivida por estos sujetos como fuente de tensión con sus padres y con sus pares. Posiblemente, un proyecto que promueva, al mismo tiempo, la construcción de vínculos entre adolescentes; la exploración de habilidades, capacidades y recursos propios; la ejecución de acciones prosociales y el cuestionamiento a la institución escolar, provocaría el anudamiento necesario para la construcción del sentido de vida de estos adolescentes.

Ante este panorama, surge la propuesta para que la escuela le dé una mirada a sus posibilidades, las cuales evidentemente van más allá de la formación académica que ofrece.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

POBLACIÓN Y OBJETIVOS

En toda actividad relativa al cuidado de seres humanos, lo que se precisa son individuos con originalidad y un hondo sentido de la responsabilidad. Cuando, como en este caso, los seres humanos son niños, niños que carecen de un ambiente específicamente adaptado

a sus necesidades individuales, los participantes que prefieren seguir un plan rígido quedan descalificados para la tarea. Todo amplio proyecto para el cuidado de niños carentes de una vida hogareña adecuada debe ser, por lo tanto, de tal tipo que permita un amplio grado de adaptación local y atraiga a personas de criterio igualmente amplio para trabajar en él. (Winnicott, 1990, p. 40)

Los colegios están habitados por adolescentes, cada uno con su carga y también con sus posibilidades. Si bien a lo largo del documento se ha planteado la importancia del grupo de pares y los ritos de paso para todos ellos, se asume que esta puede ser una propuesta que acoja principalmente a sujetos con dos formas particulares de vinculación con la vida escolar: los adolescentes que han manifestado que su vida no tiene sentido o que pudieran considerarse en riesgo por su historia de vida, su pobre vinculación con pares o sus comportamientos autolesivos; y aquellos adolescentes que han manifestado su preocupación auténtica por los demás y por el cuidado de su entorno, considerados líderes de opinión por el peso que su palabra tiene para sus compañeros. Las características de estos últimos se podrían encontrar, aunque no exclusivamente, entre los representantes estudiantiles.

La propuesta de conformar grupos que congreguen adolescentes con estas características, surge de la hipótesis de que existe una identidad grupal que se construye a partir de las subjetividades que se encuentran y de las experiencias y cosmovisiones compartidas. Si bien no se parte de la premisa de que un grupo ejercerá una influencia directa sobre el otro, sí se espera que en la interacción se construya un sentido prosocial del grupo.

El proyecto parte de una invitación que puede ser acogida o no por los convocados. Idealmente, se propone contar con grupos conformados por jóvenes de los grados séptimo y octavo, de ambos sexos, por ser estos los grados escolares en los que el diagnóstico mostró un mayor número de casos de autolesiones, intentos de suicidio e ideación suicida. Iniciar con estos grupos permite pensar en un proyecto de largo plazo, pues son estudiantes que posiblemente continuarán en el colegio por 3 o 4 años más.

Teniendo en cuenta las condiciones institucionales, se procurará conformar al menos un grupo en cada uno de los colegios de bachillerato de la Red mencionada y vincular entre quince y veinte alumnos de cada uno de ellos. Una proyección de la presente propuesta sería su evolución hacia una estrategia de

prevención universal que poco a poco fuera impactando a otras personas de la comunidad escolar mediante la construcción de sentidos de vida.

El objetivo general de la propuesta es construir un espacio de acogida para adolescentes, en el cual circulen la palabra y la acción como mecanismos para afirmarse como sujetos y encontrar sentidos de vida. Para facilitar su cumplimiento se han definido como objetivos específicos: favorecer la creación de vínculos entre pares en el encuentro inesperado con intereses comunes; acompañar a los adolescentes en la construcción de asideros existenciales a través de la elaboración y puesta en marcha de proyectos con sentido prosocial; y generar una escucha clínica más cercana a la vivencia cotidiana de los adolescentes.

MÉTODOS

Se propone pasar de lo seguro, lo previsto, lo rígido, lo específico, lo único, el test, la clasificación, lo autoritario, lo repetitivo hacia lo imprevisto, lo flexible, lo difuso, lo opcional, lo riesgoso, lo compartido y lo convenido, lo autoevaluable, los ensayos, lo comprensible, es decir, de la información hacia el conocimiento construido colectivamente. (Colectivo por una Educación Intercultural, 2010, p. 17)

El proyecto se enmarca como una intervención clínico educativa con elementos de la animación sociocultural. La propuesta clínico educativa se basa, primordialmente, en los postulados de Fernández (2012), para quien lo clínico está ligado con la construcción de subjetividad. Se trata de una postura, por lo cual es independiente de la institucionalidad. Esta autora hace un llamado a la posibilidad de teorizar a partir de la escucha particular de los sujetos y, del mismo modo, a la importancia del trabajo creativo que se deriva del substrato teórico. Para María Eugenia Villalobos (2014):

... el clínico propicia que cada niño, adolescente o adulto con quien se establece una relación profesional descubra nuevas significaciones que le permitan trascender aquellas que parecen estar encapsuladas, de manera que se dé la oportunidad de transformar los sentidos que lo mantienen anclado a formas de organización que lo angustian, que lo detienen, que le impiden actuar creativamente para encontrar el bienestar y disfrute de su vida. (p. 27)

Para las situaciones en las cuales se pretende intervenir, es fundamental que esto ocurra y los sujetos puedan abrirse hacia otra perspectiva de sí mismos y hacia otra mirada sobre su vida y sus posibilidades de transformar su entorno. A este trabajo creativo y singular, desde la ética clínica, se suman los postulados de la animación sociocultural que, según Almeyda (2010, p. 38) es “una forma de acción educativa, formativa y comunicativa que se caracteriza por la búsqueda de generar procesos de participación, en la cual sus participantes se conciben como sujetos autónomos, con capacidades y potencialidades”.

La animación sociocultural supone un proceso activo de involucramiento voluntario de los participantes de una comunidad, con miras a transformarse a sí mismos y transformar las condiciones de la colectividad, hacia una mejor calidad de vida.

Si bien se cuenta con un facilitador, la meta de la animación sociocultural es que la colectividad asuma sus propios procesos, esos que tendrán impacto en su entorno vital. Por ello, el facilitador contribuye con la organización del grupo, desde las funciones de: encuadre, mediante las cuales se establecen marcos de referencia para las relaciones y las actividades; organización, esto es el establecimiento, regulación y análisis; animación de la vida del grupo, orientadas por la preocupación de tener relaciones y un clima del grupo óptimos; animación de actividades –motivación y ayuda–; y relación personal (Franch & Martinell, citados por Chacón, 2010, p. 7).

Al igual que las intervenciones clínico educativas, la animación sociocultural favorece la acción singular y creativa de una colectividad. Sin embargo, la animación sociocultural trasciende la mirada sobre el sujeto pues, según Ander-Egg (citado por Chacón, 2010, p.5), tiene como objetivo final “concientizar, organizar y movilizar al pueblo para transformarlo en agente activo de su propia promoción y, en la medida de lo posible, para hacerlo de su rol histórico”. De esta manera, como señala el Colectivo por una Educación Intercultural (2010), sus efectos recaen sobre el individuo, sobre la sociedad y sobre la cultura.

No existe una metodología única que se atribuya a la animación sociocultural, su acción se comprende de experiencias participativas y dialogantes que logren implicar a los participantes. De esta manera, podrán desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad sobre la cual pueden influir.

Teniendo en cuenta este marco, hay cuestiones que se escapan a la planificación, pues surgirán de la escucha y la construcción colectiva con el

grupo. Es de anotar que este es un espacio que se fuga de lo escolar, que no se rige por sus mismas lógicas y que, por lo tanto, subvierte y se vuelve incierto, impredecible, como la vida misma. Quizá lo único estable, cierto y permanente en esta propuesta es la capacidad de escucha del facilitador del grupo, quien debe reconocer y proteger la singularidad de cada uno de los integrantes, pero también la del grupo. Por ello, no se establece como una técnica, sino como una acción vincular con perspectiva clínica.

La propuesta se basa en la relación que se establezca en dos vías: con el facilitador y con los pares, en donde el primero tendrá presente su rol en todo momento, basado en el principio de orientar sin interferir. Tomando como referencia las funciones del facilitador en la animación sociocultural, la puesta en marcha del proyecto tendrá varios momentos no secuenciales ni lineales, de acuerdo con las ya citadas funciones de organización, encuadre, animación de la vida del grupo, animación de las actividades y relación personal.

ORGANIZACIÓN

El encuentro supone una invitación a la cual el sujeto responde libremente, desde la sorpresa y la curiosidad. Los invitados han de ser reconocidos por quienes comparten con ellos la vida escolar: docentes, directivos docentes, psicólogos. Son ellos quienes, en principio, postularán a los adolescentes que serán invitados. Como toda invitación, esta también puede ser rechazada si no se conecta con el deseo, la posibilidad o el momento del adolescente convocado. Por ello, posiblemente sea necesario invitar a muchos, antes de poder conformar el grupo final.

Una vez identificados los posibles invitados, se propone llevar a cabo un encuentro individual, en él, el facilitador realiza un acercamiento desde el proyecto, generando un espacio de escucha atenta y solidaria, en el cual se comienza a encuadrar el trabajo propuesto.

Teniendo en cuenta que se trabajará con menores de edad, la organización del grupo pasará por el análisis de las condiciones particulares de cada colegio, las necesidades, los intereses y los deseos de los convocados y la autorización y el compromiso de los padres de familia. Como producto de ello, el grupo definirá horarios y espacios de encuentro, con periodicidad semanal, que no afecten su trabajo académico. Esto podría darse con mayor facilidad en contrajornada, aunque con el concurso del rector del colegio, sería viable generar espacios

durante la jornada escolar, que pudieran ser respetados por todos los integrantes de la comunidad educativa, según los tiempos del calendario escolar.

Es importante que cada grupo defina un nombre y posibles campos de acción. Esto genera reconocimiento, sentido de pertenencia y motivación. Los campos de acción serán diversos y contribuirán con la construcción de la identidad del grupo; en todo caso, han de favorecer el desarrollo de comportamientos prosociales. Para ello, se parte de la identificación conjunta de problemáticas que se presentan en el ámbito escolar y sobre las cuales el grupo considere que podría tener alguna incidencia. Una vez identificadas, el grupo la priorizará y retomará la que le parezcan más relevantes.

El facilitador trabajará por la organización autónoma del grupo, de manera que en algún momento el grupo pueda sustituirlo y continuar existiendo.

ENCUADRE

En primera instancia, esta función corresponde exclusivamente al facilitador, él es quien conoce los objetivos del proyecto y puede evitar que se desvíe la intención, lo cual podría generar nuevos riesgos para los adolescentes que conforman el grupo.

Aunque el encuadre debe hacerse al inicio del proceso, no puede circunscribirse exclusivamente a este momento, es posible que sea necesario reencuadrar en varias ocasiones a lo largo de la historia del grupo.

El objetivo del encuadre es direccionar el grupo hacia acciones prosociales, favorecer el trabajo en equipo y el desarrollo de la autonomía y establecer mecanismos de ayuda mutua en las situaciones críticas que se presenten.

Aunque es importante definir con el grupo un horario de encuentro, dentro o fuera de la jornada escolar, y la periodicidad de las reuniones, se sugiere que ellas se realicen semanalmente, para así sostener un ritmo de trabajo que favorezca, tanto la cohesión y la construcción de confianza, como la planeación, la ejecución de actividades y el seguimiento a los compromisos adquiridos por los integrantes del grupo.

Del mismo modo, el encuadre es útil para darle estructura a las reuniones, mediante la definición de una agenda de trabajo que, al mismo tiempo, sea lo suficientemente flexible como para albergar las diversas situaciones, ideas e inquietudes que se presenten en el grupo.

ANIMACIÓN DE LA VIDA DEL GRUPO

El grupo inicia su existencia, por ello se plantea la necesidad de acompañarlo en el establecimiento de acuerdos para la relación y el trabajo en equipo. Es importante que los integrantes del grupo encuentren y construyan sus formas de relación, sus intereses y sus formas de actuación.

Es posible que, dadas las características del grupo, el facilitador deba asumir inicialmente un rol muy activo en este aspecto. De ello dependerán, en gran medida, el sostenimiento y la cohesión del grupo y la gestión de las dificultades que surjan en su devenir.

Cada grupo tendrá sus propios intereses y su ritmo, le corresponde al adulto favorecer el trabajo en equipo, realizar la contención de los impulsos de los adolescentes y ayudar a concretar acciones reflexionadas, documentadas y con alta probabilidad de éxito, que contribuyan a la construcción del sentido de autoeficacia en cada uno de los miembros del grupo.

El facilitador actuará como mediador frente a los conflictos que se presenten y animará la participación equitativa de todos los integrantes del grupo.

ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES

Cada grupo, con el acompañamiento del facilitador, es responsable de elaborar y ejecutar su plan de trabajo. Es importante que el facilitador anticipe las probabilidades de éxito de las actividades propuestas, especialmente cuando el grupo esté iniciando, ya que es posible que la tolerancia a la frustración en estos adolescentes sea muy baja y un fracaso podría significar la pérdida del sentido de potencia del grupo.

Apelando a la importancia que tienen en la adolescencia los comportamientos prosociales, las actividades del grupo se centrarán en la prevención de alguna problemática específica definida como relevante por sus integrantes, o en el acompañamiento a una población o proyecto a los cuales el grupo desee aportar (*e.g.* niños pequeños, personas en situación de discapacidad, adultos mayores, animales, etc.).

Como se ha expuesto a lo largo de este documento, diversos autores han señalado que las dificultades de socialización en la adolescencia tienen un alto impacto sobre la percepción de autoeficacia y el sentido de vida. En términos generales, en gran parte de los casos estudiados en el diagnóstico, se observa

que estos adolescentes no tienen fuertes vinculaciones afectivas con sus pares, lo cual les genera un sentimiento de soledad.

Redondo e Inglés (2009) documentan distintas investigaciones que demuestran la existencia de una diferencia marcada entre los adolescentes con dificultades interpersonales y los prosociales, la cual se evidencia en su rendimiento académico, su nivel de participación, sus relaciones sociales, sus relaciones familiares, su estabilidad emocional y en el control de sus impulsos, entre otros aspectos.

Para Winnicott (1990, p.13), del grupo de niños que tiende a deprimirse “surgen los individuos capaces del más valioso esfuerzo constructivo, sea bajo la forma de protección a niños más pequeños o de producción de algo valioso en una u otra forma artística”.

Por ello, las propuestas que surjan del grupo tendrán que concebirse desde una perspectiva prosocial y será necesario que el grupo se documente y reflexione continuamente al respecto de su propuesta. Sin embargo, si bien es necesario tomar un tiempo para la organización, la planeación y la preparación de las actividades, también es importante que estas se implementen con prontitud, dado que, en general, los adolescentes se sienten más motivados por la acción que por la reflexión. Debates, video-foros, lectura dirigida, campañas masivas, actividades lúdicas, entre otras, tendrán lugar en las propuestas de trabajo de los grupos.

Adicionalmente, se propone realizar periódicamente espacios lúdico-formativos intergrupales, donde los grupos se oxigenen y encuentren nuevas ideas para continuar con sus propuestas. En estos encuentros los grupos podrán intercambiar sus experiencias y propuestas y recibir retroalimentación de sus pares.

Se propone que periódicamente los grupos se reúnan a evaluar su gestión, estrategia que podría movilizar a los participantes y motivarles a continuar en el proyecto. La actividad debe ser direccionada por el adulto acompañante del grupo, para evitar que sea un ejercicio desesperanzador.

RELACIÓN PERSONAL

La base de esta propuesta es la relación. Solamente a través del establecimiento de vínculos afectivos entre los integrantes del grupo y de estos con el facilitador,

se podrán alcanzar los objetivos propuestos. Si bien el propósito del grupo no es constituirse en un grupo de apoyo, la dinámica del grupo podría favorecer que, en algunos momentos del desarrollo del proyecto, surja la necesidad o la posibilidad de abordar temáticas más personales. Estas sesiones podrían surgir espontáneamente, a raíz de las actividades o documentos propuestos. Por ello, es importante que el adulto acompañante del grupo tenga una mirada clínica y esté en capacidad de direccionar al grupo para constituirse en un apoyo, no solamente en el espacio de la reunión semanal, sino también en otros momentos de la vida escolar.

RESULTADOS ESPERADOS

Educar (en toda la extensión de la palabra) equivale no solo a ejercer influencias favorables, sino también a examinar cómo se sirve de estas influencias la potencia creadora del niño, para facilitarle un camino de enmienda en el caso de un desenvolvimiento equivocado. Este camino exige en toda circunstancia el incremento del espíritu de colaboración y del interés por los demás. (Adler, 2004, p. 11)

Tomando como punto de referencia los objetivos de la animación sociocultural, se espera impactar en los niveles descritos por el Colectivo por una Educación Intercultural (2010, p. 8): individual, social y cultural.

El impacto individual se logrará a través de la intervención clínico educativa que supone favorecer la participación de todos los sujetos. Parafraseando a Dolto (1992), se trata de lograr que cada uno de los adolescentes convocados para el presente proyecto sea su propio portavoz. Al reunir a adolescentes cuya vida pareciera no tener sentido, se apela a la investigación psicoanalítica de Winnicott (1990, p. 23), quien señala que los niños que tienen tendencia a deprimirse pueden llegar a ser “capaces del más valioso esfuerzo constructivo”. La convocatoria y el encuadre deben ser muy cuidadosos; los sujetos se eligen desde la base de su sentido prosocial y no desde su impotencia.

Aberastury y Knobel (1971, p. 96) señalan que “la conducta del adolescente está dominada por la acción”. Por ello, la propuesta toma un tiempo de consolidación del grupo y preparación, sin embargo, para que la estrategia logre su potencia y se constituya en un asidero existencial para los integrantes del grupo, prontamente se deben iniciar acciones que puedan tener altas probabilidades de éxito, tales como: campañas de impacto masivo, actividades lúdicas o culturales que involucren a

otras personas de la comunidad educativa y estrategias creativas para promover algún tipo de aprendizaje, entre otras. La frustración en un momento temprano de la constitución del grupo, podría desmotivar la participación de los sujetos y derivar en la desestructuración del proyecto.

Dolto (1992) atribuye el aumento de adolescentes desesperados a la ausencia de ritos de paso. Señala una función fundamental de los adultos, como referentes y por ser quienes le dan valor al adolescente al tenerlo en cuenta. El presente proyecto contará con la facilitación de un adulto (psicólogo), encargado de alojar y contener las emociones, así como de animar la participación de todos los integrantes del grupo. Se espera que se construya un vínculo con el facilitador, a través de una causa que el grupo elija y desde la cual el facilitador podrá dar lugar a cada uno de los integrantes del grupo.

De esta manera, se prevé que la dinámica del grupo se constituya en un rito de paso. Dado que durante la revisión bibliográfica no se encontraron referencias similares a la presente propuesta, ameritaría acompañarse de un proceso de sistematización rigurosa para dar cuenta de sus efectos en la subjetividad de los participantes.

Según Dolto (1992, p. 78), los ritos de paso son pruebas colectivas que ayudan a los adolescentes a “librarse del sentimiento de culpabilidad transgresiva que se apodera de ellos”, lo que se logrará a través de las acciones proyectadas y ejecutadas por el grupo, que se espera tengan impacto en otros grupos poblacionales.

En últimas, se propone que dentro de la escuela se genere al menos una “burbuja” desde la cual se pueda acompañar la transgresión, el acto mediante el cual, de acuerdo con el DGCyE (2003), el adolescente “tensa” la norma, cuya relevancia está en que es allí donde el adolescente pone a prueba la realidad social y la manera como construye nuevos conocimientos.

El DGCyE (2003), además propone que debe ser este adolescente que transgrede, quien asista a la escuela y con quien se trabaje. Acompañar en la transgresión implica que la escuela se ubique en un escenario de posibilidades diversas, comprendiendo que las verdades que enseña son construcciones histórico-culturales que bien podrían ser otras. Implica que los adultos dejen de temer la pérdida de su investidura y de su poder, para dar lugar al sujeto que desea abrirse paso mediante el desarrollo de su pensamiento y de su posicionamiento en el mundo.

El componente clínico-educativo propuesto desde el proyecto podría contribuir a que estos adolescentes liberen ciertas tensiones provocadas por las vivencias escolares o familiares y, al mismo tiempo, favorecer la construcción del sentido de vida, si no en todos, al menos en algunos.

... la normalidad se establece sobre las pautas de adaptación al medio, y (...) no significa sometimiento al mismo, sino más bien la capacidad de utilizar los dispositivos existentes para el logro de las satisfacciones básicas del individuo en una interacción permanente que busca modificar lo displacentero o lo inútil a través del logro de sustituciones para el individuo y la comunidad. (Aberastury & Knobel, 1971, p. 41)

Justamente se ha expuesto a lo largo del documento cómo el grupo de pares puede dotar de fuerza al adolescente. Dolto (1992, p. 52) dice que “el colectivo puede ser un refugio y un sustituto de la confianza en uno mismo”.

Los impactos esperados en el nivel social, podrían dividirse en dos ámbitos: el grupo y la comunidad educativa. Sobre el primero, el resultado más evidente es la grupalidad misma. Se evidenció en el diagnóstico que estos adolescentes, en su mayoría, presentan dificultades para construir vínculos inequívocos con sus pares. Por ello, lograr que el grupo se cohesione y cree un proyecto común, será un efecto de mucho peso para la construcción del sentido de vida. Este logro depende en gran parte del adulto acompañante, a quien le corresponde idear, de manera creativa, estrategias acordes con las características del grupo, que faciliten la comunicación, el trabajo en equipo y el apoyo mutuo. Poner fuera del grupo el foco de la intervención, puede ser una estrategia que movilice a los sujetos, ya que, finalmente, como señala Dolto (1992, p. 86), “el hecho de hablar de los otros les ayuda a hablar de sí mismos”. Para ello se ha insistido en el desarrollo de comportamientos prosociales.

Según Frankl (1991, p. 63), “el verdadero sentido de la vida debe encontrarse en el mundo y no dentro del ser humano o de su propia psique, como si se tratara de un sistema cerrado”. Es por ello que la intervención no se limita al sujeto ni al grupo, sino que toma como base la acción sobre la comunidad educativa, que es la causa de la que se ha venido hablando en otros apartados.

... para que la vida de un individuo tenga un sentido verdaderamente pleno, este debe tributar con su actividad al crecimiento, desarrollo y mantenimiento de la integridad de los sistemas dentro de los

cuales busca su realización a través de una determinada función.
(Sánchez, 2005, p. 14)

Como es en la acción donde se pone de manifiesto el sentido de vida, esta debe ser encaminada explícitamente a contribuir con la transformación de la comunidad educativa en algún sentido, por supuesto singular para cada grupo y para cada sujeto. De esta manera, se entraría en el tercer nivel del impacto esperado: la cultura. En principio, este resultado se circunscribe al espacio escolar, sin embargo, podría impactar a largo plazo en otras esferas de la vida social.

Sánchez (2005, p. 16) explica que : “así como cada individuo presenta una personalidad única e irrepetible, cada grupo humano presenta una jerarquía de valores y una cultura también única e irrepetible”. Es por esto por lo que los efectos sobre la cultura tendrían que ser evidenciados de manera particular en los entornos de la intervención.

Para finalizar, para el éxito de esta experiencia es importante cuidar de no permear las lógicas institucionales y poder mantener el toque creativo e irreverente de los adolescentes, sin perder de vista los objetivos del proyecto. Dolto (1992, p. 238) hace referencia a la esperanza, la cual podría ser un componente clave para la ejecución de la propuesta, de lo contrario, advierte la autora, los adolescentes podrían tener “la sensación de que todo esto es para meterles en cintura, para impedirles solicitar algo que no se les concederá”.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós.
- Adler, A. (1935). *El sentido de la vida*. Luis Miracle.
- Almeyda, A. (2010). *Construyendo un proyecto de vida mejor con jóvenes y adolescentes de la comunidad Club Chimitá área metropolitana de Bucaramanga*. Universidad Industrial de Santander.
- Ariès, P. (1996). *Ensayos de la memoria 1943–1983*. Norma.
- Ayestarán, S. (1987). El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente. *Estudi General*, 7, 123-136.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo Mondadori.
- Chacón, M. (2010). Concepto, objetivos y funciones de la animación sociocultural. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 29. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/04/Concepto-objetivos-funciones-de-la-ASC-Chac%C3%B3n-Mar%C3%ADa-2010.pdf.pdf>

- Cifuentes, S. (2014). Comportamiento del suicidio, Colombia. Acoso escolar y suicidio: lo evidente detrás de lo aparente. *Forensis*, 15(1), 127-157.
- Colectivo por una Educación Intercultural. (2010). *Manual para la animación sociocultural*. RIA.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2003). *Adolescencia en contextos críticos*. DGCyE.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes: el verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Seix Barral.
- Durkheim, E. (1897). *Suicide*. Felix Alcan.
- Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Noveduc.
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freud, S. (1929/2002). *El malestar en la cultura*. Librodot.
- García, E. (2009). Cómo generar desde la pedagogía una educación al servicio de la vida. *Revista de Educación*, 3(3), 7-20.
- Janin, B. (2012). Inscripciones psíquicas primordiales escrituras y reescrituras. *Cuestiones de infancia*, 15, 16-26.
- Loaiza, O. (2005). *Construcción del sentido de vida en jóvenes universitarias* [tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana]. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014533/014533.pdf>
- Martínez, E. & Castellanos, C. (2013). Percepción de sentido de vida en universitarios colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 71-82.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela: un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 71-84.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Obiols, G. & Di-Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapeluz.
- Oviedo, L. (2015). *Bitácora del proyecto "Jóvenes guías"* [inédito].
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad* [trad.]. <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%20la%20escolaridad.pdf>
- Palau, M. (2006). *La educación prosocial: aportación al aprendizaje-servicio*. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403PALsem.pdf>
- Redondo, J. & Inglés, C. (2009). *Conducta prosocial: atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. CESMAG.
- Roche, R. (2000). La educación para la prosocialidad y el aprendizaje- servicio (teleconferencia). En: *Aprendizaje, servicio y prosocialidad* (pp. 10-19). http://www.ucv.ve/uploads/media/Prosocialidad_y_Aprendizaje_Servicio.pdf
- Rodríguez, L.M. (2014). Motivaciones y conductas prosociales en adolescentes argentinos. *Praxis*, 16(25), 79-87.

- Sánchez, A. (2005). El sentido de la vida. *Humanidades Médicas*, 5(1), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000100006
- Sánchez, I., Oliva, A., Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sarlo, B. (1994): *Escenas de la vida posmoderna*. Ariel.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Stanley-Hall, G. (1907/2005). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* [vol. 1]. Adamant.
- Tenti, E. (2000). *Una escuela para adolescentes*. Unicef/Losada.
- Villalobos, M.E. (2014). La clínica psicológica: adentrándonos en la comprensión del sujeto. En: *Construcción psicológica y desarrollo humano del sujeto*, (pp. 23-36). Universidad del Valle.
- Winnicott, D.W. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Paidós.
- Wispé, L. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Social Issues*, 28(3), 1-19.

LA VIOLENCIA DE LO CERCANO: UNA MIRADA AL CONFLICTO ESCOLAR DESDE LA DIFERENCIA

Mario Alexander Marín Murillo, MSc

Citación

Marín, M. (2020). La violencia de lo cercano: una mirada al conflicto escolar desde la diferencia. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 283-343). Universidad Icesi.

RESUMEN

Se aborda el fenómeno de la violencia, especialmente sus nuevas expresiones, en un contexto escolar con características específicas. Para ello, se indaga sobre los sentidos y significados presentes en las interacciones cotidianas de los estudiantes, algunas de las cuales generan tensiones y derivan en situaciones conflictivas resueltas de manera violenta. Se busca establecer si dichas expresiones se deberían continuar reconociendo como acoso escolar o si existen otras posibilidades explicativas. Se reflexiona sobre el papel de la escuela como un espacio que abriga diversos fenómenos disruptivos, como la violencia, cuya presencia genera malestar, por ser considerado un fenómeno más propio de otros escenarios. Los resultados muestran la presencia de expresiones violentas entre iguales, ligadas a la angustia que genera lo cercano, a una posición de amenaza frente al semejante, que hace emerger su necesidad de diferenciarse y asumirse como un auténtico Otro. En esta medida, se plantea que el fenómeno requiere de nuevas lecturas, de otras miradas, desde la diferencia, que no reduzcan la explicación del conflicto al acoso escolar y permitan salir de la fórmula víctima-victimario, pues ella desconoce las diversas dimensiones de responsabilidad y posibilidades de hacerse cargo, propias de los participantes de un conflicto.

INTRODUCCIÓN

Los supuestos teóricos que acompañan esta investigación están atravesados por el concepto freudiano del narcisismo de las pequeñas diferencias, el cual plantea que las relaciones entre sujetos cercanos y similares son la principal raíz de la violencia. Este fundamento abre camino a la hipótesis general del presente proyecto, en donde se propone que las manifestaciones de agresión en la escuela responden a expresiones de conflictos entre iguales, entre sujetos que comparten un estatuto de semejantes, quienes por lo tanto, tienen montos de angustia y perciben una amenaza al narcisismo, aspecto que les lleva a responder violentamente frente a la presencia del otro.

Estos aspectos se desarrollan a través de la revisión de conceptos claves como violencia, identidad y alteridad, desde diferentes autores: Freud (1917) y su introducción al concepto; Bourdieu (2001) y su violencia simbólica; Elías y Scotson (1965) y su revisión de la relación entre establecidos y marginados; Ignatieff (2001) con la invención del otro como enemigo; Jacoby (2011) y la violencia fratricida; y Levinas (2000) con los rostros de la alteridad. En términos generales se privilegia el carácter cultural del conflicto, y la relación del mismo con los procesos de construcción de identidad.

El objetivo general del proyecto fue definido como: analizar los significados que circulan en la conflictividad escolar y proponer una estrategia de intervención en convivencia escolar que recoja estos significados, dirigida a maestros y orientadores de instituciones educativas. Y como objetivos específicos: comprender cuáles son los sentidos y significados que circulan en las acciones de violencia entre los estudiantes; analizar qué nuevos elementos propios de la interacción pueden estar incidiendo en las agresiones entre escolares; y generar estrategias de intervención sobre el conflicto que partan del análisis de esta nueva modalidad de la violencia escolar.

Para su desarrollo, la propuesta metodológica estuvo centrada en la perspectiva fenomenológica, específicamente en los estudios etnográficos, en donde la construcción de conocimiento está atravesada por la interpretación, la cual emerge como efecto de la mirada del investigador, en tanto observador de los fenómenos, que le implica ponerse en el lugar del otro para intentar descifrar los significados que se comparten respecto de las experiencias y su sentido de la realidad (Hammersley & Atkinson, 1994).

Las expresiones de violencia continúan y continuarán entre nosotros a pesar de los esfuerzos por comprenderlas y de los intentos por adelantarnos a sus manifestaciones para disminuir el impacto que genera y para evitar la confrontación que nos implica con nuestra propia responsabilidad/imposibilidad de educar, entendiendo la educación como sinónimo de civilización, como un proceso en el que se juega la transmisión de los ideales, los valores y la cultura (Laurent, 2007).

No en vano dice Tizio (2003), que lo normal en la escuela es que las cosas no vayan del todo bien, porque educar es resolver, es crear, intentar y soportar el fracaso. Educar es estar atento a la emergencia de nuevos fenómenos que demandan de la educación una pronta mirada que le permita ajustar sus procesos como una apuesta de tranquilidad.

Como escenario que reproduce, vive y actualiza las dinámicas sociales, la escuela siempre se ha visto afectada por las expresiones de violencia, especialmente por su impacto sobre sus principales protagonistas, acusando un debilitamiento de los lazos sociales entre estudiantes, reflejo de la fuerza y la persistencia de su presencia, que hasta el momento no ha sido resuelto de manera satisfactoria. Ante este panorama, la escuela se ha mostrado interesada en resolver y acallar las situaciones que alteran la tranquilidad y el normal desarrollo de las rutinas institucionales.

En esta medida, la violencia como expresión de una incapacidad para tramitar las dificultades a través de la palabra, se convierte para la escuela –por su función civilizatoria–, en uno de los fenómenos que más interroga la evolución de los procesos sociales; su permanencia hace gala de los desbordes que la caracterizan, acompañada de los intentos por erradicarla apelando a los avances de la humanidad en diferentes escenarios. Sin embargo, se constata con cierta decepción, que en el ámbito relacional no avanza al ritmo de otros procesos, tal vez por la complejidad de lo humano, por la incertidumbre presente en toda relación y por la certeza del desencuentro.

En consecuencia, se generan propuestas de acción o reacción respecto de las expresiones agresivas de los sujetos; del lado de la escuela, se busca minimizar los momentos de desencuentro y desorden de la vida escolar y, en ocasiones, se pretende incluso hacerla desaparecer como expresión del malestar, porque el ideal de la escuela parece ser un espacio obediente, tranquilo, sin movimiento, que no exija de los adultos inventivas de relación diferentes a las establecidas en el protocolo docente.

A la luz de estos modos de intervención, se generan modelos explicativos sobre las razones y las dinámicas del conflicto, verdades históricas que llevan a las instituciones a intervenir de acuerdo con la explicación del momento, lo que genera un grado de tranquilidad en la comunidad al tener una alternativa de solución, o cuando menos, una manera de nombrar el fenómeno.

En este orden de ideas, se corre el riesgo de reducir el fenómeno a dichas alternativas, negando a los sujetos la posibilidad de considerar que su comportamiento responde a otras variables, que por lo tanto requiere de otras miradas y de diferentes estrategias de abordaje. No se pueden ignorar los efectos de las manifestaciones de la violencia; no es posible hacer caso omiso a la responsabilidad que demanda una deuda simbólica con los niños, en quienes se ve, cada vez más un debilitamiento de los lazos sociales en la escuela, como consecuencia de las manifestaciones violentas.

Se debe hacer uso de la autorización/autoridad para intervenir, para acompañar a los niños y adolescentes a tomar la palabra, impulsarlos para que se hagan cargo de sus emociones, generar con ellos lazos que les permitan interrogarse frente a su relación con los diferentes fenómenos que los irrumpen; apostar porque el niño pueda apropiarse de su deseo, interrogándose acerca de quién es él, con la intención de que este saber le brinde la posibilidad de asumir una responsabilidad subjetiva frente a sus actos.

Especialmente, es importante ayudarles a confiar en sus adultos, restituir su credibilidad en la autoridad de la escuela, para que no sientan que tiene que resolver, por sus propios medios, algo que los desborda porque oculta un saber que le corresponde a los adultos transmitirles. No es posible dejarlos solos con su propia agresividad.

Para Contreras (2009), la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro; es lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa; es lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Nada más contrario a la realidad actual de la escuela, la cual está lejos de ofrecer verdaderas experiencias, si esta se lee como aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir de las relaciones, de los otros. Larrosa (2009). Y sin embargo, para Contreras (2009):

... participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones que se dicen educativas, en las que el encuentro se piensa como

predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quienes son y tienen que ser, quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia. (p. 9)

Porque es en la escuela en donde se deben propiciar experiencias que ofrezcan posibilidades de una interacción diferente, auténticos encuentros, lecturas del otro que no pongan en riesgo la identidad, en donde la semejanza no se convierta en una amenaza para existir, impulsando modos de relación anclados en un profundo deseo por eliminar al otro, en tanto no permanece en su lugar de otro, sino que ocupa una posición de semejante.

En este orden de ideas, se pretende revisar explicaciones y alternativas de comprensión diferentes a las establecidas en la actualidad sobre el conflicto entre pares que tiene como escenario la vida escolar – centradas en el *bullying*–, y generar con ellas procesos de comprensión en la comunidad educativa que reconozcan otras lecturas sobre el fenómeno e incluyan alternativas de intervención sin desconocer la presencia del conflicto.

De acuerdo con la línea argumentativa que se viene desarrollando, el interés respecto de las diferentes alternativas y formas de comprensión de la violencia está centrado en el concepto del narcisismo de las pequeñas diferencias, el cual plantea que las relaciones entre iguales, entre sujetos cercanos y semejantes son la principal raíz de la violencia, pues en la medida en que más nos parecemos a otros, en que menos nos diferenciamos, vemos amenazada nuestra identidad y, por lo tanto, nos ubicamos en la necesidad de violentar al otro para proteger nuestro lugar (Freud, 1917).

Es decir, a partir de esta posición, se dirige una mirada hacia las relaciones entre estudiantes en su condición de semejantes, se introducen interrogantes respecto del tipo de interacciones que se presentan entre ellos a partir de la lectura del otro como un igual, y se indaga por los efectos que tienen sobre la identidad, las pocas o amplias posibilidades de diferenciación ofrecidas por el entorno.

El ejercicio como psicólogo en una institución educativa con adolescentes de doce a dieciocho años me permite observar un fenómeno interesante para revisar e intervenir: los actos de violencia y agresión entre los estudiantes que corresponden a conflictos que no podrían ser tipificados como acoso escolar, en donde se caracterizan de manera clara los lugares de la víctima y el victimario.

Frente a la necesidad de intervenir dichas situaciones, la pregunta es entonces por las características que acompañan estas manifestaciones, entre las cuales aparecen actos de violencia que son especialmente expresiones de agresión entre iguales, entre compañeros que comparten características muy similares, quienes desde su condición subjetiva se ubican en el mismo estatuto en relación con el espacio y con los otros. Es decir, son actos de violencia entre estudiantes de la misma clase, en edades similares, que comparten espacios y eventos comunes por fuera de la institución y que, por lo general, son muy cercanos.

Se presentan conflictos en los que ambos estudiantes participan de manera activa en la agresión, ambos se escupen, se golpean, se provocan, se citan, y no es claro quién tiene mayor dominio de la situación que permita nombrarlo como “el agresor”.

En esta medida, se considera desacertado leer el fenómeno como acoso escolar, lugar desde donde ha sido intervenido de manera frecuente y sostenida en el tiempo, mediante estrategias dirigidas a prevenir que el más fuerte acose al más débil, en donde para respetar las diferencias –claras y radicales–, se desarrollan procesos de resolución de conflictos en los cuales el lugar de cada participante es delimitado de manera que cada quien asuma una función en este proceso: agresor y agredido, víctima y victimario o, en términos coloquiales “bully” y “buliado”. En este orden de ideas, se ha generado en la comunidad una sobrevaloración de las situaciones de conflicto, de manera que cualquier dificultad presente en la relación con los otros, por pequeña que sea, se nombra como *bullying* y se exige la intervención institucional para reparar a la víctima y castigar al victimario.

Esta posición genera un problema en la institución, especialmente porque implica una reducción del conflicto a la nominación de un fenómeno y, por lo tanto, al encasillamiento de su intervención. De esta manera, aparecería como efecto la negación a los sujetos de una posibilidad de asumir una responsabilidad subjetiva, al ser nombrados como víctimas o victimarios.

Por el contrario, es importante ayudarle al estudiante a sentirse capaz de hacerse cargo, con recursos para relacionarse y resolver, ofrecerle la posibilidad de salir de su lugar de víctima pasiva, que solo está ubicado en la posición de esperar y de ser atendido, permitirle saber que no es visto como un sujeto frágil, incapaz de reaccionar ante los embates relacionales, sino que es reconocido como un sujeto con capacidad para responder ante los desencuentros.

Por el lado de quien es nombrado como victimario, es fundamental tener cuidado de ubicarlo en una posición que corre el riesgo de identificarlo, de perpetuarlo, asumiendo la facilidad de pagar un precio sin hacerse cargo del otro y, finalmente, de sí mismo. Es primordial ofrecerle la oportunidad de repararse a sí mismo en su imagen, a partir de la oportunidad de hacer algo por el otro; de salir de su posición de victimario en la medida que se descubre como un sujeto con capacidad para ofrecer.

Otro aspecto que permite pensar en el fenómeno desde esta perspectiva son las constantes agresiones que existen entre los estudiantes de dos colegios cercanos, quienes comparten la misma clase social, tienen estilos de vida similares, los mismos espacios de recreación, una representación social similar frente a la comunidad y estándares académicos comunes, entre otros. Es frecuente entre ellos –como sucede entre los adultos–, estar evaluando cual de los dos mejor, aunque ambos solo aceptan al otro como punto de comparación o referencia. Solo importa ser mejor en relación con el otro colegio, una forma de comportamiento muy sujeta a una rivalidad imaginaria, en donde el deseo es realmente el deseo del otro, aspecto que según Gallo (citado por Arango, 2013):

... genera un enfrentamiento de deseos particulares que hace que en el plano imaginario la rivalidad con el otro sea a muerte y tienda a convertirse en violencia, si no se hace presente una mediación simbólica de una autoridad que introduzca un orden diferente. (p. 18)

En palabras de Lacan (2004),

... un yo enteramente pendiente de la unidad del otro yo es estrictamente incompatible con él, en el plano del deseo. Un objeto aprendido, deseado, lo tendrá él o lo tendré yo, tiene que ser el uno o el otro. Y cuando lo tiene el otro, es porque me pertenece. (p. 83)

Estos procesos son explicados por Lacan (2004) desde su teoría sobre el estadio del espejo, al presentarla como responsable de la condición agresiva del sujeto, en tanto establece una relación especular con el otro, es decir, que hay un reconocimiento de sí a partir de reconocerse en sus semejantes, imagen que a la vez que le permite reconocerse, le devuelve la imperfección, la falta, generando pues una herida en su narcisismo, fenómeno que favorece la emergencia de una lucha imaginaria, en donde el sujeto experimenta la tensión que parece dirimirse obligatoriamente desde una lógica de la exclusión: o soy yo, o es el otro.

Al parecer, una tensión sin salida posible sin que medie la violencia, precisamente en la medida en que pertenece al registro de lo imaginario, en donde la rivalidad está construida a partir de mi deseo del otro. En este punto es necesario preguntarse por la presencia –en la escuela–, de estas condiciones que le garanticen un lugar como mediadora simbólica, es decir, interrogarla en su función de autoridad, para que los estudiantes no queden atrapados en su propio imaginario.

Cuando los estudiantes de los dos colegios se encuentran en espacios sociales comunes (*e.g.*, el club, la discoteca, la ciudad a la que han ido de vacaciones, las redes sociales, etc.), con frecuencia se presentan agresiones. Es curioso que los conflictos no se presenten con colegios con los cuales tienen claras sus diferencias, tanto en aspectos sociales, como en aspectos académicos. Es decir, no existe rivalidad con otro con quien las diferencias han sido ampliamente simbolizadas.

A su vez, al interior del colegio no hay conflictos entre grados superiores e inferiores, los conflictos generalmente se presentan al interior del mismo grado, y dentro del grado las dificultades se observan especialmente entre quienes comparten características similares. Por ejemplo, con poca frecuencia se presentan agresiones hacia hijos de empleados, aspecto que no es aceptado dentro de sus códigos de comportamiento, que rompe con lo que determina su lugar social.

Tal y como se desarrolla esta dinámica, sería posible leer el fenómeno como un conflicto validado por ambas partes, en el que los dos se involucran, asumen y están interesados en alimentar. En palabras de Ignatieff (2001), es necesario crear al otro como enemigo para sostener la relación y salvaguardar su propio lugar.

MARCO TEÓRICO

SOBRE LA VIOLENCIA

Para iniciar con la reflexión sobre la violencia, es necesario precisar que alrededor de ella existe una amplia cantidad de definiciones y miradas que hacen imprecisa su conceptualización. Frente a la violencia se puede decir algo desde diferentes áreas del conocimiento, sin embargo, nadie puede dar cuenta del todo, es un concepto peligroso por su uso indiscriminado y falta de rigor (Goldenberg, 2011).

La violencia es un fenómeno complejo, que depende de factores sociales, psicológicos y culturales ubicados en distintos campos de conflicto, sin embargo, y teniendo en cuenta que en el presente documento se habla fundamentalmente de adolescentes, se pretende fortalecer la idea de su relación con la identidad. No se trata de definirla desde sus características o tipologías, pues intentar categorizar un hecho que el concepto encierra en sí mismo resulta redundante. En esta medida, se hace importante la hipótesis de Dubet (citado por Ubieto, 2011), quien plantea que

... la violencia se define por su representación, ya que no es otra cosa que lo que es vivido como violencia en una cultura determinada... no es un acto aislado, es un proceso con una lógica propia, aunque esta sea silenciosa y oculta. (p. 35)

Por lo tanto, en su abordaje no es posible apartarse de su representación y de su subjetivación. Es importante entender sus lógicas y sus representaciones, no tratar de hacer mediciones e inventarios de manifestaciones, condenados al fracaso por su descontextualización (Ubieto, 2011).

Diversos autores coinciden en que la violencia se origina en una disposición específicamente humana para la agresividad, ubicando la agresividad en el registro imaginario, y a la violencia en el orden simbólico. Al respecto, Gallo (citado por Arango, 2013) considera que mientras lo imaginario no sea elevado a lo simbólico, es común que en el lazo social entre niños, un desacuerdo cualquiera:

... sea motivo para que se desate un forcejeo verbal o un cuerpo a cuerpo; sin embargo, si se sigue la lógica del deseo, se puede plantear que no hay en la rivalidad imaginaria en sí misma, una satisfacción criminal de ejercer violencia contra el semejante, sino la intención de hacerse reconocer, de diferenciarse. (p. 19)

En este orden ideas, considera que la violencia es lo contrario de la palabra, que se hace efectiva a través de actos que resultan violentos especialmente cuando tienen la particularidad de no reconocer al otro.

Una posición interesante que orienta el ejercicio de la definición de la violencia es la de Noel y Álvarez (s.f), del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, quienes plantean que con frecuencia la violencia no es tanto una categoría descriptiva, como una categoría moral: fundamentalmente porque se llama violencia a un número de cosas que resultan moralmente inadmisibles, con lo que la definición de violencia cambia a lo largo del tiempo, a medida

que cambian las sensibilidades éticas y políticas. Plantean además, que en la medida en que se ubica a la violencia como una categoría moral, se otorga el calificativo de indignante a muchos sucesos que ocurren al interior de la escuela, especialmente porque se asume que debería ser un espacio protegido de las prácticas “moralmente” inadecuadas que ocurren afuera. Por su parte, Bourdieu (2001), en su desarrollo sobre la violencia simbólica, la define como aquella

... coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo solo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que esta se presente como natural. (p. 224)

Lo anterior introduce varios elementos que marcan la especificidad del concepto de Bourdieu. Por un lado está presente la condición absolutamente relacional, que se refiere a la intención de dominación de un sujeto sobre otro, quien a su vez se involucra y ofrece su consentimiento para hacer parte de esta relación de dominancia, asumiendo la posición de dominado; dinámica que es posible porque participan de una relación de percepción y reconocimiento mutuo, en la medida en que comparten significados en relación con las experiencias que les rodean.

Se habla de una violencia invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento. El autor plantea que el dominado incluso contribuye a sostener y validar los elementos que le otorgan poder al dominador sobre la relación. Aspecto que responde a la condición natural que adquiere el sometimiento, en la medida que es una estructura que se presenta incorporada en la dinámica relacional.

Respecto a lo simbólico del fenómeno, Bourdieu considera que, independientemente de los recursos o las armas que se utilicen en una relación de dominación, siempre tendrá un carácter simbólico, especialmente porque los actos de obediencia y sumisión implican un conocimiento y un reconocimiento, es decir, un nivel de conciencia que legitima la experiencia, en la medida en que ambos participan de la construcción de un sentido común, lo que a su vez, les permite naturalizar la relación de dominancia.

Un elemento fundamental que Bourdieu nombra como paradigmático de la violencia simbólica es la dominación masculina, aspecto que si bien no lo reduce necesariamente a la dominación de hombres sobre mujeres, si interroga el lugar simbólico de cada género y, por tanto, la posibilidad de sostener y reactualizar en el tiempo y los espacios una sumisión paradójica. Considera que a partir de estos lugares establecidos, la mujer, como partícipe de una relación de dominación, siempre entra en el juego de esforzarse para alcanzar el ideal masculino y adaptarse a las exigencias sociales y simbólicas que se hacen sobre ella, pero que favorecen al hombre. En esta medida se ubica a sí misma en el lugar de dominada y sostiene para él la condición de dominante.

LAS PEQUEÑAS DIFERENCIAS

Es pertinente en este punto dirigir la mirada a Freud (1917), quien en sus indagaciones sobre lo enigmático de la relación entre hombres y mujeres, se cuestiona la razón por la que el sexo es tabú, ofreciendo como respuesta que los hombres siempre tienen temor a ser castrados, miedo a dejar de ser hombres, y por tanto, concluye que los hombres temen a las mujeres. En este orden de ideas es posible entender estos procesos de violencia simbólica en los que el hombre trabaja para ocupar un lugar de dominancia sobre la mujer, como un intento de protegerse a sí mismo, de proteger su masculinidad. Lo paradójico es que la mujer también trabaja para ello.

Para desarrollar su planteamiento, Freud (1917) introduce el concepto de narcisismo de la diferencia menor, partiendo de Crawley, señala que:

... cada individuo se diferencia de los demás por un tabú de aislamiento personal fundado en pequeñas diferencias, y que justamente en esas pequeñas diferencias, no obstante su semejanza, se fundamentan los sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos. (p. 2448)

Freud llama a esto narcisismo de las pequeñas diferencias y propone derivar de aquí la hostilidad presente en todas las relaciones, la cual se impone sobre los sentimientos de confraternidad, la hostilidad que en todos los vínculos humanos vemos batallar con éxito contra los sentimientos solidarios. Plantea que nada fomenta tanto los sentimientos de extrañeza y hostilidad entre las personas como las diferencias menores. Expresa que los actos de agresión son frecuentes en personas entre las cuales sus diferencias son menores, ven amenazada su

identidad, perciben un reto a su narcisismo y reaccionan violentamente para protegerse, para sobrevivir sobre el otro. Para Freud, no es gratuito que los pueblos cercanos sean los rivales que más se envidian.

De otro lado, Ignatieff (2001) dedicado al concepto freudiano se pregunta qué hace que en ocasiones los vecinos se conviertan en enemigos. Recuerda que la historia de la humanidad no comienza precisamente con el asesinato de un desconocido. Por el contrario, la historia da cuenta de un odio más apasionado que el que surge entre desconocidos, expresión de la violencia que nace de lo cercano, muy superior al que generan las diferencias auténticas y radicales, refiriéndose a la historia de Caín y Abel.

A modo de ejemplo analiza las razones y la dinámica del conflicto entre Serbios y Croatas, vecinos que vivieron juntos en un Estado llamado Yugoslavia. Sugiere que para iniciar y sostener su conflicto fue necesario hacer una construcción del otro como enemigo, en tanto toda su vida fueron comunidades vecinas que compartían un mismo país, como espacio que les ofrecía una identidad. Para enfrentarse, inventaron razones para odiar al otro y tuvieron que apelar a considerar muy significativas sus pequeñas diferencias. Ignatieff (2001, p. 59), considera que “cuanto menos se perciben las diferencias externas entre los grupos, más se resaltan las simbólicas; cuanto menos nos distinguimos de los demás, cuanto más nos parecemos, más importante nos parece llevar una máscara diferenciadora”. No existe un pequeño cantón que no mire a su vecino con desconfianza.

Según el autor, Freud analiza la relación entre agresión y narcisismo, planteando que la característica más acusada de la mirada narcisista es que solo contempla al otro para confirmar su diferencia, y que la expresión de las diferencias se hace agresiva, precisamente para disimular que son menores. El narcisista en realidad nunca se implica en lo ajeno, no tiene interés por los demás, salvo en aquellos aspectos que le reflejan. En el narcisismo predomina la ambivalencia, el conflicto con la identidad propia, la lucha entre la sensación de ser distinto y la aceptación del otro, un aspecto, por cierto muy presente en las relaciones entre adolescentes. “No es la sensación de una diferencia radical lo que hace estallar el conflicto con el otro, sino la negación a reconocerle un solo instante” (Ignatieff , 2001, p. 56), la dificultad de reconocerlo como un semejante.

Aclara que el narcisismo de la diferencia menor no es una teoría explicativa, solo un concepto que advierte sobre la naturaleza proyectiva y fantástica de

la identidad, la cual considera un hecho relacional, por lo tanto, precisa que el narcisismo de la diferencia menor consiste en la entrega a una fantasía que permite al individuo amenazado o ansioso evitar el esfuerzo de pensar por sí solo, incluso de pensar en sí mismo como otro, como el otro.

En su intención de sugerir alternativas de solución, Ignatieff (2001, p. 60) presenta una causalidad sobre el fenómeno, al plantear que “la disminución de las diferencias objetivas entre grupos rivales no produce necesariamente una reducción de la desconfianza subjetiva, al contrario, cuanto más convergen objetivamente, más crece la intolerancia mutua”. Cuando la integración de dos grupos elimina los principales rasgos diferenciales, aquellos pequeños, las pequeñas diferencias, adquieren una importancia neurótica. La tolerancia dependerá de la capacidad para individualizarnos e individualizar a los demás, (diferenciarnos) de vernos y verlos. De conceder mayor importancia a la diferencia mayor. La diferencia que desde afuera parece pequeña, puede resultar grande vista desde adentro.

Es interesante pensar el efecto de estos movimientos en estudiantes que se encuentran en proceso de construcción de la identidad, qué implicaciones tienen sobre ellos, sobre su ya frágil capacidad de diferenciarse, las tentativas institucionales de homogeneizar prácticas y discursos que pretenden construir un modelo único de sujeto en el que las diferencias se reducen a una condición excluyente ¿No serán acaso formas no reconocidas de provocar la violencia entre jóvenes? Esa que emerge de la angustia por la similitud, instaurada a partir del deseo institucional.

RELACIONES ENTRE ESTABLECIDOS Y MARGINADOS

Elías y Scotson (1965) presentan otra expresión del fenómeno, estudian las relaciones entre dos grupos de habitantes de una misma población (Winston Parva) y para nombrarlos crean dos categorías que permiten establecer una diferencia respecto de su lugar en la comunidad, que asumen un carácter universal en tanto se prestan para nombrar los diversos grupos humanos que viven conflictos y diferencias bajo múltiples expresiones. De esta manera aparecen en las relaciones grupales los establecidos y los marginados, con diversas formaciones sociales: blancos y negros, judíos y no judíos, hombres y mujeres, tantas como grupos humanos sea posible establecer según las características que cobren un valor significativo en su relación.

Elías y Scotson (1965) muestran cómo el grupo de los establecidos, mediados por un sentimiento de superioridad, se asume como poseedor de un valor que comparten todos sus miembros, mientras que los otros carecen de él, aspecto que los invita a estigmatizarlos, a considerarlos diferentes, fundamentalmente a partir de la necesidad de no leerlos como semejantes, como un grupo que pueda ocupar su lugar, desplazarlos de su posición privilegiada, amenazar su identidad. Por su lado, el grupo de los marginados experimenta su limitado poder emocional como signo de su escaso valor. Encontraron entonces que la exclusión y la estigmatización de los marginados son armas poderosas que empleaban los establecidos para conservar su identidad y reafirmar su superioridad.

Resulta interesante su análisis, apelan al concepto de narcisismo de la diferencia menor sin exponerlo directamente, pero sí haciendo alusión al rechazo, el desprecio por los otros y la discriminación de parte de los establecidos, como un acto de violencia, a partir de sentir la presencia de los marginados como una amenaza y un ataque a la imagen que tienen de ellos mismos. Este aspecto cobra especial importancia si se tiene en cuenta que entre los dos grupos no existen diferencias significativas en cuanto a su clase social, nacionalidad, procedencia étnica o racial, adscripción religiosa o nivel de educación, la única diferencia es el tiempo de residencia en la comunidad, una pequeña diferencia si se tiene en cuenta la cantidad de variables que pueden reconocerse en dos grupos humanos y el nivel de estigmatización al que fueron sometidos, solo por llegar a habitar la comunidad en un momento diferente.

Para Elías y Scotson (1965), la estigmatización como aspecto de una relación entre establecidos y marginados con frecuencia se encuentra relacionada

... con un tipo específico de fantasías colectivas, que genera efectos sobre la imagen “nosotros” y del ideal “nosotros”, las cuales siempre son una mezcla de fantasías cargadas de emociones y de representaciones realistas. Pero su peculiaridad se revela con mayor nitidez cuando fantasía y realidad entran en contradicción, pues entonces se acentúa su contenido imaginario. (p. 111)

De otro lado Elías y Scotson (1965), retomando la relación que Freud establece entre narcisismo y agresión, plantean que para los grupos de establecidos, la sola existencia de unos marginados interdependientes que no comparten su memoria o percepción respecto de su superioridad, resulta irritante, tienden a experimentar las diferencias como insoportables, en parte porque su propia

observación de normas está vinculada a su amor propio. Para estos autores, los conceptos efectivamente empleados por los grupos marginados como medios de estigmatización pueden variar de acuerdo con las características sociales y las condiciones de los grupos implicados. En muchos casos, ellos carecen, casi por completo, de sentido fuera del contexto específico en que son utilizados, no obstante, pueden herir profundamente a los marginados. Ese poder de herir depende de la conciencia de quién lo emplea, quién los recibe y a quién se refiere.

A pesar de que la conservación del dominio para estigmatizar por parte de los grupos de establecidos requiere otros recursos de poder, la estigmatización por sí sola ya representa un arma nada despreciable en las tensiones y conflictos en las balanzas de poder. Ross (1995) presenta argumentos muy cercanos a los de Elías y Scotson respecto de la importancia sobre el efecto de la agresión que nace de la posibilidad de compartir el sentido de la misma; plantea que el conflicto se compone de una conducta interpretativa y unas disposiciones psicoculturales que actúan como un filtro a través del cual se comprenden las acciones; y considera que las situaciones objetivas, por sí solas, no generan conflicto, que son precisamente las interpretaciones que se desprenden de los significados compartidos culturalmente, las que juegan un papel trascendental en el reconocimiento de la agresión como tal, por las partes involucradas.

Lo siniestro es otro concepto freudiano revisado para alimentar la reflexión. De acuerdo con Freud (1919), sería siempre algo en lo que uno se encuentra desconcertado, algo que causa angustia. Lo interesante frente a la discusión es que el autor realiza un recorrido etimológico del término y encuentra una relación entre lo siniestro y lo familiar, a partir de la descomposición de los vocablos y de la conexión que establece entre términos similares. La voz alemana *unheimlich* (lo siniestro) es, sin duda, el antónimo de *heimlich*, lo íntimo, secreto, familiar, hogareño. Una voz cuya acepción evoluciona hacia la ambivalencia, hasta que termina por coincidir con la de su antítesis.

Lo *unheimlich*, lo siniestro, procede de lo *heimlich*, lo familiar que ha sido reprimido, especialmente si se tiene en cuenta que *heim* tiene relación con home (hogar). En este sentido, se estaría planteando que se trata de lo que es familiar y confortable, por un lado, pero oculto y disimulado por el otro. De acuerdo con Freud (1919, p. 2488), “lo siniestro en las vivencias se da cuando complejos infantiles reprimidos son reanimados por una nueva confirmación”. Esta relación entre lo siniestro y lo familiar cobra especial interés si se acepta la

hipótesis de que es lo familiar, lo íntimo, no lo extraño, lo diferente, aquello que desencadena los sentimientos de agresión y desemboca en posteriores actos de violencia.

VIOLENCIA FRATRICIDA

Para ofrecer otros elementos que configuran el planteamiento de lo íntimo como responsable de los conflictos, Jacoby (2011) concibe lo familiar como la raíz de la violencia, como aquello responsable de los conflictos al interior de una comunidad, los cuales nada tienen que ver con el temor al desconocido o con la sensación de peligro frente al extraño; advierte que, sin embargo, existe un idilio intelectual y por qué no, político, con el concepto del “otro” y del extraño, para sostenerlo como culpable de las relaciones conflictivas, enamoramiento que ha distraído la posibilidad de centrar la atención sobre una mirada a lo familiar al estudiar la violencia, una mirada incómoda pero necesaria, si se quieren encontrar alternativas diferentes a un modelo conceptual que se desborda como posibilidad explicativa frente al conflicto.

Dicha incomodidad estaría atravesada por una lectura colectiva y a la vez histórica, que remarca desde diferentes lugares que lo peligroso y lo angustiante están afuera, en ese “otro” extraño y diferente tantas veces estudiado, que se asienta en nuestras experiencias como representaciones de sentido común. Pareciera que desafiar el sentido común es, en alguna medida, ir en contra de sí mismo.

Jacoby (2011, p. 7) considera que una razón fundamental del rechazo a este argumento es que “la proposición según la cual la violencia proviene de los parientes y amigos, le quita validez a una creencia fundamental del liberalismo, consistente en que asaltamos y somos asaltados por aquellos que nos son extraños”. Frente a esta proposición, Jacoby (2011), al igual que Ignatieff (2001), afirma que:

... los antagonismos y malentendidos más contundentes son los que ocurren dentro de una comunidad. La historia del odio y de la violencia es, en un grado sorprendente, la historia del hermano contra el hermano, no del hermano contra el extraño. Desde Caín y Abel hasta las guerras religiosas de los siglos XVI y XVII y las guerras civiles de nuestra época, lo frecuente no es que los extraños despierten el odio sino los vecinos. (p. 2)

A modo de ejemplo, cita varios casos que respaldan esta afirmación y dan evidencia de un comportamiento nombrado como violencia fratricida.

- Un nacionalista hindú asesinó a Mahatma Gandhi, el “padre” de la India (como lo llamaba Nehru); un egipcio musulmán mató a Anwar el-Sadat, presidente de Egipto y ganador del Premio Nobel de Paz; un judío israelí asesinó a Yitzhak Rabin, el primer ministro israelí, también ganador del Premio Nobel de Paz. Cada uno de estos asesinos era un buen hijo de su patria y de su religión.
- Iraquíes sunitas contra iraquíes chiítas; ruandeses tutsis contra ruandeses hutus; musulmanes bosnios contra cristianos de los Balcanes; sudaneses del sur contra sudaneses del norte; quizá libios contra libios. Tal y como declaró un ministro ruandés acerca del genocidio en donde los hutus masacraron a los tutsis: “vuestrós vecinos os han matado”.
- La lucha entre los hemas y los lendus, dos tribus que hablan la misma lengua, se han casado entre ellos y compiten por la misma tierra remota y densamente poblada en el nororiente del Congo, es fundamentalmente una lucha entre hermanos.

El autor hace un examen a la historia para resaltar que aquello que dividió a los protestantes y a los católicos en la Francia del siglo XVI y a los alemanes y a los judíos en el siglo XX, a los sunitas y a los chiítas hoy puede ser menor, no mayor. Precisamente, frente a estas supuestas diferencias entre judíos y alemanes Jacoby (citado por Lajous, 2011, p. 2) desafía la teoría clásica de que los judíos en Alemania eran extranjeros, intrusos, foráneos odiados y despreciados desde siempre. Plantea que en realidad era todo lo contrario: “estaban asimilados, eran exitosos, podían ser identificados por la demás gente de la comunidad; es decir, que estaban totalmente integrados”.

En este orden de ideas se puede asumir que pusieron en riesgo el lugar de los alemanes como grupo superior y por ello fue necesario inventárselos como enemigos, asumirse como raza pura en una válida, pero macabra, intención de diferenciarse.

Precisamente respecto a la relación entre Alemanes y Judíos, Ignatieff (2001, p. 63) expresa que “ningún otro grupo se había identificado con la cultura alemana como los judíos, ninguna minoría nacional experimentó una integración más completa”, que sin embargo no bastó para salvar ni a Freud, de la barrera “biológica” que levantó Hitler entre dos razas y culturas.

Fundamentales y sensibles puntos de encuentro de estos dos pensadores con Elías y Scotson (1965) en su ensayo sobre establecidos y marginados, frente al efecto de la mirada de un grupo sobre el otro y su lucha por la identidad, impulsada por su necesidad de diferenciarse; claro ejemplo de las devastadoras consecuencias cuando, debido a las pequeñas diferencias, una comunidad se asume como poseedora de un valor que atribuye a sus miembros características humanas superiores, mientras que los otros carecen de él. Pero es especialmente interesante que, en tanto resultado del proceso, el otro grupo acepte su condición y experimente un limitado poder emocional como signo de su escaso valor.

Y es que cuando se habla de la fuerza de las pequeñas diferencias, se habla del valor que cobra el más mínimo detalle, que en una relación parece convertirse en un abismo irreconciliable, necesario para sostener la validez del conflicto y para alimentar la idea del vecino como enemigo y tener así licencia para agenciar los más extravagantes actos de violencia.

Para constatar dicho valor basta con echar un vistazo a la conversación que sostuvo Ignatieff (2001), como reportero de guerra, con un soldado serbio, en su intención de obtener mayor comprensión sobre el odio serbio-croata:

... me atrevo a confesarle que no veo en qué se distinguen los serbios de los croatas ¿Por qué se creen ustedes tan distintos?

Me mira con desdén (el soldado) mientras se saca una cajetilla de cigarrillos de la chaqueta caqui “¿Lo ve?, son cigarrillos Serbios. Allá, dice señalando el otro bando de la guerra, fuman cigarrillos croatas. (p. 41)

O retomar las palabras que presenta Jacoby (citado por Lajous, 2011) sobre aquella nacionalista hindú, quien al ser interrogada por el conflicto con los musulmanes indios consideraba que no era posible la unidad porque:

... el hindú le hace frente de esta manera, el musulmán de esta otra. El hindú escribe de la izquierda a la derecha, el musulmán de derecha a izquierda. El hindú ora al sol naciente, el musulmán se orienta hacia el sol poniente cuando reza. Si el hindú come con la mano derecha, el musulmán con la izquierda (...) El hindú le rinde culto a la vaca, los musulmanes alcanzan el paraíso comiendo carne. El hindú se deja su bigote, el musulmán siempre se afeita el pelo encima de labio superior. (p. 8)

En definitiva, son claros ejemplos que dan soporte a la idea de que la semejanza no es garantía de fraternidad ni especial generadora de armonía, por el contrario, puede alimentar los celos y la rabia. La asimilación se convierte en una amenaza, no sostiene una promesa; augura homogeneización, no diversidad; los asimilados expresan amargura a medida que registran la pérdida de una identidad que querrían retener.

Es interesante preguntarse por la presencia de estos elementos en las experiencias de conflicto entre los estudiantes descritas inicialmente. En qué medida ese conflicto entre iguales, en el que no es posible leer un lugar claro de agresor y agredido, está atravesado por una mirada de desconfianza del otro como semejante, hasta qué punto la búsqueda de la igualdad se convierte en un detonante de y de rabia que no les permite percibir a su compañero (vecino) más allá de una amenaza; cómo estar atento al otro para corroborar el valor propio es una expresión de la angustia por sentir que su identidad está en juego y que es necesario poner la mirada en el igual para buscar la mínima diferencia que le garantice la certeza de la existencia como sujeto único.

LOS ROSTROS DE LA ALTERIDAD

A través de la reflexión que se ha venido desarrollando, se entrevé que si bien el interés es centrar la mirada en lo similar como un referente explicativo sobre la violencia, de ninguna manera se pretende desestimar el concepto del Otro en la discusión; precisamente es la presencia, de ese otro, de lo extraño, lo extranjero, un aspecto necesario para garantizar procesos más tranquilos de diferenciación e identidad, “no es tanto el ‘otro’ lo que estimula la rabia tanto como su ausencia” (Jacoby, 2011, p. 10). La gente se vuelve insegura cuando siente que está perdiendo su identidad.

Para reforzar el planteamiento de la necesaria presencia del otro y su efecto sobre la identidad, es pertinente presentar a Carl Schmitt quien citado por Sampson (2000, p. 17) plantea que, en cuanto a especie, “la humanidad no tiene otro, por lo tanto no tiene enemigo; está condenada a una soledad total y debe arreglárselas como pueda con los efectos, a veces destructivos y autodestructivos”; y una forma de arreglárselas es precisamente a través de la construcción de un enemigo común a la especie.

No es gratuito que como especie siempre estemos inventando un Otro del cual diferenciarnos, ubicándonos en un lugar de privilegio y de supremacía en

términos de poder y de bondad que garantice protección a nuestra posición narcisista. No son pocas las producciones de cine, las obras literarias o los movimientos dogmáticos dedicadas a resaltar la vida de seres malvados en otros planetas, la presencia de extraterrestres, estableciendo relaciones con estas vidas desde el conflicto, en donde el otro ocupa el lugar de enemigo.

A modo de ejemplo, Sampson (2000), citando a Paz, cuenta que en la civilización maya, las Ciudades-Estado guerreras se combatieron hasta extinguirse antes de la llegada de los españoles; es decir, la ausencia de un “otro” auténticamente diferente los condujo a su destrucción, aspecto que indica y remarca que necesitamos de otro, diferente, no idéntico o similar.

En este orden de ideas, es pertinente presentar la reflexión de la alteridad desde Levinas, revisado por Foster (2009), quien apuesta por hacer visible el pensamiento de Levinas, por denunciar el borrado que se hace del otro –a partir de una determinada concepción de sujeto–, y considera que la gravedad de esta época es que se ha convertido en el tiempo del abandono de la hospitalidad y la falta de acogida al extranjero, a lo extraño, a lo diferente, como posible reflejo de un temor que empuja a eliminar o anular a ese diferente; denuncia un cierto olvido de la ley, en una sociedad que olvida que es todavía momento de acogida. Sin embargo, recalca que el acto de recibir a otro, de acoger a otro, no se debe reducir a la tolerancia, a menos que exija de sí, la afirmación de un amor sin medida.

El planteamiento anterior se articula con los postulados de Jacoby (2011), quien afirma que el argumento de la tolerancia está básicamente orientado hacia “el otro”, es decir, uno no tiene que tolerar a su vecino o a un miembro de su familia, uno aprecia su amor o simplemente los acepta, por lo que nos es necesario sacar el argumento de la tolerancia para dimensionar al otro. Sin embargo, indica que:

... una vez más falta algo sobre los antagonismos básicos; la tolerancia no nos habla de lo que se tratan las guerras civiles realmente, en las que el problema no es alguien que represente una cosmovisión extraña. No es al islamista al que uno tiene que tolerar. La tolerancia no atiende al antagonismo entre Caín y Abel: eran hermanos, ¿qué es lo que había que tolerar? (p. 5)

Levinas (2000), por su lado, cuestiona el modo occidental de invisibilizar al otro y hace un llamado, una apuesta frente a la posibilidad de visibilizar, una

apertura hacia la alteridad. Como la posibilidad de leer desde la experiencia de un otro (excluido) la violencia que recae sobre sí, las formas de violencias presentes en la historia.

Foster (2009), presenta el pensamiento levinasiano como una ética, como una teoría del vínculo, de la experiencia, de la alteridad, advirtiéndolo sobre el horizonte de lo borrado como una violencia inédita que cae sobre el cuerpo del otro. En esta medida, varias categorías introducidas por Levinas, que implican llevar la mirada al oprimido y al excluido, cobran importancia como un llamado social a la acción, tomando fuerza, haciéndose posible y real en propuestas como la educación popular.

Según Foster (2009), Levinas significó el descubrimiento del otro que ha sido invisibilizado, desde la lógica metafísica, lo que posibilita su emergencia, y sugiere desviar la mirada hacia la ética del pobre, hacia una filosofía de la otredad, cuestionando la posición homogeneizadora y excluyente de la modernidad. Sin embargo, interroga cómo esa exclusión y ese borrado se sostienen bajo una semblanza de bondad, es decir, se dan desde una descarnada sobreexposición de ese otro en sus más dolorosas condiciones, se le evidencia como un sujeto sin recursos para el goce y disfrute de la mirada occidental, una mirada que le devuelve el mismo lugar porque ratifica el privilegio de quien mira sobre quien es mirado.

Plantea Foster (2009, p. 105): “lo que me vuelve humano es la interpelación del otro, solo me vuelvo humano a través del otro”. Sin embargo, no implica que sea un otro desde un pedido de ayuda o de reconocimiento, lo que se espera es que este reconocimiento nazca en mi intención, un reconocimiento que interfiere en mi autonomía autista rompiendo una posición de autorreferencia.

En este orden de ideas, tampoco se trata de ubicarse en el lugar de quien favorece al otro como si este no tuviera recursos personales para hacerse cargo, pues esta posición lo que hace es perpetuar mi lugar de amo, mi posición de poder sobre el otro, y a él alimentarle su incapacidad, su marginalidad. Esto es una manera de excluir, de seguir borrando a partir de una semblanza de inclusión. Por ello, insiste Levinas, en que el lugar de lo humano no puede ser buscado en el otro por sí mismo, aunque sea su interpelación la que me haga humano, sino en lo que el otro me implica, en la ruptura que me genera en mi condición absoluta. Es preciso recordar a Baudrillard (1997), quien denuncia una violencia que nace de nuestra obsesión por demostrar nuestra existencia.

Hay en la obra de Levinas un pedido, una pretensión de desmonte de la ontología occidental, a partir de su crítica sobre la fuerza de la concepción metafísica en la relación con el otro. Sin embargo, dicha pretensión no busca una destrucción en términos de borrado, sino una lectura que evidencie sus posiciones y contradicciones, que genere unas fisuras sobre las cuales sea posible construir nuevas propuestas que hagan lugar para el extraño.

Foster (2009) plantea que Levinas inicia este cuestionamiento situándose en una perspectiva antiontologista, a partir de su indagación sobre conceptos de ser e identidad, como conceptos fundantes de la filosofía occidental, conceptos que tuvieron efectos, no solo sobre la mirada teórica del mundo, sino sobre aspectos relacionales que originaron procesos de violencia al construir una determinada y reducida concepción de sujeto, ligado a sus representaciones occidentales, que finalmente implicaban una apuesta por la exclusión. En esta medida, analizar críticamente un lenguaje filosófico, –característica esencial de la apuesta de Levinas–, una tradición filosófica, es introducirse en las entrañas de lo establecido como propuesta civilizatoria, como manera de hacer sociedad.

Es así como el trabajo de Levinas es un trabajo de desarticulación, no solo de un discurso –que desconoce al otro–, sino de una tradición filosófica que marca unas formas de relación, ancladas en una posición de poder. Aspectos que llevaron a la reducción del otro, el sometimiento de la alteridad y el imperio de una lógica de la identidad, de la mismidad. (Foster, 2009, p. 114)

Para finalizar, es pertinente perfilar una extrapolación de este desarrollo al escenario escolar, y en esa medida introducir un interrogante sobre los efectos de esta posición en las intervenciones institucionales y, por supuesto, en las interacciones cotidianas de los estudiantes, sin perder de vista, como hipótesis, que a partir de estas concepciones se favorece en los sujetos el despliegue de estrategias de reducción del otro justificadas en una concepción de superioridad.

Esencialmente, se debe abrir la puerta a una reflexión fundamental sobre la presencia de estos significantes en las relaciones de inclusión-exclusión en los estudiantes; es necesario interrogar, en los procesos escolares, cómo todos estos elementos que se han mencionado en la presente reflexión atraviesan sus interacciones y cobran sentido en el tipo de conflictos que emergen entre ellos; qué dicen los mismos de la relación entre los géneros, qué significa para los estudiantes ser hombre, cómo han construido la feminidad y qué relación tiene esta configuración con la posición masculina, cómo sus modos de

comportamiento responden a ella y en qué medida se encargan de perpetuarla o de transformarla.

Se hace interesante indagar en qué medida sus procesos de construcción de identidad están atravesados por imaginarios, qué les impide relacionarse de manera tranquila, por qué encuentran en el otro una amenaza a su lugar en el mundo; qué formas adquieren los elementos que se convierten para ellos en los significantes que les otorgan mayor prestigio –los cuales podrían configurarlos como grupos superiores con características especiales frente a otro–, y qué efectos tienen en la relación con sus pares. Por consiguiente, es necesario comprender hasta qué punto esta condición se convierte en una excusa para inventar al otro como enemigo, desarrollando estrategias de supervivencia que garanticen la protección de la condición que se han auto adjudicado.

Son diversos los elementos que quedan planteados a partir de las premisas de los autores en función del comportamiento de la violencia, sus múltiples configuraciones y su relación con las expresiones que adquiere bajo diferentes condiciones, como: la relación entre semejantes, la presencia de significados compartidos por quienes sostienen un conflicto, los efectos del carácter relacional sobre los procesos de construcción identitaria y el peso otorgado a la relación entre los géneros, aspectos que se espera lograr dimensionar a través del ejercicio de diagnóstico.

DIAGNÓSTICO

Este ejercicio se realizó en un colegio privado de clase alta de la ciudad de Cali, a partir de observación participante de la conflictividad (dos meses) y entrevistas realizadas a ocho estudiantes de séptimo a onceavo grado (máximo dos por grado), de 13 a 17 años, con una historia de participación en situaciones de violencia escolar reportadas e intervenidas por la institución, no inmersos en algún proceso psicológico activo. La observación, para tener una lectura del comportamiento de la violencia entre los estudiantes, a través de sus interacciones cotidianas, en sus escenarios naturales; las entrevistas, para profundizar en algunas situaciones emergentes de la observación participante e indagar sobre los sentidos y significados que las atraviesan. Sus resultados se presentan en dos niveles: uno descriptivo, la fenomenología de la violencia escolar; otro analítico, la interpretación y articulación conceptual. En todos los casos, los nombres de los entrevistados han sido cambiados.

FENOMENOLOGÍA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

LA BÚSQUEDA DE LA DIFERENCIA

Los estudiantes, al reconocer la presencia de expresiones violentas en el contexto escolar, dan cuenta de su comprensión del fenómeno, como un proceso ligado fundamentalmente a su necesidad de diferenciación; un deseo imperante de no parecerse a los otros, de no ser como ninguno. Se generan situaciones de conflicto a partir de su deseo de sentirse importantes, para “subir de escalafón” en sus modos de clasificación social o por creerse más que otra persona.

La violencia, afirman, les otorga un *status* de niño chévere dentro de la comunidad. De igual manera, la asocian con la necesidad de sostener un sentimiento de orgullo, alimentado por la mirada y aceptación de los otros cuando se ubican en la cima de la escala social. Otro aspecto significativo son los celos y la envidia de quien puede ostentar los atributos más codiciados dentro de la dinámica social, especialmente si sostienen una relación de mucha cercanía. Estos atributos los convierten en los sujetos de mayor honor en la escuela y son diferentes para hombres y mujeres. Daniel (17 años, grado once), sobre la presencia de violencia en el colegio, expresa:

... yo, a pesar de mostrar ser un tipo crudo, medio violento aquí en el colegio (...) desde mi casa me han enseñado cosas diferentes y estoy seguro que todos piensan así, a todos les han enseñado a rechazar la violencia, pero el entorno de subir en escalón de popularidad o en grado de aceptación hace que la agresión sea parte de nuestro diario (...) la violencia es aceptada y te puede dar como un estatus, así como de tú eres un niño chévere. (Marín, 2015a)

Esta afirmación ofrece una mirada sobre el lugar de la violencia en la institución y permite reconocer que es un fenómeno presente, a pesar de ser cuestionado por la comunidad; advierte que, por encima de la educación que ha recibido sobre las representaciones sobre ser violento, es una salida necesaria, precisamente por la posibilidad de ubicarlos como chicos populares. En esta medida, aclara, que no solo está presente, sino que es aceptada como forma de comportamiento que garantiza un lugar privilegiado. Continúa Daniel:

... este cuento de la agresión es una vaina de orgullo, es muy parecido a la cadena alimenticia (...) el más fuerte, el que resista mejor, todo el que pueda desarrollarse mejor con las mujeres y con todo, es el

que sobrevive y es el que triunfa (...) al fin y al cabo (...) los conflictos se dan porque en algún aspecto hay celos o hay envidia de parte de algún bando, entonces de cierta forma quiere ser como ese o se siente identificado con este y no quiere perder terreno en lo que uno es bueno, puede ser algo más como primitivo, del cerebro más primitivo, marcar terreno y ser el diferenciador. (Marín, 2015a)

En esta expresión, se enuncia el valor que adquiere en la trama relacional la capacidad de conquista, como un elemento que puede marcar una pauta diferenciadora, y se deja entrever la función predominante de la identificación en los procesos de conflicto, cómo parecerse a otro o percibirlo como un similar alimenta lo imaginario y se convierte en una razón para rivalizar, entrando en la búsqueda de detalles significativos que introduzcan una diferencia. Liliana (15 años, noveno grado) está de acuerdo con la relación entre los actos de violencia y la necesidad de ser diferentes.

... es contradictorio y es una ironía porque todos son iguales, porque tienes que ser igual a ellos para entrar, pero de alguna manera hay uno que tiene que diferenciarse, la verdad no sé cómo se diferenciarán o será porque uno tenga más carácter y ya sea algo personal, que se sienta como más respeto que los demás (...)

al aceptar la condición de vida y la vida que a uno le tocó, uno se libera mucho de esos celos y esas cosas, porque yo no quisiera ser como nadie en mi año, o sea, yo no quisiera ser como nadie (...)

tengo muchos amigos que son mejores amigos, parecen ser mejores amigos pero se sabe que adentro hay unos celos y una envidia entre sí que algún día los va a separar. (Marín, 2015a)

Lo suyo es un claro ejemplo de cómo la igualdad no garantiza tranquilidad en los procesos, de cómo, por el contrario, ante una percepción de similitud se inicia la búsqueda de la diferencia. Aunque expresa no tener claras las estrategias que despliegan los estudiantes para diferenciarse, se percata de que el proceso está atravesado por los celos y la envidia que genera la posesión de características similares, y que el objetivo final es obtener una posición de superioridad, de respeto. Aunque considera que no participa de este tipo de interacciones, su deseo de no parecerse a nadie en la institución ratifica la constante búsqueda de ser sujetos únicos que asumen los adolescentes, reclamando para sí un reconocimiento, una mirada externa desde la singularidad.

ANGUSTIA CON LOS CERCANOS/SIMILARES

De la misma forma, son claros en exponer su malestar cuando ese otro, que puede ser un amigo cercano, no presenta mayores diferencias con ellos o, por el contrario, cuando son ellos mismos quienes tienden a parecerse mucho al resto de compañeros. En este caso, aparecen sentimientos de angustia o de amenaza frente al lugar que desean tener –o han construido–, y son conscientes de las manifestaciones de violencia que de ahí nacen, como una manera de proteger su identidad. Esta posición de angustia o de amenaza se traduce, especialmente, en sentimientos de envidia, celos y rivalidad con los otros.

... si hay alguien que está dentro de mi grupo bien ubicado socialmente y me está quitando mi puesto de líder o del hombre que más atrae o cosas así, pues yo qué voy a hacer, pues yo voy a destronarlo así como en el reino animal y todo, porque solo puede haber un líder. (Marín, 2015a)

Indiscutibles expresiones que dan cuenta del malestar que genera la semejanza, de cómo la presencia de ciertas condiciones en competencia se traduce en rivalidad; al parecer entre ellos se vuelve cotidiano y obligatorio hacer una lectura de la interacción como una constante tentativa de despojar su lugar de privilegio, significado como una amenaza a su narcisismo.

... cuando otra persona se empieza a parecer a uno, uno se empieza a sentir atacado y ahí es cuando aparecen las agresiones, como actos contra la moral o las peleas o las amenazas. (Marín, 2015a)

Pareciera que, en tanto adolescentes, sencillamente no se soporta la presencia de rasgos similares, que la fragilidad subjetiva es tal que no se requiere mucho para disparar la angustia propia de quien aún no tiene claro su lugar y debe recurrir a estrategias de supervivencia que le salvaguarden su incipiente identidad. Ya en los comentarios de los estudiantes se empieza a vislumbrar el tipo de formas que adquiere la expresión agresiva entre ellos (actos contra la moral, amenazas), identificando los factores desde los cuales se puede vulnerar la estabilidad subjetiva del otro.

... se sienten amenazados cuando alguien más les quite su ego, o sea, yo pienso que la violencia de ese tipo aparece cuando una persona es muy superficial, cuando una persona piensa que tiene que ser el único. (Marín, 2015a)

Liliana opina igual respecto de la reacción de los adolescentes ante la presencia de un similar. Sus palabras permiten sostener el énfasis en el carácter relacional de la construcción identitaria y su incidencia directa sobre la importancia del lugar subjetivo construido frente a los otros y reconocido por ellos, que devuelve una imagen que es necesario proteger ante cualquier condición o posibilidad que la ponga en riesgo, como que alguien más posea características similares.

... me van a quitar mi estatus, como la gente me mira, me están quitando mi puesto, ya no voy a ser la misma. Entonces, empiezan a hacer que el ego de esa persona se caiga para que no haya alguien también ahí compitiendo. (Marín, 2015a)

El caso de Andrea (trece años, octavo grado), permite esbozar esta angustia por la similitud. Ella es una estudiante nueva para quien no ha sido fácil adaptarse, socializa poco y se muestra muy resistente cuando sus compañeros intentan acercarse. Ante una pregunta por su posición, expresa que tiene miedo de parecerse a ellos, siente que si se relaciona mucho con las niñas, va a terminar siendo como ellas y es enfática en manifestar que no quiere parecerse ni ser como nadie de este colegio. Dejando de lado que este puede ser un deseo general entre los adolescentes, pareciera que Andrea busca protegerse de una dinámica de relación, en donde ser “semejante” la ubica (y los ubica a ellos) en el lugar de “otro” que genera riesgo.

LA ENVIDIA MASCULINA: UNA CUESTIÓN DE HONOR

Los relatos de los estudiantes coinciden en que la capacidad de conquista es uno de los aspectos más envidiados entre los hombres, algo que cobra especial valor si se articula con el “balance” entre el éxito con las mujeres y la percepción que se tenga de él como un sujeto con otras cualidades sociales o deportivas. Dentro de las actividades deportivas ocupa un lugar de privilegio la práctica del fútbol, es decir que ser futbolista y tener éxito en las habilidades sociales los convierte en los más reconocidos de la escala social. Es importante entonces, ofrecer una imagen de sujeto competitivo, no la de un “bueno para nada”.

Acompañado al éxito social está la imagen corporal, es importante desarrollar músculos y un abdomen marcado que acompañen sus habilidades sociales. Alrededor de noveno grado, cuando cumplen los quince años, se intensifica el trabajo en el gimnasio. Es común ver a estudiantes con frascos de proteína y consumiendo medicamentos para acelerar el proceso. En sus palabras, es

necesario estar “rayados”, es decir, tener el abdomen plano y muy trabajado, que permita la formación de los músculos en esta área.

Por último, surge un concepto que parece indispensable para el logro de un mayor *status* –que además garantiza el reconocimiento colectivo–, el de *head boy* o estudiante líder, el más importante de los lugares en sus códigos de honor.

No solo deben tener éxito con las mujeres y buenas habilidades sociales y deportivas, sino también “su guardado”, es decir, deben haber cometido alguna falta escolar o presentado algún comportamiento inadecuado, trasgresor, que no haya sido detectado por los adultos.

La cantidad de mujeres o la capacidad de conquista; el equilibrio entre la academia, los deportes (específicamente el fútbol) y la vida social. Son aspectos importantes para no mostrar el lado débil, no ser un mujeriego bueno para nada, mostrar balance.

Mateo (16 años, décimo grado) dice:

... por lo que más se compite y hay más rivalidad, aunque no se diga explícitamente para no mostrar el lado débil es la cantidad de mujeres o la capacidad de conseguir mujeres, así suene feo, el mujeriego es generalmente a nuestra edad como el que más, eso sí que no sea un mujeriego bueno para nada sino un mujeriego que pueda mostrar una vida balanceada en su deporte y en su estudio (...) por eso hay tanta conmoción en el equipo de futbol y toda la vaina de que son unos niños muy buenos o sea no así que uno diga el drogado si no que es mujeriego y si juega futbol y es social entonces pues yo pienso que eso es básicamente lo más envidiado

En sus palabras se evidencia la importancia del equilibrio entre el riesgo y la mesura, pues al parecer, para sostenerse en la carrera por el codiciado lugar de asumirse como poseedor de un rasgo superior sobre los otros, no solo es necesario cumplir con las condiciones que generan popularidad, como la conquista y la práctica deportiva, sino que debe generar cierto reconocimiento como un sujeto que aún conserva condiciones que pueden ser leídas como representantes de valores sociales y familiares, es decir, no haber trasgredido las normas al punto de ocupar un lugar de exclusión. Pareciera que la envidia no está centrada en sí, en la cantidad de mujeres que se conquisten o en la participación en eventos deportivos, sino en la combinación de estos elementos con una imagen de sujeto sobresaliente, un proceso que guarda cierta relación

con la imagen premoderna que ofrecía la organización social, en la que se intentaba tomar distancia de ser el integrante noble u ocioso pero con vicios¹³.

María Juliana (14 años, octavo grado), expresa:

... se preocupan mucho por su físico y por cómo los ven en este caso las mujeres, pues dañando como a los demás, entonces uno ve cómo los que están, digamos, de alguna manera, los “populares” (...) se sienten amenazados por otra persona que también se esté volviendo musculosa o que (...) de alguna manera atraiga más a las mujeres o sea mejor deportista o algo así. (Marín, 2015a)

Su expresión da cuenta del valor fundamental de la imagen y su relación con la competencia. Es curioso observar a los chicos incrementar sus visitas al gimnasio y el consumo de proteínas, justo antes de las salidas pedagógicas del colegio a lugares que implican exposición en traje de baño. De hecho, algunas familias reportan que su hijo decidió no participar de la actividad porque no se sentía a gusto con su figura.

LA ENVIDIA FEMENINA: ANTE TODO LA HONRA

En las mujeres el concepto de honra es fundamental para ocupar un lugar de privilegio que las convierta en objeto de envidia. Hay una mirada de recelo frente a sus comportamientos, que las lleva a perseguir el don preciado de ser buenas en todo. Es fundamental que sean buenas estudiantes, tengan novio y participen activamente de la vida social; deben pertenecer al cuadro de honor del colegio, no es bien visto que una chica tenga malas calificaciones o que sea “traviesa”; deben ser muy apetecidas, deseadas, pero no necesariamente de las que más relaciones afectivas han tenido, debe tener sumo cuidado en la elección de sus parejas.

La compañía permanente de otras niñas también es un indicador de adecuada sociabilidad y de un buen lugar en el escalafón social. Para las chicas es fundamental no estar solas en ningún momento. Se considera importante conservar una imagen recatada en las redes sociales, no se valora de manera indulgente la publicación de fotos obscenas o de contenido sexual. Es importante llevar el cabello largo y cepillado, una mezcla de estos atributos les permite a las estudiantes sentir que ocupan el apetecido lugar de reina de la promoción. Respecto de los aspectos que se consideran más preciados en las chicas, Mariana (15 años, noveno grado) comenta:

... lo físico juega durísimo y otra vez la que levante más y la que más conserve su dignidad, mejor, que no se deje llevar por los impulsos, que haya estado con los que son, pero no con todos. (Marín, 2015a)

Su respuesta encierra diferentes elementos que resumen el ideal de chica que ha construido la comunidad. Por un lado se nota la importancia de la imagen, tanto en el aspecto físico como en el relacional, es decir, el efecto que genera en los otros, se espera que sea linda, que logre seducir, pero sin aparecer como la responsable de un deseo de relación, se espera a una mujer con la habilidad para establecer relaciones, pero moderada y cautelosa en sus elecciones. La expresión de Mariana permite observar, ante todo, el lugar de privilegio y superioridad que ocupan los hombres, pues sus elecciones de uno u otro tipo de hombre las ubica como sensatas o inadecuadas, “estar con los que son, pero no con todos” indica que son ellos los llamados a determinar el lugar social que ocupa la mujer, gracias a su presencia, no por ella misma. Andrés (16 años, décimo grado) agrega:

... para que haya competencia ambas tiene que estar corriendo la misma carrera, tienen un mismo objetivo, un prototipo de niña, juiciosa pero que a la vez tiene sus novios y a la vez le gusta salir; y también que le va bien en el colegio y es bonita, porque las mujeres últimamente hacen de todo y a esa es a la que más envidian a la que le vaya bien en todo..

Los aspectos mencionados como generadores de rivalidad femenina están entonces relacionados con un pedido a las mujeres de ser buenas en todo, no se admite falta o la misma se juzga con mayor dureza por la alta expectativa que se tiene para ocupar un lugar de privilegio. Sin embargo, este ser buenas en todo debe incluir también la posibilidad de participar de la vida afectiva de la comunidad escolar, pero con los criterios establecidos por ellos para cumplir con el prototipo de mujer juiciosa.

... es lo que hace que cuando uno esté en un grupo sienta envidia o sienta ganas de destronar a alguien. No es por “ah (sorpresa), él tiene todo lo nuevo y yo quiero reemplazarlo”, no pasa, pasa más por el lado de que aparte de que tiene todo, es aceptado socialmente. (Marín, 2015a)

La importancia de la aceptación social en los adolescentes es clara, pero es sorprendente cómo se convierte en un factor trascendental cuando se trata de adolescentes mujeres, al punto de expresar que no se envidia tanto el hecho de

tener cosas nuevas, como el de ser aceptadas socialmente, lo cual se convierte –en esta institución–, en el factor que genera mayor rivalidad e invita a desplazar a la otra de su lugar, lo que explica por qué es tan importante para las chicas estar siempre acompañadas, ir con un grupo y no ser vistas solas en espacios colectivos.

Liliana (15 años, noveno grado), cuando habla sobre lo que se envidia en una mujer, menciona aquellos aspectos que muchas evitan para no caer en un lugar de exclusión y, por consiguiente, no ser objeto de envidia.

... no se ve bien que a una mujer le vaya malísimo en el colegio, que sea bruta bruta bruta (...) o que sea traviesa y le guste tirar plastilina por ahí, eso no se ve bien (...) lo que determina ahí a las mujeres es más bien todo llevado bien (...) también influyen las redes sociales, la que muestre en las fotos la teta o la que le guste. (Marín, 2015a)

Se refleja claramente que la excelencia exigida a la mujer recae también sobre los aspectos académicos, sobre su relación general con lo escolar, como si la posición de desorden estuviera reservada exclusivamente para los hombres, pero se reclamase la presencia de ellas para celebrar y alimentar sus comportamientos de macho alfa. De igual manera, son claros en expresar la importancia del recato en el manejo de la sexualidad en las redes sociales, una chica que desee sostener una posición de superioridad sobre las otras –y de reconocimiento frente a los hombres–, no se puede exponer y arriesgar a que se generen cuestionamientos sobre su imagen.

La relación entre la identidad y la importancia de la imagen se fortalece con la introducción de las redes sociales, la cual se vive de manera tan intensa entre los adolescentes de la institución, que existen relatos que dan cuenta de algunos movimientos que hacen para incrementar sus grados de popularidad. Por ejemplo, algunos chicos compran *likes*, los cuales son sumados a las fotos o mensajes que postean en Facebook, para así generar una percepción de mayor interés frente a los otros, de ser leído como alguien que tiene muchos seguidores y, por lo tanto, mayores opciones de ser reconocido. Andrea menciona que cuando *postea* una foto y no obtiene mínimo cincuenta *likes* en media hora, retira la foto porque no generó la sensación que esperaba.

LOS QUE NO “PEGAN” NO SON COMPETENCIA

Los entrevistados expresan que el aspecto académico no se valora tanto en los hombres, mientras que en las mujeres es determinante. Aunque en ellos

puede ser deseable tener buenas calificaciones, no es un asunto que se entre a considerar de manera positiva a la hora de hacer amigos o de considerar a alguien como popular.

No existen sentimientos de envidia con chicas que no son consideradas lindas dentro de los prototipos de belleza asumidos por el círculo social, manifiestan que este tipo de chicas tiene más amigas porque nadie compite con ellas, no son alguien de quien sea necesario cuidarse. Tampoco entran en este riesgo de despertar celos quienes no se mueven en el círculo social (ir a bailar, ir a que les tomen fotos para el Facebook, consumir licor). Quienes no son noticia y no generan sensación en la vida escolar a partir de sus habilidades sociales, deportivas o artísticas, en el caso de las mujeres, están protegidos de ocupar un lugar imaginario de rivalidad que conlleve la necesidad de desplazamiento.

No se consideran tampoco competidores a los hijos de los empleados del colegio que estudian en el mismo grupo. Un ejemplo de esta posición se observa en un grupo de siete estudiantes que acude a la oficina de convivencia exigiendo que se castigue a Ricardo por haberle tirado un jugo a Manuel, el hijo de un maestro, en su camisa, una situación que pudo pasar inadvertida o ser motivo de burla si hubiese sucedido entre dos iguales. Están molestos con Ricardo y le recriminan su falta de condescendencia y tacto con el hijo del maestro. Entre los chicos aparece una frase que podría dar cuenta de este planteamiento: “metete (sic) con uno de los tuyos”. Y eso que ambos comparten la misma clase. Tampoco es un competidor un chico de una clase escolar muy inferior respecto a la clase de quien se considera popular. Un hombre flaquito o *nerd* no pega, por lo tanto no es competencia.

Nicolás (16 años, décimo grado), acerca del tipo de personas que no son involucradas en el conflicto, que no aparecen en el circuito de la envidia, dice:

... las feas son las que más tienen amigas, porque vos ves una fea y está rodeada de amigas y es porque las amigas bonitas entre sí están compitiendo por el mismo man, la fea ahí ya no entra a jugar, es como que ahí no es una competidora. (Marín, 2015a)

Lo dicho por él ratifica, por un lado el valor fundamental del cuidado del cuerpo, la imagen y los prototipos de belleza instaurados en el momento de sostener rivalidades, y de otro, introduce el carácter diferenciador, como un aspecto que ofrece una salida a un conflicto que se sostiene entre iguales, por lo tanto, no ser portador de los rasgos valorados en una comunidad –que por

lo tanto generan sentimientos de envidia sobre quien los lleva-, se convierte en un factor protector frente a posiciones de angustia por su presencia.

... que de pronto no se mueven en el círculo social de ir a bailar e ir a que les tomen fotos y meterlas a Facebook y tomar trago y como el entorno social que se ha armado en los colegios medio ricos de aquí de Cali, como participar en eso, en los que más se mueven, en los que más causan noticia. Los que no participan en eso pues de pronto no son, no lo miran como un competidor, porque pues ni siquiera participan. (Marín, 2015a)

Esta posición devela la importancia decisiva del carácter social en las interacciones de los estudiantes y el empuje que tienen hacia la misma, como una manera de permanecer en el juego, de garantizarse un lugar de privilegio en la dinámica relacional que han construido, de por lo menos permanecer en la lucha por el mismo, casi que aceptando las condiciones de violencia que el proceso, por sí mismo, encierra.

Daniel (17 años, grado once) expresa frente a sus experiencias con sus rivales:

... entre el que uno se cree mejor y el otro inferior son pasajeros, como ninguno de los dos ocupa la mente de esta persona las 24 horas, porque ya no hay un sentimiento tan jodido como la envidia o los celos (...) Casi nunca es contra las personas que son muy estudiosas (...) Los que ya no son competencia, los que, por decirlo de alguna forma, casi siempre son personas que han aceptado que son diferentes y ven su vida de otra manera, (Marín, 2015a)

La expresión de este estudiante permite leer la tranquilidad que les ofrece, respecto de sus procesos identitarios, la posibilidad de asumirse diferentes, de reconocer una posición singular que no entra en competencia con otros por un mismo lugar; a la vez que la angustia permanente por la rivalidad constante con aquellos que consideran se encierran en una condición de semejantes y les ocupan toda su energía psíquica en sus intentos por resolver su malestar.

Un ejemplo interesante frente a los significados que se juegan en relación con la estética, lo femenino y la belleza en función de la aceptación o el rechazo social, se presentó en medio de una clase. El maestro que se encontraba con el grupo se percató de que una estudiante de la última fila se estaba maquillando los labios y expresó “allá atrás, por favor guarden el maquillaje”. La reacción de las otras niñas fue de sorpresa ante la situación, no hubo risa, como

puede suceder en otras instituciones ante un llamado del maestro que pueda implicar lo femenino en juego. Como reacción ante el hecho, una de las niñas se giró hacia atrás y en tono de molestia dijo, “mucha guisa, quien se está maquillando en el colegio”. Ante esto, la estudiante guardó inmediatamente el maquillaje, sin emitir palabra alguna. Esta expresión si causó una explosión de risa. Es claro que el término guisa se utiliza para nombrar a las empleadas domésticas, por lo tanto, la expresión de la estudiante se convierte en un rechazo al comportamiento de su compañera, y refleja el valor de lo estético en la institución: es bien valorada la sobriedad, la discreción, se impone la cara limpia, sin maquillaje, como un modelo de belleza.

EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA: ESTRATEGIAS PARA “ELIMINAR” AL OTRO

Las principales formas de ejercer violencia contra los otros están ligadas a comportamientos que buscan atacar y socavar aquellos aspectos simbólicos que son más envidiados entre ellos, es decir, son atentados contra la moral, el *status*, el honor y la honra, elementos que son ponderados como muy valiosos en la comunidad escolar y en el círculo social.

En términos generales no se presentan actos frecuentes en los que la violencia pasa por el golpe o la agresión física, son fundamentalmente estrategias de desestabilización del otro, de quien se convierte en amenaza, a través de poner en duda su honor o su honra, generando efectos en su percepción de sí mismos.

En este orden de ideas, aparecen comportamientos como no contarle cosas, información que en la medida en que empieza a ser compartida por varios se considera valiosa, busca que el otro empiece a sentirse excluido, por no manejar la misma información, por tener menos control sobre la trama y el intercambio social. Caben también: hacer desplantes en reuniones sociales, no invitar a eventos muy apetecidos por los considerados chicos populares, crear páginas de Internet que cuestionen la dignidad de la otra estudiante a través de comentarios o contenidos sexuales. Se generan movimientos para que la chica se quede completamente sola en los espacios escolares y sociales, no compartir más, dejar de ser amigos, hablar mal (generando un ambiente de hostilidad en su contra), utilizar sobrenombres ofensivos relacionados con su físico, higiene o carácter.

Los estudiantes nombran esto, literalmente, como quitar al otro. Encontrar alguna debilidad y hacerla visible ante el colectivo. En este tipo de

comportamientos tienen claro que actuar en bloque genera mayores efectos sobre quien se quiere disminuir. Mateo (16 años, décimo grado), al responder por el tipo de expresiones violentas que se presentan en la institución, comenta:

... la gente se preocupa más por cómo los vean y en que puesto de la sociedad se ubiquen, más que venir a estudiar, entonces cuando se sienten que ya están perdiendo esa atención y esa fama, de alguna manera, empiezan a agredir a otros verbalmente o contra su ego (...) haciendo una serie de actos que no son determinados por alguna palabra (...) por ejemplo, voy a hacer una fiesta y sé que si va este *man* me puede complicar ahí la vuelta o a alguno de mis amigos, entonces no lo invito o hacerle desplante o no contarle ciertas cosas o no sé, o hacer ciertas cosas que muestran envidia, pues que cambian dependiendo de las personas pues, entonces se vuelve diferente, ya no es puños y patadas. (Marín, 2015a)

En sus palabras, se empieza a vislumbrar la capacidad de ir más allá del golpe o de la provocación, como suele suceder en los hombres cuando se confrontan en una discusión. Se evidencian estrategias más atravesadas por la red de significados que han construido, las cuales pueden aparecer ocultas para quienes no participan de sus interacciones. Tienen claro cómo generar malestar en el otro, a través de expresiones que alteren su configuración subjetiva. En esta medida plantean movimientos más simbólicos, aunque no menos violentos, para desplazar al otro del lugar que le está amenazando, los cuales parecieran correr a través de una red cerrada de significados, por lo menos no compartida y no evidente para los adultos.

... se acumula un poquito más la rabia y hay este tipo de estrategias a ver quién gana y quien obtiene la mujer y toda la vaina, y suena así utilitarista pero pues es así. (Marín, 2015a)

María Juliana (14 años, octavo grado), ofrece los siguientes elementos:

... la violencia es más como actos contra la moral o las peleas o las amenazas (...) yo diría que lo hacen como metiéndose con su familia o insultado a su familia, a su religión, encontrando alguna debilidad, alguna diferencia, o sea digamos, si tiene, yo no sé, si tiene una cicatriz, si tiene una oreja más grande que la otra, bueno no sé, algún defecto físico o hasta con el pasado, o sea, buscar cómo se le meten a la persona para dañarle su integridad y su ego, para

que baje y no sea magna competencia, para que se sienta mal y se vuelva débil, para que así la otra persona gane más fuerza y siga siendo la única.

Es interesante encontrar en sus palabras el tipo de elaboración que realizan para garantizar una agresión a quien le genera angustia por su similitud, sus estrategias hablan de una mirada minuciosa sobre los aspectos significativos del otro, la necesidad de conocerlo al detalle para lograr una mayor efectividad en sus manifestaciones de violencia, pero a la vez, cómo expresa esa búsqueda del rasgo diferente que les permita trazar la distancia tan necesaria, esa mínima diferencia que garantice una separación entre los dos y, por lo tanto, mayor tranquilidad respecto del proceso de cada quien. Sin embargo también es clara en afirmar que la violencia no está mediada por el golpe o el insulto, sino por estrategias de desestabilización del otro, dirigidas especialmente hacia la moral.

... si hay alguien que está por el otro camino, que esta o sea tomando y que es súper popular y tiene todas las mujeres detrás o una mujer con todos los hombres detrás y ve alguien que está siguiendo los mismos pasos de una los quiere es destronar. (Marín, 2015a)

Una situación tomada de las observaciones ofrece una idea más clara del tipo de expresiones violentas nombradas por los estudiantes. Lina (décimo grado) acude a la oficina de convivencia solicitando apoyo porque en Internet han creado una página llamada “Las perras de Cali” en donde ponen fotos distorsionadas, suyas y de su familia. Informa que tiene sospechas de quién puede estar involucrado en esta situación. La intervención escolar esclarece que las responsables de la página estaban compitiendo con Lina por un chico mayor, todas le reconocían con las mismas posibilidades y este la había invitado a salir el fin de semana anterior. En este caso, el desprestigio está dirigido especialmente sobre el pudor y el recato necesarios en las manifestaciones de la sexualidad, teniendo en cuenta que es un elemento indispensable entre las niñas para sostener su imagen impecable.

Para finalizar, la revisión del ensayo sobre establecidos y marginados permite considerar otra variante del fenómeno violencia escolar en la institución, una expresión que siempre ha estado presente en la interacción establecida entre los estudiantes pero que no la había tenido en cuenta frente a la propuesta de investigación. Se hace referencia a la clara división de la comunidad estudiantil en dos grupos, entre patos y populares, considerando al grupo de

los populares como representantes de los establecidos y a los patos como los marginados, dos grupos que conforman una dinámica relacional que responde a las características mencionadas por Elías y Scotson (1965) y que alimenta expresiones de agresión propias de la estigmatización y la exclusión, en adolescentes que comparten características muy similares, como clase social, rango de edad, colegio al que pertenecen y sitios que frecuentan, pero que tienen pequeñas diferencias en intereses como el deporte.

Los populares, por un lado, son quienes se precian de tener más actividad social y de ser más cercanos a la rumba y al fútbol, mientras que los patos reciben su nombre por pertenecer a deportes como la natación, salir menos el fin de semana y tener menos habilidades sociales.

INTERPRETACIÓN Y ARTICULACIÓN CONCEPTUAL

A partir de la información ofrecida por los estudiantes es importante resaltar su necesidad de diferenciarse de los otros como uno de los motores de la violencia escolar, aspecto que, a pesar de estar presente en los sujetos en sus diferentes momentos del desarrollo, cobra mayor importancia en los adolescentes, dado su proceso de construcción de identidad. En este orden de ideas, para ellos no solo es necesario sentirse y saberse reconocidos como diferentes, sino que todo aquello que vaya en la vía de eliminar o tan solo desconocer sus diferencias se vive como un atentado contra su singularidad, una amenaza contra su narcisismo.

No se debe pasar por alto que la identidad es, ante todo, un hecho relacional, de acuerdo con Ignatieff (2001), con una naturaleza proyectiva y fantástica que se potencia cuando las diferencias entre los sujetos son escasas, dando paso al efecto que tiene sobre los sujetos el llamado narcisismo de las pequeñas diferencias, el cual consiste en la entrega del sujeto amenazado a una fantasía de rivalidad. No en vano para Freud (1917), el narcisismo de las pequeñas diferencias es precisamente pensar cómo puedo hacer para excluir la mayor cantidad de gente y diferenciarme, solo para lograr una identidad.

Los estudiantes, en sus diferentes manifestaciones, hacen referencia a la presencia de expresiones agresivas entre ellos, esencialmente por un deseo de figurar, de sobresalir, de llamar la atención como chico chévere o popular, de ir construyendo un lugar que les garantice una mirada de la comunidad como alguien especial. Se podría contra argumentar que en tanto adolescentes, tienen otras estrategias –no solo violentas– o recursos de los cuales apropiarse

para sostener esta diferencia, sin embargo, algunos de estos recursos no son los más deseados, precisamente porque el lugar que ofrecen no genera un reconocimiento favorable.

La violencia como fenómeno aceptado en la comunidad escolar, especialmente entre los chicos, aparece cuando aquellos recursos que sí son bien valorados entre los estudiantes, son compartidos entre varios, cuando el lugar de liderazgo o reconocimiento que alguien tiene o desea obtener, está amenazado por otro. Esto abre paso a un aspecto diferente, no es solo la necesidad de diferenciarse, sino el malestar y la angustia que genera la mismidad, la semejanza con otros, momento en el que entran en juego los significados de aquellos pequeños aspectos que representan similitud y de los cuales es necesario deshacerse, buscando generar la mínima diferencia.

En este punto, es preciso recordar a Ignatieff (2001, p. 59), cuando plantea que “cuanto menos se perciben las diferencias externas entre los grupos, más se resaltan las simbólicas, cuanto menos nos distinguimos de los demás, cuanto más nos parecemos, más importante nos parece llevar una máscara diferenciadora”. De igual manera, es curioso ver en las palabras de los chicos cómo no solo es deseable ser diferente, sino que es necesario ser el único. De allí que se deriven diferentes estrategias para lograr tal objetivo. Y no es posible ser el único sin dirigir la violencia hacia el otro, sin pasar por encima suyo intentando “eliminarlo”, por lo menos como un igual.

Sus expresiones lo evidencian con claridad cuando afirman que cualquiera que se parezca a ellos los hace sentirse atacados, que si hay otro que esté ocupando un lugar de privilegio es necesario emprender la tarea de destronarlo. Estas expresiones son claro ejemplo de un proceso en el que la asimilación se convierte en una amenaza y no necesariamente en una promesa de relación; augura homogeneización, no diversidad; los asimilados expresan amargura a medida que registran la pérdida de una identidad que querrían retener, para ellos, la idea de la semejanza no es garantía de fraternidad, por el contrario reconocen en ella el riesgo de alimentar los celos y la rabia. Jacoby (2011) explica que esto tiene sentido en tanto la identidad reside en lo que hace único a cada individuo, por ello la similitud amenaza la propia identidad.

Al remitirse a aquellos aspectos en la institución frente a los cuales no se soporta la similitud, se encuentra que están relacionados precisamente con el honor, el estatus y la honra, tanto en hombres como en mujeres juegan un papel fundamental aquellos pequeños signos que les ofrecen un reconocimiento

dentro de la comunidad como sujetos con ascendencia y liderazgo sobre los otros. En esta medida, los estudiantes reconocen que en sus dinámicas relacionales están presentes la envidia y los celos frente a quienes cuentan con estas características, las cuales podrían estar sintetizadas en el hombre viril, pero con rasgos de rebeldía, y la mujer sin tacha, con suficiente asertiva para relacionarse adecuadamente.

Queda claro a partir de las observaciones y las entrevistas, que estos elementos están expresados especialmente a través de comportamientos y prácticas que generen un impacto social, lograr volcar la mirada y la palabra de la comunidad sobre ellos, reconociéndolos como legítimos representantes del honor y la honra tan apetecidos por la clase social. Es allí donde entran las habilidades para la conquista y los recursos físicos, la actitud competitiva, la práctica deportiva esencialmente alrededor del fútbol, la intención de ser sujetos experimentados respecto de situaciones de conflicto escolar, la cantidad de amigos y la imagen impoluta de chica “5 en todo”.

Jacobi (2011) expresa que no es tanto el otro lo que estimula la rabia, sino su ausencia, entendida esta última desde la intención de las instituciones por homogeneizar a sus miembros en su apuesta por la igualdad; por su búsqueda de estandarización de lo humano, están empujando a los chicos a posiciones cada vez más amenazantes y agresivas, pues la gente se vuelve insegura cuando siente que está perdiendo su identidad.

Un pequeño y anecdótico ejemplo del efecto que tiene sobre los estudiantes la mirada evaluadora de los otros respecto de su posición en la institución, se observó alrededor de una mesa de ping-pong. Los estudiantes solicitaron su instalación argumentando la necesidad de contar con más alternativas de recreación en momentos alternos a las clases. En efecto, la mesa fue instalada y su uso se hizo popular entre los chicos grandes; luego, por condiciones de horario, los más pequeños llegaban primero a la mesa y se apoderaron del espacio. No transcurrió demasiado tiempo para que la mesa y sus alrededores se encontraran solos y sin visitantes ¿La razón? La mesa había sido nombrada por los grandes como la mesa de gay-pong, y por ello, nadie estaba dispuesto a acercarse al lugar. Al poco tiempo la mesa fue retirada definitivamente.

Es evidente que sentirse desplazados de su lugar les genera un malestar y, por lo tanto, encuentran en un cuestionamiento frente a la virilidad de los otros una salida a su sentimiento de amenaza. Para todos es preferible conservar una imagen social, antes que verse expuestos a ser identificados en una

condición indeseada. Este tipo de expresiones se remiten fundamentalmente al planteamiento de Freud (1917), cuando afirma que una de las principales amenazas para la identidad masculina es la feminización. Por supuesto, no hay sujetos en quienes más esté en juego la identidad, que en los adolescentes, en ellos, sus procesos de construcción identitaria se encuentran en un alto grado de compromiso emocional, generando en su interacción con los otros proyecciones de amenaza que se traducen fácilmente en comportamientos paranoides, hostiles y agresivos.

Asimismo, hay estudiantes que tienen características que no son envidiadas por sus compañeros, que no generan una amenaza al lugar social o a la identidad de quienes necesitan sostener un lugar de honor. Son aquellos mencionados por los chicos como “los que no generan noticia, los que no atraen la mirada de los otros. Su importancia, a este punto radica en la consecuente ausencia de actos violentos o expresiones agresivas contra –o entre– ellos. Podría afirmarse que, en la medida en que no son similares, en que hay una diferencia claramente establecida, no hay posibilidad de amenaza. Tal y como se menciona en algunas de las entrevistas, “no son competencia frente a sus objetivos”, “no están corriendo la misma carrera”, lo que ratifica, una vez más, que las expresiones de la violencia se dan especialmente entre iguales, entre cercanos. Para el caso puntual, los estudiantes que no son semejantes, no cuentan con la posibilidad de interrogar o arrebatarse para sí el sentimiento de honor y el estatus tan apetecidos.

Un hecho interesante puede observarse en la relación que establecen con los hijos de los maestros que comparten clases con ellos: algunos pasan inadvertidos en su escolaridad, pero especialmente es claro que no participan de la misma dinámica social que se establece en la institución, la regla general es descalificar las agresiones dirigidas a ellos, no es bien visto dentro de sus códigos de comportamiento, al parecer porque los consideran inferiores. Y lastimar a un inferior devela cobardía.

En este orden de ideas, es posible considerar que para entrar en conflicto es necesario ser un igual, y estos chicos no son considerados como iguales, de hecho, surge como posibilidad que agredirlos los ubica en un lugar que los despoja de su condición de superioridad, en este caso, es la agresión la encargada de arrebatarse el estatus, pone en cuestión su posición de honor.

Esta relación de protección permite pensar en una posición de falsa consideración, una mirada sobre el otro que parece protectora, pero que no

es más que un borrado de otro orden, como sugiere Levinas (2000), desde una semblanza de bondad se sostiene una sobreexposición del otro como un sujeto sin recursos, inferior, una mirada que los devuelve al mismo lugar porque ratifica el privilegio de quien mira sobre quien es mirado.

Es evidente, en este tipo de relación, cómo ubicarse en el lugar de quien favorece al otro, asumiendo y exponiendo ante la comunidad su falta de recursos personales para hacerse cargo, perpetua el lugar de amo, una posición de poder sobre el otro que busca alimentarle su incapacidad. En esta medida, si bien no aparece una violencia entre iguales, porque no es necesario eliminar a quien ya está eliminado, se hace presente una estrategia de reafirmación de su inferioridad que garantiza seguir gozando de su posición de privilegio.

Al revisar las formas que asumen sus expresiones de violencia, especialmente entre aquellos estudiantes que compiten por el mismo lugar, es interesante observar cómo, ante la amenaza a su identidad, los estudiantes movilizan comportamientos agresivos con la intención de sobresalir sobre otros.

Nada fomenta tanto los sentimientos de extrañeza y hostilidad entre las personas como las diferencias menores (Freud, 1917). Como ya se dijo, los actos de agresión son frecuentes entre personas cercanas que comparten el mismo estatuto, así se observa en los modos de relación de los estudiantes. Sus expresiones dan testimonio de que, en la medida en que se parecen, en que sus diferencias son menores, ven amenazada su identidad, perciben un reto a su narcisismo y reaccionan violentamente para protegerse, para sobrevivir sobre el otro.

Las expresiones agresivas presentes en el colegio tienen la particularidad de desarrollarse a través de estrategias, más que de situaciones de contacto físico o confrontaciones verbales directas, donde la agresión es evidente para los adultos. De hecho, la mayoría de las expresiones son movimientos soterrados en los que es difícil percibir cuándo está sucediendo algo, precisamente porque están encapsuladas en los significados que comparten frente a aquellos aspectos que consideran de mayor valor y en los sentidos que dichas acciones llevan implícitas y que ellos, como parte del grupo, logran reconocer.

En general, en los pasillos del colegio se observan chicos tranquilos, sin discusiones aparentes, sin conflictos evidentes que estén resolviendo a través de la agresión física, sin embargo, al ingresar a su entramado relacional se develan algunas interacciones que se han gestado con la clara intención de agredir. Podría plantearse que en función de los aspectos que más cuidan y

valoran respecto del codiciado lugar de privilegio, participar de una situación de agresión física o verbal, que sea expuesta ante los adultos de la institución, también genera cuestionamientos y dudas respecto de su posición de honor y eso, claramente les resta posibilidades en la carrera para proteger su narcisismo.

Las estrategias usadas están centradas fundamentalmente en la posibilidad de desprestigiar al otro, en las que el foco o el objetivo son precisamente aquellos aspectos que de acuerdo con la valoración social, son los más envidiados entre los chicos. Es decir, se busca desestabilizar la imagen generando dudas sobre el honor y la honra de los considerados iguales.

Para intentar una explicación frente a esta forma de tramitar las agresiones, se puede recurrir a Ross (1995), quien considera que la violencia no ocurre tanto por la situación conflictiva en sí misma, sino por el significado que tiene para los actores. Es decir, solo en la medida en que una variable cobra significado para un grupo, podrá ser objeto de agresión a través de ella. En este caso, los estudiantes tienen claros los significados que circulan en sus interacciones y saben perfectamente a qué aspectos dirigir su agresión para desestabilizar al otro. No es gratuito que estén dirigidas especialmente a interacciones sociales, el cuidado del cuerpo y el manejo de la imagen respecto de la sexualidad.

Esta posición se identifica con la planteada por Elías y Scotson (1976) cuando mencionan que la capacidad que tienen los grupos de establecidos para lastimar a otros puede variar de acuerdo con las características sociales y las condiciones de los grupos implicados; consideran que para lograr el efecto violento deseado, deben compartir los sentidos presentes en el contexto en que son utilizados, su poder de herir depende de la conciencia que tengan, tanto quien los emplea, como quien los recibe y a quien se refiere.

En la medida en que dos estudiantes que comparten características y condiciones subjetivas similares perciben que con el otro no hay diferencias significativas, sienten la necesidad de generar movimientos que les permita quitar al otro de su lugar y asegurarse el suyo propio, claro reflejo de una expresión de la violencia que nace de lo cercano, con una angustia y una herida muy superior a la generada por las diferencias auténticas y radicales, en palabras de Hegel (citado por Lacan, 2005, p. 139), “en la lucha a muerte por puro prestigio, se hace el hombre reconocer por el hombre”.

Se diría entonces que es una lucha por la identidad, por sobrevivir sobre su semejante, precisamente porque en la medida en que se sostiene en una

relación especular, con ese que no se diferencia, también le devuelve la falta, aquello que no es (él), producto de la amenaza sobre su narcisismo.

Asimismo, estas estrategias se pueden leer desde la violencia simbólica, una nueva manifestación de la violencia que no está atravesada por los golpes, que no tiene un soporte específico ni se manifiesta físicamente, que por el contrario, se plantea en una relación de dominancia presente en las relaciones humanas, que se instaura con el consentimiento de quien ocupa el lugar de dominado, especialmente porque como sujetos se encuentran en una relación de percepción y reconocimiento mutuo, en la que comparten los sentidos que circulan alrededor de lo social (Bourdieu, 2001). Los estudiantes comparten estas características, participan de un tipo de relación en el que la percepción y el reconocimiento mutuo son claves en el momento de emprender su búsqueda de poder, así como tener una comprensión sobre las formas más cercanas de violentar al semejante de acuerdo al contexto.

Bourdieu (2001) afirma, además, que pueden encontrarse formas y fenómenos de violencia y dominación simbólicas en tantos acontecimientos sociales, como formas de interacción sean posibles. Es preciso aclarar que este tipo de interacción violenta (simbólica) se sostiene especialmente en la condición de objetos sociales que poseen los elementos en juego, los cuales deben su valor social a la posibilidad de ser vistos, reconocidos y legitimados por todos los sujetos que participan de la interacción. Nada más cercano a las pretensiones de los estudiantes en su búsqueda por ser legitimados como dominadores absolutos, reconocidos por los otros, claro está, pero esencialmente a través de los significados que circulan en sus códigos de honor y comparten como valores de clase.

Un elemento importante que presenta Bourdieu (2001), que vale la pena revisar en las expresiones de violencia asumidas por los estudiantes, es la lucha simbólica, una lucha precisamente por una definición legítima, por una nominación como sujeto con poder sobre otros. Bourdieu plantea que en la lucha simbólica está de por medio, en puja, todo elemento que, en el mundo social, represente prestigio, honor o autoridad. Precisamente hace referencia a los aspectos que están en juego en las interacciones de los estudiantes, los significados por los que se enfrentan: honra, honor y búsqueda de la excelencia.

Un argumento que brindaría soporte para tal comparación es el planteamiento de que el escenario perfecto para la lucha simbólica, lejos de ser

un enfrentamiento entre clases dominantes y clases dominadas, se encuentra precisamente al interior de la propia clase dominante. Situación claramente observada en los comportamientos que asume la violencia en la institución, cuando los estudiantes se enfrentan específicamente con el igual, con el semejante, porque el otro ya es inferior. Es entre ellos que existe la necesidad de sobresalir para legitimar su poder social.

Aunque los estudiantes mencionaron algunas de las estrategias utilizadas para lograr dicho objetivo, es prudente presentar una situación en las que se juega el honor en los hombres y la honra en las chicas.

Una estudiante reporta que algunos hombres de noveno grado están tomando fotografías a las chicas por debajo de sus faldas. La situación generó tal nivel de movilización entre ellas que contagió a los estudiantes de los otros grados para asumir una posición de indignación y rechazo general “ante el vergonzoso acto”. Se llegó a cuestionar la confianza que podían tener en sus compañeros y a declarar como enfermo y persona no grata en la institución al estudiante que estuviera involucrado.

La intervención de la falta ofreció como responsables a algunos candidatos, sobre uno de ellos (Julián) existían pruebas gráficas de haber tomado la foto. Lo simpático de la situación es el comportamiento y la reacción general de los chicos cuando hubo un señalado. Por un lado, todos los que pudiesen estar involucrados señalaban a Julián como el único responsable –era importante quitarse de este lugar de deshonra–, y Julián, por su lado, a pesar de las evidentes pruebas negaba absolutamente su participación. Por la contundencia de las pruebas, el colegio decidió que era necesario sancionar a Julián, él, en un principio no aceptó la sanción, pero posteriormente expresó que no había problema, que la aceptaba porque el colegio había decidido que él era el responsable, pero dejando claro que no participó de esta situación tan denigrante. De hecho, expresó que todas las pruebas fueron refutadas y que para sus compañeros es claro que él no ha hecho nada.

Como se puede observar, la reacción de los estudiantes, incluido Julián es todo un movimiento para conservar el honor, tan necesario para sostenerse como un igual en la comunidad escolar, cuando menos para no descender en el orden social, si no es posible sobresalir.

Otro elemento presente en estas interacciones es el paradigma de la violencia simbólica (Bourdieu, 2001), el cual está referido a la relación de dominancia de

los hombres sobre las mujeres. De alguna manera, en las situaciones presentadas y en las expresiones que los chicos han tenido respecto de ellas, se puede observar una posición masculina dominante, al compartir un mismo concepto sobre la forma y los comportamientos aceptados para una mujer, ejerciendo una violencia simbólica que tiene como efecto que ellas luchan por adaptarse a este ideal femenino establecido por la comunidad, que a su vez sostiene y legitima una manera de ser hombre. Una forma de relación muy instaurada entre los estudiantes, si se tiene en cuenta el tipo de expresiones bajo las cuales ellas son nombradas por sus compañeros. Basta solo con retomar las palabras de Alberto cuando expresa que es buena la chica que se ha involucrado con “los que son pero no con todos”, lo que evidencia unas interacciones en las que el hombre es quien se encuentra en posición de ser elegido, son ellos “los que son”, los que pueden llevar el rotulo de adecuados, dejando en las mujeres la responsabilidad del éxito o del fracaso de acuerdo con su elección, un escenario propicio para incubar relaciones de violencia en los que las mujeres se ajustan a un papel determinado por los otros, pero finalmente alimentado por ellas mismas.

Frente al comportamiento general que asume la violencia en la institución, es preciso recordar que Ignatieff (2001) plantea que la misma emerge cuando se ha roto una estructura de regulación simbólica de los conflictos, es decir, cuando los estudiantes perciben que no hay un tercero por encima de ellos que los proteja, cuando la autoridad no se establece con la claridad necesaria que les evite sentirse abandonados a sus propias expresiones, al punto de desplegar estrategias de resolución agenciadas por ellos mismos.

No es gratuito que los estudiantes de la institución generen alternativas de agresión que pasan por la estrategia soterrada, en donde los códigos están ocultos para los adultos, como una manera de mostrar su desconfianza en las intervenciones institucionales –o tal vez como reflejo de su soledad frente a la posibilidad de saber hacer con la vida y sus demandas cotidianas–. Seguramente cuando los actos de violencia pasan por lo evidente, por la exposición del acto y de los sujetos, se está haciendo una demanda a estos adultos para que se hagan cargo y enseñen cómo resolver, para que los protejan de sus propias embestidas. Pero cuando los estudiantes se sostienen en posiciones en las cuales el adulto no tiene cabida, es porque seguramente es leído como incapaz de hacerse cargo o porque este se ha borrado a sí mismo.

Los elementos mencionados como características propias del comportamiento de la violencia en la institución, tales como el tipo de relación entre hombres y

mujeres, la angustia por la presencia de condiciones semejantes en el otro y la consecuente necesidad de entrar en una lucha por proteger el lugar subjetivo y la imagen propia, responsables de que se instaure una violencia fundamentalmente entre iguales –y no necesariamente unas formas de interacción desde el acoso escolar–, fueron reconocidos en la propuesta de intervención que se presenta en la siguiente sección, como una apuesta por ofrecer alternativas y miradas diferentes al fenómeno de la violencia.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

De acuerdo con el planteamiento realizado, en el que se muestra la presencia de expresiones de violencia ligadas a la construcción de procesos identitarios que tienen como sustrato un claro compromiso emocional de los estudiantes, cuyas manifestaciones se dan especialmente en un escenario de conflicto entre iguales, que emerge principalmente de la angustia por la presencia de lo semejante –y no precisamente por la configuración de características propias del acoso escolar–, se considera urgente y oportuno cambiar la mirada que en la escuela se tiene sobre el conflicto.

Debido a la mirada hiperpuesta sobre el *bullying*, estamos a un paso de tener una ley de víctimas en la escuela. En la carrera por incluir las instancias legales, se está convirtiendo a las escuelas en espacios de judicialización de situaciones propias del desarrollo, y los manuales de convivencia en códigos penales a los cuales no se les puede escapar el más mínimo detalle que permita proteger a la institución de una trasgresión juvenil que no pueda ser nombrada desde la ley, lo cual trae como efecto, entre otras cosas, llevar a los chicos a desconfiar de la palabra de los adultos de la institución, al expresar que si su comportamiento no aparece escrito en el manual de convivencia, lo suyo no es una falta.

En concordancia con los nuevos procesos que se vienen adelantando, como la ley de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013), dirigida a mitigar y prevenir los actos de acoso escolar, se incita a las instituciones a poner en otras instancias –por fuera de lo escolar–, al nombre y la subjetividad de los chicos que participan de este tipo de situaciones, cediendo la autoridad y la responsabilidad que le asiste como encargada de acompañar el proceso de formación de sujetos que se encuentran en la construcción de su identidad, entregándolos a un marco legal que poco o nada tiene en cuenta sus procesos de desarrollo y sus contextos de socialización. Bien lo dice Kojève (citado por Gallo, 2008, p. 6), “la legalidad

es el cadáver de la autoridad o, más exactamente, su “momia”, un cuerpo que dura desprovisto de alma o de vida”.

Teniendo en cuenta que las principales formas de violencia presentes entre los estudiantes de la institución responden a la ausencia de rasgos diferenciadores entre los ellos, con la consecuente angustia que esta condición les genera, sumada a la percepción de amenaza frente al narcisismo respecto de aquellos compañeros que comparten características similares y que amenazan con desplazarlos de su lugar, en la vía de ofrecer una mirada diferente que reconozca el conflicto como un asunto de iguales o semejantes –no exclusivamente de víctimas y victimarios–, la intervención inicial debe estar dirigida a los maestros y responsables de los procesos de convivencia en las instituciones escolares. El trabajo con ellos debe considerar la posibilidad de ayudarles a transformar su lectura del conflicto.

La intención final es que los chicos no tengan que quedarse en sus diferencias imaginarias para hacerse un lugar, por ello, el ejercicio debe ir especialmente sobre lo relacional, sobre lo que el otro significa y lo que ese significado le permite ser a cada uno. No debe ser un ejercicio específicamente de prevención de la violencia, en tanto la misma es un efecto, una manera de relación que se desprende de la amenaza que genera la similitud y la cercanía. La apuesta es que la posibilidad de generar estrategias que ofrezcan esta claridad sobre sus diferencias, tendrá un impacto en la reducción de actos y comportamientos violentos.

El trabajo sobre la diferencia no se reduce necesariamente al discurso incluyente de la escuela, no debe confundirse con las propuestas integradoras que buscan la unificación, la cohesión y la homogenización de estilos y pensamientos, a través de procesos que adoptan el concepto de diversidad como una manera de hacer lugar al otro, pues la diversidad “es la mímica de la alteridad, de aquello que debe tener un nombre para ser excluido o incluido y luego, otra vez, ignorado” (Pérez, 2011, p.1), enunciar la “diversidad” para así ocultar la radicalidad que suponen las diferencias. La diversidad se presenta en la escuela como pretensión de la diferencia,

... se dice que “es/hay diversidad”, confesando entonces la propia naturaleza descriptora vuelta hacia fuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, que la diversidad es lo otro. Ese señalamiento, ese apuntamiento

hacia lo otro, lo demás, hacia el otro, se realiza, tanto de un modo preciso (ese/a pobre, ese/a discapacitada, ese/a extranjero/a) como también conservando un alto grado de ambigüedad denotativa (la pobreza, la discapacidad, el extranjero). Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada, un privilegio que consiste, básicamente, en inaugurar, diseminar y sostener, contra viento y marea, los significados y las representaciones acerca de la alteridad, sin la necesidad de involucrarse lingüística, política o pedagógicamente en ello. (Skliar & Pérez, 2011, p. 4)

Aspectos que revelan una posición que parece incomodar la dinámica institucional frente a la diferencia, en tanto existe una tendencia a catalogarla como problema, carencia o dificultad; una necesidad de normalizar lo diferente, de encausarlo por la vía del deseo institucional, tendencia que se ve reflejada en el discurso dominante de la tolerancia, el diálogo y la inclusión.

En contrasentido, esta propuesta se dirige a introducir las diferencias y sostenerlas en el vínculo relacional de los sujetos, sin negarlas, ofreciendo la posibilidad de soportar la presencia del otro sin que la relación esté atravesada por un sentimiento de angustia o amenaza frente al narcisismo. Para ello, se propone la creación de un programa de formación de maestros en convivencia escolar, que se desarrolle a través de diferentes módulos de trabajo que integren la línea conceptual desarrollada en la investigación y se convierta en una posibilidad de pensar las situaciones de conflicto en la escuela desde una mirada de la diferencia. De igual manera, debe ser una reflexión que ofrezca insumos para la intervención con los chicos frente a sus interacciones cotidianas y sus formas de vincularse, que les permita reconocer e introducir la diferencia como alternativa relacional.

El proyecto está dirigido a maestros, psicólogos y líderes pedagógicos de diferentes instituciones educativas que estén interesados en abordar la convivencia y el conflicto escolar desde una óptica distinta al acoso escolar o *bullying*. La intervención consiste en una mirada al conflicto desde la diferencia, que cause nuevas estrategias de resolución, que contemplen la responsabilidad subjetiva y el lugar que cada participante asume dentro de la situación, evitando caer en posiciones de castigar al agresor y victimizar más al agredido.

Los objetivos del programa son: posibilitar en los maestros una transformación de su mirada respecto de las interacciones de los estudiantes, a partir del

reconocimiento de nuevos sentidos y significados presentes en las mismas; generar una comprensión diferente del fenómeno de la violencia en las escuelas que reconozca nuevas expresiones de ella y no se reduzca a una lectura desde el acoso escolar; promover en las instituciones el diseño de nuevas estrategias de intervención sobre el conflicto, las cuales reconozcan la importancia de la diferencia en los procesos relacionales e identitarios de los estudiantes; y favorecer la emergencia de dinámicas institucionales que tomen distancia de la búsqueda de homogenización y estandarización en sus procesos y sus sujetos, favoreciendo un aumento de la interacción y el dialogo entre ellos, en un ambiente de claridad respecto del lugar de cada uno.

El programa de formación en convivencia escolar se denomina “Sin-cronías: una apuesta por la diferencia, nombre que pretende ofrecer una contradicción entre lo sincrónico, entendido como lo secuencial, lo repetitivo, lo establecido y lo similar, presente en algunas concepciones institucionales sobre el proceso educativo, con la ausencia de hegemonía, semejanza y normalización en las interacciones escolares. Busca introducir el valor del concepto “diferencia”, como una manera de resaltar la singularidad en la relación con los otros. Sin-cronías, sin tiempos, sin igualdades, sin un orden rígido. El programa está propuesto para ser desarrollado en tres fases: aspectos conceptuales y revisión teórica; acercamiento y transformación del concepto a través de estrategias o dispositivos con carácter simbólico que posibiliten una asimilación atravesada por la experiencia; y revisión y reflexión de interacciones conflictivas que introduzcan la nueva mirada.

La primera fase contempla un acercamiento al desarrollo conceptual, en el cual los maestros podrán establecer reflexiones sobre la violencia a partir de conceptos que introduzcan la importancia de una pedagogía de la diferencia como una alternativa para leer los conflictos entre adolescentes. El ejercicio se irá desarrollando a través de diferentes temáticas que los vayan familiarizando con un discurso académico que favorece otras comprensiones sobre el conflicto; que contempla una concepción de sujeto con responsabilidad subjetiva y sus necesidades en términos del desarrollo psicológico ajenas a posiciones que inviten a leer en los adolescentes solo una víctima o un victimario en su relación con las situaciones de violencia.

Para acercar a los maestros a la propuesta conceptual, los temas recomendados son: experiencia y alteralidad, narcisismo de la diferencia menor, los rostros de la alteralidad, singularidad, reflexiones sobre la violencia, violencia fraticida,

violencia simbólica, adolescencia e identidad, celos y rivalidad y la construcción el enemigo. Estas temáticas se deberían abordar desde unos autores específicos, quienes por su posición teórica y su experiencia en procesos de reflexión sobre la violencia y la educación desde ópticas más relacionales, garantizan una línea conceptual en el desarrollo de la propuesta, son ellos: Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Inés Dussel, José Contreras, Russel Jacoby, Pierre Bourdieu, Michel Ignatieff, Philippe Meirieu. Aunque estos autores y estas temáticas se expusieron en el marco teórico de este documento, para un mayor detalle, se recomienda revisar el trabajo de Marín (2015b).

En la segunda fase se propone alimentar la reflexión de los participantes a partir de dispositivos o recursos cinematográficos, literarios y de representación simbólica, que ofrecen una relación directa con la teorización, como posibilidad de encontrar en ellos experiencias de la interacción cotidiana en las que dichos conceptos pueden reflejarse.

Los recursos se seleccionaron teniendo en cuenta una posición coherente con el desarrollo conceptual, o sea, que sea posible acercarse a ellos desde las miradas ofrecidas por los autores en sus planteamientos. En esta medida, contemplan situaciones que favorecen lecturas desde lo relacional, especialmente en el ámbito educativo, que garantizan intervenciones que privilegian la palabra y el reconocimiento de la diferencia como medio para apostar por la singularidad del sujeto y por su capacidad de hacerse cargo de sus experiencias. En la TABLA 1 se presentan los recursos seleccionados, según su tipo, para una descripción de cada uno, se recomienda revisar el trabajo de Marín (2015b).

La tercera fase está enfocada en la reflexión de interacciones y conflictos, una apuesta fundamental en ella es la posibilidad de que el maestro revise cómo se comportan las interacciones entre los estudiantes de su institución y qué características presenta la violencia entre iguales de acuerdo con su contexto, es decir, que pueda discriminar cuáles son los elementos relacionales que cobran valor en la dinámica social a la que pertenece y, en ese orden de ideas, reconocer sobre qué aspectos fundamentales se dirigen los actos de violencia frente a lo semejante. A partir de esta revisión se propone que los maestros logren: diseñar estrategias de resolución de conflictos que contemplen las condiciones particulares bajo las cuales se expresa la violencia entre iguales en su institución; proponer e incentivar formas de relación de la escuela con sus estudiantes, en las cuales se refleje una mirada de la diferencia como un símbolo que atraviesa su comprensión de las interacciones y del conflicto; e

Tabla 1. Recursos previstos para la segunda fase

Tipo	Obra
Película	Entre les murs (Cantent, 2008)
Película	Les choristes (Barratier, 2004)
Película	Bang, bang, you're dead (Ferland, 2002)
Película	La ola (Gansel, 2008)
Cortometraje	Binta: The great idea (Fesser, 2007)
Video	El peligro de la historia única (Adichie, 2013)
Corto animado	Abducido (Rydstrom, 2006)
Corto animado	A flor mais grande do mundo (Etcheverry, 2007)
Corto animado	Día y noche (Newton, 2010)
Corto animado	Monsterbox (Gavillet et al., 2012)
Video	The eye of the storm (Peters, 1968)
Libro	Las ventajas de ser invisible (Chbosky, 1999)
Libro	Nada (Teller, 2011)
Libro	El perro y el tiempo (Moyano, 2015)
Historieta	Los ciegos y el elefante ("Cinco hombres...", 2012)
Historieta	El distinto (Varela, s.f)
Historieta	De cómo, a veces, ayudarse a uno mismo es ayudar a los demás (Varela, 1981a)
Historieta	El hombre distinto (Varela, 1981b)

inventar formas para contrarrestar la tendencia a la homogenización que busca eliminar la diferencia, según las expresiones particulares de su escuela.

Como resultados de la intervención propuesta, se esperan efectos fundamentalmente en el ámbito relacional, a partir de la transformación de prácticas y miradas sobre los procesos de los estudiantes, como se relaciona a continuación.

Se espera que la escuela recobre una mirada amable sobre las diferencias que la atraviesan, expresadas en sus procesos y en las configuraciones subjetivas de sus estudiantes. Es importante que exista un interés por las mismas, que no esté solo orientado a borrarlas o disimularlas en su afán por la normativización instaurada bajo el semblante de un discurso de la igualdad y la equidad. En esta medida, se espera que en la escuela, a través de sus procesos cotidianos, de sus discursos y de sus interacciones, se le implique, se le haga lugar, se reconozca a la diferencia como lo que es, una condición tan necesaria como irrefutable en las relaciones y

procesos de construcción de identidad de los chicos. No en vano, Skliar (2011, p. 2) considera que la preocupación por las diferencias en la escuela puede haberse transformado “en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esa modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias”.

Se espera que emerja una lectura del conflicto que, al reconocer las implicaciones de lo semejante, el papel angustiante y amenazante de los similares, amplíe su intervención a escenarios más relacionales, que incorpore la posibilidad de incrementar las opciones de interacción y dialogo entre los chicos, como una manera de disminuir su compromiso emocional en sus procesos identitarios. Asumir una lectura desde esta óptica, aparta el exceso de miradas puestas sobre el *bullying*, las cuales traen consigo una reducción del carácter relacional del conflicto, al ubicar la comprensión del fenómeno en la presencia de dos dimensiones sin capacidad para hacerse frente como iguales. Esta posición, oculta los niveles de interacción entre los participantes del conflicto y, especialmente, desconoce los significados presentes en la interacción de los mismos, reduciendo las situaciones a un esquema víctima-victimario, en el que difícilmente alguno de los dos asumirá la responsabilidad subjetiva que le corresponde frente a los hechos.

Se espera que el programa –y con él una nueva comprensión sobre el conflicto–, interroge la capacidad de la escuela para hacerse cargo de lo que le corresponde, sin desviar la responsabilidad de las manifestaciones violentas, descargándola solo en los estudiantes al nombrarlos conflictivos y sancionarlos, sin haberse pensado sus procesos de autoridad, sin haber reflexionado sobre la posición de sus adultos de referencia, precisamente porque la presencia de conflictos bajo esta lógica da cuenta de una angustia sostenida en un imaginario, a la cual no se le ha tramitado su simbolización desde los procesos escolares. Es decir, una escuela que se ha quitado de su lugar simbólico y privilegiado para representar un tercero que le permita sentir a los chicos que son protegidos y contenidos por otro, para evitar que deban resolver de manera violenta asuntos que la escuela puede tramitar desde sus recursos. Se espera que la propuesta se convierta en un aporte para recuperar este lugar.

Y finalmente, se espera que la esencia de la propuesta sensibilice la educación de una cierta mirada, un cierto olfato y una cierta escucha que perfeccionen la posibilidad de percibir y proteger lo singular, descubriendo en la diferencia una posibilidad para el encuentro con el otro.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante abrir una reflexión alrededor de la mirada generalizada – aunque no absoluta– que se tiene sobre el conflicto en la escuela como un fenómeno exclusivo de acoso escolar, visión que ha ido cobrando mayor fuerza social, impregnando otros escenarios como los medios de comunicación y la cultura jurídica, que genera una concepción de sujeto para nada favorable con la posibilidad de los jóvenes para usar sus recursos subjetivos, tanto en las relaciones mismas, como en la resolución de conflictos.

En este contexto, el conflicto ha sido satanizado por la sociedad del bienestar que inscribe una promesa de felicidad en la escuela, en donde cualquier situación que implique un desencuentro con el otro es llamada *bullying* y debe ser intervenida, castigando al agresor y reparando a la víctima. Es claro que la reparación y el castigo son dos elementos esenciales para superar una discusión, sin embargo, cuando el conflicto se entiende como inherente al ser humano y a sus relaciones en su proceso de construcción de identidad, cuando no se le teme, porque lo que se espera de una relación es que haya desencuentros, estos dos elementos se quedan cortos al momento de su intervención.

Ya se ha hablado sobre el carácter reduccionista del *bullying*, sobre los efectos de permanecer en un esquema, víctima-victimario, reparación y castigo, el cual desconoce las posibilidades de responsabilidad subjetiva de los participantes en el conflicto porque oculta los niveles de interacción entre ellos e ignora los significados presentes en él, dejando a la víctima anclada a un lugar pasivo, de espera, en el que no se le concede la capacidad de hacerse cargo y se le fragiliza al punto de considerarlo sin palabra para interrogarse a sí mismo –y a otros– sobre las razones de su lugar en la relación. Por su lado, el victimario se ubica en una posición en la que corre el riesgo de ser identificado, perpetuado en esta imagen de trasgresor, asumiendo la facilidad de pagar un precio sin hacerse cargo del otro y, finalmente, de sí mismo, como sujeto que se descubra con capacidades para ofrecer y no solo para atemorizar.

Si bien, la responsabilidad no debe recaer exclusivamente en la escuela, porque es un juego de doble vía, en el cual, también los medios se han encargado de transmitir terror a las instituciones sobre efectos para ellos descontextualizados, pero sí llamativos del conflicto, es la escuela la llamada a sostenerse en una posición educadora que reconozca y transmita que está trabajando con niños y adolescentes en proceso de formación, que precisamente educar

implica ofrecerles elementos que los inscriban en un proceso de socialización, ayudándoles a resolver sus desencuentros.

Porque ajustados a la ley, como la mirada desde el *bullying* ha sugerido en los últimos tiempos, no se trata solo de actuar desde la escuela como un sistema penal acusatorio, que expulsa al agresor del sistema y le da una palmada moral en el hombro al agredido, sino que se trata de entender que como sujetos en formación, ambos tienen las mismas oportunidades, y que el trabajo educativo es precisamente ese, educar, hacerse cargo, por lo que la escuela debe tener la capacidad de soportar estas situaciones y de alojar a todos sus estudiantes. El sistema le arrebató a la institución la autonomía de intervenir y resolver de acuerdo con sus criterios y su conocimiento sobre lo singular de cada caso.

Es importante cuidar que los manuales de convivencia sean precisamente eso, acuerdos de convivencia y no códigos penales que sacan las interacciones y las intervenciones sobre las mismas del ámbito educativo y las ponen en el jurídico, pues en esta medida cambiaría la concepción de estudiante – incluso de institución escolar –, corriendo el riesgo de desconocer el interés y la posición subjetiva que asiste a los actores involucrados.

Por el contrario, una mirada desde la diferencia a las interacciones entre los estudiantes, que reconozca la singularidad que acompaña sus procesos identitarios e introduce los riesgos presentes en la búsqueda de la igualdad y la homogenización como característica subyacente del conflicto, ubica a los sujetos en una condición de pares, que tienen la posibilidad de relacionarse en un conflicto como iguales y de resolverlo por la misma vía, en la medida en que ambos están involucrados en él y han decidido sostenerlo.

Introducir la diferencia es reconocer el riesgo de la semejanza, pero aceptar la condición de igualdad que esta semejanza impregna en la relación una vez presente el conflicto permite reconocer algunas concepciones que subyacen a la intervención. Una concepción de sujeto con capacidad de hacerse responsable por sus actos y sus deseos, portador de una palabra, con la posibilidad de transformar su posición evitando quedarse anclado en un punto de nominación ofrecido por la situación misma.

Esta idea a la vez hace conexión con la propuesta de Gallo (2008) sobre las condiciones necesarias para que en un conflicto se rescate el lugar del sujeto y no se perpetúe el de víctima, aspectos que se articulan claramente con lo clínico de una intervención. Gallo considera necesario trabajar en la vía de

devolverle al sujeto la dignidad de su palabra, “merece que se le reconozca su capacidad de reinscribir retroactivamente un nuevo sentido en relación con lo ocurrido y de movilizarse frente a la estructura social y subjetiva que lo determina” (p. 7). De igual manera, plantea que es importante no generar una nominación de víctima que le ofrezca al sujeto la oportunidad de hacerse a esta condición como un nombre propio.

Desde una mirada puesta en la diferencia, es importante hablar de lo clínico por el carácter transformador que el concepto implica y por la consecuente necesidad de reconocer posibilidades de transformación en los sujetos que se inscriben en relaciones conflictivas, ofreciéndoles así una intervención que les invita a hacerse responsables en la vía que propone Villalobos (2014), para definir una intervención como clínica:

... la posibilidad de que el sujeto descubra nuevas significaciones que le permitan trascender aquellas que parecen estar encapsuladas, de manera que se dé la oportunidad de transformar los sentidos que lo mantienen anclado a formas de organización que lo angustian, lo detienen, que le impiden actuar creativamente para encontrar el bienestar y el disfrute de su vida. (p. 26)

Dicha transformación no se puede leer como un simple cambio, es necesario considerar el papel ontológico que debe tener la escuela, es decir, una transformación ontológica de acuerdo con Packer (2006), quien espera que la escolaridad ocasione cambios ontológicos en los niños, en su identidad, que se viva a la escuela como una institución social importante, diseñada para cambiar el tipo de persona en que el niño se convierte, pues en una escuela que no asume esta responsabilidad, no es posible actuar o intervenir de acuerdo con las necesidades del sujeto, no es posible su escucha ni una lectura de su singularidad.

Todo lo anterior parte de los hallazgos del comportamiento de la violencia y sus expresiones entre los estudiantes de la institución, las cuales están caracterizadas por:

- la presencia de expresiones de violencia entre iguales, ligadas a la angustia que genera lo cercano, a una posición de amenaza frente al semejante, que hace emerger su necesidad de diferenciarse y de asumirse como un auténtico otro, aspecto que permite reconocer un comportamiento de la violencia ligada a la formación identitaria;

- una dinámica del conflicto atravesada por el desarrollo de estrategias simbólicas que tienen como intención “eliminar al otro”, desplazarlo del lugar que implica semejanza, con la intención de proteger su narcisismo, estrategias dirigidas a desestabilizar fundamentalmente las condiciones de honor y de honra en sus compañeros, los significantes de mayor valor para la comunidad;
- la ausencia de expresiones agresivas con las personas que no son consideradas iguales o semejantes, en la medida en que no se perciben como una amenaza frente a su necesidad de ser diferentes o porque frente a ellos ya se han adjudicado el valor de superioridad que anhelan conseguir; y
- las manifestaciones que atraviesan los sentimientos de celos y envidia, causantes de las estrategias de agresión, fundamentalmente el concepto de belleza física –cuerpos tonificados, abdomen marcado, músculos desarrollados, cabello largo y cepillado, maquillaje discreto–, la capacidad para sostener numerosa actividad social, la práctica deportiva, la capacidad de conquista, la habilidad de las mujeres para sostener un equilibrio entre sus relaciones afectivas y una imagen de chica recatada, y la capacidad de los hombres para reflejar un equilibrio entre joven trasgresor pero con valores familiares y sociales.

A partir de las ideas que se han desarrollado en este proyecto, se pretende, en términos generales, convertir la reflexión y la propuesta en un llamado a la singularidad, a una apuesta de los adultos de la escuela por reconocer y validar la diferencia, bajo la posibilidad de disminuir las interacciones y estrategias cotidianas que buscan la homogenización y la estandarización de lo diverso.

En definitiva, se trata de una apuesta por el sujeto, una escucha desde la diferencia que necesariamente debe estar atravesada por otras lecturas de los *impasses* y desencuentros vitales e ineludibles entre los chicos. Lecturas y miradas que no los reduzcan a una nominación que les impida hacerse cargo desde su responsabilidad subjetiva, movimiento que a la vez le permitiría a la escuela asumir la suya, sin descargar el peso de lo que no funciona sobre sujetos que se encuentran en un proceso de formación identitaria.

REFERENCIAS

Adichie, C. (2013). *El peligro de la historia única* [TED Talk]. <https://www.youtube.com/watch?v=F3cIVHUnbXI>

- Arango-Álvarez, I. (2013). *El abandono del niño ante la violencia que hay en él: a propósito del Bullying en la escuela* [reseña seminario de Héctor Gallo en NEL-Miami]. <http://ampblog2006.blogspot.com/2013/11/resena-seminario-de-hector-gallo-en-nel.html>
- Barratier, C. [Dir.]. (2004). *Les choristes* [película]. Galatée/Pathé Renn/France 2/Novo Arturo
- Baudrillard, J. (1997). *El otro por sí mismo*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Fundamentos para una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* [libro 1] (pp. 15-18). Popular.
- Content, L. [Dir.]. (2008). *Entre les murs* [película]. Haut et Court
- Chbosky, S. (1999). *Las ventajas de ser invisible*. Alfaguara
- Cinco hombres ciegos y un elefante*. (2012, mayo 22). <https://shunyatamanoloab.wordpress.com/2012/05/22/los-cinco-hombres-ciegos-y-el-elefante/>
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En J. Larrosa & C. Skiller [Eds.], *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Homosapiens.
- Elías, N. & Scotson, J. (1965). *The established and the outsiders: A sociological enquiry into community problems*. Sage.
- Etcheverry, J. P [Dir.]. (2007). *A flor mais grande do mundo* [cortometraje animado]. Continental.
- Ferland, G. [Dir.]. (2002). *Bang, bang, you're dead* [película]. Paramount.
- Fesser, J. [Dir.]. (2007). *Binta: The great idea*. Tus Ojos & Pendelton
- Foster, R. (2009). Los rostros de la alteridad. En J. Larrosa & C. Skiller [Eds.], *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 97-120). Homosapiens.
- Freud, S. (1917/1981). Tabú de la virginidad. En *Obras completas* (tomo 7). Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1919/1981). Lo siniestro. En *Obras completas* (tomo 7). Biblioteca Nueva.
- Gallo, H. (2008). Subjetividad y conflicto armado. En *Conflicto Armado: memoria, trauma y subjetividad* (pp. 37-40). La Carreta.
- Gansel, D. [Dir.]. (2008). *La ola* [película] . Rat Pack
- Gavillet, L., Hudson, L., Jean-Saunier, C., & Kocaurlu, D. [Dir.]. (2012). *Monsterbox* [cortometraje animado]. Bellecour
- Goldenberg, M. (2011). *Violencia en las escuelas*. Gramma.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Ignatieff, M. (2001). El narcisismo de la diferencia menor. En M. Ignatieff [ed.], *El honor del guerrero* (pp. 39-72). Suma de Letras.
- Jacoby, R. (2011). *Sed de sangre, un ensayo contra la fascinación académica por el otro*. https://www.elmalpensante.com/articulo/1897/sed_de_sangre

- Lacan, J. (2004). El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. En *El seminario 2*. Paidós.
- Lacan, J. (2005). Funciones del psicoanálisis en criminología. En *Escritos 1*. Siglo veintiuno.
- Lajous, A. (2011, noviembre 1). La visión de Jacoby [entrevista a Rusell Jacobs]. <https://www.nexos.com.mx/?p=14557>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa & C. Skiller [Eds.], *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homosapiens.
- Laurent, E. (2007, junio 3). *Cómo criar a los niños*. <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/como-criar-a-los-niños-nid912774>
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. A. Machado.
- Ley 1620 de 2013. (2013, marzo 15). *Diario Oficial*, 48733.
- Marín, M. (2015a). *Entrevistas para el proyecto “La violencia de lo cercano: una mirada al conflicto escolar desde la diferencia”* [inédito].
- Marín, M. (2015b). La violencia de lo cercano: una mirada al conflicto escolar desde la diferencia [tesis de maestría, Universidad Icesi]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78968/1/T00434.pdf
- Moyano, D. (2015). *El perro y el tiempo*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Newton, T. [Dir.]. (2010). *Día y noche* [cortometraje animado]. Disney-Pixar.
- Noel, G. & Álvarez, M. (s.f). *Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad* [trad.]. <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%20la%20escolaridad.pdf>
- Pérez, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En J. Larrosa & C. Skiller [Eds.], *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-78). Homosapiens.
- Peters, W. [Dir.]. (1968). *The eye of the storm* [video]. ABC News. <https://www.youtube.com/watch?v=6gi2T0ZdKVC>
- Rydstrom, G. [Dir.]. (2006). *Abducido* [cortometraje]. Disney-Pixar
- Sampson, A. (2000). Reflexiones sobre la violencia, la guerra y la paz. En A. Papaccini et al. [Comps.], *Violencia, guerra y paz: una mirada desde las ciencias humanas* (pp. 71-99). Universidad del Valle.
- Skljar, C. & Pérez, N. (2011). *Curso de posgrado pedagogías de las diferencias*. Flacso.
- Skljar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En J. Larrosa & C. Skiller [Eds.], *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143-160). Homosapiens.
- Teller, J. (2011). *Nada*. Seix Barral
- Varela, S. (s.f). *El distinto* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=F9VIToQnAtY>

- Varela, S. (1981a). *De cómo, a veces, ayudarse a uno mismo es ayudar a los demás* [caricatura]. En *Psicocaricaturas de Santiago no.5. mostrárnos realmente cómo somos*. <http://abrapalabramagica.blogspot.com/2006/11/psicocaricaturas-de-santiago-no5.html>
- Varela, S. (1981b). El hombre distinto. *Humor y Juegos*, 9. <https://epistemologiasdesdeelsur.files.wordpress.com/2014/09/el-hombre-distinto.jpg>
- Villalobos, M. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico psicológica de su ontogénesis*. Universidad del Valle.

ACTUALIZACIÓN DE LOS CURSOS DE ÉTICA Y COMUNICACIÓN, DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO, EN EL CDTI DEL SENA

Johanna Marcela Delgado Salazar, MSc

Citación

Delgado, J. M. (2020). Actualización de los cursos de ética y comunicación, desde una perspectiva de género, en el CDTI del SENA. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 345-370). Universidad Icesi.

RESUMEN

Las entidades educativas no son ajenas a la discriminación por género presente en el resto de la sociedad. Esta realidad es aún más evidente en el SENA, una entidad pública encargadas de impartir formación profesional integral para el trabajo, donde los estereotipos asociados a la división sexual del trabajo son evidentes, como lo muestra su matrícula, donde se establece con claridad que hay actividades para hombres y actividades para mujeres, con una marcada prioridad para las primeras. Se presenta una propuesta de intervención dirigida a actualizar los cursos de ética y comunicación desde una perspectiva de género, los cuales, por su carácter transversal, llegan a todas las especialidades. Si bien la propuesta se desarrolló específicamente en uno de los centros educativos del SENA, se espera que sirva de modelo para impartir, en otros lugares y en otras áreas del conocimiento, formación desde la equidad de género.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la humanidad ha buscado construir sociedades con base en normas, costumbres y creencias que terminan siendo naturalizadas por los sujetos que las viven e introducidas o socializadas por otros a los más jóvenes, quienes las replican a través de sus prácticas. “El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona, no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros a cuyo cargo se halla” (Berger & Luckmann, 2001, p. 68). En otras palabras, la humanidad se moldea a partir de formaciones socio-culturales determinadas por la época en la que se encuentren inmersas y son socializadas a través del aprendizaje y la enseñanza. De esta manera, se han configurado formas de relacionarse e interactuar entre las personas, reguladas a partir de la asignación de unos roles sociales de acuerdo con el sexo biológico. Es desde esa perspectiva, desde donde se define el género, como una categoría social impuesta (Scott, 1990), que de entrada parte del imaginario de que las mujeres están hechas para tener hijos y que los hombres, por su fuerza muscular, dominan todos los ámbitos sociales.

La asignación de roles parte de representaciones e imaginarios sociales que terminan constituyendo estereotipos de género, los cuales, de acuerdo con Castañeda y Henao (citados por Echavarría, 2010), son entendidos como preconcepciones que se evidencian a partir de comportamientos, actitudes e ideas que hacen referencia a las características y conductas propias de ser hombre o de ser mujer, de acuerdo con modelos culturales que operan de manera naturalizada. Por ende, los estereotipos de género tienden a causar fuertes repercusiones en la vida cotidiana de las personas, desde lo social e individual originando comportamientos discriminatorios, excluyentes, basados en las expectativas sesgadas de pertenecer a un determinado sexo.

Los estereotipos de género se refieren a las ideas y preconcepciones acerca de las características y conductas propias de ser mujer o ser hombre, basadas en las expectativas sesgadas de pertenecer a un determinado sexo, que hacen que aquello que se salga de lo socialmente establecido, origine comportamientos discriminatorios, que operan de manera naturalizada, exclusión con fuertes repercusiones en la vida cotidiana de las personas, en lo social y en lo individual.

El SENA es una entidad pública cuyo objetivo es impartir formación profesional integral para el trabajo; a través de sus 117 centros de formación

tiene presencia en todos los departamentos del país. Como entidad pública de formación para el trabajo, cuenta con una normatividad que pretende ofrecer una formación profesional integral basada en criterios de equidad y dignidad humana, sin embargo, no se evidencian actividades de apoyo ni actividades formativas respecto de la equidad de género; por el contrario, en la actualidad es un escenario donde se permite la reproducción de estereotipos de género, pues los y las instructoras están reproduciendo desde sus prácticas y desde la manera de plantear actividades de aprendizaje, estereotipos desde la división sexual del trabajo, ya que asumen que ciertas acciones deberían ser ejecutadas por hombres y otras por mujeres. Quienes se identifican con otras manifestaciones de género, prácticamente quedan excluidos. Además, en algunos discursos utilizados por el cuerpo docente del CDTI se demuestra cómo se justifica socialmente la escogencia de una carrera, considerando solamente el sexo del aspirante.

Considerando lo anterior, la presente propuesta de intervención se realizó con el objetivo actualizar los cursos de ética y comunicación desde una perspectiva de género, los cuales, por su carácter transversal, llegan a todas las especialidades, con la expectativa de ser un modelo para que desde otras áreas se imparta formación desde la equidad de género. La propuesta se desarrolló específicamente para el Centro de Diseño Tecnológico Industrial [CDTI] del SENA, ubicado al oriente de Cali (Colombia), integrando en los cursos de ética y comunicación actividades de aprendizaje que contribuyan a la transformación de imaginarios, discursos y prácticas basadas en estereotipos de género y trabajando en actividades colectivas que movilicen o transformen lo individual. De esta manera, se busca favorecer la constitución de personas más justas, respetuosas y, en la medida de lo posible, solidarias, que permitan la construcción de una sociedad más equitativa y, en consecuencia, de un mejor país.

Formalmente: actualizar los cursos de ética y comunicación para la comprensión desde una perspectiva de género en el CDTI del SENA, fue definido como objetivo general de la intervención. Y como objetivos específicos: contribuir al cambio de imaginarios y relaciones de género en los aprendices, a través de actualización de las guías de aprendizaje de los cursos de ética y comunicación; incorporar en las actividades de aprendizaje de ética y comunicación estrategias educativas que apunten a transformar los estereotipos de género; y reconstruir las actividades de aprendizaje con perspectiva de género descritas en las guías de ética y comunicación.

EL PROBLEMA

En 2016, el SENA se vio involucrado en dos casos de discriminación sexual que fueron noticia nacional. En la ciudad de Barranquilla, un estudiante en un centro del SENA, presentó una tutela porque no le respetaron su identidad sexual:

... la petición la hice para poder usar el uniforme que quería, para que me dejaran llevar el cabello corto y para que me trataran como hombre. A pesar de lo sencillo que podía parecer lo que estaba pidiendo, esta institución del Estado, solamente por tener en mi cédula el nombre de una mujer, no me lo permitió. (Rincón, 2016)

Y en la ciudad de Cali, citaron a la aprendiz a un comité de evaluación y seguimiento extraordinario con la excusa de “ayudarla”, acompañada de un “nosotros no tenemos el conocimiento para tratar a una persona como tú” (“Mi identidad no...”, 2016). Así que, con el pretexto de auxiliarla, le exigieron dejar de usar tacones, no maquillarse y, sobre todo, dejar de usar el baño de mujeres, porque las chicas se iban a sentir disgustadas. “Yo no puedo entrar al baño de hombres porque soy mujer y me sentiría muy incómoda” (“Mi identidad no...”, 2016), explicó.

En ambos casos, los estudiantes ganaron la tutela gracias al decreto 1227 del 2015, el cual pone en ejecución la promesa de la constitución de 1991 de reconocer una sociedad igualitaria, la misma que parte de la tesis de que lo único en común que tenemos los seres humanos es la diferencia. Por un largo periodo el Estado no había garantizado los derechos de la población transgénero, es más, se habían creado barreras para que el sistema jurídico pudiera reconocer el género al que pertenecen; sin embargo, este decreto dio vía para terminar con ese inconveniente, pues solo basta con que la persona manifieste en una notaría su deseo de cambiar de nombre y sexo, para la modificación de su cédula, precisamente la problemática que tuvieron los aprendices en el SENA.

El CDTI es uno de los 117 centros de formación del SENA, de acuerdo con su sistema de matrículas, cuenta con 2.810 aprendices: 506 (83 % mujeres) en la línea vestuario inteligente, comúnmente conocida como confecciones, en donde se imparten cursos relacionados con diseño para la moda, calzado y marroquinería y operación de maquinaria para confección de ropa exterior e interior; 1.180 (24 % mujeres) en la línea medular o mantenimiento mecatrónica, enfocada en lo relacionado con la industria automotriz, la fabricación de

productos metálicos soldados, mantenimiento industrial, electricidad y sistemas de telecomunicaciones, entre otros; y 1.124 (52% mujeres) en la línea de comunicación digital, que se refiere a producciones audiovisuales a través de cursos como desarrollo de videojuegos, animación 3D, comunicación gráfica, impresión *offset* y producción de medios audiovisuales

Esta estadística permite observar que la línea medular tiene a su cargo el 42% de los estudiantes pero solo el 24% de sus aprendices son mujeres. Y esto ocurre, al parecer, por una situación histórica, pues el CDTI inició sus labores en 1971 bajo el nombre Centro Industrial, es espacio donde solo se impartían cursos relacionados con la industria automotriz, soldadura, electricidad y cuero, al cual llegaban a matricularse, casi exclusivamente, hombres. Al parecer, esta historia sigue latente, sobre todo en los instructores y funcionarios que laboran en él desde hace más de veinte años, quienes desde sus discursos mantienen, como se dijo, la idea de que los hombres están para hacer unas cosas y las mujeres para hacer otras.

La línea medular, cabe mencionar, es la de mayor importancia, no solo por la gran cantidad de aprendices que se han formado en ella, sino porque condensa a la gran mayoría de aprendices patrocinados y porque la mayoría de sus cursos que se dictan en el Centro, pertenecen a ella.

No pertenecer a la línea medular tiene además algunas consecuencias: se generan menos recursos para impartir la formación, lo que implica menos instructores e instructoras contratadas; comparativamente se recibe menos capacitación y la maquinaria industrial es menos avanzada; y hay poca participación de aprendices en las competencias nacionales e internacionales –como los *Works Skills*–; y son menores los beneficios –patrocinios, monitorias– que puede obtener un aprendiz.

En el Centro se percibe además cómo estas ventajas y desventajas, aparentemente administrativas, se reflejan en la cotidianidad de los aprendices. Los aprendices de la línea medular, a través del lenguaje y de sus actitudes, demuestran que deben tener acceso a más beneficios por la especialidad en la que se encuentran, pues la consideran más importante por traerle más reconocimientos al CDTI; porque su carrera es más industrial, y por lo tanto tiene más “salida laboral”, o porque son “carreras para hombres” y los hombres ganan más que las mujeres, porque son el sexo débil. Esto se evidencia a través de frases como: “las de confección, como ponen tallercitos en sus casas, no necesitan saber mucho”; “esto es una carrera para hombres”; “salga de Narnia

que todos sabemos la flor que llevas dentro”; “él es una niña más del parche o si no ¿Por qué está en confección?”, “quién sabe cómo hizo para pasar la nota”, “ella es una machorra por estar acá en mecánica” y “¡va llorar como una nena!” (Delgado, 2016), discursos que evidencian estereotipos de género.

Por otro lado, el SENA tiene como misión brindar formación profesional integral y, en ese marco institucional, plantea su pedagogía en tres niveles: saber-saber, que se refiere al conocimiento; saber-hacer, relacionado con la habilidad o práctica de ese conocimiento; y saber-ser, que es ser una persona íntegra y de buena convivencia. La formación profesional integral, de acuerdo con la resolución del SENA 0452 de 2014,

... debe contar con una estructura normativa y una política de fomento del bienestar y liderazgo del aprendiz que propicien la promoción y ejecución de acciones tendientes a la creación de ambientes educativos que faciliten el desarrollo del potencial individual y colectivo de los aprendices generando bienestar en su entorno. (p. 1)

De acuerdo con el mismo documento, para lo integral se plantean algunos principios: enfoque diferencial, esto es corresponder a las necesidades particulares de los diferentes tipos de población, regiones y perfiles de los aprendices; y equidad, es decir garantizar la equidad de género e igualdad en el acceso a cualquier tipo de población a las distintas oportunidades que los centros de formación ofrecen, con el fin de promover la inclusión.

Para el SENA, la integralidad se debe trabajar de manera transversal y durante todo el tiempo en que el aprendiz se encuentre en formación. Por ello, como se indicó, se han establecido cursos de ética y comunicación. Asistir a ellos es de carácter obligatorio ya que hacen parte de las competencias laborales integrales, se evalúan, al final de las sesiones programadas, como parte de las competencias de su programa de formación. En el caso del CDTI, estos cursos se programan durante los primeros tres meses de formación (dos horas por semana para cada uno), independientemente de si se están formando técnicos o tecnólogos, lo que dificulta, en ocasiones, la continuidad temática y disminuye el impacto de la transversalidad.

En otras palabras, a pesar de la normatividad, no se evidencian actividades de apoyo ni actividades formativas con los aprendices respecto de la equidad de género. Inclusive, desde las guías de aprendizaje de los cursos de ética y

comunicación no se han realizado actividades educativas para este tema (Delgado, 2016) y es posible que debido a ello se presenten situaciones complejas al interior de los grupos, como las ya mencionadas, que incluyen además falta de respeto por el diferente y uso inadecuado del lenguaje, tanto de los aprendices, como de los instructores, lo que propicia la reproducción de estereotipos de género en los ambientes de aprendizaje.

MARCO DE REFERENCIA

Para el diseño de este proyecto de intervención se han tenido en cuenta las categorías en donde están inmersas las estrategias educativas que buscan contribuir a la transformación de estereotipos de género desde los cursos de ética y comunicación. Se inicia con la categoría de género que se emplea para designar las relaciones sociales entre sexos, como una manera de denominar la creación enteramente social de los roles (Scott, 1990). Desde esta perspectiva se rechaza el determinismo biológico que plantea que las mujeres, por ser mujeres, se deben dedicar al hogar y a los hijos, y que los hombres, por ser hombres, deben ser los proveedores (Scott, 1990).

Es una categoría social impuesta que comprende cuatro elementos interrelacionados: el primer elemento comprende símbolos culturalmente contruidos – y a menudo contradictorios–, como Eva y María, que para la tradición cristiana significan oscuridad y luz, inocencia y corrupción (Scott, 1990), respectivamente; un segundo elemento implica los conceptos normativos, estos se expresan en doctrinas religiosas, políticas, científicas, legales y educativas, y conforman precisamente uno de los elementos que competen a este proyecto de intervención, pues desde la ideología de educación y aprendizaje que tiene el SENA se revisa cómo se piensa la perspectiva de género desde la división sexual del trabajo, pues como dice Scott (1990), de manera implícita se evidencia un ordenamiento social de los roles. Aunque no está claro de dónde salen esas categorizaciones y por qué se articulan en términos de la división sexual del trabajo, terminan estableciendo sistemas simbólicos de cómo las sociedades representan el género, lo que finalmente define el significado de ser hombre y ser mujer; un tercer elemento plantea que el género puede construirse a través del parentesco, la economía y la política; por último, el cuarto elemento es la identidad subjetiva que se relaciona con las representaciones culturales históricamente específicas, representaciones que se constituyen en sistemas de valores, lógicas clasificatorias, creencias y opiniones

que terminan orientando las prácticas e instituyen la forma en la que hombres y mujeres deben actuar en el mundo (Jodelet, 1984).

En relación con lo anterior, en la construcción de las actividades de aprendizaje de la propuesta se tomó en cuenta la categoría de identidad de género, la cual según Arango et al. (1995) se debe trabajar como una problemática transversal que requiere un análisis que cuestione las categorías binarias que se emplean en el análisis social, como: naturaleza/cultura, público/privado, masculino/femenino.

Arango et al. (1995) plantean que para analizar la identidad de género, se observan tres grandes áreas de reflexión: la subjetividad y las formas singulares de adquisición de la identidad de género; las condiciones sociales e históricas que definen y transforman las identidades sociales de género; y las representaciones sociales, ideología y cultura, que buscan dar sentido a la diferenciación sexual. Desde esta perspectiva la identidad de género es concebida como un proceso inacabado, en constante construcción, como todos aquellos procesos que impliquen identidad.

El planteamiento anterior es significativo, pues el SENA –y específicamente el CDTI– trabaja con personas jóvenes, aún en el proceso de constitución de su identidad, que viven en barrios populares, quienes, como plantea Duschatzky (1999), generalmente se encuentran inmersos en vínculos primarios fracturados, producto del abandono, el maltrato familiar, los problemas de índole económico y los conflictos de violencia generalizada propios de las zonas en las que habitan. Por ello, la entidad termina siendo –y debería ser– ese espacio que le permite a los jóvenes pensarse en otro presente y proyectarse, y revela la posibilidad de imaginar un cambio en el presente y su futuro (Duschatzky, 1999).

Como se mencionó, un gran porcentaje de los estudiantes del SENA, son adolescentes, por tanto, aún se encuentran en la búsqueda de qué hacer por la vida y sobre todo en la definición de su propia identidad y de su rol en el mundo. Berger & Luckmann (2001) plantean que para convertirse en miembro de la sociedad (rol), el sujeto atraviesa por dos espacios, uno de socialización primaria, otro de socialización secundaria.

La socialización primaria es aquella que permite que un individuo se convierta en miembro de la sociedad. Se da a través de los cuidadores, es la más importante y, en el caso de los aprendices del SENA, suele ser la más fracturada. Berger & Luckmann (2001, p. 81) dicen que “todo individuo

nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos”.

La socialización secundaria es “la internalización de submundos institucionales. Su alcance y su carácter se determinan, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social de conocimiento” (Berger & Luckmann, 2001, p. 83). Y es justo esta socialización la que le concierne al SENA, pues termina siendo la adquisición del conocimiento específico sobre “roles” lo que estructura interpretaciones y comportamientos de rutina dentro y fuera del área institucional (Berger & Luckmann, 2001). Y esto es precisamente lo que hace la institución, que con su carácter, esencialmente laboral, termina otorgando una identidad, incluso desde el discurso: “usted es un soldador” o una operaria o un mecánico, y desde esa postura se espera un determinado comportamiento y un determinado vocabulario, por esto es tan importante empezar a trabajar las actividades formativas con perspectiva de género, pues en ese proceso de aprendizaje en el que están adquiriendo conocimientos, es posible que sus instructores, hombres y mujeres, estén reproduciendo con sus discursos y con su manera de plantear actividades de aprendizaje, estereotipos de género desde la división sexual del trabajo. Es así como algunos discursos utilizados por el cuerpo docente del Centro demuestran de qué manera se justifica la escogencia de una carrera a partir, únicamente, del sexo del aspirante (*e.g.*, si es mujer debería dedicarse a confección, si es hombre, a lo industrial). Si se percibe que alguien está fuera de lo heteronormativo termina siendo excluido.

No es posible desconocer el papel de los y las docentes en la recreación del orden de género mediante la aplicación de un currículo oculto de género expresado en Planes y Programas, textos de estudio y prácticas pedagógicas que reproducen mensajes tradicionales y estereotipos que refuerzan las conductas predominantes en ambos sexos y que influyen en un futuro proyecto de vida, que en el caso de las mujeres les lleva al mundo privado y en el de los hombres al espacio público. (Flores, 2005, p. 70)

Los estereotipos de género tienen consecuencias individuales y sociales, construyen prejuicios sexuales que terminan desencadenando y justificando la Violencia Basada en Género (VBG), entendida esta como las acciones que agreden física y psicológicamente a cualquier persona por razones de su género e identidad sexual, buscando someter al que se salga del ordenamiento social

establecido, ese mismo “orden social” que dice que ser mujer o ser hombre se clasifica de acuerdo con el sexo biológico y que las prácticas femeninas están subordinadas por la masculinidad patriarcal (Gómez, 2012).

Gómez (2012), como producto de una investigación realizada en Cali, describe y analiza la violencia en contra de la población homosexual y transexual entre 1980 y 1990; estudió hechos de violencia que implicaran homicidio, pues la forma en la que intencionalmente eran “eliminadas” resultaba cargada de significaciones, imaginarios y representaciones sociales. En ese orden, la violencia por prejuicio sexual se comprende como una relación social y puede dar cuenta del “orden social” que emerge, pues se hacen explícitas las justificaciones sociales a partir de las cuales se determina lo correcto, lo incorrecto, lo normal y lo anormal, y todo aquello que no esté dentro de lo establecido es excluido. En este caso, eran simbólica y físicamente eliminados.

Por su parte, González et al. (2016) buscaron comprender el fenómeno de la violencia basada en género en una institución de educación superior, pues a pesar de su carácter formativo y de su función como instancias reguladoras de la vida social, se evidencian situaciones relacionadas con la discriminación desde la división sexual del trabajo en lo social y en lo laboral. Como parte de sus resultados, identificaron otros tipos de violencia que no son fáciles de percibir, pero que se presentan con mucha frecuencia en contextos cotidianos, en donde las personas experimentan situaciones de abuso de poder, burlas, gestos intimidantes y exclusión, que terminan agrediéndolas psicológicamente.

En relación con estas investigaciones, se hace un llamado a que las entidades de educación posibiliten espacios que: favorezcan prácticas educativas que promuevan la socialización no excluyente de género en las aulas (Flores, 2005); permitan formar personas diversas, que se constituyan en ciudadanos responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que los rodea; y pongan en marcha estrategias que faciliten la prevención de la VBG (González et al., 2016).

Lo anterior implica incluir la perspectiva de género en las prácticas educativas con un enfoque transversal. Por ello se propone, desde este proyecto de intervención, iniciar con los cursos transversales de ética y comunicación, porque ello posibilita: explorar y sensibilizar imaginarios culturales y representaciones sociales de la gran mayoría de aprendices del CDTI; y sensibilizar, contribuyendo con ello a la transformación hacia una sociedad más equitativa y solidaria.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La pedagogía SENA se centra en la formación a través de competencias laborales, las mismas que corresponden a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que las personas se inserten con facilidad y tengan un desempeño eficaz en el mundo laboral. Todos los cursos técnicos y tecnológicos que se ofrecen en la entidad se enseñan a través de la ejecución de un proyecto formativo, lo que implica que al final de cada curso se entrega un producto terminado que refleja el cumplimiento del objetivo general del proyecto formativo. Este producto cambia dependiendo de la especialidad, por ejemplo, si se trata de una tecnología en calzado y marroquinería, el producto entregable es una línea de producción de calzado, bolsos, carteras, etc., pero si se trata de una tecnología en control ambiental, la entrega final será un programa de educación ambiental para colegios, empresas, fundaciones o la comunidad.

Este producto final se construye durante las cuatro etapas o fases del proyecto: análisis, planeación, ejecución y evaluación. En cada fase se especifican unos objetivos específicos y se determinan las actividades que se deben realizar. Estas actividades, a su vez, están descritas en guías de aprendizaje construidas por los docentes, quienes se encargan de orientar, acompañar, formar y enseñar, y son responsables de construir completamente el desarrollo curricular requerido para que los aprendices logren cumplir con los objetivos del proyecto.

Este proceso de aprendizaje–enseñanza es el día a día, es donde se constituye realmente la misión de la entidad. Este punto es fundamental, ya que es aquí donde se deben integrar las actividades de aprendizaje que buscan transformar imaginarios, discursos y prácticas de género.

Las guías de aprendizaje marcan la cotidianidad de los aprendices, en ellas se puntualiza todo lo que se debe hacer en las sesiones de clase, descrito paso a paso. Por estar dirigidas a los estudiantes, estas actividades deben tener en cuenta cómo se está narrando, es decir, se debe utilizar un lenguaje incluyente y, por supuesto, lograr que las actividades prácticas reconozcan las habilidades y diferencias de cada uno de los participantes en el aula o taller de aprendizaje.

A continuación se presentan las guías preparadas para los cursos de ética y comunicación. Para un cronograma de la propuesta y para una consulta de su formulación original, dirigida a los estudiantes del SENA, se recomienda consultar a Delgado (2017)

GUÍA DE APRENDIZAJE: COMUNICACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

INTRODUCCIÓN

Nos ocuparemos de algo propio de la humanidad misma, sin el cual no podríamos alcanzar un nivel mínimo de calidad de vida, mucho menos evidenciar algunas inteligencias o procesos de pensamiento. Se trata de las habilidades comunicativas. Para ello debemos comprender que la comunicación es un proceso de interacción con otras personas que tiene como eje la palabra, pero que a su vez implica otras maneras de expresión, como por ejemplo, el lenguaje no verbal.

Para lograr habilidad en la comunicación, no solo debemos contar con las capacidades de expresión hablada, escrita, gráfica, gestual y actitudinal, sino que necesitamos contar, ante todo, con una intención profunda de acercarnos a los otros, de percibirlos como nuestros interlocutores, de querer recibir sus mensajes, y tener ciertos cuidados que garanticen la efectividad de la comunicación, teniendo en cuenta aspectos como la equidad y el respeto por los demás.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN INICIAL

Objetivo: explorar algunos tipos de comunicación de manera más consciente y aplicada a su contexto.

- Se inicia con una actividad que consiste en averiguar la fecha de cumpleaños (mes y día) de “sus” compañeros y organizarse de manera ascendente, de acuerdo con ella (otra opción es organizarse alfabéticamente por apellido o nombre). Se divide el grupo en dos equipos que deben organizarse en dos filas, en el menor tiempo posible. La única regla de este ejercicio es que no se pueden usar palabras habladas o escritas, solamente señas. Finalizada esta actividad se habla en plenaria sobre el desarrollo de la actividad: cómo lo lograron y cuáles fueron las dificultades al hacerlo.
- Posteriormente, usando los distintos modos de comunicación, los mismos equipos jugarán “teléfono roto”, actividad en la que un mensaje se transmite de una persona a otra hasta completar una cadena. Al final de ella, se verifica que el último mensaje corresponda al original. En esta ocasión habrá tres distintas formas de comunicar el mensaje: oral, gráfica y por señas. La persona a cargo de la instrucción determinará cómo se debe

transmitir el mensaje y cuál es el mensaje a transmitir en cada grupo. Al final, cada grupo habla de su experiencia comunicativa, de las dificultades que encontraron y de cómo debieron afrontar el reto de manera creativa. La reflexión se orienta hacia el entendimiento de la comunicación humana, la experimentación de las formas de comunicación y la importancia de expresar una idea clara teniendo en cuenta al otro como interlocutor.

Para la reflexión al final de ambas actividades, se deben tener en cuenta las siguientes preguntas orientadoras (cada uno registra sus respuestas en el cuaderno):

- ¿Cómo se sintieron haciendo estos ejercicios?
- ¿Cómo se considera usted, más verbal o menos verbal? Justifíquelo.
- ¿Cómo lograron comunicarse?
- ¿Le fue difícil realizar las actividades?

Resultados esperados: que los estudiantes reconozcan sus emociones alrededor de los diferentes tipos de comunicación; e identificar las expectativas que les genera esta área del conocimiento.

Tiempo estimado: una sesión de dos horas.

ACTIVIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA EL APRENDIZAJE

Objetivo: determinar la importancia y el alcance de la comunicación en mi proceso de formación para la vida y el trabajo.

- A partir de los criterios de las normas del “buen hablante–buen oyente”, disponible para los estudiantes en Blackboard, cada uno identifica sus dificultades al momento de comunicarse oralmente y redacta un párrafo, de aproximadamente diez líneas, que dé cuenta de sus oportunidades para mejorar su comunicación oral. Acto seguido, en plenaria se socializan los resultados y los argumentos obtenidos en la autoevaluación.
- En grupos de trabajo conformados por cuatro o cinco aprendices, se construye una historia a partir de unos mensajes llamados “estereotipos de género” que entrega la persona a cargo de la instrucción. El ejercicio consiste en que, enumerados de 1 a 5, cada participante cuente algo sobre el mensaje que le corresponda. Se debe comenzar en orden; el segundo participante debe expresar, con sus propias palabras, lo que entendió del

primero y agregar su opinión sobre el tema, y así sucesivamente, hasta llegar a la última persona; quién habló en primer lugar debe retomar todo lo que se dijo. Por último, en plenaria se conversa entre todos los grupos acerca de la dificultad o no de captar y expresar el mensaje de la otra persona sin cambiarlo y el impacto que esto puede generar.

- Después de escuchar “El gran varón”, canción interpretada por Willie Colón (Alfanno, 1989, pista A3), cada uno escribe en una hoja –sin marcarla con su nombre– las frases de la canción que le llamaron particularmente la atención y las emociones que le transmiten esas palabras. Después de quince minutos, se intercambian los escritos, se leen en voz alta y, en plenaria, se reflexionará alrededor de la historia que plantea la canción y las emociones que transmite.
- En mesa redonda se organiza todo el grupo y se analizan las diferentes actividades realizadas, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿Qué expectativas le genera esta área del conocimiento?
 - ¿Qué elementos le puede aportar la comunicación (oral, no verbal y escrita) a su contexto social y a su desempeño académico y laboral?

Estas preguntas se resuelven inicialmente de manera individual y por escrito (cuaderno) y después se pasa a la mesa redonda.

Resultados esperados: reflexiones sobre cómo poner los pensamientos en palabras, lo cual también es una tarea importante al momento de participar en un diálogo para lograr que otra persona comprenda lo que se quiere decir y, sobre todo, para no transgredir al otro con el discurso.

Tiempo estimado: tres sesiones, cada una de dos horas.

ACTIVIDADES DE APROPIACIÓN

Objetivo: construir el conocimiento alrededor de la comunicación.

La comunicación es un proceso de interrelación que permite llegar a acuerdos y a consensos para el entendimiento y la convivencia. No se trata de enviar mensajes y recibir mensajes, en el fondo está prevista la actitud y la intención de entenderse entre las personas. Para entender mejor lo dicho, la persona a cargo de la instrucción explica en plenaria el modelo de comunicación de la FIGURA 1.

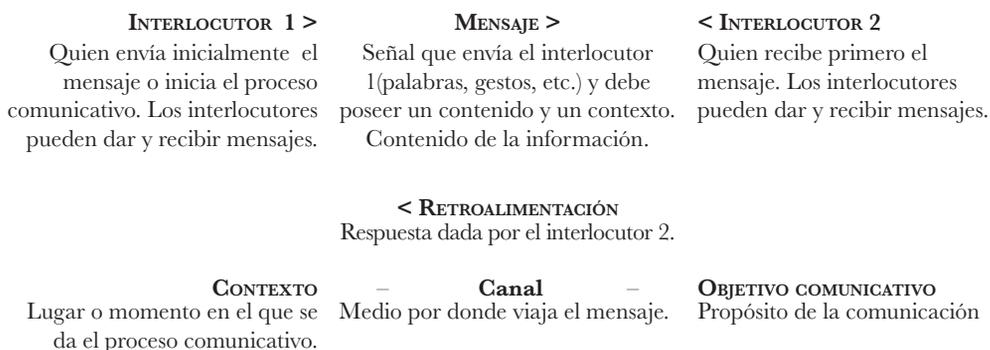


Figura 1. Modelo de comunicación

- Después de la explicación del modelo, en parejas se analiza la lectura “Comunicación humana”, disponible en Blackboard, y se elaborará un mapa conceptual previamente explicado. Al terminar la construcción de los mapas, se socializan con los demás compañeros y se aclaran las dudas que surjan.
- Partiendo de la idea principal de los textos: “Somos como hablamos y hablamos como actuamos” (Musitu, 1993) y “El papel del lenguaje como agente socializador de género” (Pérez, 2011) se realiza un conversatorio alrededor de sus ideas centrales, para lo que es necesario una lectura previa y la formulación, de manera individual, de preguntas que dinamicen el conversatorio. Al final cada participante socializa una conclusión de lo discutido.
- Tomando como referencia las actividades de la sesión anterior, en parejas se analizan cuatro diferentes situaciones de conflicto que se hayan presentado al interior de su grupo: dos de ellas deben evaluar si la comunicación permitió llegar a acuerdos en pro de la convivencia, y las otras dos deben corresponder a situaciones donde la comunicación no lo logró (deben tener en cuenta el análisis de situaciones de exclusión). Se redactan, en ambos casos, los argumentos para determinar, respectivamente, por qué se logró y por qué no. Este análisis debe estar sustentado en lo que se ha trabajado en las sesiones anteriores.
- Para la realización de esta actividad los estudiantes deben leer previamente la ley 1010 de 2006 (sobre acoso laboral) y el texto “División sexual

del trabajo”, materiales disponibles en la plataforma Blackboard de su programa. Hecho esto, deben participar activamente en el debate acerca de esta problemática, teniendo en cuenta sus aspectos más relevantes. La persona a cargo de la instrucción designa un moderador, quien se encarga de establecer las reglas de juego y el orden de intervención de cada participante en la disertación y nombra a dos aprendices para la mesa de preguntas, quienes se encargan de recoger las preguntas del auditorio y formularlas a los participantes.

Tiempo estimado: cuatro sesiones, cada una de dos horas.

- La persona a cargo de la instrucción organiza varios grupos de trabajo, según el número de aprendices, y pide a cada uno analizar dos pautas ortográficas asignadas para construir dos ejemplos (por escrito), los cuales deben ser socializados a los compañeros de manera creativa. Para esta actividad, se toma como referente el documento de pautas ortográficas, disponible en Blackboard.

Tiempo estimado: una sesión de dos horas.

- La persona a cargo de la instrucción explica algunas pautas de redacción y puntuación y muestra cómo construir un resumen y un informe, dos herramientas del conocimiento; luego, cada participante construye un resumen en clase –donde retoma la lectura “Comunicación humana”– y lo presenta individualmente, escrito a mano. Esta evidencia debe ser entregada en la siguiente sesión.
- Por parejas se realiza un ejercicio de escritura, en él, utilizando únicamente los signos de puntuación, se organiza la frase “Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo”, de tal manera que sea posible dejar una herencia a cuatro posibles herederos. La redacción debe incluir la puntuación para que Juan sea el heredero, otra para que Luis reciba la herencia, otra para que el sastre sea el heredero y otra para que los Jesuitas puedan heredar.

Tiempo estimado: dos sesiones, cada una de dos horas.

Resultados esperados: construcción del conocimiento alrededor de los conceptos de comunicación y de la importancia de reconocer y establecer procesos comunicativos que posibiliten la convivencia con otros.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN FINAL

Objetivo: transferir el conocimiento y el uso del lenguaje incluyente.

- Durante muchos años las personas manejaron sus asuntos a través del uso exclusivo del lenguaje oral, el comportamiento, el razonamiento y las reacciones eran orales. Con esta actividad se evalúan los conceptos más relevantes vistos en las actividades anteriores, para incorporar elementos propios que permitan desarrollar o mejorar nuestras habilidades orales. Grupos de trabajo, conformados por un máximo de cinco integrantes, preparan una exposición de temas de su interés que involucren los contextos social y laboral, integrando en su elaboración las pautas de exposición oral pactadas con la persona a cargo de la instrucción. Cada grupo tiene veinte minutos para su presentación. Se debe tener en cuenta el uso del lenguaje reflexivo trabajado en cada una de las sesiones anteriores.

Tiempo estimado: dos sesiones, cada una de dos horas.

Resultado final esperado: que los aprendices: adquieran una comunicación más sensible y consciente, que posibilite el reconocimiento del otro como su interlocutor; e involucren en sus ámbitos sociales, académicos y laborales los procesos comunicativos vistos.

GUÍA DE APRENDIZAJE DE ÉTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

INTRODUCCIÓN

Esta guía se enmarca en el estudio teórico-práctico de la ética a partir del análisis de la moral. La ética es una dimensión reflexiva inherente a la vida misma, por ende está implicada en la formación y el quehacer profesional. La ética le permite a la persona, no solo comprender el mundo en el que le corresponde actuar, sino que también le ofrece criterios orientadores para entenderse con los otros en acciones cotidianas, comunes y laborales.

El SENA privilegia la formación profesional integral, que no consiste solo en el entrenamiento de habilidades y destrezas técnicas para desempeñarse en un oficio o para emplearse en el mundo de la producción, sino que pretende que cada aprendiz asuma actitudes críticas, equitativas, autónomas y propositivas como persona, ciudadano y trabajador, en procura de la convivencia y el buen vivir social.

En este sentido, esta guía es una invitación a compartir experiencias enriquecedoras que le permitan al aprendiz reflexionar, sensibilizarse y cuestionarse sobre sus valores, comportamientos y actitudes en beneficio del bien común y de la construcción de un mejor país.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN INICIAL

Objetivo: deliberar sobre situaciones que impliquen un comportamiento ético y moral.

- Después de observar el video “Premio de fotografía”, disponible en la plataforma Blackboard, en plenaria se discute y reflexiona acerca de lo ocurrido en él, utilizando como preguntas orientadoras:
 - ¿De qué manera describiría la situación desde su punto de vista?
 - ¿Qué hubiese hecho usted en este caso? Argumente.
 - ¿Habría cambiado la situación si en vez de una fotógrafa hubiese sido un fotógrafo? Argumente.

Tiempo estimado: una sesión de dos horas.

Resultados esperados: que los aprendices reflexionen alrededor de cómo su discurso da muestra de la postura que se asume cuando un tema tiene implicaciones morales.

ACTIVIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN

Objetivo: explorar los distintos puntos de vista que respaldan una toma de posición respecto de situaciones cotidianas.

- En grupos de trabajo se analiza una viñeta de la tira cómica “Calvin y Hobbes”, disponible en Blackboard, respondiendo a las siguientes preguntas, por escrito, de manera individual:
 - ¿Qué hubiese hecho usted en el caso de Calvin? ¿Por qué?
 - ¿Qué valores relaciona usted con la historia de Calvin? Justifique.
 - ¿Dónde encuentra lo ético y lo moral en la historieta de Calvin?

Las respuestas se comparten en plenaria y junto con la persona a cargo de la instrucción, se sintetizan las características de lo ético y lo moral en un cuadro.

- A partir de la lectura del cuento: “La cenicienta que no quería comer perdices” (López & Cameros, 2014)), disponible en Blackboard, se exploran

las actividades que usualmente son asignadas a mujeres y a hombres en nuestra vida cotidiana, y cada uno redacta: los valores que a su juicio están presentes en la historia y presenta, de manera breve, cuáles valores –y de qué manera–, le enseñaron en su familia

Tiempo estimado: tres sesiones de dos horas.

Resultados esperados: que los estudiantes indaguen y reconozcan los conceptos alrededor de la ética y la moral y cómo estos permiten asumir una postura respecto de las situaciones cotidianas con las que se enfrentan.

ACTIVIDADES DE APROPIACIÓN

Objetivo: valorar críticamente su proceso de vida desde lo ético y lo moral.

- La persona a cargo de la instrucción ofrece definiciones de ética y moral, a partir de ellas, cada estudiante clasifica los conceptos que correspondan a cada definición, argumentando su elección. Acto seguido, en plenaria, ella dibuja en el tablero dos columnas con los títulos de ética y moral, para que cada aprendiz ubique el concepto según su clasificación, teniendo en cuenta el planteamiento magistral dado al inicio de la sesión. Finalizando este ejercicio, cada aprendiz retoma “el cuadro de diferencias” de la actividad de contextualización, lo corrige y lo sustenta con base en su nuevo criterio de ética y moral.
- Se lee el texto “De qué va la ética” (Savater, 1991, cap. 1) y se ve el vídeo “Ética y política: Ricardo Savater” (Valenzuela, 2013), con el fin de mejorar la comprensión de los conceptos de ética y moral. En mesa redonda se discuten las ideas principales, orientadas a responder la pregunta: ¿Para qué me sirve la ética?, tomando como referencia el código de ética del SENA (2017). A partir de su lectura, cada uno reflexiona sobre valores y principios respecto de la dignidad humana que se proponen en el texto y da ejemplos: de situaciones dónde estos principios se pueden ver reflejados y de situaciones dónde se ven vulnerados.
- A partir de las lecturas de apoyo 1, 2 y 3 de “Construyendo género desde la equidad” (González & Gómez, 2011, pp. 44-47), se divide el grupo en tres sub grupos y cada uno se encarga de desarrollar un capítulo y generar preguntas que permitan iniciar un debate y, al finalizar, de manera individual, reflexionar con base en estas preguntas:
 - ¿Ha tenido actitudes machistas en su familia o grupos de amigos?

– ¿Qué puede hacer para ayudar a mejorar esas ideas de inequidad?

Las situaciones deben quedar registradas en los cuadernos para una posterior socialización.

- Teniendo como referencia los textos “Derechos humanos, derechos de las mujeres” (González & Gómez, 2011, pp. 54-57) y “Luchas y conquistas de las mujeres en Colombia: voto, autonomía económica, propiedad” (González & Gómez, 2011, pp. 82-83), los estudiantes responden a la siguiente pregunta y socializan su respuesta:
 - ¿Cuál es la situación actual de los derechos laborales de las mujeres en el país? De un ejemplo.

Resultados esperados: que los aprendices asuman actitudes y valores en los diferentes contextos en los que transitan, teniendo como referencia la reflexión desde criterios éticos y morales, en pro de la dignidad de las personas.

Tiempo estimado: cinco sesiones de dos horas.

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN FINAL

Objetivo: aplicar los criterios clave de lo ético y lo moral para la convivencia en el CDTI.

- De acuerdo con lo trabajado en las sesiones anteriores, cada estudiante, de manera individual, responde las siguientes preguntas:
 - ¿Qué valores cree usted se presentan de manera individual o grupal en su curso?
 - ¿Cuáles no, por qué y cuáles son las causas y consecuencias?
 - ¿Qué valores se comprometería usted a cumplir individualmente y a hacer cumplir por el grupo? ¿Cree usted que esos valores apuntan a la equidad entre todas las personas, por qué?

En plenaria se discuten sus respuestas.

- Con su grupo de trabajo, con base en su experiencia en el CDTI, cada estudiante evalúa y socializa cada uno de los espacios en los que como aprendiz vive su cotidianidad e identifica en cuáles hay problemas de convivencia o de falta de valores equitativos. Acto seguido, se distribuyen de manera grupal, los espacios en los que cada uno intervendrá.
- Cada grupo elabora un diagnóstico (del espacio asignado) en el que se describe, de manera detallada, el problema, las causas, sus consecuencias

y las personas involucradas; y plantea las posibles soluciones (este ejercicio debe hacerse por escrito).

- Cada grupo debe diseñar, planificar y grabar una actividad lúdico-recreativa, dirigida a sensibilizar a los aprendices sobre sus actitudes y comportamientos en los espacios acordados, en procura de mejorar la convivencia. Las propuestas deben permitir la interacción de mínimo diez personas en el espacio objeto de su intervención. Los testimonios pueden dar respuesta a preguntas como:
 - ¿Usted qué cree que se pretende con esta actividad?
 - ¿Qué mensaje le deja esta actividad?

La persona encargada de la instrucción debe presentar ejemplos de los tipos de dinámica que se pueden realizar.

- Cada grupo debe dejar planteada su actividad y estrategia en papel, teniendo en cuenta el siguiente esquema: espacio, problema, objetivo, público objetivo, actividad, metodología, roles y responsabilidades, duración, fecha de la actividad y recursos. La actividad debe realizarse y registrarse en vídeo en la semana previa a la última sesión de clase.
- En plenaria, cada grupo socializa el video registro con testimonios de tres participantes de su actividad en un máximo de diez minutos, con el fin de analizar su desempeño, evaluar la efectividad de su estrategia y determinar sus alcances.

Tiempo estimado: cuatro sesiones de dos horas.

Resultado final esperado: que los estudiantes asuman posturas y actitudes en función de valores como la dignidad humana y la solidaridad, que les permita ser reflexivos ante una situación problemática, contemplando puntos de vistas distintos al suyo, y que esto posibilite establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad.

RESULTADOS ESPERADOS

Como se dijo, esta propuesta de intervención pretende ser modelo en el CDTI, para que desde otras áreas se inicie con la reescritura y construcción de las guías de aprendizaje con perspectiva de género. Estos documentos se convierten en el día a día de los aprendices y docentes y deben cumplir con los requerimientos necesarios para dirigir de manera adecuada el proceso

enseñanza- aprendizaje. Esta propuesta deja en evidencia que sí es posible planear actividades de aprendizaje que incluyan el tema de género, sin dejar a un lado los objetivos educativos. A partir de este proyecto, se espera que la entidad inicie con la apropiación de conceptos y principios relacionados con el establecimiento de relaciones más equitativas, respetuosas y solidarias, y que ello se vea reflejado en la descripción y el planteamiento de las actividades de aprendizaje que se conciben para los estudiantes, las que no solo deben contemplar los conocimientos, sino también las actitudes. De esa manera evitaría ser un escenario donde se reproducen estereotipos de género y contribuiría a la construcción de nuevas formas de relacionarse, desde una postura reflexiva y comprensiva, teniendo como eje los principios de dignidad humana y respeto por el otro.

CONCLUSIONES

Existen múltiples maneras de abordar el tema de género, desde la transformación de imaginarios y representaciones sociales basadas en prejuicios sexuales, hasta la prevención e intervención de la violencia basada en género en sus diversas formas de manifestación. Una de las formas de empezar a trabajar género es desde las entidades educativas, pues ellas están llamadas a proponer estrategias formativas que involucren actividades reflexivas y comprensivas en pro de la constitución de personas justas, respetuosas, incluyentes y equitativas. Hacerlo posibilitaría la construcción de sociedades y comunidades comprometidas éticamente con su entorno.

El SENA, al ser una institución de carácter público, es un espacio donde confluyen personas diversas en sus maneras de ser, pensar y actuar, por lo tanto, debe permitirse construir, a través de sus docentes, actividades de aprendizaje formativas con perspectiva de género, así como la actualización de los cursos de ética y comunicación que buscan contribuir al cambio de imaginarios y relaciones de género en los estudiantes, a través de la reconstrucción e integración de estrategias educativas en las actividades de aprendizaje, en función de transformar estereotipos de género.

REFERENCIAS

Alfanno, O. (1989). El gran varón [interpretada por W. Colón]. En *Legal Alien* [LP]. Fania.

- Arango, L., León, M., & Viveros, M. (1995). *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Uniandes.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción de la realidad social*. Amorrortu.
- Decreto 1227 del 2015. (2015, junio 4). *Diario Oficial*, 49.532.
- Delgado, J. (2017). *Actualización de los cursos de ética y comunicación desde una perspectiva de género en el centro de diseño tecnológico industrial – SENA: propuesta de intervención* [tesis de maestría, Universidad Icesi]. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/82979
- Delgado, J. (2017). *Diario de campo de las sesiones de clase de los cursos de ética y comunicación en el CDTI* [inédito].
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós .
- Echavarría, M. I. (2010). *Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “PEI” de instituciones educativas en Medellín*. Alcaldía de Medellín.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Gómez, M. (2012). Sexualidad y violencia: crímenes por prejuicio sexual en Cali 1980- 2000. *CS*, 10, 171-205.
- González, M. P., Zutta, D., & Perugache, A. (2016). Violencia basada en género dentro del contexto universitario: visión de los administrativos, 2013-2015. *Universidad y Salud*, 18(2), 276-290.
- González, Y. & Gómez, P. (2011). *Construyendo género desde la equidad*. Autoras.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós
- Ley 1010 de 2006. (2006, enero 23). *Diario Oficial*, 46.160.
- López, N. & Cameros, M. (2014). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Planeta.
- Mi identidad sexual no me la da un papel: estudiante transexual que entuteló al Sena*. (2016, agosto 1). <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/mi-identidad-no-me-da-un-papel-estudiante-transexual-en-articulo-646690>
- Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Lumen.
- Pérez, M. J. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje* (4a ed.). Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres.
- Rincón, J. C. (2016, junio 28). *La lucha de una mujer trans por usar uniforme femenino en el Sena*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/lucha-de-una-mujer-trans-usar-uniforme-femenino-el-sena-articulo-640203>
- Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Ariel.

Johanna Marcela Delgado Salazar

- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Alfons el Magnanim.
- Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA. (2017, febrero 23). *Código de ética*. <http://www.sena.edu.co/es-co/Documents/Codigo-de-Etica-del-Servicio-Nacional-de-Aprendizaje-Sena.pdf>
- Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA. *Resolución 0452 de 2014*. http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/resolucion_sena_0452_2014.htm
- Valenzuela, S. [Ed.]. (2013). *Ética y política: Fernando Savater* [video]. Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8dl58G2fHI>

GRUPOS INTERACTIVOS COMO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE

Martha Isabel Rada Cruz, MSc.

Citación

Rada, M. (2020). Grupos interactivos como estrategia de educación para la paz: una propuesta de formación docente. En O. Bravo (Comp.), *Bitácoras de la maestría: vol. 4. 9 propuestas de intervención psicosocial*, (pp. 371-408). Universidad Icesi.

RESUMEN

Con base en un diagnóstico inicial que permitió conocer cómo se había implementado la cátedra de la paz en un colegio privado de Cali y cómo era el ambiente de convivencia escolar, se formula una propuesta de intervención de formación docente apoyada en los principios del aprendizaje dialógico, llevada a cabo mediante la conformación de los grupos interactivos propios del modelo educativo de comunidades de aprendizaje. Se parte de una concepción de aprendizaje relacionado con una concepción más amplia de inteligencia, que da lugar a relaciones igualitarias, caracterizadas por la solidaridad como eje rector de las acciones docentes, capaz de ofrecer a todos oportunidades igualitarias para el aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Previo a la formulación de la propuesta, se realizó un diagnóstico para conocer cómo se había implementado la cátedra de la paz en el colegio, indagando también sobre el ambiente de convivencia escolar (remisiones a psicología, motivos de consulta y asistencia voluntaria por parte de los estudiantes), en donde se contemplaron las relaciones entre estudiantes, de estos con los profesores y de los padres de familia con el colegio, todo lo anterior como la construcción de un panorama general que da cuenta de las dinámicas relacionales que se dan en el colegio desde diferentes niveles.

Para obtener la información, se revisaron documentos institucionales, específicamente el Plan Educativo Institucional [PEI] y los reportes disciplinarios de bachillerato, y se realizaron doce entrevistas semiestructuradas a: estudiantes y profesores; los coordinadores académicos y de convivencia de primaria y bachillerato; las psicólogas de primaria y bachillerato; el rector; y la presidente de la asociación de padres de familia. Los resultados se agruparon en tres categorías: revisión de documentos institucionales, actividades extracurriculares y ambiente escolar y relaciones interpersonales (ver detalle en Rada, 2017).

Este trabajo permitió establecer que hasta el momento se ha hecho una inclusión curricular de la cátedra de la paz desde el área de sociales al introducir temáticas sobre justicia, derechos humanos, conflicto armado y memoria histórica, esto último parcialmente, al abordar la historia del país. Esta inclusión aún no se ve reflejada en el PEI ni cuenta con un planteamiento transversal que permita trabajar en ella de manera colaborativa con otras áreas. Es claro que la cátedra es institucionalmente reconocida por directivos y maestros en la realización de las actividades extracurriculares, pero lo es también que no tiene el estatus de las académicas.

Esta diferenciación entre lo académico y lo no académico refleja una fragmentación de la educación como formación del ser humano, pues deja de lado el alcance de las experiencias de otros espacios, fragmentación que puede estar ligada a una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje que no ocurre en espacios de experiencias significativas, donde toma cuerpo la cátedra de la paz, pues las actividades extracurriculares no están asociadas con las situaciones de clase en aula, el seguimiento del plan de estudios – que obedece a un currículo– ni cuentan con actos evaluativos como toma de

apuntes, portafolios, talleres, *quizzes* y exámenes, que han sido históricamente las evidencias del proceso de aprendizaje.

Lo relevante de optar por esta dinámica es que las notas se vuelven signo del proceso de aprendizaje, por tanto, aquello que no se pueda verificar queda por fuera de lo académico, pues aunque existan otros recursos para afirmar que ha sido aprendido, quedan en deuda con demostrar la evidencia por medios tradicionales. Teniendo en cuenta este tipo de dinámica, se entiende cómo toma protagonismo el componente cuantitativo, demostrable de la nota numérica y cómo es esta la que va dando cuenta del proceso. Al ser de esta manera, se instalan las bases de una competencia desde el desempeño en la disciplina que va dejando rezagado el aprendizaje y sus componentes de comprensión, que son mucho más amplios y mucho más rico en elementos. Como plantea Laderech (2000),

... los estudiantes se ven animados y obligados a competir entre ellos para sobrevivir. La meta es ganar ser el mejor o superior y no se valora en función de los objetivos autogenerados y propuestos sino en función de compararnos con los otros, de si los hemos superado o ganado. (p. 46)

En este hilo de ideas, la educación inevitablemente conlleva a la competencia entre las personas, pues potencia el trabajo individual y no le da una oportunidad al aprendizaje cooperativo; además, esta concepción de la educación avala la competencia con el otro, que es la base para el conflicto, y dista entonces de los objetivos de la educación para la paz. Si se tiene en cuenta cuáles fueron los resultados en torno a la convivencia del grupo, los postulados de Laderech (2000) cobran mayor sentido con la intervención aquí propuesta, pues se encuentra un grupo con camaradería pero con niveles de competencia que puede afectar sus relaciones, generando un problema de convivencia en el grupo, el cual llega a sobrevalorar a los integrantes “muy buenos” y a dejar de lado a aquellos que no lo son tanto.

De alguna manera, esta dinámica de clasificación se promueve desde la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje, que liga el desempeño a la nota, como se evidencia durante las entrevistas con los maestros y los coordinadores. Por lo anterior, no es un dato menor esta diferenciación entre lo académico –vinculado con lo curricular–, y lo no académico –vinculado con lo extracurricular–, pues a partir de ahí surgen las diferencias en las formas de

participación de los estudiantes, siendo la extracurricular mucho más activa y de índole cooperativo. Por otro lado, las dinámicas que suceden en estas dos formas de educar pueden generar aprendizajes, independientemente de las metodologías, pero ellos estarán vinculados con el ofrecimiento de una relación significativa con el otro, en este sentido, las actividades se valoran por los aprendizajes que promueven, sin necesidad de que exista diferenciación alguna. Es importante entonces, poder ampliar la interpretación de aprendizaje, en especial la de los maestros, ya que el colegio cuenta con espacios muy valiosos donde están sucediendo experiencias muy significativas para los estudiantes, que se están quedando al margen de lo que consideran académico. Cabe resaltar que, aun cuando el colegio reconoce con facilidad el aprendizaje que hay en las actividades extracurriculares, en su discurso y en algunas ocasiones se devela la supremacía que le dan a las formas y a las vías tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, lo que puede ser una consecuencia de las disposiciones administrativas que alcanzan las prácticas educativas.

El trasfondo de esta discusión es muy importante, ya que esta forma escindida de concebir la educación da cuenta de una concepción de enseñanza y aprendizaje circunscrita a una manera muy tradicional que se vincula con los espacios y los métodos de verificación del aprendizaje. En este sentido, resulta pertinente retomar a Laderech (2000, p. 46) quien menciona que “la enseñanza no hace otra cosa que reflejar el carácter y la calidad general de nuestro orden social: todo se hace a base de la competencia”.

Sucede de esta forma en cuanto la educación y su proceso de evaluación reflejan clasificación. Según Laderech (2000), hacer de la educación un proyecto clasificador es problemático para la paz y propicio para la competencia, y tiene como fin el conflicto –y por ende, la guerra–; resalta además la importancia de contrastar la competitividad y la cooperación en la educación para la paz, pues la competitividad es muy cercana al *stablishment* militar y la guerra, y la violencia siempre estará justificada y aceptada como algo necesario para defender “lo nuestro”, es decir, para ganar. De esta forma, se avala la competencia. En esta instancia hay que recordar que el conflicto humano siempre se ubica en esos términos. Con este planteamiento el autor pretende ir más allá de lo evidente y señalar que el espíritu de la competencia es inherente, no solo al contenido de la enseñanza, sino que penetra en toda la estructura escolar tradicional.

Los hallazgos del diagnóstico permiten identificar una oportunidad para ampliar la interpretación del aprendizaje y revisar, junto con los docentes, las

implicaciones de algunas de sus prácticas pedagógicas, en particular el tipo de relaciones que de ahí surgen. En esta línea de ideas, se formula un trabajo conjunto con el equipo docente de grado octavo de un colegio privado de Cali, pues se reconoce el lugar decisivo que tienen los profesores en las dinámicas de clase que favorecen –o van en detrimento de– la cooperación, en tanto se pueden encontrar practicas pedagógicas que, como efecto secundario, generen la exclusión de quienes tienen dificultades cognitivas, culturales, personales o familiares.

Se busca llegar a un paradigma pedagógico de educación para la paz en donde no solo se implemente y se le de cumplimiento a un decreto, sino donde, a partir de los aprendizajes mediados por la interacción con otros y sus diferencias, se pueda incidir de manera positiva en las situaciones conflictivas que presentan los estudiantes de la institución, apuntándole a construir con ellos otra concepción e interpretación del conflicto, contemplando estrategias diferentes a las ya conocidas para afrontarlo (Laderech, 2000).

Al mismo tiempo, se trata de ir más allá de las adaptaciones y planteamientos curriculares impartidos desde las áreas disciplinares que tradicionalmente se han relacionan con el tema de la paz, pues los estudiantes no construyen a solas la relación consigo mismos ni con los demás; tampoco se hace por medios teóricos ni a través de vivencias ajenas, que a veces refleja la historia de un país; el fin de la cátedra de la paz trasciende una clase y debe verse reflejada en las competencias ciudadanas de los estudiantes, quienes pueden darle cuerpo a estos aprendizaje por vía de las experiencias en su contexto con otros que los transforman. Solo de esta manera estas acciones se verán traducidas en la adquisición de habilidades comunicativas y para la paz que alimenten la convivencia de los estudiantes.

Con lo anterior, se involucra otro tipo de experiencias no relacionadas con la academia, desde la educación tradicional, sino con conocimientos que vienen del contexto, de la comunidad de la que se hace parte, lo cual puede generar importantes aportes a las subjetividades e identidades de los jóvenes, demostrando que la cátedra de la paz puede ser más que una materia y unos contenidos socio-históricos específicos, con resultados que se reflejen en el ambiente escolar y aportes en la formación ética y ciudadana del estudiante.

Es importante señalar que al apostar por una integración del ser, donde a partir de experiencias significativas se propicie el aprendizaje y la transformación de

la relación de los jóvenes con sus profesores, con ellos mismos y con su entorno, se enriquece la visión del aprendizaje.

La propuesta de intervención desarrollada tiene como objetivo general diseñar una estrategia educativa de forma participativa y sobre la base del aprendizaje dialógico para la implementación de la cátedra de la paz y el fortalecimiento de la convivencia escolar en el grado octavo del colegio, para lo que ha establecido como objetivos específicos: caracterizar, junto con los profesores, las dinámicas de interacción de los estudiantes; reconocer las concepciones de aprendizaje que tienen los profesores de grado octavo; identificar y caracterizar las prácticas educativas de los profesores participantes; y formar a los docentes en grupos interactivos como estrategia de educación para la paz.

MARCO TEÓRICO

PSICOLOGÍA CULTURAL

Diversos autores han resaltado el carácter social del ser humano. La dimensión social humana ha sido escenario del concomitante desarrollo cultural y cognitivo. Por ello, es necesario adoptar una perspectiva cultural que permita comprender al ser humano desde sus elaboraciones y, particularmente, desde sus prácticas.

Vygotsky realizó grandes aportes a esta temática, propuso el enfoque histórico-cultural en el que desarrolla conceptualmente la interdependencia entre sujeto (procesos cognitivos, conciencia), cultura y mundo (Cole, 2003). Kitayama y Cohen, Shweder, y Valsiner y Rosa (citados en Guitar, 2010) afirman que, de acuerdo con la psicología cultural contemporánea, no es posible separar la mente de la cultura, ya que ambas se constituyen mutuamente, pues se trata de un proceso de constitución a través de construcciones personales e interacciones colectivas que suceden en el marco de la cultura que trae consigo el componente social. Del mismo modo, Guitar (2010) sostiene que esta dinámica hace que la mente humana sea un producto en contexto, resultado de un sitio en particular, en tanto los pensamientos, las acciones y la afectividad surgen en medio de redes sociales simbólicas, institucionales e históricas. En consonancia con ello, Cole (2003) propone que el pensamiento humano es principalmente social y público, pues “su hábitat natural es el patio de la casa, el mercado y la plaza mayor” (p. 119), dejando clara la incidencia del contexto sobre el pensamiento.

De esta manera, queda expuesto uno de los principios fundamentales de la psicología cultural, la cual tiene una génesis social para explicar la conciencia humana, entendiéndola como “el resultado de signos y símbolos que permiten operar con la realidad, resolver problemas y mantener interacciones sociales” (Guitar, 2010, p. 53), todo ello como parte indispensable de la actividad humana, la cual esta mediada por artefactos culturales, como el lenguaje y la escritura. Para este caso, el concepto de artefacto no solo se relaciona con la “naturaleza” tecnológica y material, sino que se refiere a cada una de las invenciones y mecanismos creados por el hombre en la cultura, en el contexto de la interacción social, lo cual va más allá de su condición material.

En medio de estos planteamientos es importante resaltar el papel fundamental del adulto, pues es quien porta la cultura y la presenta, quien media la interacción por medio del lenguaje, especialmente a través de la ayuda que ofrece a los más jóvenes, quienes aprenden así esquemas y guiones de los procedimientos, sistemas de significados y dinámicas sociales; aprenden, en general, el uso de los artefactos culturales de los que disponen.

Al entender esta relación estrecha entre individuo y cultura, entre las transformaciones individuales en relación con el acontecer colectivo, se entiende que suceden procesos intra e inter psíquicos que deben ser leídos y comprendidos en un entrelazado que va configurando la experiencia psicológica (Guitar, 2010).

En cuanto a la experiencia psicológica que aquí se cita, se debe de entender que sucede a través de esquemas culturales, los cuales son patrones de formas elementales que hacen parte de un sistema mucho más amplio de significados, característico de cualquier grupo cultural. Según D’Andrade (citado por Cole, 2003) los esquemas culturales que son compartidos entre los individuos sirven para interpretar la experiencia y guiar las acciones en una gran variedad de situaciones que se van presentando. En este sentido, se retoma el planteamiento de Cole (2003, p. 122), quien menciona que “la captación de los guiones es central para la adquisición de la cultura”, pues estos se convierten en estructuras mentales de los individuos que les permiten desenvolverse mejor en la cotidianidad.

En esta misma línea de ideas, el Cole (2003) retoma algunos aportes del trabajo de Bruner sobre narratividad, la cual está íntimamente ligada a los guiones, en tanto, se pueden entender como elementos de una narración que hace la misma cultura, y encontrar en ellos elementos que dan cuenta de los

acontecimientos a través del tiempo, conformando historias. En este sentido, Bruner (citado en Cole, 2003) menciona que en las narraciones se construyen representaciones que dan cuenta de un psicología popular o una estructura base que le permite a los humanos interpretar y comprender sus experiencias mutuamente, y que si no fuera por este tipo de estructuras narrativas “nos perderíamos en una oscuridad de experiencias caóticas y probablemente no habríamos sobrevivido como especie en ningún caso” (p. 123).

De acuerdo con lo anterior, los esquemas y guiones están en sintonía con la noción de los significados en la cultura, y estos se verán reflejados en las formas de afrontar y resolver problemas que enseñan los más adultos a los más jóvenes, pues la cultura se puede entender como “un proceso adaptativo que acumula soluciones a problemas encontrados con frecuencia”. (Cole, 2003, p. 124). Para el caso que aquí se retoma –el de una formulación alterna de una cátedra de paz encaminada a la disminución de las dificultades de convivencia escolar en un aula de clase, promovidas por la competitividad entre sus estudiantes–, resulta determinante reconocer cuáles son los esquemas y los guiones que como sociedad (padres e institución), pero particularmente como cultura, se están transmitiendo a los estudiantes, y es decisivo reconocer las dinámicas escolares que se proponen, pues desde ahí se está presentando una forma “adaptativa” de encontrar soluciones y resolver problemas en la cotidianidad de los estudiantes.

Para este ejercicio reflexivo se debe tener presente que la cultura es un proceso cognitivo macro que tiene lugar dentro y fuera de la mente de las personas, que hace que toda conducta humana se deba comprender en relación con su contexto. Para Wentworth (citado en Cole, 2003), el contexto es el enlace que conecta las categorías analíticas de los acontecimientos macrosociales y microsociales, bajo esta noción, surge el poder de las instituciones sociales en relación con los individuos y con la posibilidad de ellas para cambiar las circunstancias que condicionan sus vidas.

LA ESCUELA COMO PROYECCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

En este marco de posibilidades, la escuela como institución cobra un lugar relevante en la formación de los individuos y en la reproducción de la cultura que se tenga, por ello no puede ser pensada de manera aislada, sino en una comunicación continua con la realidad que la atraviesa, convirtiéndose en un factor decisivo en el proceso de socialización del niño para hacer parte de la sociedad. Por esto, es importante conocer y tener conciencia de los modelos

culturales y de los enfoques pedagógicos que se encuentran en la educación, cuáles son sus características y qué mensaje se está dejando en las prácticas que en ella se llevan a cabo pues, en parte, es una proyección de las prioridades de cada grupo social. Al respecto es importante señalar que el espíritu de la competencia se ha vuelto inherente, no solo a las actividades dentro del aula, sino a toda la estructura escolar, lo cual se explica con la cercanía que ha tenido la educación con el mercantilismo propio de los modelos económicos actuales, basados en la competencia de los productos:

La enseñanza no hace otra cosa que reflejar el carácter y la calidad general de nuestro orden social: todo se hace a base de la competencia, los estudiantes se ven obligados a competir entre ellos para sobrevivir, la meta es ganar, ser el mejor o superior”, todo se enfoca en ganar y el conflicto humano siempre se centra en la competencia. (Laderech, 2000, p. 46)

Citar el componente “competencia” hace que sea necesario tener conocimiento de las dinámicas del conflicto, la violencia y la guerra y, a partir de esta profundización de obstáculos, poder abrir un panorama de comprensión y poder formular posibles soluciones. De esta manera, la educación para la paz no es una actividad exclusiva para niños y jóvenes. Según Fisas (citado en Laderech, 2000, p. 8) “vivimos un momento histórico en el que lo realmente urgente es educar a los adultos. Son estos en definitiva, quienes están decidiendo el presente e hipotecando el futuro a partir de las actividades de hoy”.

Si se tiene en cuenta lo anterior, se genera la necesidad imperante de plantear y promover la convicción de un cambio necesario en el campo de resolver los conflictos. Con esto no se pretende evitarlos, pues hacerlo conlleva a no aprender a enfrentarlos y a relegarlos para que luego aparezcan con mayor fuerza. Desde esta perspectiva, educar para la paz significa concebir el conflicto como algo propio de la naturaleza humana, asumido desde una dinámica creativa y positiva que implica contar con las herramientas necesarias para regular o solucionarlo de la mejor manera.

Dicho en palabras de Zuleta (2007), existe una relación íntima entre conflicto y hostilidad como características propias del vínculo social, alejándose de las posiciones pacifistas y de un todo hegemónico, de igualdades y abundancia de los recursos. El autor expone una visión de lo humano reconociendo sus dificultades y posibilidades, y propone, como puerto de llegada tener una sociedad con mejores conflictos. En este sentido, da cabida al principio de

incertidumbre para dar lugar al desencuentro con el otro pero resolviéndolo por medio de mecanismos distintos de la guerra,

... una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos, de vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos, pues solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta, 2007, p. 58).

CONFLICTO

Es necesario reconocer al conflicto como un proceso e identificar sus dimensiones, ellas brindan una descripción que permite identificar su origen y resolución. Según Cascón (2001), el conflicto no es un momento puntual sino una serie de situaciones tensas que pueden estar relacionadas con necesidades económicas, ideológicas o biológicas que generan diferencias, conllevan a la presencia de problemas y generan una segunda fase, caracterizada por la presencia de componentes antagónicos que se ven enfrentados por sus intereses. No enfrentar o no resolver esta diferencia dispara la dinámica del conflicto, y en ella, los protagonistas pueden tener diferentes actitudes hacia él. Asimismo, Cascón (2001) plantea las dimensiones del conflicto y permite con ello una mejor comprensión de las etapas mencionadas.

- **Perspectiva positiva.** El conflicto es una forma de transformación de la sociedad y de las relaciones humanas orientada hacia la justicia, descubre en ellas una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones y hacer valer y respetar los derechos de manera no violenta.
- **Aprendizaje y complejidad.** Frente al conflicto es necesario trabajar en torno a la formación de maestros, padres y estudiantes en la apropiación de herramientas que permitan asumir y resolver los conflictos cotidianos.
- **Soluciones:** formulación de estrategias que permiten enfrentar los conflictos sin violencia, sin generar daño en ninguna de las partes y con la condición de llegar a soluciones en las que haya bienestar para los implicados, llegando a satisfacer en lo posible sus necesidades.

En el momento de presentar el conflicto como un asunto inherente a la condición humana, se debe mencionar que este tiene funciones que inciden en la dinámica social, particularmente en el campo relacional que, según Coser (1961), generan cambio. Para él, el conflicto presenta una serie de funciones

que dinamizan de manera significativa las relaciones sociales y, a partir de esta concepción, desarrolla los postulados de la teoría del conflicto social, de los cuales solo se retoman los que tienen relación con el caso que nos ocupa.

- Funciones conectivas del grupo desarrolladas por el conflicto. El conflicto es determinante para la reafirmación de la identidad y el establecimiento de la autonomía en tanto implica una diferenciación marcada entre el yo y el mundo exterior, un aspecto muy cercano a los procesos que surgen en medio de la adolescencia.
- Funciones del conflicto en la protección del grupo. El conflicto no siempre es disfuncional para las partes en donde sucede, con frecuencia hace que las relaciones permanezcan y ayuda a liberar hostilidades y a expresar la diferencia entre los miembros de un grupo. Al no hacerlo, puede haber desintegración y sentimientos abrumados o iniciar procesos de aislamiento.
- Los conflictos real y el irreal. Representan una diferencia importante sobre la que solo se puede pensar en abstracto, alejándola de la realidad para revisar sus componentes. El conflicto real se caracteriza por los malos entendidos, los sentimientos ficticios o las diferencias que han tomado caminos poco adecuados, mientras que el conflicto irreal corresponde a situaciones en las que la diferencia no es provocada por los fines últimos de las partes, donde en realidad no hay fines rivales o antagonistas, sino que sucede cuando uno de ellos está liberando tensión, en este sentido, el antagonista no es particular, puede ser cualquiera, y la disputa no está orientada a un resultado específico.
- El conflicto y los impulsos hostiles. Mencionar el conflicto y los impulsos hostiles no es suficiente para comprender el conflicto, se plantea la necesidad de un objeto de odio –así como existe un objeto de amor–. El conflicto solo puede surgir cuando hay una reacción recíproca entre objeto y sujeto, debe existir algún tipo de relación entre las partes. Aunque se menciona hostilidad, no siempre ella quedará en evidencia. Y así suene contradictorio, a veces es conveniente, a nivel psicológico, odiar al contrario como una manera de salvaguardar la identidad.
- La hostilidad en las relaciones sociales de carácter íntimo. El antagonismo generalmente sucede en relaciones muy íntimas y tiene espacio en las situaciones cotidianas de las relaciones reales, es una mezcla particular del entramado humano, muy propio de las relaciones amor/odio mencionadas en el punto anterior.

- A mayor intimidad de la relación, mayor intensidad del conflicto. En la misma vía del punto anterior, el conflicto es más efervescente y extremo cuando surge de relaciones íntimas, pues la coexistencia de unión y oposición al mismo tiempo contribuye a la aspereza y complejidad propia de los conflictos.
- Impacto y función del conflicto en las estructuras de grupo. En la medida en que las tensiones de los antagonistas se ven relajadas por la vía del conflicto, se encuentra en él una función estabilizadora y de integración para el grupo.
- El conflicto como índice de estabilidad de una relación. Las relaciones mantienen situaciones conflictivas como parte de su naturaleza, en este sentido, considerar la ausencia de conflicto como un indicador de su firmeza y estabilidad podría ser equivocado, pues hay un nivel permitido de conflictividad que moviliza a los grupos. Sin embargo, este nivel no debe llegar a atentar la continuidad de las relaciones.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado, se plantea un panorama del conflicto bastante amplio, para pensar su complejidad en el contexto de las dinámicas sociales, indicando que su existencia cumple con funciones determinantes entre las personas. Es así como el tema no se reduce a una connotación negativa o que necesariamente vaya en detrimento de los grupos.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Si los temas de conflicto se trasladan al espacio escolar, se puede encontrar con facilidad un ambiente de competencia que traen consigo ciertas prácticas educativas y se entienden con mayor claridad las dificultades de convivencia escolar que aparecen como efecto de dichas prácticas pedagógicas. Cuando el conflicto es tan intenso entre los estudiantes, la competencia con el otro se vuelve parte de la dinámica de clase, los estudiantes se ven animados y obligados a competir entre ellos para sobrevivir, la meta es ganar, ser el mejor, ser superior. Según Laderech (2000), la competitividad está muy acorde con el *establishment* militar y con la guerra, en otras palabras, las dinámicas que se desarrollan en el aula están relacionadas de manera indirecta con la violencia justificada que es aceptada por defender lo propio, es decir para ganar.

Lo anterior tiene como consecuencia un enfoque común centrado en el resultado, en donde se valora al que alcanza primero los logros, al más rápido, al “mejor”, y se dejan de lado las valoraciones que merecen los objetivos

propuestos por cada uno o en relación con el proceso de cada uno. Se llega inevitablemente a la comparación con los otros, teniendo como medidor saber si se ha ganado o superado al compañero. De acuerdo con esta dinámica, Galtung (citado en Laderech, 2000) plantea que:

... hacer de la educación un proyecto clasificador es problemático desde el punto de vista de la educación para la paz, debido a que la paz en sí, se entiende como antitética a las relaciones sociales verticales y a las jerarquías de cualquier forma. (p. 48)

En este aspecto, Galtung coincide con Fisas (citado en Laderech, 2000), en que el eje central de este tipo de educación no debe ser contradictorio o antitético al valor y al objetivo que representa la paz, entendida como “un estado de relaciones humanas con una dinámica que permita una elevada justicia y una reducida violencia entre las sociedades y dentro de ellas” (p. 7).

Resulta entonces pertinente contrastar los conceptos de competitividad y cooperación, pues desde ahí se pueden identificar prácticas poco solidarias con una dinámicas en el aula, que puedan generar relaciones dialógicas entre estudiantes y entre estudiantes y maestros, manteniendo su propósito de educar para la paz.

Si se tienen en cuenta los postulados de Cascón (2001), se puede definir que desde el modelo de cooperación gana-gana (Figura 1) se puede encaminar el proceso educativo en el tema de la paz, pues aprender a cooperar es importante para el momento actual, en el que desde diferentes ámbitos se difunde el mensaje de competitividad, aprender que con quien se tiene un conflicto no es necesariamente un enemigo y que la mejor manera no es competir, sino hacer trabajo colaborativo para resolver las diferencias a satisfacción de ambos. Mencionar esto es proponer un reto en la educación, la cultura y la sociedad, donde la tarea fundamental es hacer ver a las partes que cooperar es mejor, no solo desde el punto de vista ético, sino también desde la eficacia.

Se concluye que trabajar en torno a la cooperación es posible si se parte de los propios conflicto del marco educativo, del entorno de los estudiantes; y que puede ser posible siempre y cuando se pueda descubrir y comprender que la diferencia es un valor de enriquecimiento mutuo y no de exclusión, que permite reconocer al otro y en este reconocimiento encontrar en él las posibilidades de aprender y enseñar, sin necesidad de eliminar aquello que piensa, sin necesidad de convertirlo en un obstáculo para los intereses individuales.



Figura 1. Objetivos-relación (Cascón, 2001)

Es importante indicar que en esta vía de una educación cercana a la cooperación y el aprendizaje centrado en equipos de trabajo más solidarios y lejanos a las individualidades se encuentra el aprendizaje dialógico, el cual resulta relevante para la propuesta que se presenta en este documento y solidario con una formación docente más cercana al objetivo profundo de la existencia de una cátedra de paz dentro de una institución educativa.

APRENDIZAJE DIALÓGICO

De acuerdo con Elboj y Oliver (2003) y Aubert et al. (2009), se han producido cambios definitivos en relación a cómo las personas se están relacionando unas con otras, lo cual se extiende a las instituciones y a la manera en que se está produciendo conocimiento científico. Lo que se encuentra como factor común en este cambio es la importancia del diálogo, sea para la generación del conocimiento o para el sostenimiento de las relaciones o para la resolución de conflictos, independientemente de los contextos. Las autoras coinciden en plantear cómo cada vez se rechazan las vías de la violencia –física o simbólica– y se busca encontrar vías de resolución a través del diálogo. No obstante, Puigvert (citado en Aubert et al., 2009) aclara que esto no significa la desaparición del conflicto, sino más bien que hay una creciente tendencia a buscar el diálogo como método para su resolución.

Para el caso de las ciencias del aprendizaje, el asunto no ha sido distinto, hay evidencias de experiencias de aprendizaje que demuestran cómo en las últimas décadas se ha dado un cambio hacia las concepciones de corte comunicativo, que ha generado otro tipo de procesos de aprendizaje que da mayor relevancia a las interacciones sociales en los espacios de aprendizaje (Aubert et al., 2009).

Para ellas, esta propuesta de aprendizaje está en consonancia con: la pedagogía crítica de Freire, que señala el carácter dialógico de las personas en el acto educativo; y la perspectiva psicológica de Mead, que reconoce el concepto de la persona dialógica que implica el interaccionismo simbólico. Con el enfoque histórico-cultural de Vygotski, se puede enlazar con el concepto de zona de desarrollo próximo, donde el desarrollo cognitivo tiene lugar en tanto se dé interacción social por medio del lenguaje, considerado como la herramienta de mediación entre la mente y la cultura.

En esta misma línea de ideas, mencionan Aubert et al. (2009): Rogoff plantea la necesidad de la participación guiada como posibilidad de producción del pensamiento; Wells menciona las comunidades de indagación dialógica como contextos de aprendizaje; Scribner y Wenger plantean la necesidad de espacios de práctica para el desarrollo de la inteligencia y la necesidad de comunidades de práctica como condición para el aprendizaje; y Lave y Wenger destacan que el aprendizaje siempre ocurre en un contexto social y en una cultura específica.

De acuerdo con Apple y Beane, Comer, Elboj et al., Flecha, Rogoff et al., y Wells (citados en Aubert et al., 2009), se han venido realizando prácticas educativas de orientación dialógica con interesantes resultados en varias vías: el aprendizaje de los estudiantes se ha incrementado; la comprensión de los fenómenos abordados ha cobrado sentido, en tanto se ven reflejados en la vida práctica; y se ha encontrado una mejora significativa en relación con la convivencia de los grupos.

Elboj y Oliver (2003) han denominado como “giro dialógico” a este cambio de paradigma, donde se deja de lado la sociedad industrial y se opta por una más comunicativa. El giro sucede como una necesidad relacionada con la insuficiencia que devela la escuela para explicar o proponer situaciones de aprendizaje para una sociedad cada vez más dialógica y conectada, pues en la actualidad es mucho lo que sucede por fuera del aula y el papel del profesor ya no es el mismo de hace unos años atrás.

Ignorar este cambio en la sociedad es omitir la dimensión intersubjetiva que ofrecen las interacciones sociales y negar la presencia de otros agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje hoy por hoy, los cuales no están ligados exclusivamente con profesionales de la educación, pues se está enseñando y aprendiendo todo el tiempo bajo esquemas de comunidades de aprendizaje distintos de la pedagogía tradicional. Por esto, es definitivo entender que la enseñanza no ocurre solo dentro de la institución escuela, por

medio del profesor, y que el conocimiento no solo ocurre en el aula de clase, lo cual hace que la labor docente pueda ser compartida.

El aprendizaje dialógico se lleva a cabo desde hace algún tiempo en diversos centros educativos que cubren desde la primera infancia, hasta la educación de personas adultas. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por siete principios específicos que hacen de la experiencia de aprendizaje una situación intersubjetiva de la que participan todos los implicados en el acto educativo. Sus principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Al plantear un diálogo igualitario se dejan de lado las jerarquías y las relaciones autoritarias que se presentan en algunos espacios educativos, pues cada conocimiento o experiencia tiene en sí misma una validez para ser compartida. De esta manera, el aprendizaje se enriquece, pues no solo se trata de la hegemonía de las culturas tradicionales, sino que “cabén” nuevos discursos y diversas maneras de aprender y de hacer las cosas. En este sentido, la voz de los no profesionales en educación –que cuentan con una experiencia valiosa y particular–, tiene presencia. Usar estas nuevas experiencias ha mostrado mejoras en los niveles de convivencia, ya que se abre lugar para la diferencia y la igualdad entre profesores, familiares, profesionales, voluntarios, alumnos y demás personas del entorno de los estudiantes.

La inteligencia cultural, por su parte, se refiere al conjunto conformado por la inteligencia práctica, la inteligencia comunicativa y la inteligencia académica, dándole especial importancia a la segunda, pues se considera que a través de ella se resuelven gran cantidad de situaciones de la vida cotidiana en las que no solo se puede aplicar el conocimiento académico o la experiencia, sino que es necesaria la interlocución con el otro que tiene efecto en la solución del problema, aunque este tipo de habilidades comunicativas no son muy destacadas por los contextos escolares tradicionales.

La transformación del contexto socio-cultural implica transformaciones en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pues se parte de la idea de que aquello que sucede en el entorno incide en cada uno de los que hacen parte de él, una visión vygostkiana que entrelaza desarrollo cognitivo con contexto socio-cultural e histórico, pues se concibe que la interacción es clave para dicha transformación. Es así como se busca ofrecer todas las posibilidades para crear zonas de desarrollo próximo que permitan niveles superiores de desarrollo

cognitivo por medio de interacciones sociales y de herramientas de mediación cultural, como el lenguaje.

A partir de estas ideas, se entiende que el aprendizaje dialógico pretende el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, lo cual difiere de las adaptaciones curriculares, las cuales mantienen a los estudiantes en niveles específicos que difícilmente superan, pues no generan desafíos y no permiten el avance, sino que perpetúan la exclusión en tanto mantienen las mismas condiciones que trae el estudiante.

En cuanto a la dimensión instrumental, dentro del proceso de aprendizaje dialógico se considera que hay lugar para la curiosidad, el interés y la motivación por conocer, pues el aprendizaje no solo sirve para disminuir la exclusión, sino que obedece a lo que Feire (citado por Aubert et al., 2009) llamó curiosidad epistemológica de las personas por dar respuesta a la necesidad de comprender y tener explicaciones para los fenómenos que le rodean.

La creación de sentido está relacionada con el principio anterior, se entiende que cada vez que se aprende, no solo se le da sentido a ese aprendizaje en relación con la vida cotidiana, sino que se pone en función de la relación con los demás o con el contexto, pues el sentido es algo compartido, que no se construye a solas y que es manejado por un grupo específico que decidió interpretar los resultados o los hallazgos de una manera particular.

En cuanto a la solidaridad, es claro que si el objetivo es un aprendizaje que tenga como base el diálogo y las relaciones igualitarias, hay una manera de lograrlo, garantizando que las formas de trabajo son solidarias. En este sentido, se encuentra eco entre las concepciones solidarias de educación, las cuales buscan que todos puedan avanzar en sus procesos de aprendizaje y los postulados de Fisas y Laderech (2000) en torno a la educación para la paz.

El principio de solidaridad implica un rol muy activo de los profesores, son ellos quienes pueden disponer del aula de manera tal que se den dinámicas de trabajo solidarias que favorezcan la diversidad de los estudiantes para que estos se vinculen con las nuevas experiencias que traen las personas adultas de la comunidad, además de las que ya ofrecen para conseguir mejores resultados académicos para todos. De esta manera, el aprendizaje dialógico se trata de un acto de solidaridad en tanto el acto educativo se comparte todo el tiempo y con él se amplía el entorno social y cultural.

Para finalizar, la igualdad de diferencias implica superar la visión de la diversidad como un obstáculo para aprender y optar por la diversidad como una herramienta de aprendizaje que dinamice sus diferentes procesos. En ese sentido, la diversidad potencia y no resta, es útil y trae al aula aquello que el profesor no tiene cómo aportar. De esta manera, todas las diferencias son productivas e iguales, pues aportan un perfil distinto a lo que ya hay en el centro educativo en cuanto a culturas, religiones y lenguas, contribuyendo así a la superación del racismo y de la exclusión por la diferencia.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de aprendizaje es un modelo educativo orientado a la transformación educativa y social, que busca superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia por medio de acciones educativas que cuentan con evidencias de carácter científico. Su rasgo particular es la presencia activa y definitiva de las interacciones sociales y la participación de la comunidad. Es un proyecto avalado por la Unión Europea en materia de educación como respuesta a los retos del siglo XXI, los cuales implican que la escuela no puede seguir actuando sola frente a una sociedad tan diversa y cambiante (Elboj & Oliver, 2003). Su trabajo empezó en 1990 en el CREA de la Universidad de Barcelona y en 1995 se convirtió en obligatoria en algunas partes de España; actualmente se puede encontrar implementada en Brasil, Argentina, México, Colombia y Chile, entre otros países.

Bajo el modelo de comunidades de aprendizaje se implica al mayor número de personas posibles que tienen relación, directa o indirecta, con los procesos de aprendizaje y enseñanza, por lo tanto, incluye a profesores, familiares, amigos, vecinos del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, voluntarios, etc. Al tener las interacciones sociales como base del aprendizaje, en este modelo se proponen algunas estrategias que posibilitan el aprendizaje dialógico: formación y participación de familiares, tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos. Para efectos de esta propuesta de intervención se profundiza únicamente en esta última estrategia.

De acuerdo con Elboj y Oliver (2003) el aprendizaje dialógico es aquel que se da a través de las interacciones que produce el diálogo igualitario, en este sentido, los significados son construidos con los otros por medio de la comunicación entre los participantes, teniendo como objetivo entenderse y planificar acciones comunes, en un diálogo intersubjetivo con características

democráticas propias de las relaciones horizontales en donde todos tienen derecho a intervenir y participar desde su experiencia.

Los grupos interactivos son una de las experiencias de aprendizaje que cuenta con esta forma de funcionamiento, no usan el adjetivo interactivo en términos tecnológicos, como sucede comúnmente, sino que hacen alusión a la interacción entre personas que conforman un grupo, sea en calidad de estudiantes, profesores, expertos, profesionales ajenos a la educación, agentes culturales, voluntarios, exalumnos, familiares o vecinos. Es una forma de recobrar el término interactivo entre humanos, desde la psicología, dejando de lado el contexto tecnológico que principalmente ubica la relación hombre-máquina.

Desde esta perspectiva, es a través de la participación de personas que voluntariamente colaboran con el profesor dentro del aula y de la ayuda entre compañeros como se puede llegar al máximo del rendimiento escolar. Según Elboj y Oliver (2003), entre más variado sea este grupo de voluntarios más ricas –en cuestión de aprendizaje– serán las interacciones, de esta manera los estudiantes podrán conocer realidades distintas a las que viven, lo cual amplía su marco de referencias y amplía las estrategias para la resolución de sus problemas.

Los grupos interactivos se pueden entender como una forma de organización del aula en la cual se busca que hayan grupos más heterogéneos para la realización del trabajo en equipo; en este sentido, desaparecen las etiquetas –la clasificación–, de “buenos” y “no tan buenos” estudiantes, generando así una unidad escolar, en tanto en un grupo diverso habrá personas que se destaquen dependiendo de las tareas, creando así un lugar para cada uno, desde sus potencialidades, y disminuyendo en cierto grado la discriminación y los conflictos.

En este panorama, los jóvenes aprenden a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse los temas y a debatir entre ellos. Elboj y Oliver (2003) plantean que cuando se agrupan los estudiantes por ritmos o por niveles de aprendizaje se propone una lógica perversa de segregación y violencia, pues la brecha cada año se ampliará más y vendrá la descalificación y las bajas expectativas para los estudiantes que pueden ser motivados desde la búsqueda de los objetivos máximo y no mínimos para su nivel.

El voluntariado en el aula supone un componente de creatividad, en tanto cada persona lleva a clase una manera de hacerse entender. Los estudiantes pueden aprender mejor a través de un equipo conformado por voluntarios

y docentes. Con la presencia de los voluntarios se ofrece una experiencia de aprendizaje que hace al estudiante más inteligente, más flexible, con el que se pueden elevar las expectativas de su aprendizaje.

Cabe mencionar que en este tipo de espacios la competitividad es sustituida por la solidaridad, pues los estudiantes son mezclados y reciben ayuda de un adulto. Esta solidaridad no es impuesta, sino asumida como un requisito para poder avanzar en el aula, por tanto, en la interacción y en el diálogo se logran establecer canales específicos que permiten superar las diferencias y la exclusión.

ANTECEDENTES

En el campo de la educación a nivel escolar y universitaria en Colombia, se han llevado a cabo experiencias que aportan metodologías novedosas sobre el objetivo común de la construcción de una mejor convivencia escolar e igualdad social. Dentro de estas experiencias destacan las cátedras de la paz a nivel universitario y los proyectos educativos de comunidades de aprendizaje que han generado procesos de transformación social en sus comunidades, con cambios significativos desde la convivencia y el aprendizaje.

CÁTEDRAS DE PAZ A NIVEL UNIVERSITARIO

Aunque las universidades tienen mayor libertad para realizar la implementación de la cátedra de la paz, es interesante conocer cómo se ha estructurado en algunas universidades del país, pues ellas han brindado luces para su implementación en los colegios. Algunas se han animado a promover formación y material didáctico sobre el tema, otras han comprendido la cátedra como un espacio abierto para la reflexión académica y social, tanto para la comunidad universitaria, como para la ciudad. A continuación, se presenta brevemente la experiencia de algunas de ellas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

La cátedra es una materia ofrecida a estudiantes y un espacio académico abierto para la comunidad universitaria (docentes y colaboradores) y la ciudadanía en general, donde se busca abordar y discutir temas de convivencia y conflicto en general. Se plantea como un espacio de reflexión académica, liderado por la Facultad de Humanidades, que busca promover la investigación y la formación de opinión pública distinta que ayude a la comprensión del país actual.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

La Facultad de Humanidades ofrece a cátedra como una optativa dirigida a fortalecer la formación integral de los estudiantes que se encuentran adelantando su pregrado. Este escenario de discusión académica y política al interior de la Universidad busca potenciar, a mediano y largo plazo: la conformación de posturas críticas frente a los conflictos, la apropiación de herramientas para la negociación política y la comprensión del fin del conflicto armado colombiano, garantizando la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz.

PONTIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA - BOGOTÁ

Tiene dos líneas de trabajo de cátedra de la paz: la primera se lleva a cabo a través de educación continua, ofreciendo una formación bajo la modalidad de Diplomado en Cátedra y Formación para la Paz y un curso virtual en cátedra de la paz dirigido a docentes y funcionarios públicos y privados que deben implementarla, este espacio de formación cuenta con el respaldo de las Facultades de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, y Educación, y la Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Interinstitucionales, y tiene como aliados algunas oficinas de la UNESCO y a la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]; la segunda línea se desarrolla bajo la modalidad de cátedra abierta (entrada libre), a través de actividades semanales organizadas por la Facultad de Ciencias Sociales y la Vicerrectoría del Medio, en convenio con el Centro de Memoria Histórica. Está diseñada para estudiantes de la Universidad, integrantes de la comunidad jesuita, organizaciones sociales y centros de estudio y democracia, entre otros.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - SEDE MANIZALES

Esta iniciativa tiene como objetivo contextualizar a la comunidad en general acerca del conflicto armado colombiano, su historia, la negociación y los posibles escenarios en el posconflicto. Se realiza bajo la responsabilidad de esta sede de la Universidad y el Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz, y está concebida como la posibilidad de sensibilizar en relación con la cultura de paz a los estudiantes de pregrado de la universidad, a la comunidad en general y a los estudiantes de las instituciones vinculadas al Sistema Universitario de Manizales [SUMA], y está abierta a los entes gubernamentales, eclesiásticos y militares; la fuerza pública; y a las Organizaciones No Gubernamentales. Se

trata de clases magistrales cuyos contenidos abordan temas relacionados con el origen del conflicto armado colombiano y la agenda y cultura de paz, y retoman experiencias internacionales, como las de Ruanda, Bosnia y Guatemala.

MULTIPROPAZ

Es una experiencia educativa relacionada con la convivencia, desarrollada por la institución educativa Multipropósito del barrio Siloé en Cali. Sus estudiantes, como efecto de su localización, tienen características sociales y económicas caracterizadas por dinámicas sociales complejas, como el desplazamiento y la informalidad laboral de sus habitantes, entre otros factores psicosociales que han influido para que Siloé sea en un lugar propicio para acciones violentas, el hurto y el homicidio (Almario, 2012). El panorama en que viven los jóvenes de la zona, en consecuencia, presenta una serie de problemáticas que los acerca al conflicto y que se expresa de manera inmediata en el espacio escolar. El proyecto tiene como objetivo fortalecer los procesos de convivencia de los jóvenes a partir de la participación juvenil y la elaboración de herramientas para la resolución pacífica de los conflictos (Almario, 2012). En esta propuesta se encuentran jóvenes en torno a sus temas de interés para: compartir espacios de reflexión y discusión, desarrollar habilidades, construir proyectos de vida y plasmar futuros, buscando transformar sus realidades individuales y colectivas, conviviendo en grupo y consolidándose como sujetos autónomos. Según Almario (2012), el proceso lúdico-creativo que viven los jóvenes al pertenecer al proyecto ha tenido un efecto clínico entre sus participantes y esto ha sido notable entre la comunidad en general. Este proyecto surgió con un grupo de estudiantes y egresados de la Multipropósito, quienes realizan acciones dentro del colegio –y en ocasiones en la comunidad–, dando a conocer su trabajo en equipo y buscando interesar a otros jóvenes sobre formas de participación dentro de la institución. Sus acciones se caracterizan por un marcado enfoque en procesos de paz y resolución pacífica de conflictos, pues trabajan en torno a la concientización de temáticas que aporten al mejoramiento de la convivencia dentro de la institución, ofreciendo a los jóvenes herramientas para la solución pacífica de los conflictos de su cotidianidad.

Dentro de estas herramientas se encuentran dos formas de trabajo; la primera, la realización de talleres dentro de las clases de ética y valores; la segunda, la conformación de grupos artísticos, ambientales y de comunicación, donde se encuentran los grupos de ecología, artes plásticas, salsa, audiovisuales, emisora

y periódico , los cuales se reúnen en horario contra jornada (Almario, 2012, p.12). Esta segunda estrategia está constituida por seis grupos conformados por los estudiantes que hacen parte del proyecto y que pertenecen a los diferentes grados de básica secundaria y media técnica de la institución, y surge como iniciativa de los propios jóvenes.

Se trata de un proyecto con un crecimiento destacado, con resultados importantes, que inició en el 2003 con la propuesta de la Fundación Plan Internacional al colegio Multipropósito para la formación de sesenta jóvenes líderes en procesos de resolución de conflictos. Para 2004 había llevado a cabo la implementación en formación de resolución de conflictos entre los estudiantes formadores, siendo ellos también multiplicadores en la institución por medio de talleres en las aulas de clase; en 2007 surgen los grupos artísticos y representativos, quienes a partir de su trabajo en el 2008 realizan los documentales “Siloé no es como lo pintan”, “Poéticas en movimiento” y la “Semana cultural ”; en 2009 y 2010 se continuo el trabajo de los grupos y se suscribió un convenio con la organización War Child, lo que les ha permitido continuar con su trabajo hasta la fecha.

FORMACIÓN DOCENTE Y NUEVAS PROPUESTAS DE PROYECTOS EDUCATIVOS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta que este documento propone una formación docente en grupos interactivos como estrategia de educación para la paz, se mencionan algunos aspectos sobre la formación docente desde el contexto latinoamericano y se presentan algunas experiencias de comunidades de aprendizaje, las cuales iniciaron en Barcelona y son definidas por Elboj y Oliver (2003) como un modelo educativo encaminado a la transformación educativa y social que busca mejorar los niveles de aprendizaje y las relaciones entre estudiantes, cuya característica principal es el aprendizaje basado en las interacciones sociales y la participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje.

Cabe decir que bajo este modelo pedagógico se puede fortalecer la relación familia–colegio, la cual en el diagnóstico aparece como distante. Además, hacer partícipes a los padres de las actividades de sus hijos puede disminuir los rumores y elevar la confianza en el colegio. Por otro lado, este modelo educativo colabora con un trabajo solidario que en ocasiones se escapa de las prácticas pedagógicas de los profesores y de las relaciones entre estudiantes.

Es importante mencionar que históricamente los proyectos educativos innovadores han sido responsabilidad de los docentes, quienes han implementado algunas prácticas pedagógicas producto de diversas formaciones docentes, con las que han buscado propiciar cambios significativos para los desafíos que plantea el contexto y están en el día a día en su quehacer profesional.

Ospina (2016) señala que Latinoamérica ha tenido rasgos similares en relación con condiciones sociales, culturales y del rol del maestro que han suscitado debates y la búsqueda de transformaciones en cuanto a la educación y a la misma formación docente, las cuales han hecho parte de las dificultades que se ponen en tensión con los cambios curriculares que obedecen, más a una integración a sus prácticas, que a una propuesta pensada con coherencia entre las necesidades de sus estudiantes y los lineamientos estipulados por los organismos que decretan políticas educativas. La autora plantea que la capacitación ha sido la forma que se ha privilegiado para solucionar este tipo de situaciones, lo cual evidencia una manera de comprender la labor docente y sus desafíos, y devela una elección teórica e informativa para asumir los debates y la transformación del sistema educativo, lo cual hasta el momento dista de obtener resultados distintos.

Como crítica a la capacitación docente, se encuentra a Frigerio (citado en Ospina, 2016), quien indica que en ocasiones pareciera que el objetivo fuera demostrar el éxito de las propuestas de los gobiernos de turno y no mejorar la labor docente o las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, es importante pensar la formación docente solo como un momento inicial de las reformas educativas que pueden estar en consonancia con las situaciones cotidianas del mundo escolar. En esta misma línea, Ospina (2016) menciona que las perspectivas de formación docente han estado orientadas a propuestas pedagógicas que privilegian el plano teórico, con la transmisión de saberes, alejándose de la realidad de los contextos.

Resulta pertinente mencionar a Terigi, Imbernon y Arboleda (citados en Ospina, 2016), quienes plantean que los modelos alternativos son más interesantes pues presentan la posibilidad de formación docente centrada en metodologías que permiten ampliar la comprensión de su oficio y la reflexión sobre su formación y su labor. En este sentido, la autora retoma a Diker y Terigi, quienes plantean la formación continua *in situ*, donde se pueden tener los implicados del acto educativo, así como los que toman las decisiones, apostándole a una producción de saber, de manera colectiva.

Entre las formas que se pueden encontrar dentro de los modelos alternativos se presentan algunas de las primeras experiencias de comunidades de aprendizaje presentadas por Racionero y Serradell (2005): la Escola de Adults; las Comunidades de Aprendizaje; el School Development Program [SDP]; la Success for All Foundation [SFA]; y las Accelerated Schools. Todas ellas sirven de referente para proponer nuevas formas de aprendizaje.

ESCOLA DE ADULTS

El modelo educativo de comunidades de aprendizaje surge en Barcelona (España) en una escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí, ubicada en un barrio obrero de la ciudad, en 1978, como respuesta a la búsqueda de la comunidad, de una estrategia educativa que incluyera una participación más cívica y cultural y que propendiera por superar las desigualdades educativas y culturales (Sánchez y Flecha, citados en Racionero y Serradell, 2005).

EUSKADI: EL INICIO DE LAS TRANSFORMACIONES

El Claustro Ruperto Medina (Portugalete, Bilbao) empezó la gestión de las primeras transformaciones en España y conformó un equipo de trabajo para cristalizar las ideas que tenían en torno a la comunidad y el aprendizaje. A este colegio público se le unieron después Artatse, Virgen del Carmen y Ramón Bajo, con sus respectivos asesores de la Dirección General de Renovación Pedagógica del Gobierno Vasco, vecinos y algunos colectivos que han hecho realidad sus sueños, hasta extenderlos por otros centros, no solo de la comunidad Euskadi, sino también de Aragón y Catalunya . Su ejemplo impulsó al Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades [CREA] de Barcelona (España) para iniciar el primer proceso de transformación de un centro educativo de nivel infantil y primaria a comunidad de aprendizaje (Lanza & Flores, 2016).

SCHOOL DEVELOPMENT PROGRAM

El bajo rendimiento de los estudiantes sumado a problemas de convivencia entre ellos y a un gran distanciamiento entre los padres y la escuela que se presentaba en dos escuelas de la comunidad afroamericana de New Haven (CT) motivaron la creación del SDP en 1968, de la mano del Child Study Center de Yale University.

Retomando el proverbio africano “se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”, cada persona que participa en el programa (*i.e.*, familiar, profesor, alumno, profesional, no profesional, etc.), lo potencia, pues desde esta concepción de educación, todos deben implicarse en la educación en un centro educativo. Su objetivo primordial es movilizar a toda la comunidad para dar apoyo a los estudiantes y ayudarles a alcanzar el éxito académico, partiendo de que todos en el aula tengan las mismas oportunidades.

SUCCESS FOR ALL

Si bien el programa inicio en 1987 como algo exclusivo del preescolar y los primeros grados de básica primaria de escuelas públicas, actualmente se ha extendido por varios Estados de la Unión Americana. Fue desarrollado por el Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de Johns Hopkins University (Baltimore, MD). Su hipótesis es que la manera como ha funcionado tradicionalmente la escuela en Estados Unidos –y en general en el mundo–, tiende a dejar a gran parte de los estudiantes relegados en el camino del aprendizaje, especialmente a los que pertenecen a entornos poco favorables y con dificultades económicas.

SFA se fundamenta en la idea de que el éxito escolar sucede cuando el aprendizaje afecta a todo el alumnado de manera general –no particular– y tiene como efecto secundario el surgimiento de la solidaridad, no solo entre los estudiantes, sino también entre sus familias. Para el SFA, el éxito escolar y social de los estudiantes depende fundamentalmente de la escuela y de su disposición y planeación. El Programa se orienta a la prevención del fracaso escolar en escuelas y barrios de condiciones socioeconómicas vulnerables y su objetivo principal es facilitar la formación de ciudadanos de éxito, lo que se espera ver traducido en una verdadera democracia para todas las personas que hacen parte de la comunidad.

ACCELERATED SCHOOLS

La mira de este programa está puesta en acelerar, en lugar de compensar, una características siempre presente en la conceptualización de las comunidades de aprendizaje y en particular de los grupos interactivos que se pueden dar dentro de ellas. La idea es proponer unos logros máximos –en vez de unos logros mínimos–, de aprendizaje. El programa fue desarrollado en 1986 en el Centro de Investigación Educativa [CERAS] de Stanford University en asocio con

el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento, y consiste en enseñar a través de estrategias pedagógicas típicas del trabajo con niños superdotados o muy talentosos.

El planteamiento surgió al observar el aumento de estudiantes en riesgo, quienes al final de sus estudios básicos solo obtienen un nivel dos años por debajo de lo que corresponde, un desfase que lleva consigo consecuencias sociales, laborales y económicas enormes. El programa está concebido como una inversión social, pues sugiere que es mucho menos costoso invertir “ahora” en educación, que “más adelante” en asistencia social o en el castigo de delitos, es decir, que no incluir en el presupuesto programas educativos que ayuden a menguar las demandas sociales es contraproducente. Se entiende que el programa le da un espacio muy importante a los estudiantes que no van tan bien en las escuelas, y que ellos, lo que menos necesitan, es una adaptación curricular, una rebaja del nivel de aprendizaje o exigencia o la repetición mecánica de contenidos.

INTERVENCIÓN

La intervención se plantea en dos fases: la primera corresponde al contacto institucional, los acercamientos preliminares y el trabajo de campo ligado a las acciones diagnósticas; la segunda hace alusión a la construcción y presentación de la intervención propuesta, como tal.

FASE I: CONTACTO INSTITUCIONAL Y DIAGNÓSTICO

Una vez se definió realizar un trabajo en la vía de la paz como tema de intervención en el colegio seleccionado y se identificó la pertinencia de esta para la institución, en una reunión a la que asistieron su rector y la coordinadora académica de bachillerato se retomó el decreto 1038 que reglamenta la ley 1732 de 2014, en la cual se establecen los parámetros para la realización de la cátedra de la paz y se mencionó la necesidad de darle vida desde otras maneras que estuvieran más ligadas a la relación que proponen los docentes. Como producto de esta reunión se obtuvo el aval para realizar el trabajo propuesto. Después de esta reunión, se realizaron diferentes actividades que aportaron arrojando datos relevantes sobre lo que ya existía como cátedra y sobre las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y profesores y entre padres de familia y colegio.

Como se indicó, para el diagnóstico se realizaron entrevistas semiestructuradas con: el rector; la coordinadora académica, la psicóloga y los profesores de ciencias sociales de bachillerato; los estudiantes de octavo grado; y la presidente de la asociación de padres. Cada entrevistado diligenció previamente el respectivo consentimiento informado. El detalle de estas entrevistas se puede consultar en Rada (2017, Anexos 3 a 6).

La elección de los estudiantes que serían entrevistados se realizó de manera participativa. En una breve reunión se le explico al grupo la propuesta y se les pidió organizarse en grupos, según sus preferencias y afinidades. Una vez los estudiantes se agruparon, se les solicitó elegir a dos compañeros de cada subgrupo, una mujer y un hombre, que pudieran y quisieran responder preguntas sobre las relaciones entre ellos, sustentando, en todos los casos, las razones de su elección. Con los escogidos, se realizaron las entrevistas, de manera individual y en privado.

Asimismo, se revisaron los reportes disciplinarios, comparando los del grado octavo con los del resto de grupos de bachillerato; y los informes del grupo elaborados por su director y por la psicóloga del nivel, los cuales reflejan la dinámica relacional de los integrantes del grado. La información correspondiente a estas tres actividades puede ser consultada en Rada (2017, Anexos 8, 9 y 10, respectivamente).

A nivel institucional, se realizó la revisión de la última versión del PEI, con el fin de conocer las acciones que pudieran dar cuenta de la implementación de la cátedra de la paz hasta el momento. Asimismo, se revisó el plan de estudios y la malla curricular de ciencias sociales del grado octavo, para conocer cómo se implementó la cátedra de la paz desde esta área del conocimiento.

Finalmente, de acuerdo con la información encontrada en estas indagaciones, se construyeron tres categorías de análisis: documentos institucionales; actividades institucionales relacionadas con la cátedra de la paz; y ambiente escolar y convivencia. En línea con estas categorías se organizaron los resultados hallados, los cuales fueron el punto de partida para la construcción de la siguiente propuesta de intervención.

FASE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se propone una formación docente que tiene como fin: promover el aprendizaje cooperativo entre estudiantes para mejorar la convivencia del grupo; y crear

prácticas educativas novedosas que faciliten la apropiación del conocimiento a partir de los principios del aprendizaje dialógico y el concepto de comunidades de aprendizaje, descrito ampliamente en el marco teórico.

La propuesta está basada en el trabajo con grupos interactivos como estrategia de educación para la paz. Se considera pertinente una propuesta de formación docente con los profesores de grado octavo debido al alto impacto que tienen las prácticas pedagógicas en la formación y dinámicas de los estudiantes. La intervención está pensada para siete meses a través de cinco fases: exploración, formación en práctica, reflexión, construcción colectiva y evaluación, las cuales se describen a continuación y se detallan en la TABLA 1.

- **Exploración.** Esta fase consiste en reconocer y analizar los grupos de trabajo que surgen en el salón de clases, los cuales pueden estar relacionados con las dinámicas propias del grupo, centrandolo el análisis en los estudiantes que son excluidos, en los incluidos y en los que pueden rotar por diferentes grupos de trabajo sin dificultad, y en el papel del docente en medio de esta configuración. Se llega a este punto por medio de la información que brindan los profesores a través de una cartografía de grupos de trabajo en clase y de su experiencia particular con el grupo, y de la revisión de los apoyos o recursos con que cuenta para planear sus clases.
- **Formación en práctica.** La formación docente que se plantea se lleva a cabo a través de la formación de grupos interactivos con los profesores para que a través de su vivencia puedan conocer mejor esta forma de disposición del aula, el rol del aprendiz y el del docente, y el lugar de los voluntarios. En esta fase se tienen en cuenta actividades que permiten la apropiación de los principios del aprendizaje dialógico, en donde deben integrarse el conocimiento teórico, el conocimiento empírico y las habilidades comunicativas.
- **Reflexión.** Una vez se ha experimentado el aprendizaje de la metodología por medio de la participación de los profesores en grupos interactivos, se inicia una reflexión sobre lo que han vivido como aprendices y como docentes. Esta fase se desarrolla por medio de talleres grupales orientados por la reflexión sobre cuáles son las necesidades actuales de la educación, qué significa compartir el rol de profesor y cómo esta propuesta se relaciona con la cátedra de la paz.
- **Construcción colectiva.** A través del trabajo conjunto entre profesores e interventora, se inicia un proceso de planeación de un proyecto integrador

para ser desarrollado durante un período académico, en el que la metodología de trabajo de las clases es a través de grupos interactivos con los estudiantes. Se debe tener en cuenta las metas de aprendizaje de dicho período académico y planear las actividades usando Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [TIC] y contando con la participación de voluntarios (*i.e.*, familia, expertos en un tema específico o egresados). En esta fase el docente debe planear sus clases teniendo en cuenta cómo su relación con los estudiantes y su propuesta de trabajo contribuye a la convivencia del grupo.

- **Evaluación.** Se realiza durante el último mes, cuando ya esté estructurado el proyecto de clase de los maestros y se encuentre en su implementación. Lo anterior no significa que durante los seis meses de formación no haya espacios de retroalimentación de las sesiones, tanto por parte de la interventora, como de los profesores. La evaluación debe tener en cuenta la caracterización inicial realizada en la fase exploratoria sobre las dinámicas relacionales en el grupo, en contraste con los cambios que se pudieron ver con esta nueva forma de enseñanza.

CONCLUSIONES

Plantear una propuesta de formación docente como estrategia de implementación de la cátedra de la paz es un giro valioso en relación con lo que comúnmente se piensa como posibilidades de la misma cátedra, las cuales, aunque son muchas, se han reducido a contenidos específicos o saberes disciplinares impartidos a los estudiantes, obviando el papel fundamental que ostentan los profesores y las implicaciones de las dinámicas que plantean en su quehacer cotidiano y van generando configuraciones de equipos de trabajo que pueden tener unas características particulares que inciden en las relaciones entre estudiantes.

De esta forma, se demuestra la necesidad de realizar reflexiones profundas sobre las prácticas pedagógicas que inciden en los niveles de aprendizaje, conflicto y convivencia de un grupo y, por otro lado, se ratifica la relación estrecha entre escuela y contexto socio-cultural e histórico, convirtiendo los espacios educativos en breves proyecciones de la sociedad de la que hacen parte.

De ahí la importancia de las maneras que se usan en la educación, pues se legitiman desde ahí formas de relación particulares, que tienen impacto en el

Tabla 1. Detalle de las fases de la propuesta de intervención

Fase	Actividad	Pregunta generadora	Meta/Resultado	Componente teórico	Técnica sugerida	Responsable
Exploratoria.	Patrones de trabajo en grupo.	¿Cómo se conforman los equipos de trabajo en el salón?	Identificar grupos de trabajo en el salón en relación con exclusión, inclusión y rotación de estudiantes.	Aprendizaje dialógico.	Cartografía del aula en relación con los grupos de trabajo.	Equipo docente.
		¿Qué características tienen?	Analizar las posibles razones de las categorías exclusión, inclusión y rotación de los estudiantes en los grupos.	Aprendizaje dialógico.	Cartografía del aula en relación con los grupos de trabajo.	Equipo docente e interventora.
	Prácticas pedagógicas.	¿Cómo aporta usted para remediar esta situación?	Establecer la relación entre las prácticas docentes y los patrones de convivencia a través de: la relación del maestro con los estudiantes; los tipos de consigna en sus prácticas pedagógicas; y las formas de evaluación educativa.	Aprendizaje dialógico.	Diálogo de experiencias / Discusión participativa.	Equipo docente e interventora.
	Actividades y recursos.	Para planear y llevar a cabo sus clases ¿Qué tanto se apoya en recursos o personas que están por fuera del aula?	Describir los recursos a los que recurre el maestro para realizar sus clases, teniendo en cuenta estas categorías: pares, expertos, TIC, comunidad en general (familiares).	Comunidades de aprendizaje.	Diálogo de experiencias / Discusión participativa.	Equipo docente.

Tabla 1. Detalle de las fases de la propuesta de intervención (cont.)

Fase	Actividad	Pregunta generadora	Meta/Resultado	Componente teórico	Técnica sugerida	Responsable
Formación en práctica.	Apropiación de los principios.	¿Cómo integrar los grupos interactivos en el aula?	Realizar actividades de aprendizaje con los profesores partiendo de los principios de solidaridad, inteligencia cultural, diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, dimensión instrumental e igualdad de diferencias.	Aprendizaje dialógico.	Grupos heterogéneos.	Interventora y voluntarios
			Evitar voluntarios a la formación docentes para comprender la labor docente como una actividad compartida.	Aprendizaje dialógico.	Grupos heterogéneos.	Interventora y voluntarios
			Usar las TIC como herramientas de conectividad con otros expertos o aprendices de algún tema.	Aprendizaje dialógico.	Grupos heterogéneos.	Interventora y voluntarios
			Poder formular actividades que los integren y hagan parte de su forma de planeación de clase, para lo cual, en cada sesión (7) se hará énfasis en un principio particular.	Aprendizaje dialógico.	Grupos heterogéneos.	Interventora y voluntarios
Construcción colectiva.	Diseño de un proyecto integrador.	¿Cómo mi práctica pedagógica puede aportar a la convivencia del grupo y a generar un acercamiento al conocimiento desde la curiosidad y creatividad de los estudiantes?	Formular, para un periodo escolar, la planeación de cada área, teniendo en cuenta: estrategias de trabajo en equipo que consideren los principios del aprendizaje dialógico y tengan en cuenta grupos heterogéneos según nivel de aprendizaje, género y cultura; usar recursos como: conformación de grupos interactivos (pares, expertos, familiares); TIC; y participación educativa de la comunidad.	Aprendizaje dialógico.	Observaciones y entrevistas semiestructuradas.	Equipo docente con apoyo de la interventora.

Tabla 1. Detalle de las fases de la propuesta de intervención (cont.)

Fase	Actividad	Pregunta generadora	Meta/Resultado	Componente teórico	Técnica sugerida	Responsable
Reflexiva	Reflexión sobre la experiencia.	¿Qué tipo de aprendizaje requiere la sociedad actual? ¿Qué implica el rol compartido del maestro? ¿Cómo esta forma de enseñanza ayuda a pensar una cátedra de paz en el colegio?	-Analizar las implicaciones, relaciones y aprendizaje de los modelos educativos que evidenciaron en sus prácticas y en la propuesta de formación docente.	Comunidades de aprendizaje.	Taller grupal.	Equipo docente e interventora
Construcción colectiva.	Diseño de un proyecto integrador.	¿Cómo mi práctica pedagógica puede aportar a la convivencia del grupo y a generar un acercamiento al conocimiento desde la curiosidad y creatividad de los estudiantes?	Formular, para un periodo escolar, la planeación de cada área, teniendo en cuenta: estrategias de trabajo en equipo que consideren los principios del aprendizaje dialógico y tengan en cuenta grupos heterogéneos según nivel de aprendizaje, género y cultura; usar recursos como: conformación de grupos interactivos (pares, expertos, familiares); TIC; y participación educativa de la comunidad.	Aprendizaje dialógico.	Observaciones y entrevistas semiestructuradas.	Equipo docente con apoyo de la interventora

Tabla 1. Detalle de las fases de la propuesta de intervención (cont.)

Fase	Actividad	Pregunta generadora	Meta/Resultado	Componente teórico	Técnica sugerida	Responsable
Evaluación.	Resultados.	¿Qué cambios es posible observar a partir de esta nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje?	Registrar y analizar cambios en relación con: la conformación de equipos de trabajo respecto de exclusión, inclusión y rotación de estudiantes por los grupos conformados; relación del maestro con los estudiantes; tipos de consignas en sus prácticas pedagógicas; formas de evaluación educativa; uso de recursos a los que recurre el maestro para realizar sus clases de acuerdo con aprendizajes con pares, expertos, implementación de TTC y vinculación de la comunidad en general (familiares);	Aprendizaje dialógico / Comunidades de aprendizaje.	Post-test / Discusión participativa / Reflexión conceptual / Diálogo de experiencias y saberes.	Equipo docente e interventora

presente y en el futuro. Por lo tanto, y teniendo en cuenta el momento histórico por el que atraviesa Colombia, es pertinente revisar y reflexionar acerca de los componentes del acto educativo, para corroborar que las acciones de los adultos están en consonancia con la reconciliación que demanda este momento posterior a la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y la guerrilla, demostrando que la educación para la paz no solo debe estar dirigida a los estudiantes, sino también a los adultos, quienes son los que de momento están diseñando parte del futuro por medio de sus acciones, concepciones y ejemplo.

Recurrir a una metodología dialógica de índole cooperativo o solidario, como el que aquí se ha desarrollado, no solo es un camino para el abordaje de educación para la paz, sino que puede convertirse en una herramienta pedagógica que mejore los niveles de aprendizaje en general de los estudiantes, y ayude a superar la fragmentación entre la experiencia y el conocimiento, proponiendo otros sentidos de comprensión para jóvenes y adultos.

REFERENCIAS

- Almario, J. (2012). *Efecto clínico de la intervención de jóvenes, a través de lo creativo: identidad, reconstrucción, arte y creación* [tesis de grado, Universidad Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/67880/1/almario_efecto_clinico_2012.pdf
- Aubert, A. García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos / Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. Fondo de Cultura Económica.
- Decreto 1038 de 2015. (2015, mayo 25). *Diario Oficial*, 49522.
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3) 91-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>.
- Guitar, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 47-62.
- Laderech J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz*. Catarata.
- Lanza, M. & Flores, W. (2016). Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Universitaria del Caribe*, 17(2), 38-45. <https://revistasnicaragua.net.ni/index.php/caribe/article/view/2861>

Martha Isabel Rada Cruz

- Ley 1732 de 2014. (2014, septiembre 1). *Diario Oficial*, 49.261.
- Ospina, V. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continúa. *Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Rada, M. I. (2017). *Propuesta de formación docente: grupos interactivos como estrategia de educación para la paz* [tesis de maestría, Universidad Icesi]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83576/1/T01277.pdf
- Zuleta, E. (2007). *Elogio de la dificultad y otros ensayos* [10a. ed.]. Hombre Nuevo / Fundación Estanislao Zuleta.

La preparación de este libro, que estuvo al cuidado de Claros Editores S.A.S., finalizó en marzo de 2020. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se emplearon los tipos: Baskerville MT Std de 9, 10 y 12 puntos; Book antigua de 8 puntos; Gill Sans MT de 8, 9, 10, 14, 19, 26 puntos; y Times New Roman de 10 puntos.

En la colección “Bitácoras de la Maestría” se presentan los resultados de las investigaciones base del desarrollo de tesis meritorias de la Universidad Icesi. El presente volumen proviene de trabajos realizados en la Maestría en Intervención Psicosocial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Como su nombre lo indica, la obra reúne nueve propuestas de intervención psicosocial, ellas reflejan adecuadamente la diversidad de este postgrado y su dos áreas de énfasis: la intervención en contextos sociales y la intervención en contextos educativos. El texto aborda temáticas diversas, como son: la reubicación de personas segregadas socialmente, la mejora de estrategias de trabajo en programas sociales de gobierno, la educación del estudiante distinto, el papel del ocio en la vida de personas con discapacidad motora, el apoyo profesional a los programas post conflicto, el suicidio en adolescentes, el origen de la violencia escolar desde una perspectiva distinta del bullying, la inclusión de una perspectiva de género para la educación técnica y la educación para la paz., todos ellos de alta relevancia para sociedad colombiana.