



“Voz a vos”

Una propuesta de intervención pedagógica y subjetivante

Jannis Estacio Arboleda

Universidad Icesi

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Maestría en Intervención Psicosocial

Jackeline Cantor Jiménez

15 de Octubre de 2022



Tabla de contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Conceptualización del objeto de intervención	7
Adolescencia: entre el hecho, el estatus y el proceso	7
El sujeto de la educación: ¿actor u obra?	14
Salud mental: una tarea pendiente	20
Capítulo 2. Contextualización del objeto de intervención	29
Acercamiento regional.....	29
Inmersión institucional	30
Inmersión en la población estudiantil	42
Autoconcepto.....	43
Gestión emocional	46
Conciencia social	49
Relación con el aprendizaje	52
Capítulo 3. Delimitación de la problemática	55
Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica y subjetivante	63
Objetivo general	65
Objetivos específicos	65
Población	66
Principios clínico-educativos	66
Principios metodológicos	68
Componentes de la intervención	75
Resultados esperados	87
Consideraciones éticas	88
Referencias	91

INTRODUCCIÓN

“Y es en ella [la escuela democrática] donde la maestra habla a y con el educando, oye al educando, sin importar su tierna edad o no, y así, es oída por él. Es escuchándolo, como la maestra democrática se prepara cada vez más para ser oída por el educando. Y al aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también.”

Paulo Freire

En un momento como este, en el que los temores generados por la pandemia de Covid-19 empiezan a minimizarse y que empezamos a ser conscientes de los rezagos de la misma en todos los aspectos de la vida humana, no podemos desconocer que esta crisis mundial no solo trajo consecuencias relativamente nuevas, sino que dejó al descubierto crisis sociales mucho más profundas como las desigualdades sociales, la relevancia de la salud mental y la necesidad de una transformación radical en los sistemas educativos, especialmente el colombiano.

Esta propuesta de intervención surge como respuesta a las limitaciones de la estrategia escolar, de un establecimiento educativo rural y oficial, para brindar un acompañamiento más efectivo al desarrollo subjetivo de la población estudiantil que, como en muchos rincones del país, enfrentan retos importantes en su construcción identitaria y en la toma de decisiones asertivas que trasciendan las tendencias desorientadas, globalizantes y estereotipadas. Pese a las brechas típicas generacionales y socio culturales que afectan la educación, el sistema escolar avanza a ritmos paquidérmicos, contrario a las rápidas y fugaces transformaciones que viven los niños, niñas y adolescentes.

¿Cómo superar estas brechas? Esta propuesta de intervención le apuesta a la oportunidad de implementar prácticas subjetivantes, a través de la apertura de un espacio educativo extracurricular, denominado “Voz a vos”, que facilite la construcción de recursos de afrontamiento y gestión emocional en los estudiantes. Para sustentarla, inicio con un apartado de conceptualización sobre la adolescencia, el sujeto de la educación y la salud mental escolar, para poner sobre la mesa la comprensión singular que tengo de la oferta educativa, del desarrollo subjetivo y de cómo el contexto escolar atiende el sufrimiento psíquico de las infancias y las adolescencias. Con esta conceptualización pretendo tomar una clara distancia del paradigma patologizante y biologicista, que busca etiquetar el malestar psicológico para sacarlo un poco del micro y macro sistema y relegarlo a la atención individualizante.

Posteriormente, desarrollaré en el capítulo “contextualización del objeto de intervención”, a manera de diagnóstico, las observaciones y hallazgos que he recopilado durante casi cuatro años como docente orientadora, en la comunidad educativa del corregimiento El Carmen (Dagua, Valle), que se fundamentan en las entrevistas individuales con estudiantes y acudientes, en los talleres psicosociales con los diferentes grados escolares, en mis participaciones en reuniones con directivos y docentes, en algunas encuestas masivas y especialmente en la encuesta diseñada y aplicada en el año 2021, para los estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo, con el objetivo de recoger nuevas impresiones que ayudaran a recuperar la voz de los estudiantes. Para ello se formularon 20 ítems de completamiento de frases en las que se tuvo en cuenta categorías como: percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre sus vivencias emocionales; condiciones asociadas al bienestar; sus reacciones ante la posible carencia de figuras relevantes para su historia personal y familiar; recursos internos y/o externos que posibilitan un afrontamiento resiliente de las situaciones conflictivas o dolorosas; e intereses. En ella participaron 54 estudiantes, con una mayor representatividad de grado sexto, gracias a que la matrícula para este grado era mucho mayor con relación a los otros grupos y el día de la aplicación se contaba con la presencia de 31 de ellos. Las respuestas fueron organizadas en cuatro categorías básicas: autoconcepto, gestión emocional, conciencia social y relación con el aprendizaje.

Luego, con base en la conceptualización y la contextualización, delimito con mayor claridad la problemática que busco intervenir y por último presento de manera detallada la propuesta de intervención psicosocial, que he titulado “*Voz a vos*”, un poco retomando los elementos propios de un entorno rural, donde la familiaridad entre sus miembros hace que los rumores circulen. Por supuesto no es mi deseo que este espacio educativo se preste para difundir anécdotas íntimas de los participantes; por el contrario, quiero darle un valor simbólico de lo potente que resulta que la palabra circule y no sea dominada solo por algunos; que en el contexto escolar casi siempre son los docentes. La metáfora tiene la firme intención de que el educando se apropie de su palabra y se sitúe como autor y agente de la misma, en un marco inter relacional en el que por supuesto la escucha también tiene unas particularidades, como las que sugiere el epígrafe de esta introducción.

Esta estrategia de intervención psicosocial no tiene como objetivo ser una respuesta completa; en primer lugar, porque concibo que la vida está en constante devenir y la reflexividad humana tiene la virtud de llevarnos a ser, aunque no necesariamente mejores, diferentes. Y también porque no puede ser el único frente de trabajo para propiciar las transformaciones que requiere el contexto educativo, ya que para ello se requiere una apuesta multidimensional.

Y como todo texto, este trabajo es una provocación para los docentes y todo tipo de interventores educativos a re pensar nuestro posicionamiento y el lugar que le estamos dando al sujeto de la educación; a los educandos como sujetos de derecho y sobre todo al derecho a la palabra. Debo advertir que este documento, como casi cualquier publicación, está sujeta a las interpretaciones y comprensiones de los lectores. Sin embargo, me parece importante precisar que lo dicho en algunos apartados pueden resultar drásticos y exigentes, pero dice mucho más de lo que pienso de los alcances de la Educación y no tanto de los educadores. Como decía mi profesora de filosofía citando a un autor que desconozco: “debes ser suave con las personas y firme con los argumentos.

CAPÍTULO 1

CONCEPTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN

*“Ayudadme a comprender lo que digo y os lo explicaré mejor”
Antonio Machado*

Machado (s.f.) nos recuerda que la comunicación como la realidad son fenómenos difusos que requieren del acuerdo para avanzar. Por eso este apartado se ocupará en exponer las comprensiones particulares de algunos conceptos claves que giran en torno a la situación que se pretende intervenir: la adolescencia, el sujeto de la educación y la salud mental. No está de más enfatizar que este ejercicio de conceptualización está inspirado en los planteamientos de diversos estudiosos del tema y en las reflexiones a las que me he acercado a partir de mi ejercicio profesional como docente orientadora.

Este panorama facilitará la posterior presentación de las experiencias y datos presentados en el próximo apartado, en los que se contextualiza un poco algunos hallazgos que indican la necesidad de resignificar las posibilidades de la Escuela en su función socializadora y como espacio propicio para facilitar un lazo social que minimice el impacto del malestar y los sufrimientos psíquicos de los adolescentes.

Adolescencia: entre el hecho, el estatus y el proceso

Para iniciar, es indispensable poner en cuestión la configuración de la adolescencia como hecho biológico, un estatus social objetivo y proceso subjetivo.

Generalmente se nos enseña que la adolescencia es un ciclo vital, esencialmente doloroso y perturbador, marcado de manera importante por cambios físicos, biológicos y químicos, como la aparición de vellos corporales, la menarquía, primeras eyaculaciones, quiebres en la voz, liberaciones hormonales que afectan la vivencia de la sexualidad, incremento acelerado de la estatura, reorganización de la masa muscular, que en ocasiones genera cierta extrañeza del cuerpo, entre otras. Cambios que, si bien hacen parte de un proceso de maduración, alrededor de los 10 años de vida, puede presentar variaciones, individuales y sociales.

La biología y psicología del desarrollo han utilizado términos como fase, etapa, momento, que parecieran situar a la adolescencia en un espacio temporal preciso; que sugiere un inicio, una finalización

y que señala la conquista de ciertos hitos funcionales. Faroh (2007) afirma que desde el tercer tercio del siglo XX, Inhelder y Piaget explicaron como con la pubertad los procesos de pensamiento se complejizan, basándose en la lógica, la abstracción, la inducción y la deducción; periodo al que denominaron de operaciones formales, en el que “lo real pasa a estar subordinado a lo posible” (Faroh, 2007, p. 151). También Vygotski (como se citó en Faroh, 2007) puntualiza que el pensamiento adolescente no es una simple progresión de las funciones psíquicas de la infancia, sino que se trata de “una formación psíquica cualitativamente nueva que se atiene en su desarrollo a leyes especiales, a regulaciones totalmente distintas” (p. 158), que potencia la formación de conceptos y el desarrollo del lenguaje, enmarcado por factores histórico-culturales.

Estudios más recientes sobre el neurodesarrollo nos han permitido comprender que el incremento en la liberación de neurotransmisores como la dopamina, el progreso de la mielinización cerebral y el predominio del sistema límbico son factores protagónicos en rasgos asociados con la gratificación, búsqueda del placer y de experiencias de riesgo y el escaso control de impulsos (Mas, 2016; Ibarrola, 2019). De allí que el uso de dispositivos tecnológicos, como puentes para la exploración del mundo digital, sea más importante que la típica sensación de cansancio y se sacrifiquen muchas horas de sueño con el fin de ganar estatus virtual y otros beneficios secundarios como la “seudo socialización”¹.

Aunque es evidente que estamos ante un hecho biológico que acontece por el paso del tiempo, ya se han mencionado factores sociales y culturales que inciden de manera importante en este desarrollo. Es interesante retomar los planteamientos de Patrice Huerre (2001) al catalogar a la adolescencia como un “artificio” construido por las reorganizaciones de la sociedad occidental. Su idea, cercana a la de Philippe Ariés (1987), muestra que esta fase se ha configurado a la par con las tendencias de la escolarización. Unos siglos atrás los jóvenes y los adultos compartían espacios, oficios y costumbres, y de manera paulatina se fue dando un “aislamiento físico y psicológico” (Huerre, 2001) que agudizó la brecha generacional y que fortaleció en el sentimiento de unidad de los adolescentes como grupo etario. Además, esta lógica social no solo obedeció a la necesidad de separar a los individuos para facilitar las prácticas de enseñanza, sino que vino acompañada de un cambio en la percepción y concepción de los niños y adolescentes, pues estos últimos eran vistos como seres rebeldes, violentos, con tendencias sexuales

¹ Utilizo el término “seudo socialización” con dos fines: para apuntar a la tendencia actual percibida por varios adultos, de que algunos niños y jóvenes privilegian el contacto virtual al contacto uno a uno, aparentemente con personas de su edad, y también para cuestionar de alguna manera que esto se trate de un proceso legítimamente socializante, ya que en algunos casos el privilegiar este tipo de interacciones lleva al detrimento de las interacciones presenciales.

cercanas al sadismo y con los que la comunicación es “imposible”. Esto aumentó las estrategias de control social -especialmente paternas- que exacerbaban las reacciones de rebelión colectiva y repliegue sobre sí (Huerre, 2001, p. 3). Más adelante, en el siglo XX, se empezó a teorizar sobre la adolescencia y no solo se obtuvo las primeras caracterizaciones de esta como fase sino también su patologización.

Fenómenos como los rituales o ceremonias de paso nos podrían ayudar a comprender el estatus social de la adolescencia, en tanto testimonio de madurez y crecimiento. Entre ellos podríamos hacer mención a los ritos de circuncisión por los que pasan varios niños de comunidades africanas y asiáticas, para demostrar ante su grupo social su masculinidad, valentía y aptitud para ejercer funciones y prácticas culturales asociadas con la adultez. Otro ritual tradicional y reconocido a nivel occidental, es practicado por el pueblo indígena de Sateré-Mawé, oriundo de la región amazónica de Brasil, que consiste en que el niño soporte durante por lo menos 10 minutos las dolorosas picaduras de las “hormigas bala”, dispuestas estratégicamente en manoplas artesanales. No obstante, este ritual se prolonga en el tiempo, pues al niño se le reconocerá su transformación en hombre cuando logre superar la prueba sin llorar, lo que puede tomar más de 20 intentos (“Ritual Satere-Mawe, Brasil”, 2020).

Otra ceremonia más cercana a nuestro contexto latinoamericano sería la tradicional fiesta de quince años; que se inspira en costumbres prehispánicas y cristianas para representar el reconocimiento social de la niña convertida en mujer. Esta ceremonia tiene varios simbolismos entre ellos la representación de la cultura patriarcal hegemónica y el interés social de la vinculación matrimonial (Gentiletti, 2022; Acento TV, 2022). Actualmente esta ceremonia ha sufrido diversas redefiniciones que podrían poner en duda su transcendencia simbólica y cultural; sin embargo, es uno de los escasos ritos que se conservan en las prácticas contemporáneas que marcan un antes y un después en la trayectoria personal.

Uno más de los rituales de conocimiento público y que se practica actualmente en comunidades del Medio Oriente, África, Oceanía y Sudamérica, como el pueblo colombiano Emberá Chamí es la ablación femenina. Práctica declarada por varias organizaciones internacionales como una violación a los derechos humanos, pero que en algunas regiones sigue siendo una estrategia simbólica que “prepara” a las niñas para el matrimonio.

Estos son solo algunos ejemplos de los ritos de paso a los que se acuden socialmente para marcar la salida de la infancia y la apertura a la pubertad. No necesariamente están determinados por criterios biológicos, como mencioné un poco antes, sino que mediante diversas pruebas que conllevan dolor,

estrés, miedo, sacrificio y connotaciones místicas, los niños, niñas y jóvenes dan cuenta de estar preparados actitudinal y emocionalmente para la vida adulta.

No obstante, la tendencia de estas prácticas sucumbe a la desaparición, sin ser reemplazadas por otros rituales que de alguna manera acompañen a los niños y adolescentes en esta transformación. Panorama que coincide con una sociedad que deja estos pasajes a las creaciones individuales, las cuales, retomando a David Le Breton (2010), devienen como conductas de riesgo y pese a surgir en contextos privados y solitarios, hacen parte de prácticas cada vez más compartidas que buscan tramitar el sufrimiento. En una de sus conferencias, Le Breton (2010) explica:

Así que son ritos privados. ¿Por qué hablo de ritos? las conductas de riesgo son las mismas en el conjunto del mundo occidental. Una joven que se hace cortes en Milán se parece como dos gotas de agua a una que hace lo mismo en Montevideo, se dan los mismos procedimientos de ceremonia en privado música, velas. Hay cientos de miles de jóvenes que se cortan en el mundo occidental es una conducta extremadamente extendida en los adolescentes que están mal en el mundo de hoy y al mismo tiempo es una conducta privada, es decir la adolescente va a estar sola en su cuarto o en el baño con la convicción de que no hay nadie en el mundo sufriendo más que ella. Así que hay que juntar esta dimensión privada y al mismo tiempo pública (p. 5).

Lo interesante de dichas conductas ritualizadas (consciente o inconscientemente), es que ya no son reguladas por una institución o un referente social como los chamanes, los sacerdotes, parientes y en contraste cada vez están más mediadas por dinámicas globalizadoras y mecanismos de consumo, que determinan de manera más notoria los nuevos estereotipos de feminidad y masculinidad (Abril, G., comunicación personal, 2012).

Históricamente cuando se piensa en la adolescencia, tiende a confundirse el origen etimológico entre *adolescens* (latín; "que crece") y *adolescere* (castellano; "dolor, sufrimiento") y las apreciaciones se concentran más en lo crítico, lo que aqueja. Si bien he venido mostrando que tanto la perspectiva biológica y social de la adolescencia coinciden en que se trata de un proceso vital doloroso e incómodo, ello no significa que me incline por una visión un tanto desesperanzadora que pretende que nos sentemos a esperar mientras "se les pasa la crisis". Tampoco por una que corra a patologizar y medicalizar el sufrimiento que protagoniza esta etapa. Para entender la adolescencia como un proceso subjetivo, que va más allá de la maduración biológica y la determinación social, me parece necesario retomar las comprensiones de Françoise Dolto (1989 - 1990) y Knobel (1988), para pensar la adolescencia como un

“segundo nacimiento” (Dolto, 1989, p. 17) que implica desprenderse de la vida infantil, custodiada por las figuras parentales, para abrirse paso a la sucesión de riesgos y aventuras de la autonomía y la vida adulta. Y como casi todos los partos, dicho nacimiento se produce de manera crítica; dista de lo pasivo y armonioso. Dolto (1990) menciona que “la “crisis” de adolescencia de la que uno habla, no es más crisis que un parto. Son la misma cosa: una mutación” (p. 121), haciendo referencia a aquellos comportamientos y transformaciones, que muchas veces desde la mirada adulta son vistos como desviaciones y trastornos.

A propósito de ello, Knobel (1988) la reconoce como un “síndrome normal”. Síndrome en tanto se configura como un proceso subjetivo que presenta una “sintomatología” más o menos definida por: la búsqueda de sí mismo y de la identidad; la tendencia grupal y una actitud social reivindicatoria; la necesidad de intelectualizar y fantasear; cambios de posturas sobre las creencias religiosas; desubicación temporal; cambios y cuestionamientos sobre su sexo e identidad de género; conductas contradictorias; separación progresiva de sus figuras parentales y constantes fluctuaciones en el estado anímico (p. 44). La normalidad de este panorama aparentemente caótico radica en que lo normal se entiende como

las pautas de adaptación al medio, y que 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. (Knobel, 1988, p. 41)

De modo que los cambios y conductas manifestadas anteriormente entran a ser parte del intento de “ajuste” de los jóvenes para tramitar el pasaje de la infancia a la madurez. Al referirse al “síndrome normal” no se niega la posibilidad de la patología en la adolescencia. Bien sabemos que algunos trastornos mentales surgen precisamente en este momento de grandes cambios. No obstante, retomo esta acepción para sugerir que estas mutaciones, por muy disruptivas que parezcan, hacen parte del tránsito; en el cual se movilizan tanto el joven como los adultos que le rodean.

Vale la pena preguntar, ¿son enfermizos los cambios comportamentales de los adolescentes o en extremo arriesgados, o son incomprensidos? En lo que resta de este apartado apostaré a plantear que son incomprensidos y que para tener una perspectiva más enriquecedora es necesario plantear las tareas que deben desarrollar en esta transición.

Iniciaré argumentando que los adolescentes deben *resignificar las experiencias de su pasado*, las costumbres, los modelos recibidos, los valores inculcados, de acuerdo a las nuevas exigencias y

acomodaciones que implican sus cambios personales y las demandas del contexto (de sus pares y las nuevas responsabilidades asignadas por los adultos). No solo para responder ante el goce de la inmediatez sino también para aceptar la pérdida de su infancia. En este pasado encontrará elementos que pueden favorecer u obstaculizar el crecimiento, pero sin duda serán un recurso fundamental para plantearse un proyecto de futuro. A propósito, Dolto (1990) plantea que “si el adolescente tiene un proyecto, 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” (p. 82). Será entonces el proyecto juvenil lo que permita tramitar el pasado, no sucumbir al presente y abrirse paso al mañana, en ausencia de rituales de iniciación que marquen socialmente esta posibilidad. La autora también aclara que “el proyecto no puede reemplazar el rito de paso. Pero permite quizá prescindir de él” (p. 78).

Por otra parte, *necesitan separarse de sus figuras parentales*, o para ser más exacta, necesitan renunciar a la idealización que tenían de sus padres. Durante la infancia, si el ambiente familiar es medianamente armonioso, los niños y niñas tienden a concebir a sus padres como personajes heroicos; investirlos como objetos de amor. Al llegar la adolescencia se da una separación paulatina de esta concepción, que se traduce también en cierta distancia, en el tiempo y el espacio, de dichas figuras. Con relación a este proceso, vale la pena citar a Knobel (1988)

La presencia internalizada de buenas imágenes parentales, con roles bien definidos, y una escena primaria amorosa y creativa, permitirá una buena separación de los padres, un desprendimiento útil, y facilitará al adolescente el pasaje a la madurez, para el ejercicio de la genitalidad en un plano adulto.

Por otro lado, figuras parentales no muy estables ni bien definidas en sus roles, pueden aparecer ante el adolescente como desvalorizadas y obligarlo a buscar identificaciones con personalidades más consistentes y firmes, por lo menos en un sentido compensatorio o idealizado. En esos momentos la identificación con ídolos de distinto tipo, cinematográficos, deportivos, etcétera, es muy frecuente. (p. 99)

Este fragmento hace más evidente el proceso de resignificación del pasado del que hablé un poco antes. Parte de sus configuraciones subjetivas para pensarse en el presente y el futuro. Al mismo tiempo, hace eco con la idea del segundo nacimiento. En el primero, fue separado del cuerpo materno mediante el corte del cordón umbilical, de manera tangible, y separado de su objeto de amor infantil por la ley del incesto, de manera simbólica. En la adolescencia, el despertar de la genitalidad empuja a una más clara diferenciación con sus padres y alcanzar la independencia. No obstante, esta separación se da entre

sentimientos de ambivalencia. Stone y Church (como se citó en Knobel (1988), plantean el término “ambivalencia dual” (p. 88) para referirse a esas fuerzas de deseo y rechazo por el crecimiento. Por su parte, el adolescente vive de manera conflictiva el renunciar a los privilegios y comodidades de la vida infantil y gozar de las bondades de las libertades que ofrece crecer. Se debate entre seguir siendo niño o empezar a ser adulto. Pero esta confusión también es compartida por los padres, quienes “niegan el crecimiento de los hijos y los hijos viven a los padres con las características persecutorias más acentuadas” (p. 98). De acuerdo con Dolto (1989), los padres también deben enfrentar la “desparentalización” (p. 65), es decir renunciar al modelo parental que han construido hasta el momento, para empezar a ser acompañantes en el camino hacia la autonomía.

En tercer lugar, mencionaré la tarea de *reconocerse como ser sexuado* a partir de la aceptación de las transformaciones corporales y el aprendizaje de gestionar la intensidad de sus emociones de manera responsable, lo que quizás lo enfrenta de manera más frontal con la muerte de su yo infantil. Dolto (1990) menciona que “ningún joven puede franquear la adolescencia sin tener ideas de muerte, ya que es preciso que muera a un modo de relaciones infantiles” (p. 87). Si bien se habla de la muerte desde un punto de vista simbólico, es probable que precisamente la angustia que implica afrontar este tránsito, termine influyendo en conductas de riesgo que hagan más tangible ese sentimiento de poner la vida al borde, que pueden terminar en consecuencias nefastas cuando no cuentan con un lazo social que les permita tramitar por otras vías este cuestionamiento de morir o vivir.

No está de más resaltar que este nuevo reconocimiento de sí lo ubica en un posicionamiento distinto frente a los otros; frente al otro sexo y sus primeras experiencias sexuales, que abren posibilidades efectivas de relacionamiento, autoconocimiento, pero también de riesgo. Al referirme al riesgo no solo hago alusión a los embarazos tempranos, a los encuentros íntimos abusivos y violentos, o a contraer una enfermedad de transmisión sexual; temáticas en las que se centra la educación sexual escolar. Un peligro no menor de acceder a la sexualidad sin una conciencia y reflexividad que garantice medianamente un encuentro con el otro, puede terminar siendo solo experiencias masturbatorias con “personas-juguete” imaginarias. Intentaré explicar un poco este planteamiento, trayendo algunas citas de Dolto (1989) donde muestra un poco el propósito del acto sexual en la adolescencia. La autora manifiesta que “esta primera relación sexual, si es vivida sin entregarse, solo con la idea de una experiencia, no es más que un cuerpo a cuerpo sin corazón a corazón, y raramente conduce al placer.” (p. 40). Y respecto a la masturbación, la cual puede ser un camino para el autoconocimiento, auto reconocimiento, y la liberación de la tensión sexual, agrega

La masturbación no es algo dramático. Lo que es dramático es conformarse con ella. El placer compartido es, a pesar de todo, mucho mejor que el PLACER SOLITARIO. Pero, a veces, cuando uno hace el amor con alguien, se queda centrado en sí mismo como si se masturbara. ... No basta con ser dos para estar juntos. (pp. 43 – 44)

Con estos fragmentos se hace evidente que el ejercicio de la sexualidad puede tener el estatus de un ritual de paso, donde se vivencia el desprendimiento del goce infantil por el disfrute de un placer maduro, que necesariamente es compartido. De esto se habla muy poco en los hogares, instituciones educativas y mucho menos en los medios masivos de comunicación, donde persiste un imaginario de la sexualidad como objeto de comercio e intercambio. ¿Quién(es) entonces guía a nuestros jóvenes a un encuentro verdadero con su sexualidad? ¿es suficiente dejarlo al ensayo y error o al descubrimiento propio? No tengo respuestas claras para estos interrogantes que puedan agotarse en este trabajo, pero creo que empezar a plantearlos es necesario.

Estas tareas del adolescente no pretenden responder a todos los procesos subjetivos que se dan en este momento de la vida, sino poner la lupa sobre algunas cuestiones que tradicionalmente han visto la adolescencia como un fenómeno epidemiológico, donde se contabilizan las conductas de riesgo más frecuentes, se convierten en números y se transforman en programas masivos de intervención que responden de manera parcial a las necesidades de esta población. Considero indispensable tomar distancia de esta mirada “patologizante” y volver a formas de comprensión, que sin ser nuevas, pueden ayudar a formular caminos y posibilidades alternativas de lazos sociales intergeneracionales, que hagan posible articular lo biológico, cultural y subjetivo del crecimiento, para acompañar a los jóvenes en la elaboración del duelo por la pérdida de su cuerpo y funcionamiento infantil e incorporarse en un viaje de construcción identitaria, diferenciada pero inmersa en una diversidad de referentes personales, sociales y culturales.

El sujeto de la educación: ¿actor u obra?

Ahora, ubicaré a este sujeto adolescente en un contexto particular: La Escuela.

La clínica psicopedagógica parte de un posicionamiento particular, en el que la experticia y el deseo del interventor están condicionados por las necesidades, demandas y marcos de referencia subjetivos del intervenido; donde lo ontológico es un punto de partida y también de llegada. Packer y Goicoechea (2000/2009) aportaban sobre lo ontológico en la educación manifestando que “la persona es construida, en un contexto social, formada a través de la actividad práctica, y en relaciones de deseo y

reconocimiento que pueden escindir a la persona, motivando la búsqueda de identidad” (p. 3). Mi postura como docente orientadora cree y parte de que la educación formal aporta en la construcción subjetiva, pero considero que es indispensable una revisión permanente de esta construcción, para no perder de vista la postura que sostiene el interventor/educador y la del intervenido/estudiante.

Por ello mis más recientes reflexiones sobre la labor educativa giran en torno al mito de la educación como fabricación (Meirieu, 1998). Reflexiones que parten del emblemático personaje de ficción creado por Víctor Frankenstein y que tienen varios puntos de encuentro con los planteamientos de Philippe Meirieu, a los que he llegado a partir de la escucha activa de estudiantes, acudientes, docentes; con la observación y participación de algunos eventos en el entorno escolar, que sugieren una revisión sobre el posicionamiento de los niños, niñas y jóvenes.

Los datos de estas conversaciones y observaciones se presentarán de manera más precisa en el apartado de contextualización (diagnóstico). Para efectos de este capítulo me concentraré en las comprensiones que he tejido, entendiendo que el quehacer educativo es más que una praxis moral, tal como lo plantea Pruzzo (2014), y se inclina a una experiencia con el potencial de configurar subjetividades. En palabras de De Lajonquiere (2010) “la escuela tiene un gran poder subjetivo, es decir, la escuela fabrica subjetividades” (p.5). Considero que el sistema educativo en Colombia es medianamente consciente de ello. Aunque parte de nobles motivaciones “pensando en el bien de las personas” (Pruzzo, 2014, p. 4), los establecimientos educativos por lineamientos del Ministerio de Educación Nacional tienen la autonomía de construir horizontes y énfasis institucionales, desde lo que cada comunidad reconoce como interés colectivo.

Sin duda es fundamental que las instituciones y el sistema educativo se proponga objetivos claros y metas medibles, de lo contrario el proyecto educativo sería caótico. Mi propósito no es afirmar que las misiones, visiones y perfiles de egresados sean planes maquiavélicos. Pero se acercan al mito de la fabricación de un ciudadano específico cuando se convierten en el eje central de la experiencia educativa; lugar que en teoría corresponde al sujeto de la educación. Subrayo la palabra “sujeto” para hacer alusión a la función esencialmente mediadora de la educación que “transmite marcas de pertenencia que posibilitan conquistar para sí un lugar singular en una historia que está en curso” (De Lajonquiere, comunicación personal, 08 de abril de 2022). Esta perspectiva de la educación dista de manera tangencial de la visión inaugural de la educación como una empresa, retratada magistralmente por Foucault (1975) al compararla con el panóptico. Podría afirmar con un amplio margen de error, que esta perspectiva de vigilancia y control como la perspectiva mediadora de la educación en tanto horizonte de posibilidades

(Duschaztky, 2005; De Lajonquiere, 2022), no logran escapar a la configuración de sujetos particulares. Para ello tendrían que renunciar a su papel socializante. El punto está en cuál de estas perspectivas deja un margen de maniobra para que el deseo del sujeto emerja y no quede sumido en el papel de objeto receptor de información y órdenes.

Teniendo en cuenta esta diferenciación en los acercamientos educativos, el estudiante como sujeto o como objeto, es relevante mencionar cuáles son algunos de los principios de las propuestas educativas que sitúan al estudiante, como objeto aunque lo ubiquen en el centro del proceso. Para ello quiero iniciar retomando la concepción de Pruzzo (2014) sobre la praxis educativa. Manifiesta que las acciones pedagógicas difieren de la fabricación y se caracterizan porque “mientras se realiza, se va reinterpretando y a la vez revisando” (p. 4), lo que implica una reflexión permanente, que no se reduce a los ejercicios anuales de autoevaluación institucional, en los que se sigue paso a paso la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, con indicadores administrativos elaborados hace 14 años.

La actitud institucional observada (en los establecimientos educativos donde he podido laborar) frente a las intervenciones psicosociales que se desarrollan con estudiantes y docentes sugiere que los espacios de diálogo y reflexión son percibidos como una actividad complementaria que limita la esencia educativa de transmisión de conocimiento y mejoramiento de los resultados académicos. Lo he podido evidenciar en comentarios realizados durante las intervenciones como: *“podemos quedarnos reflexionando toda la vida, pero tenemos que avanzar con la agenda”* (directivo docente, comunicación personal, marzo de 2022); *“¿cuánto tiempo necesita doctora para la actividad? Es que estamos atrasados en el plan de estudios”* (docente de aula); *“profe, ¿cuánto nos falta para terminar?, es que me estoy quedando atrasada(o)”* (cualquier estudiante de un colegio oficial); *“profe, la actividad está muy interesante, pero tengo que ir a preparar almuerzo”* (cualquier acudiente en asamblea de padres).

Podría listar muchas otras expresiones, pero quiero acentuar este punto con una observación reciente del Proyecto Educativo Institucional con Énfasis en Desarrollo Rural (PIER) de la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús, en mi intento por rastrear en este documento institucional la relevancia de la subjetividad y las intervenciones en orientación escolar. En el PIER más reciente, modificado hasta abril del 2020, al hacer una búsqueda con la palabra clave de *emocional*, por ejemplo, encuentro cinco resultados: la primera – y más antigua- que menciona lo emocional, afectivo y humano como habilidades de los estudiantes que se tienen en cuenta al momento de realizar los procesos evaluativos. Los cuatro resultados restantes aparecen en las conceptualizaciones de violencia (daño emocional), ajustes razonables relacionados con el enfoque inclusivo y en la presentación del programa de “Salud y Bienestar

para todos”, que se centra en el bienestar organizacional de los directivos, docentes y administrativos de la institución. Vale la pena resaltar que estas últimas menciones para el concepto relacionado con salud mental han sido agregadas como ajuste a la normatividad del 2013 (Ley 1620), 2017 (Decreto 1421) y por mi contribución en la redacción de los programas de formación docente (2020). Lo que me inclina a pensar que, pese al tradicional enfoque pedagógico humanista de la institución en mención, el lugar de lo subjetivo es relativamente reciente.

Lo que sí ha sido una constante del PIER durante los últimos veinte años, y se respira en la cotidianidad educativa, es el énfasis agroindustrial, cuidadosamente articulado al plan de estudio, al discurso y a la infraestructura educativa, con el argumento de que esta es la mejor proyección a futuro para las generaciones del sector. Quizás tengan mucho de razón en ello. No obstante, la bondad de esta iniciativa se diluye un poco cuando se escucha a los estudiantes de la media técnica opinar que, aunque el énfasis institucional es interesante y pertinente, no refleja sus intereses y proyecciones a futuro. Dando de esta manera mayor relevancia a los objetivos institucionales que a las particularidades estudiantiles.

En resumen, el primer principio que da cuenta de una oferta educativa que reifica² al estudiante, es su carácter irreflexivo y reproductor de las demandas institucionales en sus diferentes niveles (nacionales por medio de lineamientos y locales a través de ideales morales y organizativos), limitando la capacidad creativa que surge del encuentro intersubjetivo que puede darse en los entornos escolares. Aspecto que ha pretendido modificarse en los últimos años con una implementación más clara de lo que significa concebir al estudiante como sujeto de derechos.

El segundo principio podría ser el bajo nivel de tolerancia frente a la diversidad. Fenómeno que no solo se presenta entre los niños, niñas y adolescentes, mediante agresiones esporádicas u otras más sostenidas en el tiempo. Sino que en ocasiones se produce de manera vertical de adultos a estudiantes, cuando pretenden “moldear a su gusto” (Meirieu, 1998, p. 75), con acuerdos de convivencia que no son acordados, sino que son determinados desde una perspectiva adulta. Esto es un poco general en varios establecimientos educativos cuando persisten, por ejemplo, en estandarizar la presentación personal, limitando en ocasiones los cortes y colores de cabello con criterios sexistas, los accesorios e incluso las manifestaciones afectivas. No obstante, de manera contradictoria se sorprenden ante la falta de

² Para entender un poco mejor este término no basta hacer una búsqueda en la Real Académica Española; es posible remontarse a Berger & Luckmann (2001), inspirados en planteamientos marxistas, que hacen alusión a la reificación para entender fenómenos humanos que se conciben “como si fueran cosas” (p. 116), homologables a hechos de la naturaleza que obedecen a “leyes cósmicas”.

autonomía, especialmente de los jóvenes de secundaria, que se expresa en comentarios como “está en once y no logra producir una idea propia” (docente, comunicación personal, 2019); “tiene más de 15 años y todavía hay que decirle que entregue los trabajos” (docente, comunicación personal, 2020); “¿por qué será que los estudiantes se quedan callados y solo asienten?” (directivo, comunicación personal, 2021). De acuerdo con Meirieu (1998) la autonomía debe ser un proceso progresivo e intencional:

Intentar llevar a alguien en un nivel de autonomía muy superior a aquel en que está, y hacerlo bruscamente, es, evidentemente, condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y, usualmente, preparar un retorno a una situación de coacción intensa que se justificará... ¡alegando que “el otro, según ha quedado claro, no es autónomo en absoluto!” (p. 87)

Es interesante cómo plantea Meirieu una de las posibilidades del fracaso escolar y como lo asocia a una suerte de abandono simbólico. Ante este fenómeno del fracaso escolar no está de más hacer mención a la reprobación, repitencia y deserción como situaciones que lo hacen evidente. Sobre los dos últimos es posible encontrar información interesante en las publicaciones del Laboratorio de Economía Educativa de la Pontificia Universidad Javeriana (LEE, 2020 y 2022), donde registra en dos de sus informes del año 2020 que, con la información analizada del 2018 para el Valle del Cauca, ya se presentaban tasas totales de repitencia y deserción del 1,14% y 4,3%, respectivamente, siendo estas más altas para el ciclo de secundaria. Situación que se agudizó notablemente con la contingencia generada por la pandemia, alcanzando un 6% en la repitencia de acuerdo al informe publicado por la misma entidad en marzo del 2022. Sin duda no se puede perder de vista los retos que planteó la educación mediante estrategias sincrónicas y asincrónicas y las enormes brechas educativas, que considero son símbolo de una de las crisis más profundas de la educación colombiana. Por si fuera poco, el fracaso en ocasiones no es tan fácilmente cuantificable. Hay otras formas sutiles como la frustración de los estudiantes cuando perciben que no aprendieron lo suficiente o que la oferta educativa no logra suplir sus necesidades cotidianas. La desmotivación que vivencian al enfrentarse a didácticas poco atractivas, quizás marcadas por la diferencia generacional entre estudiantes y docentes. Las inseguridades estudiantiles con las que lidiamos actualmente en las aulas, para dar respuesta a las actividades propuestas.

Y quizás el tercer principio de una oferta educativa que reifica al estudiante, podría ser el narcisismo disciplinar de algunos docentes que solo validan las respuestas que devuelven un eco de sus conocimientos, creencias y convicciones. Las bajas valoraciones en trabajos y evaluaciones por criterios como no seguir el algoritmo, no completar la extensión requerida, no mostrar una actitud favorable ante la consigna, entre otras, pueden servir como evidencia de ello. Estructurar la mayoría de actividades

escolares limitándose a solicitar al estudiante respuestas literales y censurar conductas como la abierta expresión de su aprobación por el aborto y orientaciones sexuales diversas, no pueden seguir siendo entendidas como un intento de orientación para la adaptación a la vida social y/o laboral. Desde mi punto de vista son un claro ejemplo del fracaso escolar como facilitador de una apuesta por la construcción de singularidades, de lo que hace al ser humano único. A propósito de esto, Freire (2012) afirmaba “el ser humano es, por naturaleza, un ser que interviene en el mundo, en la medida en que hace la Historia. Por eso mismo, debe dejar en ella sus huellas de sujeto y no simples pisadas de mero objeto”. (p. 155)

Podría cerrar este apartado haciendo explícito que, el sujeto “está condicionado pero no determinado” (Freire, 2012, p. 147) y que este condicionamiento al que es enfrentado a través de diversos procesos educativos (familiares, institucionales, sociales) “lo programan” de alguna manera (De Lajonquiere, comunicación personal, 08 de abril de 2022), aunque en la mayoría de casos no logra sucumbir de manera pasiva, por una suerte de empuje subjetivo al que tiende cada vez que se siente constreñido. No obstante, no todos los individuos salen airosos y algunos terminan caminando por una trayectoria de abandono real y simbólico, que no alcanzan a compensar con sus propios recursos internos. El caso de la criatura de Frankenstein nos parece aberrante y ficticio, sin ser del todo conscientes de que a las infancias y adolescencias los hemos dejado un poco a la deriva por responder a las demandas globalizadoras de la cultura y porque poco nos ha interesado acortar la brecha generacional que tiene un efecto particular, que interfiere en las posibilidades genuinas de comunicarnos con ellos para acoger, con hospitalidad y firmeza, sus demandas y necesidades.

Es por ello que, especialmente en la adolescencia, la imagen que nos devuelven los jóvenes es desconcertante e incluso paralizante, con las conductas de riesgo que cada vez son más virales y nos dejan con pocas posibilidades de respuesta; con una búsqueda difusa por el sentido de la existencia -que pese a ser un rasgo relativamente característico de esta etapa vital- al quedarse con pocos ritos de paso y proyectos de autogestión que les den un lugar más claro en el mundo social. Ciertos planteamientos de Dolto (1990) sugieren que esta percepción de pérdida de sentido e incluso la búsqueda de formas para tramitar los duelos y entender la muerte de manera simbólica, son típicas en la adolescencia. Aunque este planteamiento lo cuestiono un poco, a la luz de estudios históricos sobre el origen de la adolescencia, pues esta como todo constructo social no se escapa a comprensiones sobre la vida, que se configuran obedeciendo a principios culturales, geográficos, económicos, políticos, etc.

La Escuela como espacio de socialización y simbolización puede llegar a ser un contexto mucho más potente para acoger las singularidades de esta población. Ante esto es pertinente mencionar que uno

de los propósitos a nivel nacional del cargo de orientador escolar, es ofrecer un servicio de “prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas” (MEN, 2021, p. 29). De allí que la tarea de remitir al sistema de salud sea una de las más urgentes y que de alguna manera estigmatiza el alcance del rol, porque acentúa la idea de que el malestar y sufrimiento psíquico es una condición patológica que corresponde al dispositivo hospitalario. Pese a los esfuerzos que hago en mi institución y de las estrategias que realizan mis colegas orientadores en el Valle del Cauca, ha sido relativamente complejo que el sistema educativo comprenda que es corresponsable en la salud mental de los estudiantes, y esta es una tarea interdisciplinar que atañe a todos los docentes de entrada, como primeros respondientes y como mediadores de la subjetividad, por lo menos a partir de una escucha activa.

Entender la intervención clínica en los contextos escolares requiere de una escucha atenta y singular, que reconozco como una carencia en la formación profesional de licenciados e ingenieros que ocupan el cargo de docentes y directivos, pero que quizás lo que necesita para iniciar es una voluntad decidida por parte de estos maestros, que implica una renuncia a la postura de “sujeto supuesto saber” y dar espacio al silencio para que la palabra de las infancias y adolescencias emerja. Considero que esta es una de las posibilidades para construir herramientas que permitan el ejercicio de las libertades de los estudiantes, de manera crítica como lo planteaba Freire.

Salud mental: una tarea pendiente

Para explorar de manera más profunda la subjetividad y salud mental en los contextos escolares, considero indispensable partir del acuerdo de que el actual concepto de salud mental difundido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) es insuficiente y está atravesado por posturas e intereses histórico políticos. Se entiende como “un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad” (OMS, 2022). Comprenderla como un “estado” sugiere la idea de una condición relativamente estática y definida, que debería permanecer por lo menos durante algún tiempo. Además, de acuerdo a la acepción de la RAE para el concepto de “estado de bienestar” como una organización del Estado en la que este tiende a procurar una mejor redistribución de la renta y mayores prestaciones sociales para los más desfavorecidos”, esta definición implica una clara postura biopolítica para la distribución del poder, los beneficios y los derechos. La importancia aquí se centra en la posibilidad de administrar las maneras de ser y vivir. A partir de otras publicaciones de la OMS, es posible percibir

que se concibe la salud mental como una “dimensión” de lo humano, en otras palabras, un complemento de la salud en general. Lectura que posiblemente parte de la eterna dicotomía entre cuerpo y mente, como si se tratara de entidades diferenciadas. Para debatir un poco esta premisa me remitiré a la banda de Moebius como muestra de la posibilidad de que aquello que se ve como cara y cruz tenga un solo lado. ¿Si desde la “irrefutable” realidad hay evidencia de que lo externo y lo interno pueden confundirse, qué nos hace persistir en la idea de que lo físico y lo psicológico son disociables?

¿Dónde está el corte de la banda humana y dónde su torsión? Este documento no podría agotar la respuesta a esta pregunta. Pero lo que si nos muestra esta íntima indiferenciación entre el cuerpo y la mente son los fenómenos psicósomáticos, cada vez más comunes en las conversaciones populares y que muchas veces “explican” la aparición del cáncer y otras patologías de difícil manejo, con una clara alteración orgánica. Sin ir tan lejos, solo basta recordar cómo influyen los niveles de estrés en la aparición de síntomas gástricos (gastritis, colon irritable, etc.) o devolver a algún tiempo atrás para revivir cómo un fuerte dolor de muela afecta el estado de ánimo. Stolkiner y Ardila (2012) afirman al respecto que

Tampoco las prácticas generales de salud pueden seguir centradas en la suposición de que atienden “cuerpos biológicos” cuando se trata de sujetos en situaciones de padecimiento. No existe, desde esta lógica, una “enfermedad mental” como tampoco una “enfermedad orgánica”. Todos los procesos vitales, que incluyen el enfermar y el morir, se construyen con la amalgama de determinaciones genéricas pese a su singularidad, e implican la dimensión subjetiva y orgánica indisolublemente. (p. 23)

Asimismo, otra de las dicotomías en salud mental que quiero traer a colación es la de individual y colectivo, ya que históricamente se ha atribuido la enfermedad mental a vivencias que solo corresponden al sujeto que presenta dicha “alteración” y que poco tienen que ver con el contexto social, cultural e histórico de los sistemas en los que se encuentra inmerso (micro, meso, exo y macro). Por fortuna, modelos como los de Bronfenbrenner (1998), los determinantes sociales y la determinación social han contribuido en las últimas décadas a deslegitimar este imaginario, permitiendo comprender que ciertas configuraciones subjetivas son posibles gracias a la confluencia de diversos factores que parecían “externos” al individuo.

Desde este punto de vista, sería interesante pensar la salud mental como un proceso subjetivo, dinámico y complejo, que expresa la concepción singular de ser y estar en el mundo. Esta concepción implica una construcción particular acerca de lo que se percibe y vivencia como placentero, displacentero,

deseable o evitativo; que puede ser variable y no necesariamente tiene la cualidad de ascendente o descendente y que recibe la influencia de diversos factores espacio-temporales y por lo tanto no puede ser comprendida de manera unicausal. Contiene una carga valorativa, que puede ser auto y/o hetero, que hace explícita la necesidad del restablecimiento o no de las relaciones intra e intersubjetivas, de acuerdo a las vivencias y percepciones que sugieren una sensación de confort o sufrimiento psíquico. Por lo tanto, entender la salud mental desde esta perspectiva implica que necesariamente estamos hablando de una salud mental colectiva (del orden de lo público), que puede encontrar efectivos procesos de atención en un marco comunitario e intersectorial.

Cambia el sentido que tiene actualmente el sistema de salud, en el que se cae en la “medicalización” de lo vital y cotidiano (Stolkiner y Ardila, 2012) e invita a identificar la necesidad de reestructurar algunas dinámicas estructurales y funcionales de los diferentes sistemas ambientales. En este sentido, otros conceptos como daño, diagnóstico, rehabilitación/cura y síntoma pueden ser reinterpretados y resignificados. Por ejemplo, la tradición biomédica nos ha enseñado que la lesión (daño) tiene unos límites precisos y sugiere una alteración claramente ubicable y basta con intervenir en esa delimitación para resolver la alteración. Ante la comprensión de la salud mental colectiva es evidente que aquello que se altera no es solo el individuo sino los sistemas en los que se encuentra. Un ejemplo de ello es el consumo problemático de sustancias psicoactivas, que casi siempre se asocia con la responsabilidad de un sujeto y las decisiones que ha tomado, pero que sin lugar a dudas ha construido su subjetividad bajo unos referentes familiares, institucionales y sociales específicos que también se ven afectados en su funcionamiento y en la manera como viven y entienden lo que está pasando. El consumidor no se “enferma” solo; los suyos se “enferman” con él.

Por otra parte, tal como abordamos el diagnóstico, generalmente teniendo como referencia el modelo biomédico y su instrumento estandarizado (DSM, CIE), poco sabemos de la naturaleza de los síntomas o comportamientos disruptivos. Toda intervención, tanto desde el campo clínico como en el psicosocial, requiere una diagnosis comprensiva de las variables relacionadas con el fenómeno, sus posibles causas y posibilidades de abordaje. Por ello, el diagnóstico debe ser integral, flexible y resultado de la comprensión conjunta de la situación con los diferentes actores que se ven afectados, para optar por posibles estrategias de mejoramiento. Encuentro en esta visión un eco de los planteamientos de Castro (2020) cuando afirmaba que,

Nos alejamos de toda concepción de un diagnóstico automático, precipitado y estigmatizante; en su lugar optamos por favorecer un trabajo responsable y riguroso sobre

hipótesis diagnósticas, que siempre serán objeto de discusión y debate en el marco de una postura epistémica. (p. 22)

También -si me permiten- quisiera un poco homologar la rehabilitación a la cura y referirme a ella tanto como una demanda y como un deseo del interventor. Demanda en tanto que el sujeto solicita el apoyo de otro para lidiar con su malestar. Pero en especial, es un deseo del interventor, que en ocasiones llega sin ser llamado y es quien tiene el *furor sanandi* para “corregir y normalizar” a un sujeto y comunidad. A propósito de esto y de lo mencionado anteriormente con relación al diagnóstico, me parece pertinente retomar que

De la mano del aplazamiento de la intervención se presenta la oportunidad de comprensión (clínica), y para que ello sea posible es fundamental evitar la respuesta prefabricada. La oportunidad de comprensión hace referencia, entonces, a la pregunta por los modos de satisfacción y de malestar puestos en juego en un sujeto, los cuales se han constituido de manera histórica a partir de la relación con los otros, esto es, de las interacciones sociales. (Moreno, 2013, p. 124)

Para cerrar esta breve conceptualización, voy a referirme al síntoma, el cual ha sido entendido de múltiples maneras, pero siempre en la búsqueda de su eliminación. Esta expresión que se sale de lo rutinario, lo normal, lo acordado o esperado, es en su sentido más íntimo un mensaje y por lo tanto un significativo. Es una elaboración subjetiva en respuesta al malestar o sufrimiento; no necesariamente es el sufrimiento en sí. Depende del marco epistemológico de la persona que acompaña al sufriente, entenderlo como “ruido” o como palabra, ser receptivo al mensaje y de alguna manera encontrar su lógica interna. Para Castro (2020),

... el síntoma de un sujeto es entendido como una construcción singular frente al malestar que se vive en el lazo social. (...) el síntoma y el lazo social son indisolubles. Más que buscar la restitución de los lazos sociales previos, la clínica que aboga por la singularidad y la libertad subjetiva, apunta a la reinención de nuevos lazos... (p. 21)

De acuerdo con estos referentes conceptuales, creo que es evidente que el sufrimiento psíquico surge en un lazo social y sistema específico y que por lo tanto su respuesta no puede estar por fuera de ello o condensado exclusivamente en una “píldora para la felicidad”. Ahora, retomaré el objeto de intervención en el que estado reflexionando en los últimos meses y que apunta a una estrategia de abordaje educativo para acompañar a los pre adolescentes a gestionar las inquietudes y malestares asociados a su etapa vital, que en muchas ocasiones no son atendidos por el sistema de salud, pese a que

los referentes legales los sitúan como prioridad en el ejercicio de este derecho (Ley 1616 de 2013). Los hechos indican que no son prioridad y su derecho está limitado. Pero además de ello, ¿Es coherente dar estatus de sujeto de derecho a los niñas, niños y adolescentes si no son reconocidos como sujeto de palabra?

Más allá de los datos y registros que demuestran el malestar psíquico de esta población, reflejado en conductas de riesgo como auto lesiones, consumo de sustancias psicoactivas, posibles episodios depresivos, ideas de muerte e ideación suicida; un síntoma común y compartido por los estudiantes, especialmente aquellos que atraviesan por la transición de la primaria a la secundaria, es la percepción de no ser comprendidos y escuchados, lo que se evidencia en afirmaciones como *“Me gustaría que alguna vez los adultos... me entendieran, me dijeran toda la verdad, no fueran tan regañones, escucharan un poco más a los niños, pensarán como nosotros”*. Frases que pueden parecer sueltas, poco significativas y producto del doloroso crecimiento en esta etapa vital, nos invitan a cuestionar el lugar que como sociedad se le ha dado a las infancias y juventudes. Imaginario que sin duda se ha transformado de manera paulatina y les da un estatuto de sujeto de derechos; los hace acreedores a una categoría de ciudadano que debe ser atendido con un enfoque diferencial. Pero bajo el elegante mantel blanco sigue la mancha de vino tinto añejo, sobre la mesa de madera, que sostiene un trato donde se niega su voz y su responsabilidad subjetiva. Sus quejas son vistas como episodios emocionales y de rebeldía, que se corrigen con tono de voz firme o un amoroso *“cuando estés más grande me entenderás”*. Ante decisiones y expectativas de convertirse en deportista, artista o incluso madre, se sugiere de modo sutil en pensar en una opción más transcendental, de mayor estatus, que le permita solventar de manera digna sus necesidades y gozar de un empleo decente. La orientación socio ocupacional es una muestra de ello.

Podría enumerar más posturas similares, en las que se resta valor a la palabra y deseo de los niños, niñas y jóvenes, pero quiero servirme de este pequeño mostrario para proponer la idea de repensar las infancias y las juventudes como sujetos colectivos que se configuran a partir de unas dinámicas culturales, geográficas, institucionales, epistemológicas, históricas, que propician subjetividades particulares en las que las referencias identitarias, que tanto buscan en este ciclo vital, cada vez se centran menos en el hacer, en el ser y cada vez más en el sufrir. Quienes tenemos el privilegio de interactuar cotidianamente con estas poblaciones, podemos evidenciar que los ritos de iniciación contemporáneos son el consumo (no solo de psicoactivos y energizantes, sino de redes y retos) y conductas que los exponen como receptáculo de cortes, ritmos, likes y logros virtuales como los que observamos en la frenética carrera de muchos niños y adolescente por conquistar niveles más altos en los videojuegos y otras prácticas virtuales,

que llevan implícita la necesidad de ser reconocidos. Cada vez se cuenta con menos espacios sociales definidos, donde se les dé un voto de confianza y luz verde para proponer y crear. Por el contrario, se ofrece una educación directiva y técnica -en su mayoría- para garantizar reproductores eficientes de las lógicas capitalistas. No es fortuito que la moratoria social poco a poco se haya extendido.

Frente a estas interesantes conductas de riesgo, el contexto educativo ha respondido con la particularización de casos, que se remiten a la mayor brevedad y que se quedan en problemáticas individuales y privadas que el estudiante y su familia deben resolver. Las intervenciones grupales y preventivas sobre el fenómeno que preocupa (cutting, intención suicida, vapeo, abuso de SPA, violencia interpersonal) terminan siendo tan generales que los estudiantes no logran identificarse y hacen caso omiso a las alertas. Uno de los retos que he tenido que descubrir en este último año es cómo ofrecer intervenciones comunitarias efectivas, que guarden fidelidad con las diversas singularidades de este sujeto colectivo (Castro, 2020, p. 21). Insisto en este término (“sujeto colectivo”) porque sospecho que una de las primeras vías para resolver este reto es dejar de individualizar las situaciones, para leerlas y comprenderlas como un popurrí de manifestaciones que apuntan a una misma preocupación: la salud mental de nuestros niños, niñas y jóvenes. Considero que seguir particularizando nos induce en el error de creer que es de “algunos”, cuando se trata del estatus público y compartido de una comunidad. Con mensajes que usan diferentes códigos, pero que en últimas son un pedido de ayuda para acompañar la construcción de una afectividad que los sostenga.

Mi propuesta sobre el sujeto colectivo no pretende generalizar las vivencias de las infancias y las juventudes, solo invita a la comprensión y concientización de la subjetividad que estamos promoviendo con las prácticas familiares, sociales, escolares e institucionales. Una invitación a no “lavarnos las manos” concluyendo que es problema del que incurre en la conducta de riesgo y delegándolo al sistema de salud o de protección, sin cuestionar de qué manera la oferta educativa particular, contemplada tanto en el currículo expreso como en el currículo oculto, facilita este tipo de manifestaciones. Podría retomar el lazo social mencionado hace un momento, para situar este sujeto colectivo más allá de víctima o sujeto relegado, como un sujeto deseante; con una lógica, unos códigos propios que esperan ser comprendidos y que se han constituido en un sistema vincular específico (Castro, 2020, p. 21) donde su interlocutor algunas veces “no responde”. Cuando hago referencia a la no respuesta Pretendo que esta acepción sea leída de manera amplia y señalar que conductas como no hacerse cargo de las necesidades básicas tangibles e intangibles, escuchar para castigar y no necesariamente para comprender, hacer caso omiso

a las demandas de los niños y jóvenes bien sea por limitaciones para entender su mensaje o por las lógicas burocráticas de los sistemas de salud, protección y educación.

Más allá de un “objeto de análisis”, viene a ser otro “sujeto supuesto saber”; es decir, un sujeto con la capacidad de reconocer, comprender su sufrimiento y de alguna manera darle una estructura para gestionarlo. Esto supone una mirada ética particular del intervenido y del interventor, pues este último asume un lugar de “testigo” en su posicionamiento ante la escucha, que más allá de un acto pasivo y menor, es la acción fundamental para acompañar la transformación de las condiciones del sufriente y de sus dolientes más próximos.

En el caso de la salud mental de los pre adolescentes se plantea el importante reto de reformular la manera como se entiende la “responsabilidad subjetiva” en esta etapa. De entrada, en el plano legal y cultural se parte del supuesto de que no son ni tienen responsabilidad. ¿Podría la Escuela cambiar el imaginario de las niñas, niños y adolescentes, como “objetos de enseñanza” a sujetos de palabra y de responsabilidad subjetiva? ¿Es posible que la Escuela se sitúe como testigo e interlocutor válido en el proceso de desarrollo de las infancias y las adolescencias? Mi apuesta es por el sí. Las instituciones educativas en el marco de su función social como horizontes de posibilidades (Duschatzky, 2005) y su función psíquica, en tanto constitutiva de subjetividades y espacio en el que se re-crean lazos sociales simbólicos e imaginarios, podrían trascender el estatus de “órganos de control” en el que se detectan alteraciones para reportarlas a los diferentes sistemas. La activación de rutas es una obligación pertinente, pero no puede ser la única respuesta para atender a la demanda de los niños y jóvenes. Hace falta una política pública educativa que sea más contundente en el acompañamiento de las competencias socio emocionales; pero mientras esto sucede la sensibilidad y creatividad de los maestros tiene el potencial de hacer la diferencia en los estudiantes que lloran, se quejan, viven en incertidumbre y han perdido la esperanza.

Por ello mi inquietud profesional gira en torno al diseño de un dispositivo de escucha, que pueda funcionar en la Escuela en un horario extracurricular y, aunque no tiene unos protocolos rígidos en la manera como se ofrece la atención a los grupos de pre adolescentes que cursan entre los grados quinto y séptimo, pretende tener los principios esbozados en este documento, donde los estudiantes puedan hacerse responsables de su palabra, resignificar experiencias y gestionar el sufrimiento producido por las vivencias o por el duelo de su ser infantil.

¿Es posible educar las emociones? Parto del supuesto de que sí, porque es indispensable entender que el ser humano surge de un proceso de humanización en el que participan múltiples factores. Aunque estoy de acuerdo con la idea de que toda formación parte del hogar, mediante la construcción de valores, principios y costumbres, la educación emocional también está inmersa en el sistema educativo formal desde varias aristas, en tanto es una de las instituciones que permite la configuración de subjetividades. Es más, el hecho de que el Ministerio de Educación plantee actualmente competencias socio emocionales demuestra que este interrogante no es algo nuevo. Podría decirse que desde el año 2004, cuando el MEN propone los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” se tuvo un primer acercamiento para proponer una estructura de cómo la Escuela puede abordar este tipo de aprendizajes. Estos estándares fueron diseñados de grado primero a undécimo; contemplando tres grupos de competencias: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Estas competencias contemplaban un primer acercamiento a las competencias socioemocionales, al proponer trabajos puntuales para fortalecer la identificación, expresión y gestión emocional, empatía y estrategias para la convivencia pacífica.

Entre el 2017 y el 2019, se hace una apuesta más concreta para diferenciar las competencias socioemocionales, y se definen como “aquellos procesos cognitivos, mentales, afectivos y habilidades de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad ... que permiten lograr una salud mental positiva” (MEN, 2017, p.7). Estas competencias han sido tratadas en dos programas divulgados por el Ministerio de Educación de Colombia, pero que surgen de una iniciativa respaldada por el Banco Mundial en la construcción de una estrategia educativa para el país de Perú (“Programa Escuela Amiga”). En el 2017, se publican los recursos denominados “Emociones para la Vida” (dirigido a estudiantes de básica primaria) y “Paso a Paso” (dirigido a estudiantes de básica secundaria). En la estrategia diseñada para primaria, se priorizan básicamente tres procesos: inteligencia intrapersonal (“mi mundo emocional”); inteligencia interpersonal (“en los zapatos de los demás”) y resolución pacífica de conflictos (“comunicación y conflictos”). Asimismo, la estrategia diseñada para secundaria y media se abordan las unidades didácticas de: “conmigo mismo” (inteligencia intrapersonal), “con los demás” (inteligencia interpersonal) y “con nuestros desafíos” (orientación al logro y toma de decisiones). El segundo programa divulgado por el MEN en el año 2019, se denomina “Navegar Seguro”, también inspirado en el programa peruano mencionado anteriormente y con las mismas unidades didácticas de la propuesta “Paso a Paso”, pero esta vez organizado en secuencias progresivas para los grados desde primero hasta once (ver Tabla 1) (Mejía et al., 2019).

UNIDAD DIDÁCTICA	COMPETENCIA GENERAL	COMPETENCIA ESPECÍFICA
Conmigo Mismo	Autoconciencia	Autoconcepto
		Autoeficacia
		Conciencia emocional
	Autorregulación	Manejo de emociones
		Postergación de la gratificación
Con los demás	Conciencia social	Toma de perspectiva
		Empatía
		Comportamiento prosocial
	Comunicación positiva	Escucha activa
		Asertividad
		Manejo de conflictos
Con nuestros desafíos	Determinación	Motivación de logro
		Perseverancia
		Manejo del estrés
	Toma responsable de decisiones	Generación creativa de alternativas
		Pensamiento crítico
		Identificación de consecuencias

Tabla 1. Competencias socioemocionales contempladas en el programa “Navegar Seguro” (2019)

Pese a la difusión de estas estrategias, lo interesante y práctico que pueden resultar, esta iniciativa no tiene un lugar claro, permanente y definido en los planes de estudio y Proyectos Educativos Institucionales de buena parte de establecimientos escolares, lo cual obstaculiza una implementación seria y constante que permita determinar el impacto.

Para recapitular, podría terminar este capítulo diciendo que los sujetos adolescentes, como grupo social y población educativa, pueden ser entendidos como un colectivo “minoritario”, que ocupa un rol activo en tanto consumidores de prácticas (mercantiles, culturales y educativas) que afrontan, con dolor, soledad, incertidumbre e incluso desesperanza, la necesidad de tener un estatus social y espacios de participación efectiva de construcción subjetiva. Las instituciones fundamentales (familia y Escuela, específicamente) han experimentado cambios estructurales, que han acentuado las brechas generacionales en la mayoría de los casos, presentándose una contrariedad entre la “moratoria social extendida” y el pasaje armónico de la infancia a la vida adulta.

La escuela, como uno de los escenarios más emblemáticos para hacer este acompañamiento y contribuir con la construcción de los niños, niñas y jóvenes de recursos (internos y externos), habilidades y configuraciones subjetivas, se ha quedado rezagada en la posibilidad de transformar concepciones, imaginarios, prácticas pedagógicas que fomenten un acercamiento al aprendizaje y la salud mental que no excluya la subjetividad, sino que permita su emergencia.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN

Es poco útil albergar miradas psicológicas, pedagógicas o filosóficas sobre un objeto si estas no responden a parte de las necesidades de sujetos individuales y/o colectivos. En este sentido, los anteriores planteamientos apoyados en algunos autores pretender servir como lente para leer los datos, hallazgos y observaciones que se presentarán sobre una comunidad educativa particular.

Este apartado tiene como finalidad hacer una breve presentación del contexto social, geográfico e institucional, que se tomará como referencia y al que llegué para ejercer la labor de docente orientadora, en la institución educativa pública Santa Teresita del Niño Jesús.

Acercamiento regional

Antes de concentrarnos en la institución, es necesario mencionar que esta se encuentra ubicada en un corregimiento rural disperso, del municipio de Dagua. Este en términos generales es poco priorizado por las políticas gubernamentales y nacionales, que como consecuencia cuenta con un desarrollo económico precario y poca presencia de entidades estatales que den respuesta a las necesidades de salud, educación, recreación, empleo, empleabilidad, entre otras. De acuerdo con el censo nacional del 2018, Dagua cuenta con más de 39.000 personas, de las cuales casi el 75% reside en entornos rurales como El Carmen. Con relación al número de personas, no hay diferencias marcadas entre el porcentaje de hombres y mujeres, lo que sugiere que, en términos de cantidad, la situación parece equitativa para los géneros. No obstante, cuando se observan los porcentajes de personas nativas del municipio, se evidencia que más de la mitad de los habitantes nacieron en otros municipios.

Asimismo, el censo indica que los hogares cuentan en general con servicios básicos de energía eléctrica y acueducto. Sin embargo, servicios como la recolección de basuras, el alcantarillado, el gas natural y el internet, difícilmente superan un 50% de cobertura y en el caso de la conectividad ni siquiera llega el 16%. Pese a las insuficiencias en la infraestructura y oferta de servicios estatales, el corregimiento de El Carmen es reconocido a nivel departamental como un destino turístico, que cuenta con balnearios de agua natural; pues, así como el municipio, goza de fuentes hídricas que son cuidadas por personas del sector, en algunos casos con orientación de la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC). Además, por ser un sector rural disperso, las casas y fincas cuentan con grandes extensiones de tierra (aprox. 3.000 m² por predio), algunas de las cuales están en parcelaciones cerradas y cuyos propietarios

residen generalmente en el exterior. El clima es templado, lo que permite tener ambientes cálidos para el esparcimiento y fríos para actividades de mayor recogimiento. También es importante agregar que, a nivel municipal, la mayoría de familias consta de máximo tres personas, por lo que es poco común encontrar familias numerosas. Lo que coincide con las prácticas laborales del corregimiento en mención, ya que las familias suelen ser contratadas para labores de cuidado y mantenimiento de las casas de recreo y en su mayoría proceden de otras regiones del país como los departamentos del Cauca y Putumayo.

La presencia de turistas es frecuente los fines de semana, aunque algunos foráneos se quedan por más tiempo, teniendo en cuenta las opciones para pernoctar. En contraste, la oferta de actividades recreativas para las personas del sector es más bien limitada. Disfrutan con ciertos beneficios del balneario comunitario y las opciones artísticas, culturales y deportivas ofrecidas por la Alcaldía suelen ser intermitentes. Quizás el evento más representativo que disfrutan es la feria de El Carmen en el mes de agosto, que se caracteriza por presentaciones de música popular, corridas de toros y abundante licor.

Por otra parte, si se observa en detalle los reportes sobre el acceso a la educación, encuentro que el 98% de los hombres y mujeres, entre los 15 y 24 años, sabe leer y escribir. El grupo etario que tiene una mayor representatividad en el sistema escolar dagüño, se encuentra entre los 7 y 11 años (90%), y presenta una disminución significativa cuando se agrupan las edades de 12 a 17 años (79 - 84%), fenómeno un poco más marcado en el género masculino.

Inmersión institucional

Con relación al panorama institucional, no está de más aclarar que desde mi llegada a finales del año 2018, he intentado leer de manera global la dinámica social, teniendo en cuenta elementos culturales, comunitarios, económicos e incluso políticos. Las lecturas he intentado hacerlas poniendo el foco y teniendo como fuente la población estudiantil, de las 4 sedes que hacen parte de la institución educativa. Estos sondeos parten de algunas encuestas de clima escolar, pero básicamente son producto de los hallazgos y percepciones que he logrado a partir de las conversaciones con las niñas, niños y jóvenes y haciendo parte de las vivencias que se presentan en la realidad educativa. También hay expresiones, actitudes y comportamientos de los padres, madres, cuidadores y docentes que han contribuido con esta comprensión que tengo de la realidad institucional, pero haré referencia a ello de manera tangencial, pues estos datos no han sido cuidadosamente sistematizados, como las encuestas de clima escolar y los resultados de mis procesos profesionales que se presentan al finalizar el año lectivo, como evidencia para la evaluación de desempeño.

Santa Teresita del Niño Jesús es un establecimiento que cuenta con un modelo pedagógico propio de la Escuela Activa-Nueva, con un énfasis en los procesos agroindustriales. Por ello los estudiantes desde los primeros ciclos educativos comienzan a familiarizarse con los recursos y productos del entorno, para posteriormente transformarlos y presentarlos para su comercialización al finalizar el año, en el evento institucional de mayor reconocimiento: Expo Agroindustria Teresiana, que ya va en su vigésimo primera edición. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) menciona que el enfoque institucional es Humanista y propende por la formación de un estudiante activo y protagonista de su aprendizaje.

A nivel de infraestructura es posible anotar que la característica común son las limitaciones en el espacio físico: los salones son en su mayoría pequeños y la sede central no cuenta con un lugar para el desarrollo de la pausa pedagógica (recreo); dato significativo si se tiene en cuenta que allí se albergan diariamente alrededor de 300 estudiantes, aproximadamente el 57% de la matrícula institucional. Solo una sede tiene graves problemas de mantenimiento y requiere de una inversión importante para su reestructuración, aunque funciona. La sede central tiene déficit de salones y por supuesto no cuenta con otros escenarios vitales como auditorio y biblioteca, por lo que las reuniones para los proyectos transversales y para las escuelas de familias deben realizarse en espacios comunitarios cercanos o en zonas comunes.

Con relación a los miembros de la comunidad educativa, es importante destacar que cuenta con 2 directivos docentes (Rectora y Coordinador); 11 docentes para primaria; 9 docentes para secundaria y media técnica, una tutora del Programa Todos a Aprender, una secretaria, un celador, dos expertas en servicios generales y yo como docente orientadora. En la siguiente tabla se relacionan la cantidad de estudiantes por sede.

Sede	Trans.	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
Alto de las Tórtolas	4	1	3	3	2	2
Bahondo	5	3	12	8	8	5
Ntra. Sra. De Fátima	Trans.	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
	5	5	3	7	6	9
	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	N/A	N/A
Central	6	8	6	6		
	Trans.	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
	29	46	28	28	33	30
	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once
36	41	38	40	40	20	

Tabla 2. Reporte de matrícula con corte a abril del 2022

Durante estos últimos tres años no ha sido posible realizar un censo para saber el número de familias o los acudientes que corresponden efectivamente a esta cantidad de estudiantes. Lo que sí es interesante anotar es que los perfiles de cuidadores son diversos: en algunos pocos casos tanto el padre como la madre están al pendiente del proceso escolar de su(s) hijo(a)³. Como también se presentan situaciones en las que los niños, niñas y adolescentes son matriculados por un representante legal, que difícilmente se presenta a las reuniones convocadas por la institución. En general los estudiantes cuentan con por lo menos un cuidador que esté atento a las necesidades que se presenten. Sin embargo, encontrar en la mayoría de ellos un apoyo efectivo en todo lo que concierne al desarrollo de los menores de edad es relativamente complejo, ya que el promedio de escolaridad es de primaria – en algunos casos primaria inconclusa-, y pocos alcanzan el nivel de educación técnica y superior. La constante es que los padres y madres no han concluido su escolaridad básica y por ello manifiestan tener dificultades para asesorar las tareas y temáticas que hacen parte del plan de estudio.

Los procesos emocionales no son la excepción. Es comprensible que los cuidadores asuman prácticas de crianza coherentes con sus propias historias de infancia y juventud, e implementen castigos físicos, amenazas u otro tipo de intimidaciones sutiles, para conseguir que sus hijos muestren los valores y comportamientos esperados, de acuerdo con las expectativas sociales y familiares. Dado que no he realizado un sondeo de las habilidades parentales de las familias teresianas, me restringiré de hacer menciones más puntuales a estas prácticas de crianza. Lo que puedo señalar con mayor precisión es lo que sucede cuando algún estudiante debe iniciar un proceso de atención en salud mental por parte de profesionales externos, ya que estos comportamientos parentales pueden llegar a facilitar o entorpecer los procesos subjetivos de los niños y jóvenes. Una alta proporción de acudientes de estos alumnos minimizan los comportamientos de dos maneras: una, limitando la situación a un acto de desobediencia que se corrige fácilmente con reprimendas más estrictas en casa o sanciones ejemplarizantes que pueden ser implementadas en el establecimiento educativo. La segunda alternativa más frecuente es la de percibir la situación como un típico comportamiento infantil. En dichos casos, lo que se escucha durante las intervenciones individuales en orientación escolar, es que casi siempre el cuidador identifica episodios de su propia historia donde se comportó de la misma manera y que, gracias al tiempo, al crecimiento y a la “madurez”, se fueron corrigiendo en el camino “por sí solos”.

³ Incluso hay una organización particular cuando se tiene dos hijos y cada padre asume la representación de cada estudiante. Por ejemplo, la madre se encarga de las reuniones y el proceso de la hija y el padre hace sus veces con el proceso del hijo.

A dichas actitudes se suman otros factores como la limitada oferta y acceso a instituciones prestadoras de salud cercanas al corregimiento y a nivel municipal que presten servicios profesionales clínicos especializados como psiquiatría, psicología, trabajo social, neuropsicología, neurología, fonoaudiología y terapia ocupacional. Para dichas atenciones por lo general son remitidos al municipio de Cali que, aunque cercano, implica costos altos para estas familias, que suelen ser de bajos ingresos. También se presentan situaciones en las que las familias son conscientes de la necesidad de un tratamiento individual y/o familiar, pero no cuentan con suerte logrando conseguir las citas especializadas y que estas puedan darse con la recurrencia necesaria y la continuidad con el profesional asignado.

No quiero perder de vista la mirada institucional y dejaré para más adelante de ser el caso los detalles que corresponden a las dinámicas familiares. Volvamos al enfoque del establecimiento educativo para atender a comportamientos como el cutting⁴, conductas depresivas y ansiosas, ideación suicida, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. De entrada, es importante mencionar que comportamientos cercanos a esta problemática son percibidos como trastornos que ameritan una remisión “a la doctora”; término que en ocasiones utilizan los docentes para referirse a mí. Estos trastornos son entendidos desde dos perspectivas: por el efecto que producen a nivel grupal al alterar “el buen desarrollo de las clases” y generar incomodidad para los otros estudiantes. Esta podemos entenderla como un efecto social. Pero también lo perciben como un trastorno, en tanto se sale de los esquemas típicos de comportamiento para la edad, que requiere corrección. Esta otra podemos entenderla como una causa individual. En cualquiera de las dos, lo que implícitamente se evidencia es que, tanto los orígenes como las consecuencias de los comportamientos asociados con la salud mental, lo emocional y subjetivo escapa del alcance pedagógico. Hay que reconocer que la remisión de los y las docentes a orientación escolar aunque es un paso necesario -rotundamente indispensable en algunos casos-, no es del todo adecuado y efectivo limitarse a ello.

Ante esto es indispensable retomar el concepto de clima de aula, entendido como “el conjunto de patrones de conducta que las personas desarrollan fruto de la experiencia acumulada en la escuela y «refleja las normas, metas, valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizacionales».” (MEN, 2015). Esta conceptualización nos invita a reconocer que lo que acontece en el espacio institucional, no solo es reflejo y resultado de lo que los estudiantes viven por fuera; ni del legado de valores y costumbres que hacen parte de su historia. El

⁴ Alude a la práctica autolesiva en la que una persona, especialmente adolescentes, se hace cortes en la piel con frecuencia en las muñecas o en las piernas, sin la intención explícita e inmediata de atentar contra su vida.

ámbito escolar es un escenario formativo, que constituye subjetividades, y que precisamente de acuerdo con la metodología adoptada por la institución, tiene la potencia de producir aprendizajes en las interacciones que allí se producen.

Pocas son las herramientas o estrategias pedagógicas que consiguen equilibrar o estabilizar el clima de aula, que permitan que el surgimiento de incidentes relacionados con problemáticas en salud mental sean oportunidades de aprendizaje para todos (estudiantes, docente, directivos, incluso familias), y que ayuden a la persona que expresa su malestar psíquico de estas maneras. Pese a que el balance cualitativo que hacen los miembros de la comunidad educativa al clima de aula es positivo. Esto se puede evidenciar cuando se retoman las encuestas de ambiente escolar realizadas por la orientadora en los años 2019 y 2022. En el primer año, el instrumento fue aplicado solo los grupos de la básica secundaria (sexto a noveno) y se obtuvo un total de 167 participantes (90% de la matrícula de ese año para la básica secundaria y media técnica) y se tuvo en cuenta variables como las percepciones en las relaciones interpersonales con pares y docentes; estrategias institucionales de convivencia y actuación ante conflictos y conductas disruptivas (como el ruido producido por los compañeros, juegos y el uso del dispositivo móvil durante las clases). Estas conductas se presentaban de manera puntual en algunos grupos escolares como sexto y séptimo, y en su mayoría los estudiantes manifestaban sentirse cómodos con el trato recibido, ser conscientes y consecuentes con los acuerdos de convivencia y consideraban que les enseñaban a recurrir al diálogo para resolver conflictos y que contaban con los docentes para dirimir un conflicto al comunicarles. También en sus respuestas dejan ver que se presentaban otras situaciones problemáticas que no eran conocidas por los docentes, ante las cuales las respuestas más predominantes eran de pasividad (es decir, se molestan, pero no hacen nada y no muestran interés cuando se sienten ajenos al evento).

Por otra parte, se observó en ese entonces que los estudiantes creían posible que el vínculo con sus docentes fuera más estrecho y se presentaran más oportunidades para establecer un trato más cercano. Se percibía una baja promoción de la cultura de la cooperación y ante los conflictos, otras actitudes como reportar a los directivos y hacer anotaciones en el observador del estudiante eran estrategias muy frecuentes, incluso más que la invitación al diálogo, lo cual denota una “práctica evasiva” por parte de los profesores para hacer frente a las situaciones que requieren manejo. También se encontró una relación entre la aparición de conductas disruptivas y la percepción de vínculos débiles y falencias en la comunicación en el contexto familiar.

La encuesta realizada en el 2022 tenía como principal propósito identificar la diversidad cultural, étnica, funcional y de género que se presenta en la comunidad. Se agregó al final la pregunta “¿has observado o vivenciado en la institución situaciones de intolerancia por razones de etnia, procedencia, las capacidades, etc.?” , para hacer un sondeo de las situaciones de convivencia que se presentan alrededor de la diversidad. Esta encuesta fue aplicada en todos los grados escolares, haciendo la salvedad que para los estudiantes de grado transición hasta tercero era respondida por sus acudientes, en representación de sus hijos. Desde cuarto hasta undécimo, en todas las sedes, fue posible hacer una jornada de aplicación con los niños, niñas y adolescentes, donde se clarificaron algunos conceptos novedosos o confusos. Contó con 412 participantes, lo que representa un 78% de la matrícula hasta terminado el primer semestre. Pese a que aún se encuentra en proceso de análisis, pero es posible destacar que se ha observado que, al regresar al ambiente escolar después de una larga temporada de trabajo en casa, alrededor del 85% los estudiantes perciben que en la institución no se presentan situaciones significativas de afectación a la convivencia escolar. No obstante, es importante resaltar que los grupos donde la sensación de intolerancia se acerca y/o supera el 20% son quinto (20 – 22%), sexto (24 - 25%), séptimo (27,8%), noveno (25%) y décimo (26,7%); percepción que se ha incrementado con relación a los resultados obtenidos en el 2019. Estos hallazgos pueden no resultar alarmantes o quizás significativos si se tiene en cuenta que el mayor porcentaje considera que valores como el respeto y la tolerancia siguen prevaleciendo. Los traigo a colación para señalar dos conjeturas: la primera es que entre los grados quinto y séptimo se presentan de manera más notoria conductas que afectan negativamente la percepción del clima escolar y la salud mental. Y la segunda es que, cuando las situaciones problemáticas no son atendidas de manera efectiva, las crisis subjetivas se mantienen en el tiempo y se agudizan en la transición a la media técnica.

La primera conjetura puede tener relación con los balances de las remisiones interinstitucionales realizadas entre 2019 y primer semestre de 2022. Después de agrupar las remisiones en siete criterios básicos y discriminar por grado escolar se evidencian las frecuencias de la ilustración 1. Tengamos presente que los motivos de remisión se pueden agrupar en los siguientes criterios: dificultades de aprendizaje, consumo y/o porte de sustancias psicoactivas, gestión emocional, dificultades familiares, posible vulneración del derecho a la educación, presuntas violencias sexuales y participaciones reiteradas en situaciones de convivencia.

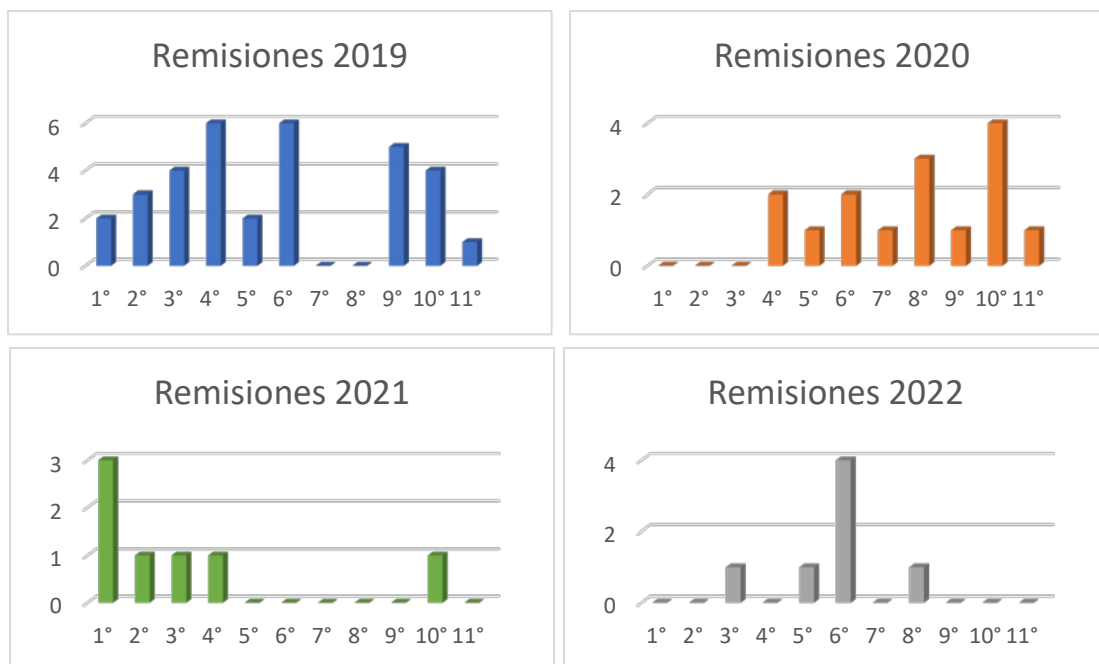


Ilustración 1 Remisiones Interinstitucionales por Grado Escolar

Si los analizamos un poco es posible observar que con relación al uso de sustancias psicoactivas se han reportado 10 casos, por violencias de género y vulneración a la educación se han reportado 4 casos, respectivamente. Por dificultades cognitivas y afectación del clima escolar se han reportado 11 casos (cada una), mientras que los eventos más comunes están relacionados con problemáticas en el hogar (15 casos) y gestión emocional (12 casos). En este último criterio se incluyen situaciones como episodios de sentimientos de tristeza permanentes en el tiempo, labilidad emocional (llanto), autolesiones en extremidades, ideas de muerte, ideación suicida

sin plan estructurado. La ilustración 2 muestra una síntesis de las remisiones interinstitucionales desde el año lectivo 2019 hasta el primer semestre del 2022, que es importante leer a la luz de la contingencia

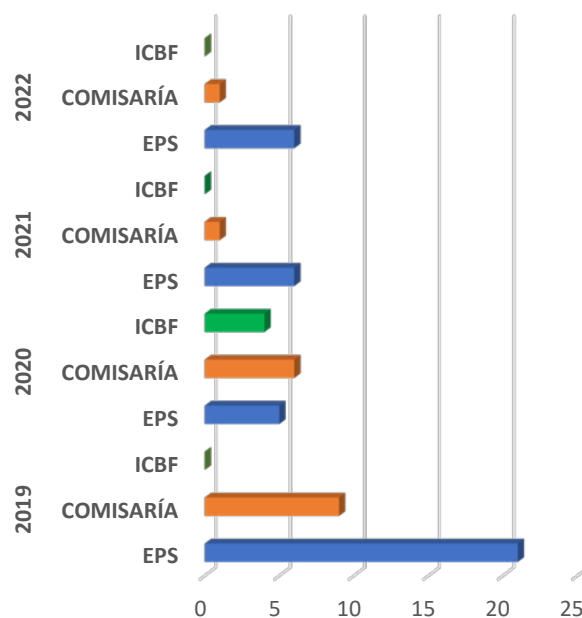


Ilustración 2 Remisiones Interinstitucionales 2019 - 2022 (junio 30)

presentada por el Covid-19, que restringió la presencialidad en el entorno escolar, y con ella la posibilidad de conocer de manera directa las situaciones vivenciadas por los estudiantes.

Vale la pena anotar que la gestión emocional es un evento significativo para solicitar el apoyo de profesionales externos, y que al retomar la presencialidad es una de las demandas más frecuentes de los niños, niñas y jóvenes. Demanda de vital importancia para el contexto escolar, si entendemos que lo emocional es fundamental para el avance en los niveles de desempeño académico.

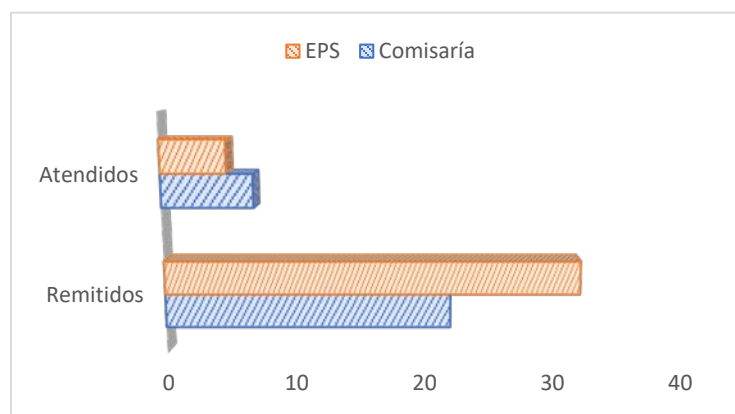


Ilustración 3 Proporción entre Casos Remitidos y Atendidos entre 2019 y 2021

muestra la proporción entre casos remitidos y procesos efectivos en las IPS y la comisaría de familia, que demuestra claramente el malestar subjetivo no es acogido por la red estatal que corresponde.

En el establecimiento educativo por su parte, el reconocimiento de lo subjetivo y emocional podría decirse que está “en crecimiento”. En el primer capítulo hice referencia a lo que se observa si se hace un rastreo de los términos “emocional, sujeto y subjetividad” en el PEI. A ello puedo agregar que indagando en otros documentos institucionales como el plan de área de Ciencias Sociales, lo emocional aparece contemplado en actividades asociadas con el reconocimiento y la expresión de sentimientos; en situaciones puntuales y casi como un complemento al enfoque significativo, en tanto se privilegia el reconocimiento de los valores culturales y la participación en la democracia. No es contundente la articulación que tiene la dimensión subjetiva en el proceso cognitivo.

Sin embargo, casi siempre la realidad varía del planteamiento escrito. Por ello debo hacer alusión a las prácticas docentes que he evidenciado, que posiblemente tienen un impacto en la salud mental de los estudiantes. Algunos docentes, en algunas situaciones y con algunos estudiantes, se toman el tiempo

No obstante, dado que el corregimiento de El Carmen solo tiene un puesto de salud que no es operativo; la mayoría de situaciones en salud deben ser atendidas en el corregimiento cercano o en la cabecera municipal, donde se encuentra un hospital con nivel uno de complejidad y no dispone de un equipo interdisciplinar que pueda atender de manera efectiva los procesos en salud mental. La siguiente ilustración

de separar un espacio de su jornada para *escuchar más activamente a los estudiantes “conflictivos”* o que presentan cambios bruscos en su comportamiento. Esta práctica parte siempre de la iniciativa y voluntad del docente, por ello es posible encontrar profesores que no lo hacen y que simplemente mencionan con otros docentes o reportan de manera oficial la irregularidad. Para los niños, niñas y jóvenes esta práctica es reconocida como un gesto de apoyo, interés y que despierta gratitud, surgiendo como una alternativa esperanzadora en medio de lo que atraviesan. A partir de las observaciones del entorno educativo, de las conversaciones sostenidas con los docentes cuando hacen remisiones a orientación escolar y de la valoración que hacen los estudiantes de la respuesta docente frente a las inquietudes/solicitudes que ellos realizan, podría caracterizar alrededor de tres niveles de escucha:

- **Básica:** se preocupa por indagar los factores que inciden en el comportamiento del estudiante. Es aislada en el tiempo, no necesariamente es empática, sino más bien simpática y no implica un seguimiento a los factores.
- **Intermedia:** también explora las variables que pueden estar interfiriendo en los cambios conductuales; es empática y logra establecer una conexión con las emociones y sentimientos del escuchado y es capaz de brindar una retroalimentación subjetiva que consigue movilizar los recursos internos y externos del estudiante.
- **Avanzada:** No solo reconoce los factores, también logra movilizar en el docente acercamientos permanentes en el tiempo con el estudiante, que pueden constituirse en nuevas formas de relacionamiento profesor-alumno y alumno-alumno. Esta escucha tiene la particularidad de otorgar un lugar diferenciador al niño o joven que presenta alguna problemática y logra impactar el ejercicio docente en su disciplina.

Otra práctica docente que impacta la gestión emocional son los intentos *por vincular a otras personas de la comunidad* (acudientes, otros docentes, directivas docentes u orientadora escolar) para buscar conjuntamente alternativas de atención. Esta estrategia puede ser muy efectiva, pero también contraproducente, pues cuando se entiende la situación de manera errada puede volverse estigmatizante. Aun así, hay que destacar que subyace a un principio fundamental de la atención en salud mental comunitaria: “solos no podemos”, y que aquello que le pasa a “uno”, “varios” podemos ser la solución.

Una práctica docente más en la que quiero hacer énfasis, es en las *sanciones y/o correctivos*, apelando a estrategias más conductuales para conseguir cambios rápidos y que además puedan ser preventivos para los observadores. Bajo esta estrategia podemos contemplar diversas actividades como expositor de temáticas relacionadas con la conducta que se pretende modificar; suspensiones de clases

por días; apoyo en labores de servicios generales; cambios de grupo escolar o sede o incluso sugerencias de cambio de ambiente institucional⁵. Las sanciones pedagógicas pueden ser infinitas, pero casi siempre comparten la idea de que el malestar psíquico que subyace a las situaciones de convivencia, puede ser resuelto mediante reforzamientos negativos.

Esta práctica dista un poco de los fundamentos humanistas y constructivistas de la institución educativa, y generan tensión entre lo que se reza y se profesa. A propósito, me parece necesario retomar que uno de los énfasis del modelo pedagógico escuela nueva es el aprendizaje cooperativo, porque es precisamente la *cooperación entre pares* otra de las prácticas institucionales/sociales que impactan en la gestión emocional de las niñas, niños y adolescentes. Especialmente de los adolescentes. Pese a no ser una práctica muy promovida por los profesores en estos escenarios de afectación emocional, es algo que acontece en el contexto escolar, un poco por fuera del control adulto. Estos grupos de pares que se conforman por identificación o por disposición de apoyo, son potentes para movilizar recursos subjetivos. No obstante, por ser azarosos, pueden movilizar de manera positiva sacando al niño o joven del estado crítico o incluso reforzándolo y sacándolo del sistema escolar. Es posible que en otras comunidades educativas este tipo de grupos se conformen con personas ajenas al establecimiento, y por ello pueda ser más comprensible que el estudiante termine desertando. Pero en el caso del grupo poblacional en el que nos estamos enfocando para esta propuesta, las posibilidades de socialización se tejen básicamente al interior del centro educativo.

Con relación a las actividades que se practican en estos grupos de pares profundizaré un poco más adelante, cuando aborde el tema de prácticas juveniles. Hasta el momento lo que he logrado mostrar es que hay diversas prácticas escolares, inherentes al clima de aula y que en su mayoría corresponden al currículo oculto, pues no están articuladas ni explícitas en ningún documento institucional, como inherentes al proceso de formación estudiantil, pero que sin dudas terminan teniendo un efecto subjetivo importante.

Te preguntaré, ¿y entonces la orientación escolar? Sí, es otra estrategia de atención a las necesidades afectivas, que temo ser muy cruel al decir que funciona en la mayoría de casos como un servicio complementario, y no necesariamente como un proceso articulado al currículo, o por lo menos reconocido en el PEI. Sin desconocer que la orientación escolar es un proceso intencional, continuo, permanente y real en las instituciones educativas; considero que para hablar de articulación debe cumplir

⁵ Esta expresión es entendida como la sugerencia institucional que se da al estudiante y/o su acudiente para que replanteen la necesidad de buscar un nuevo establecimiento educativo.

con tres principios básicos: ser transversal en el PEI, ser reconocido por los miembros de la comunidad en las prácticas cotidianas y ser corresponsable.

Analicemos que sucede en el caso de la población en mención. En el proyecto educativo institucional no aparece una conceptualización clara sobre “orientación escolar”. Se hace referencia al profesional en orientación escolar como figura de apoyo en los procesos convivenciales, especialmente si surgen dificultades, como parte del debido proceso. No necesariamente la orientación escolar se encuentra articulada a los procesos pedagógicos o agroindustriales. En coherencia con esto, es reconocido por los estudiantes, docentes y familias como una alternativa a la que se acude solo cuando hay dificultades. Hasta la fecha no tengo en mis registros y mi memoria como orientadora que se produzcan acercamientos para potencializar el proceso formativo en caso de que todo vaya bien, ni en las situaciones que conozco de mis colegas en otras instituciones. Otro hecho que respalda que las actividades socioemocionales no son un fenómeno cotidiano, es que las actividades de reconocimiento de las emociones, los afectos de las personas y la expresión de vivencias, opiniones y sentimientos sobre la vida en general o un evento que ha sido llamativo (de manera positiva y negativa) son percibidas como “pérdida de tiempo”; ya que se concibe que al establecimiento educativo se viene a recibir instrucción sobre disciplinas puntuales. Frases como *“yo no vengo al colegio para esto”*, cuando se está poniendo sobre la mesa situaciones que afectan la convivencia; o *“profe ¿ya casi vamos a acabar? Es que estoy perdiendo clase”*, cuando se destina un lapso de tiempo para avanzar en las actividades formativas de los proyectos transversales, sugieren que estos procesos de construcción propia y colectiva, están por fuera del marco educativo. O por lo menos no son “valoradas” como aprendizaje, en tanto no reciben una calificación.

Por último, aunque se procura trabajar de manera mancomunada con las directivas y los docentes; cuando se trata de responder por procesos de atención, prevención, promoción y seguimiento, de las situaciones de convivencia en particular, se me solicitan informes sobre los estudiantes atendidos y se espera que las iniciativas partan desde mi quehacer.

Ante esto es necesario hacer mención sobre el funcionamiento del Comité de Convivencia Escolar, el cual es operativo y está integrado por representantes de todos los estamentos educativos, del cual hago parte. Su principal función es resolver las situaciones de convivencia escolar con cierto nivel de complejidad (situaciones tipo II y tipo III, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1620 de 2013), llegando a acuerdos para las estrategias de atención con base en la opinión mayoritaria. Sin embargo, desde este estamento no se lideran los procesos de prevención, promoción y seguimiento; se considera una función

casi que exclusiva de orientación escolar. Sin duda hago lo pertinente para sacar estos procesos adelante, que involucran subprocesos igual de complejos como la atención individual de estudiantes, padres, valoraciones emocionales y pedagógicas, la formación de acudientes en habilidades parentales, entre otros. Pero el alcance que estas iniciativas tienen siendo impulsadas por un solo personaje no tiene el impacto que la comunidad estudiantil requiere para brindar un mejor acompañamiento en su proceso de desarrollo.

No obstante, si retomamos las posibilidades del enfoque psicoanalítico en (para) la educación (Araujo, G, y Pardo, C., 2007), es posible contemplar un campo de intervención que, aunque no implique una articulación profunda con el currículo, sí reconozca darle un lugar al “conocimiento sobre sí”⁶ en las instituciones educativas. ¿Por qué el enfoque psicoanalítico? Porque dentro del pequeño mundo teórico que conozco que se puede cruzar con lo pedagógico, el psicoanálisis es aquel que tolera “las distancias”. Es sano que entre las disciplinas asociadas con la salud mental y la educación pueda darse una distancia prudente para poder ser un poco más reflexivos frente a lo que acontece. Como diría la sabiduría popular: “ni mucho que queme al santo, ni poco que no lo alumbre”.

Mis observaciones frente a este punto no pretenden forzar a que las “ciencias psi” se integren al sistema educativo, solo mostrar que cuando el vínculo con ellas es apropiado, y no están solo de manera auxiliar o accesoria, se puede potencializar la construcción del conocimiento y hace posible dar un lugar más preponderante a la subjetividad en los procesos formativos.

Para cerrar este apartado sobre los datos y observaciones institucionales, podría sintetizar algunas particularidades del contexto institucional que sería conveniente tener presentes durante la lectura de este documento: se trata de un entorno rural vulnerable por la escasa respuesta estatal frente a las necesidades, en el que el establecimiento educativo puede ser considerado como el único referente para las generaciones. Con una caracterización familiar con bajo nivel educativo en promedio y con prácticas de crianza que sostienen estrategias de afrontamiento emocional poco efectivas. Por su parte la institución educativa presenta una comprensión casi patológica de las afectaciones en la salud mental, que limitan las posibilidades de intervención pedagógica que repercutan de manera decisiva en la construcción de un clima de aula más óptimo. De modo que se percibe cierta tendencia evasiva por parte de los docentes para afrontar y resolver los conflictos, que puede entenderse a partir del direccionamiento a otras dependencias institucionales (coordinación u orientación escolar) o

⁶ Entiendo este “conocimiento sobre sí” desde el punto de vista de la capacidad para reflexionar sobre la cultura institucional, pero también del conocimiento que tienen los miembros de la comunidad sobre ellos mismos.

minimizando las problemáticas intersubjetivas. Asimismo, se aprecian niveles de escucha docente sin políticas institucionales claras, que dejan este proceso comunicativo a la libre voluntad del profesor y que contrasta con la recurrencia de prácticas pedagógicas sancionatorias y punitivas de corte tradicional, que contrarrestan el efecto que pretenden estrategias transformadoras como la mediación pacífica de conflictos.

Considero necesario enfatizar en la urgencia de que los establecimientos educativos, que en algunos casos son los únicos referentes estatales en un contexto social y geográfico, como el corregimiento El Carmen, puedan convertirse en entornos que movilicen cambios profundos en las maneras como se configuran subjetividades y en oportunidades para tramitar el malestar propio de la cultura. Más allá de ser detectores de irregularidades o problemáticas, sean generadores de transformación. Especialmente de la transformación subjetiva de quienes están en proceso de desarrollo.

Inmersión en la Población Estudiantil

Esta sintética presentación del marco institucional posiblemente ha dejado de lado una caracterización de la población que allí se forma. He dado ciertas ideas frente a las estructuras familiares, las estrategias de resolución de conflicto y la percepción de la función educativa. En adelante me concentraré en retratar, de manera un poco cubista, el sujeto colectivo estudiantil.

Para esta caracterización me apoyaré en los componentes que se contemplan en los recursos dados por el Ministerio de Educación Nacional, sobre competencias socioemocionales, las cuales plantean habilidades conmigo mismo, habilidades con los demás y con los desafíos que se afrontan. Para efectos de este trabajo me centraré en los dos primeros componentes, para buscar dar respuesta a generalidades sobre la autoconciencia, autorregulación, la conciencia social y la comunicación. Las dos primeras con relación a la dimensión personal y las dos últimas con relación a la dimensión interpersonal. Agregaré al final algunas observaciones que considero pertinentes frente a la relación con el aprendizaje, y cuya priorización obedece a la relevancia significativa que tuvo este tema en las respuestas de los niños, niñas y adolescentes.

Antes de entrar en materia debo aclarar que los datos y observaciones que se presentarán a continuación se basan fundamentalmente a los hallazgos obtenidos por la aplicación de una encuesta frente a las percepciones que tienen los estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo sobre sí mismos

mascotas". Como ya se mencionó antes, el bienestar de su familia es crucial y también aparece nuevamente la falta de parientes como abuelos.

Otra observación interesante con relación a la identificación emocional, es que con frecuencia acompañan sus relatos con el adjetivo "mucho", lo que sugiere una tendencia a vivir las emociones y experiencias con una intensidad que los puede llevar a los excesos. Excesos que se traducen no solo en experiencias internas, sino que también los lleva al paso al acto; es decir a buscar prácticas que les permita canalizar esa intensidad. Es por ello que en esta etapa de la vida no es extraño que bajo el efecto de la felicidad se excedan en las bromas con sus pares o que en episodios de tristeza sean propensos a prácticas autolesivas.

Hablemos entonces un poco de las estrategias de afrontamiento emocional que los pre adolescentes comentan. Ante la frase "cuando me siento en problemas, me ayuda..." los participantes hacen referencia de manera significativa al apoyo, consejos y orientaciones de sus padres y familia en general. Uno de los relatos de un estudiante de grado séptimo frente a esta frase es claro al afirmar que "cuando me siento en



Ilustración 9 Nube de Palabras con Respuestas a "Cuando me siento en problemas, me ayuda..."

problemas, me ayuda... pensar en los consejos de mi mamá o papá. Pensar en mis hermanos y sus consejos." Cuando se diferencian las respuestas por grado se observa que en grado quinto el principal factor de regulación emocional son los padres, y a medida que avanzan en edad empiezan a aparecer otras figuras como hermanos, tíos, abuelos y especialmente los amigos comienzan a tomar un rol importante en las posibilidades que tienen para gestionar sus conflictos. Otros aspectos relevantes para este objetivo son la comunicación, es decir poder hablar sobre lo que les genera dificultad y en otras ocasiones poder pensar y visualizar estrategias de resolución.

Aunque no tiene una aparición significativa en las respuestas, quiero señalar la aparición del uso del celular como un mecanismo de regulación emocional, que especialmente después del periodo de confinamiento ha tomado más fuerza y en las intervenciones individuales con los estudiantes es mencionado como única alternativa de entretenimiento y sensación de compañía cuando se sienten solos. Fenómeno que estresa y molesta a los adultos, que se muestran impotentes ante no poder controlar el

individuales con los niños, niñas y jóvenes, realizadas en otros momentos del periodo escolar. Podría decir sin temor a equivocarme que uno de los mayores focos de estrés en ellos son los resultados académicos, incluso por encima de los llamados de atención que puedan tener en sus hogares. Es por ello que es indispensable comprender que el vínculo con lo educativo tiene un enorme potencial en la autoestima y percepción de autoeficacia de los jóvenes, al obtener resultados escolares que evidencien sus capacidades y no solo sus deficiencias.

Generalmente el sistema y los establecimientos educativos tratan de estar a la vanguardia de los intereses de los niños, niñas y jóvenes; sin embargo, tendemos a reducir estos intereses con temáticas y recursos que hacen parte de las tendencias de consumo (dispositivos electrónicos, gamificación, literatura juvenil contemporánea, etc.). Es poco común que dentro de los procesos de autoevaluación y horizonte institucional se ajusten estos intereses con lo que realmente ocupa las mentes de poblaciones tan diversas. Es comprensible que no se incluya con frecuencia pues requiere de un sondeo dispendioso, que puede salirse de los límites de lo manejable para el marco institucional. No obstante, sí es menester que los intereses no solo se concentren en el hacer moderno, ni en saber tradicional, sino también en el ser.

Es curioso que, en la encuesta, los estudiantes entre quinto y séptimo, hacen en mayor énfasis en que sus aprendizajes más significativos están en el ser, especialmente en el fortalecimiento de su responsabilidad, en ese sentir que pueden hacerse cargo de sí mismos. Por supuesto que aparecen disciplinas puntuales como las matemáticas, inglés y/o idiomas (que en ocasiones se aprende de manera autodidacta por medio de aplicaciones) y ciencias naturales. Pero se destaca en esta simbólica autoevaluación de su proceso formativo la importancia que tiene para ellos adquirir aprendizajes de experiencias novedosas, e incluso que surgen en espacios “no formativos”, como se puede evidenciar en los siguientes relatos: *“Estoy aprendiendo... a jugar Geometry Dash; a ser mejor persona, socializar más, jugar bien futbol; a patinar y nadar en piscinas hondas y hacer stunt⁹ en moto”*.

En conversaciones más profundas y privadas comentan, de manera emocional, aprendizajes afectivos como ser menos confiado(a) al contar asuntos de su vida íntima a personas que conocen hace poco, o a superar lo doloroso que puede resultar la “traición” de un amigo o seguir adelante después de una ruptura romántica. Aspectos poco esenciales para la academia y que no miden las pruebas internacionales, pero que pueden ser trascendentales para sostener una adecuada convivencia en

⁹ Práctica relacionada con el deporte extremo, que consiste en hacer acrobacias o piruetas en motocicletas.

entornos comunes y que, en ocasiones, de no ser abordados de manera asertiva, pueden escalar en violencias escolares, situaciones de acoso e incluso conductas autolesivas.

Más allá de la retórica vale la pena preguntarse ¿cuáles son los cálculos y las estimaciones que no alcanzan a estudiarse en matemáticas? ¿Cuáles las reacciones físicas y bioquímicas que ahora prefieren experimentarse en el propio cuerpo y no de manera controlada en un laboratorio? ¿Cuál es la historia más desconocida que la propia? ¿Dónde radica la falta de habilidad para los idiomas si sostienen conversaciones virtuales con jóvenes no hispanohablantes? ¿Cuál es la complejidad geométrica que no representa un desafío y una conquista cuando se alcanza un nivel superior en un juego de video? ¿Dónde queda la apatía por la lectura, cuando pasan horas continuas en redes sociales leyendo textos e imágenes?

Estos niños, niñas y adolescentes aprenden, todos los días, pero su fuente de aprendizaje supera la Escuela. Es posible plantear nuevos retos en el sistema educativo que nos saquen de la eterna discusión de por qué los estudiantes no dan cuenta de la calidad educativa esperada, y lleven a la escuela a vincular las enormes posibilidades de aprendizaje para que nuestros infantes y jóvenes no queden a merced de la atracción y la información de la web como simples consumidores. Quizás uno de los primeros pasos para esta tarea sea acompañar la construcción de la consciencia de sí.

CAPÍTULO 3

DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

“Hemos «hecho» un niño y queremos «hacer de él un hombre libre»”
Philippe Meirieu

De acuerdo con los hallazgos y las dinámicas descritas en el capítulo anterior, se pueden evidenciar varios fenómenos que afectan de manera importante la cobertura en el servicio de salud mental, el cumplimiento de la función formativa de una propuesta educativa concreta y el desarrollo subjetivo de los pre adolescentes. Asimismo, con base en lo planteado en el marco contextual y en esgte apartado, es evidente que nos enfrentamos a una problemática para acoger y atender las necesidades afectivas, sociales y culturales que vivencian los niños, niñas y jóvenes de un sector rural de Colombia, que experimentan dificultades para hacer frente a su sufrimiento psíquico; malestar que no consigue encontrar un lugar en las interacciones y dinámicas familiares y escolares y que tampoco son alcanzadas por el sistema de salud actual.

Retomaré que, el entorno priorizado por tratarse de una zona rural dispersa, carece de oferta en salud que permita atender las necesidades de básica y mediana complejidad dentro de su propio sector, e incluso en la cabecera municipal. Por lo cual, para acceder a diversos servicios, especialmente en salud mental, deben trasladarse a Cali por ser el municipio con mejor respuesta, más cercano. La mayoría de los casos que deben ser reportados desde la escuela por este riesgo se quedan sin ser atendidos y las ofertas privadas con este enfoque son limitadas y representan un costo que muchas veces las familias no están en la capacidad económica de cubrir. Tanto desde el punto de vista institucional como comunitario, no se aprecian alternativas que permitan gestionar medianamente los conflictos psíquicos de la población, haciendo cada vez más común que situaciones asociadas a la salud mental se hagan de difícil manejo o crónicas.

¡No le toca a la Escuela responder a ello! Contestarían muchos docentes casi al unísono. Antes de sentar mi posición al respecto, quisiera retomar como en diversos rincones de Colombia no es tarea de la escuela minimizar el impacto del reclutamiento de menores en grupos al margen de la ley, sin embargo, el efecto que tiene la presencia de una oferta educativa pertinente ha demostrado que es posible enganchar a los jóvenes a la ciencia, el arte, el servicio social, la participación política, entre otras, evitando

que caigan en este flagelo. Más allá de la educación en competencias socioemocionales y ciudadanas, ¿es posible que la escuela sea un entorno activo de fomento y modelación de una gestión afectiva diferente a lo tradicional y familiar? Mi respuesta es sí.

Pese a los avances de los últimos años en el intento por articular la dimensión socioafectiva en el sistema educativo, la salud mental escolar sigue siendo una labor inconclusa que inicia con la intención de fortalecer habilidades emocionales, especialmente para la convivencia, pero se paraliza ante la presencia de miembros con un trastorno mental. Avanzar en mis cuestionamientos sobre las posibles respuestas de la psicología y otras “ciencias psi”, al interior de una institución educativa, me ha permitido evidenciar que la educación formal se desliga del padecimiento psíquico de los suyos: directivos, docentes y estudiantes. El rezago en la articulación entre subjetividad y educación es algo que afecta de manera directa no solo a los estudiantes como he pretendido mostrar hasta el momento; también impacta el quehacer y progreso profesional de los docentes, quienes en algunas oportunidades son los primeros en prolongar esta escasa articulación. Ellos mismos se ven afectados por diversas condiciones mentales ligadas a su labor, que ni siquiera pueden ser bien atendidas por su propio sistema de salud y por el departamento de medicina laboral. No obstante, este es un tema amplio que requiere de investigaciones y reflexiones particulares.

Con relación a la respuesta de la escuela ante el sufrimiento psíquico de los niños y jóvenes todavía persiste la mirada biomédica, que tilda estas conductas que se salen de los patrones e ideales como trastornos que deben ser atendidos externamente. El malestar emocional es visto como una desviación o una patología, cuya corrección debe ser producto de un trabajo individual y/o familiar. Es por ello que a orientación escolar llegan los casos “sin salida” o disruptivos; los cuales no ha sido posible acallar pese a diversas modalidades de llamados de atención y sanciones, lo cual favorece que la dimensión subjetiva y humana de la educación sea abandonada en el sistema educativo.

En el mito de la educación como fabricación, Meirieu (1998) afirma que, así como uno de los principales errores del Dr. Víctor Frankenstein fue concebir que la creación de un nuevo ser radica solamente en una combinación efectiva de órganos, el error de la educación es concebir que la “construcción del cuerpo y el adiestramiento social, bastan para «hacer un hombre»” (p. 63). La imagen final que devolvía el monstruo, tanto a su creador como a la familia secundaria a la que llega, era aterradora y tenía la potencia de despertar miedos internos (p. 63). No es interés de este trabajo encontrar el origen del sufrimiento psíquico infantil y juvenil, pero quiero aprovechar el uso como mito que Meirieu le da al personaje de Shelley para asemejar la reacción del creador del monstruo de

Frankenstein, con la que se percibe en la escuela frente a los conflictos y/o trastornos mentales. No es pertinente que tanto las instituciones educativas como la familia se siga tirando la pelota para atribuir responsabilidades de ciertas conductas infanto-juveniles, dado el principio de corresponsabilidad que ambas instituciones tienen en acompañar a los estudiantes para gestionarlas. El síntoma emocional o mental es una construcción subjetiva que surge en un lazo social específico (Castro, 2020); lazo social en el cual está involucrada la comunidad educativa. No solo es una misión externa; ni mucho menos trabajo solamente del docente orientador; es una labor que implica el trabajo mancomunado de todos los cercanos.

El abandono simbólico planteado por Meirieu (1998), creo que es un principio importante para entender mejor la responsabilidad de la escuela en esta función formativa integral. Menciona con relación al relato literario que “fabricar un hombre y abandonarlo es correr, efectivamente, el riesgo de hacer de él un «monstruo». Si la criatura es un «monstruo» es porque ha sido abandonada por «su padre»” (p. 60). Aunque el sistema educativo no hace las veces de padre o madre, tiene un papel importante en la estructuración psíquica, en tanto representante de la estructura social. Somos el segundo mediador social de los niños, niñas y adolescentes. En la novela, la criatura de Frankenstein también llegó a un segundo lugar de socialización (la familia De Lacey), pero fue igualmente rechazada cuando sus imperfecciones quedaron al descubierto. ¿Estará pasando igual con la Escuela? Meirieu menciona que es necesaria la presencia de un mediador “que ayude a la obra a ser reconocido por los otros” en el proceso de humanización (pp. 59-60). El fracaso escolar originado por dificultades académicas o sociales, desde mi perspectiva, es la representación de un abandono simbólico del sistema educativo. Lo que también puede verse reflejado en la posible actitud escapista de algunos docentes ante el conflicto; esta es una manera de “no hacerse cargo” y una opción poco eficaz de mejorar los estilos de relacionamiento y el clima de aula, tan necesario en esta época de post pandemia.

El efecto de esta mediación social es de doble vía: tanto le permite al sujeto introducirse en un lazo social de complejidad diferente, pero también tiene un efecto de

“causalidad constitutiva”, sirviendo como el telón de fondo contra el cual comprendemos lo que las cosas son - y quiénes somos nosotros. El salón de clase es uno de tales contextos sociales, una comunidad de práctica en la cual las abstracciones adquieren realidad. (Packer, 2006, p. 9)

La educación básica (primaria y secundaria) que debería ser vista como uno de los rituales más ricos y complejos de la sociedad moderna, se ha enfocado en un tecnicismo pedagógico que la lleva a

ser un productor en masa de ciudadanos al servicio del capital. Las ceremonias de graduación que se realiza en preescolar, quinto y once, desde mi punto de vista carecen de simbolismo y solo son vistas como un requisito para salir de una etapa, que en mi opinión día a día se separa de la siguiente fase (universitaria, laboral, hogar, etc.). El maestro es un interventor por excelencia, pero ¿qué tanto reconoce las deudas que tiene para entregar sujetos a un mundo complejo: desigual, con absurdos prejuicios, con un modo de vida más acelerado? Desconociendo además los cambios de identidad de los niños, niñas y adolescentes, lo que conlleva a que los egresados terminen su ciclo con un desconocimiento profundo sobre lo que ellos mismo son, lo que los hace únicos (Packer, 2006).

No es necesario esperar a que el sufrimiento emocional y la baja autoestima sean un rasgo mayoritario en la población estudiantil. Además de ser consciente que el sufrimiento de los adolescentes no solo corresponde a su etapa de vida, sino a las tensiones que se derivan de los conflictos sociales actuales que se presentan en nuestra región y a la presión que ejercen las redes sociales y el acceso desmedido a información por Internet. Pese a que los estudiantes entre quinto y séptimo grado tienen una percepción relativamente adecuada de sí mismos, los eventos de pérdidas reales, humanas y simbólicas les afectan, al igual que el estrés que les produce las expectativas de los adultos frente a su desempeño, su capacidad de conseguir ser autónomos y competentes en una sociedad globalizada. No podemos seguirnos limitando a la falta, desconociendo que el proceso de humanización requiere de acciones intencionales y asertivas, en el marco de un lazo social, que cada vez desconoce más los ritos y rituales de transición. Es necesario potencializar incluso las habilidades que ya traen los estudiantes y por ello quienes requieren el acompañamiento no son solo los que se desvían del promedio, sino todos. Desde este enfoque el servicio de orientación escolar es para todos, lo que a su vez acarrea que deba ser desarrollado por muchos. Con base en esta mirada de la orientación, el docente orientador no se limita a atender solo los “casos urgentes”, sino que lidera la transformación escolar para que esto sea posible. Considero que mi contribución frente al rezago pedagógico en prácticas que se interesen en el ser y contribuyan con el clima de aula es primordial.

En la contextualización realizada en el capítulo anterior es evidente para mí que por parte de los estudiantes hay un empuje claro hacia el ser y no solo al saber y el hacer. Que en buena parte es gestado por el lazo social que han tejido con sus cuidadores y docentes. Un empuje al ser que no se traduce plenamente en los planes de estudio, que se actualiza básicamente en las dificultades importantes frente a la escucha; una escucha con sentido de las motivaciones y deseos de los estudiantes en tanto sujetos.

Antes de profundizar en ello, quisiera contrastar algunos hallazgos con conceptos psicológicos relacionados al desarrollo adolescente. La ambivalencia dual planteada por Knobel (1988), en tanto representación de la tensión subjetiva entre crecer y prolongar la infancia, no es una tensión paralizante como me parecía, pues la veo traducida en el discurso de los niños en la referencia recurrente de “las ganas”. Pese a que la ambivalencia favorece conductas estratégicas en cuanto su estatus ontológico; es decir, que son reclamadas y/o rechazadas por los estudiantes de acuerdo a su deseo y conveniencia; también les permite conservar una mirada hacia el futuro, un futuro que todavía quieren seguir teniendo lejano para seguirlo deseando. Y que además marca la posibilidad de tener una postura contraria frente al adulto. Ese adulto que también es percibido de manera dual, porque lo reclaman a una distancia precisa: no muy lejos para que me ayude, pero tampoco tan cerca que me estrese y no me permita ser, de acuerdo con lógicas propias. Quizás el apoyo intersubjetivo es una de las estrategias de afrontamiento psicosocial más relevante evidenciada en los hallazgos, sustentada en los vínculos con sus padres, parientes, amigos y pares en general. Aunque las teorías del desarrollo (Knobel, 1988; Dolto, 1990) han manifestado que la etapa de la adolescencia se caracteriza por la necesidad de tomar distancia frente al contexto familiar, parece que esto puede ser relativo, ya que los estudiantes entre diez y doce años siguen señalando que la presencia y el respaldo de estas figuras es muy importante.

A pesar de esta significativa diada preadolescente-adulto; una queja notoria de los estudiantes es que la comunicación al interior de la misma no es efectiva. No entienden sus lógicas, sus deseos, sus intereses y lenguajes. En otras palabras, no se sienten escuchados y asimismo les cuesta expresar sus necesidades e intereses a sus cuidadores y docentes. Frente a la calidad de la escucha se aprecia que los patrones culturales y tradicionales de la familia, obstaculizan una comunicación más fluida y tiende a ser unidireccional; buena parte de los estudiantes no cuentan con la confianza suficiente en sus padres para manifestarles sus miedos y preocupaciones, por lo cual recurren a sus amigos y en ocasiones a sus docentes. Este tema ha sido abordado en varias escuelas de padres, madres y cuidadores; sin embargo, es una dinámica que requiere una transformación paulatina ya que está asociada a diversos factores, entre ellos la autoridad. Con los docentes, la comunicación también presenta un bloqueo, pero con un carácter un poco distinto, porque no solo se fundamenta en la comunicación unidireccional para sustentar el mando de directivos y docentes, sino que también está compuesto por el “supuesto saber”, es decir, los estudiantes manifiestan miedo, preocupación, enojo y estrés pues evidencian que sus respuestas y desempeños frente a las demandas académicas en muchas ocasiones no son coherentes con lo que esperan los maestros. Quizás en el apartado de contextualización no hice mucha referencia a este aspecto, pero no está de más agregar ahora, que una queja común es que los estudiantes no se animan a hablar

en el establecimiento educativo porque sienten que finalmente siempre se hace lo que el docente considera y en ocasiones su osadía para expresar su punto de vista contrario puede hacerlo acreedor a señalamientos y actitudes poco favorables por parte de los docentes. Relatos como *“ya lo he dicho, pero siempre le prestan más atención a lo que dice X; uno hace una propuesta, pero los demás no apoyan y a veces los profes terminan señalándome; ya hablé con el profe Z pero no me presta atención”*, sugieren que la calidad de la comunicación en el espacio escolar está supeditada a relaciones de poder que es necesario reevaluar.

En resumen, tanto en casa como en el colegio la escucha está atravesada por obstáculos, entre los que podría destacar cuatro: las concepciones histórico-culturales que se tiene de la infancia y la adolescencia, que están permeadas por relaciones de poder, en el que la comunicación tiende a ser unidireccional (uno manda, el otro obedece); el ritmo acelerado de los compromisos institucionales y familiares (proyectos y requerimientos por cubrir en el pénsum y actividades laborales); percepciones que se tienen sobre los límites y alcances de la labor docente, entendiendo que se asume en ocasiones que hay situaciones que se escapan a la educación formal, muchas veces en detrimento de la calidad del vínculo educativo, y por último -pero no en un rango inferior de importancia-, las debilidades en las competencias como la escucha activa y la empatía. Todos estos obstáculos requieren de un proceso de transformación cuyo ritmo puede verse diferenciado por la capacidad de reflexión de las familias y los docentes. Desde mi perspectiva, es mucho más probable y fácil, que los docentes realicen un ejercicio de reflexión al respecto y modifiquen sus prácticas pedagógicas, ya que la praxis educativa por esencia debe ser reflexiva. Esta misma mirada con relación a las habilidades parentales y familiares, es relativamente más reciente y poco utilizada por los cuidadores.

Por otra parte, nos muestra, que la escucha activa es un proceso que se debe fortalecer en la propuesta pedagógica, no solo porque hace parte de las competencias socioemocionales relacionada con la inteligencia interpersonal, sino también porque sustenta el vínculo pedagógico y facilita el sentido de la vida de los estudiantes, permitiéndoles narrar sus percepciones y temores para dotarlos de sentido y transformarlos. Una oreja atenta es el principio de una subjetividad creciente.

Para profundizar al respecto, me gustaría traer a colación los planteamientos de González y Ortiz (s.f.) sobre la ética de la escucha en las intervenciones psicológicas. Los autores proponen que, en el arte de conversar, *“la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza”* (p. 7), apuntando a que lo más relevante en este proceso no está en la identificación de la Verdad, ni en las fallas del discurso, ni siquiera en los elementos para

contraargumentar al interlocutor, sino por el contrario en la destreza del oyente para encontrar la lógica propia, incluso de lo que parece incoherente. Lo que nos permite entender que lo terapéutico en las actividades narrativas no es simplemente el hecho de poder expresarlo, sino también en la calidad de escucha del interlocutor. De esta manera, en el contexto escolar, el docente en tanto interventor debe posicionarse como un escucha talentoso y diestro en la empatía y comprensión.

Con relación a esto algo sugería Freire (1970) en la Pedagogía del Oprimido cuando se refería a la dialogicidad del acto educativo y a la potencia del acto de enunciación para lograr una verdadera libertad y en el cual el hombre puede encontrar el sentido de su existencia, enlazándolo de manera directa con la posibilidad de configurar su subjetividad. La verdadera comunicación es un lugar de encuentro, en el que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (p. 110).

Y para negar este derecho a la palabra, no solo se debe estar frente a actos claros de censura. Basta con invalidar la opinión, la propuesta y la protesta. Freire (1970) decía que “es necesario que los que se encuentran negados del derecho primordial de decir la palabra, lo reconquiste para prohibir que continúe este asalto deshumanizante” (p. 107); limitar la voz de los estudiantes; voz que puede ser audible o tangible mediante la conducta (autolesiones, pasos al acto, extrema pasividad, pereza, etc.), es encaminar el acompañamiento en este proceso no de humanización sino de “objetización”.

Sin embargo, por fortuna, no todo puede ser controlado en este proceso. El sujeto “está condicionado, pero no determinado” (Freire, 2012, p. 147) y que este condicionamiento al que es enfrentado a través de diversos procesos educativos (familiares, institucionales, sociales) “lo programan” de alguna manera (De Lajonquiere, comunicación personal, 2022), aunque en la mayoría de casos no logra sucumbir de manera pasiva, por una suerte de empuje subjetivo al que tiende cada vez que se siente constreñido. Es allí donde se presentan una infinidad de posibilidades de cada estudiante para hacerse escuchar y sentar su huella en el mundo, dentro o fuera del sistema educativo. Y es allí que, desde mi punto de vista, otros niños, niñas y adolescentes logran valerse de sus propios recursos para conservar relativamente el equilibrio socioemocional. Los que no lo consiguen y apelan a sintomatologías más problemáticas no significan que están perdidos; necesitan un acompañamiento más intencional por un mediador secundario.

De allí la necesidad de pensar en una estrategia que dé lugar a lo subjetivo, en el dispositivo escolar que se presenta en el corregimiento de El Carmen, como referente de posibilidades y que le

apuesta a la construcción de un egresado “integral, respetuoso, participativo, intelectual, crítico, consciente, tolerante, defensor de sus propias ideas, visionario y promotor de la transformación social para su región” (I.E. Santa Teresita del Niño Jesús, 2016).

Entender cómo un dispositivo planteado en el contexto escolar puede tener efectos en la construcción de recursos subjetivos, propone entender la escucha atenta y singular como una herramienta importante a desarrollar en quienes realizan una intervención educativa sobre los jóvenes. Reconozco como una carencia en la formación profesional de licenciados e ingenieros que ocupan el cargo de docentes y directivos que esta capacidad debe ser fortalecida y necesita para su mejoramiento una voluntad decidida por parte de estos maestros, que implica una renuncia a la postura de “sujeto supuesto saber”, dando espacio al silencio para que la palabra de las infancias y adolescencias emerja. Considero que esta es una de las posibilidades para construir herramientas que permitan el ejercicio de las libertades de los estudiantes, de manera crítica como lo planteaba Freire.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y SUBJETIVANTE

Los capítulos anteriores han demostrado la pertinencia de proponer una estrategia alternativa de atención e intervención que permita brindar apoyo a las necesidades de los estudiantes que transitan de la primaria a la secundaria, en la institución educativa Santa Teresita del Niño Jesús. A propósito de esto podría citar una experiencia significativa y tres proyectos de intervención psicosocial, que sirvieron como referentes para configurar mi propuesta.

Como antecedentes de intervenciones extracurriculares que propendieran por el fortalecimiento de las habilidades subjetivas e interpersonales de un grupo de escolares, quiero destacar la implementación del proyecto “Jóvenes Constructores de Paz” en la I.E.T.I. Multipropósito, en la comuna 20 de Cali, reconocido por acoger a niñas, niños y adolescentes de una comunidad vulnerable de la ciudad, permeada por problemáticas como el pandillaje y las fronteras invisibles, que alcanzaban la realidad escolar. Esta experiencia se conoce con el nombre de “Multipropaz” y obtuvo reconocimientos importantes como el premio Alfonso Bonilla Aragón (periodismo) y “Por una Cali mejor”, gracias al trabajo decidido de los maestros y estudiantes, que no solo eran participantes, sino talleristas e influenciadores de otros compañeros. Este proyecto se basó en los planteamientos del Potencial del Desarrollo Humano (afectivo, ético-moral, comunicativo, creativo para la resolución pacífica de conflictos y político y participativo) y la pedagogía activa, mediante principios incluyentes y de autonomía de los jóvenes. Entre los resultados se puede mencionar el fortalecimiento de estrategias de resolución de conflictos, la disminución substancial de la violencia escolar, la potenciación de la participación y el liderazgo juvenil y la adquisición de una mayor conciencia social y ambiental. Esta experiencia puede ser conocida con mayor detalle accediendo al siguiente [link](#).

Con relación a los proyectos de intervención que fueron referentes, iniciaré haciendo mención al trabajo de maestría de Leticia Oviedo (2015), titulado “La Escuela: Un Asidero Existencial”, en el que se planteó el objetivo de “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” (p. 59) teniendo en cuenta las problemáticas emocionales como la autolesión evidenciadas en colegios privados de Cali. Partiendo de la importancia de darle lugar a la palabra de los adolescentes se propone una metodología de animación sociocultural que espera dar como resultados el impulso de la participación juvenil, la liberación de tensiones asociadas a las vivencias escolares y familiares y el apoyo en la construcción del

sentido de vida. También pretende tener un impacto directo en el lazo social contribuyendo con la construcción de vínculos entre pares que posibiliten la cohesión grupal y por ende la transformación de la cultura escolar.

Por otra parte, el proyecto de intervención denominado “La Violencia de lo Cercano, Una Mirada al Conflicto Escolar desde la Diferencia” de Mario Alexander Marín Murillo (2015), parte de la problemática que tiene la escuela como institución socializante 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. (p. 9)

Por ello, mediante una metodología que contempla como eje fundamental la diferencia intersubjetiva busca posibilitar en los maestros, psicólogos y líderes pedagógicos nuevas miradas para el abordaje del acoso escolar, descubriendo los sentidos y significados y favoreciendo la emergencia de nuevas dinámicas institucionales que no pretendan homogenizar y estandarizar los procesos y los sujetos que participan en ellos. (pp. 83 - 84) Esperando resultados como cambios significativos en las dinámicas institucionales, dando un lugar a las configuraciones subjetivas de los estudiantes; la emergencia de lecturas distintas sobre el conflicto que rompan con el paradigma de víctima-victimario y permitir que los contextos educativos tengan una sensibilidad especial que proteja la singularidad como la posibilidad para el encuentro con el otro. (pp. 101 - 103)

Otro proyecto de intervención titulado “Aula Creativa, Una Propuesta de Subjetivación de las Infancias”, de Carolina Vanegas Cárdenas (2020), muestra el poder transformador que puede tener equipar a los docentes de aulas inclusivas, fortaleciendo sus habilidades para la escucha activa. Aunque no está dirigido propiamente a los estudiantes, parte de una caracterización precisa de las particularidades y necesidades de esos niños para movilizar concepciones en los profesores y facilitar la construcción de nuevas prácticas pedagógicas, que permitan “alojar las demandas subjetivas de los estudiantes que impactan en los procesos de aprendizaje” (p.5) y afectan de manera positiva el vínculo educativo. A partir del trabajo en las dimensiones de lenguaje y escucha en el trabajo educativo; narrativa e intertextualidad en el vínculo educativo; reflexividad en el agente de la educación para la transformación ontológica e invenciones artísticas como estrategia para el abordaje subjetivo, se busca el mejoramiento

de los modos de relación docente-estudiante, la construcción de herramientas creativas para el reconocimiento de la subjetividad estudiantil y la articulación de singularidades en el aula que potencien los procesos de aprendizaje. (pp. 90-91).

Pese a que algunos de estos referentes no tienen como población objetivo a los estudiantes, presentan una mirada innovadora que confía en el potencial que tienen los entornos escolares para la construcción de subjetividades y en el fortalecimiento de un vínculo distinto entre adultos y niños/adolescentes, con el que me identifiqué plenamente. Los logros obtenidos por la estrategia de Multipropaz me impulsan a creer que en contextos adversos y con pocos recursos es posible construir con los estudiantes redes de apoyo y transformación que marcan sus proyectos de vida para el futuro, pero también les muestra sus habilidades para vivir el presente. Por ello para mi propuesta de intervención establecí los siguientes objetivos:

Objetivo General

Facilitar la construcción de recursos de afrontamiento y gestión emocional de los estudiantes de grados quinto, sexto y séptimo de la IE Santa Teresita del Niño Jesús, a través de la implementación del dispositivo educativo extracurricular “Voz a vos”.

Objetivos Específicos

- Propiciar el reconocimiento emocional por medio de actividades vivenciales que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales.
- Promover el fortalecimiento de habilidades comunicativas, a través de la narración, la literatura y espacios dramáticos.
- Generar espacios intercambio colectivo de los distintos recursos simbólicos, de los cuales hacen uso los jóvenes, en sus procesos de afrontamiento, para crear lazo social.
- Realizar actividades de visibilización en las que los jóvenes asuman un papel de autoría frente al desarrollo del espacio “Voz a vos”.

Población

Como se ha venido sugiriendo, esta propuesta de intervención está dirigida a los estudiantes que cursan los grados quinto, sexto y séptimo, de una institución educativa, rural. La convocatoria se extenderá a todos los adolescentes que se encuentran en estos cursos, esperando que los jóvenes que experimentan un malestar psíquico puedan encontrar un espacio de resignificación de sus vivencias, que no logran ser “escuchadas” o acogidas en otros espacios.

Principios Clínico-Educativos

Si partimos del hecho de que cada acción no es neutral sino que tiene una motivación y un efecto sobre los sujetos que se encuentran involucrados es importante tener en cuenta que estos principios giran en torno a la postura epistemológica y pedagógica del interventor y de los participantes. En este sentido es difícil ocultar mi inspiración en los postulados freirianos, en tanto que concibo todo acto educativo como un proceso dinámico de aprehensión del ejercicio de las libertades y las responsabilidades. Lejos de una concepción “bancaria” (Freire, 1970), considero que no es posible hablar de educación sino se caracteriza por el despertar de la conciencia del aprendiz y del docente y por la toma de palabra de cada uno de ellos.

Apelo entonces a lo que propongo sea denominado una “pedagogía subjetivante” que reconoce la construcción del sujeto que está en juego y que es reflexiva sobre los límites y alcances del acompañamiento que se brinda a los adolescentes. Esta pedagogía se basa en la postura clínica que implica una escucha activa y singular de la palabra del estudiante, que puede presentarse de forma oral mediante la queja, la afirmación, pero también en forma de síntoma mediante el comportamiento y la conducta. Concibo que la palabra no solo es dicha sino también encarnada en el sujeto y por lo tanto las verbalizaciones, las actitudes, las acciones e incluso los silencios pueden llegar a tener una calidad significativa. Pues el estudiante no debería ser entendido como un ser humano al que se moldea de acuerdo con los intereses y expectativas de otros, sino más bien como un sujeto deseante y de derecho. Por lo cual, reconociendo el derecho a la educación y no solo a la escolarización, es pertinente abrir espacios donde los intereses, inquietudes y curiosidades emocionales de los adolescentes tengan un lugar en el que pueden ser acogidos y validados.

De manera que la comunicación en este dispositivo de escucha va más allá del intercambio de información y de opiniones, se sitúa como la posibilidad reflexiva y crítica de reescribir la historia personal

y visualizar un futuro más esperanzador para el adolescente. Como lo decía Bruner (1991) "... la *reflexividad* humana, nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a esta reflexividad." (p. 109) Cuando se entiende a los adolescentes como narradores de su historia es inevitable reconocer su responsabilidad y potencialidad para hacerse cargo de su malestar psíquico. De hecho, siempre lo hacen, el cutting es una muestra de ello. Lo ideal es que puedan contar con un acompañante que le ayude a canalizar su afán de hacerse cargo por vías más transformadoras y asertivas. Por eso, esta propuesta de intervención se fundamentará en la capacidad transformadora que tiene poder organizar en palabras lo que lo sintomatológico pretende dar a entender, pues como lo manifestó Dolto (1987) "donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta".

Para caracterizar los principios clínico-educativos de la presente propuesta es importante diferenciar lo educativo de lo escolar. Le apunto a lo primero y no a lo segundo, pese a que el espacio donde se recreará la propuesta inicialmente será en una institución educativa. Esta estrategia de intervención es educativa porque se reconoce como una posibilidad informal, no institucionalizada, de acceder al conocimiento, en especial al conocimiento de sí mismo y también al reconocimiento de los otros como sujetos. Como diría Packer (2006)

Noten que lo que se construye no es tan solo conocimiento. La persona, el sujeto que conoce es construido. La 'mente' no es desde el principio un ámbito ontológico distinto, sino el producto cultural e histórico de disposiciones sociales particulares. (p. 8)

Por lo tanto, más allá de la episteme, los principios de esta propuesta le apuntan a la esencia ontológica de la educación, es decir, a identidad del ser que se forma no solo como estudiante, sino también en lo más íntimo de su subjetividad.

De modo que, aunque está relacionado con la institución, no depende de las dinámicas propias de la institucionalidad. No se ciñe a los ciclos o ritmos escolares, pero tiene una clara intención de favorecer la transición armónica entre la primaria y la secundaria, al tener como población objetivo los estudiantes de los grados de quinto, sexto y séptimo.

Además, el sujeto intervenido no será visto en solitario, sino como representante de una generación que, aunque diversa, debe ser vista y entendida como colectivo. Por ello he venido hablando de sujeto colectivo, porque considero que es necesario entender las dinámicas culturales y comunitarias de estos adolescentes, cuyas muestras de malestar son diversas, pero no son ajenas a unas vivencias

compartidas. Las expresiones del sufrimiento emocional necesariamente están arraigadas a una cultura, un tiempo y un espacio (que ya no solo es físico sino también digital), y no pueden ser entendidas como referencias aisladas que solo se suman para determinar “mapas” epidemiológicos de un sector o grupo poblacional. Entender a esta población como un sujeto colectivo, invita a los adultos que hacemos las veces de acompañantes y cuidadores a reflexionar sobre las prácticas de cuidado que desarrollamos con ellos, más allá de atenderlos bajo parámetros biomédicos y patologizantes.

Estos planteamientos marcan una ontología educativa singular, en la que el docente/adulto interventor no está equipado con cincel y mazo, ni libros de catedrático, sino con una posición esencial de mediador en el proceso de autoconocimiento y relacionamiento. Consciente, crítico y reflexivo de su propio deseo; con la capacidad de reinventarse aprendiendo de los estudiantes y con una sensibilidad particular para comprender de manera dialógica las construcciones subjetivas de los estudiantes. Aspiración un tanto ambiciosa, pero que sirve de inspiración para entender esta postura como un proceso en construcción constante.

Principios Metodológicos

Ahora es necesario hacer referencia a los principios que fundamentarán la práctica en esta propuesta. Creo que he sido explícita hasta el momento que un factor clave en lo metodológico es la participación activa de los adolescentes. Dicha participación debe partir de una vinculación voluntaria al proceso, posterior a la socialización masiva o individual, de acuerdo con las necesidades personales e institucionales; pues se contempla que al inicio del año lectivo pueda darse a conocer esta estrategia de intervención para que los estudiantes puedan vincularse a ella. Pero también es posible que en el transcurso del año los estudiantes afronten situaciones problemáticas o estresantes que puedan ser canalizadas mediante este dispositivo de escucha. La participación también es activa en tanto se pretende “aprehender haciendo”, es decir, se quiere lograr una transformación significativa mediante el desarrollo de actividades que tengan un importante componente creativo, desde el punto de vista mental como manual.

Otro factor trascendental en la metodología es entender el espacio como un pretexto de cooperación emocional. Todas las actividades tendrán como objetivo común la necesidad de obrar conjuntamente para construir ambientes mentalmente sanos; en otros términos, con la capacidad de movilizar emociones y sentimientos, para validarlos y resignificarlos, con el apoyo no solo del adulto

mediador, pero también con la riqueza que puede producir la interacción entre pares y el apoyo del grupo. Lo anterior surge de los comentarios realizados por los estudiantes encuestados para este trabajo, al señalar que una de las estrategias de afrontamiento emocional más efectiva es su grupo de amigos y también reconociendo que en esta etapa es vital encontrar vínculos afectivos por fuera del grupo familiar, con lo que puedan sentirse identificados.

Para la puesta en marcha del proyecto, se contempla la asignación de roles para todos los participantes, que podrían ser denominados: mediadores, mentores, cohesionadores y cooperantes. Todos en plural, pues parto de la idea de que las asignaciones de liderazgo no deberían caer sobre un solo par de hombros, sino que pueden ser compartidos. Estos roles no se entienden como representaciones exclusivas o cerradas; se contempla la posibilidad de que tanto interventores como intervenidos puedan circular por los roles durante la ejecución del programa. Las particularidades de estos roles serán:

- **Mediadores:** este rol hace referencia a la función de acompañar y facilitar el desarrollo de las actividades dirigidas por los principios clínico-educativos, en este caso esta función será desempeñada por el interventor psicosocial. Sus funciones serán: convocar la conformación de los grupos para el desarrollo de actividades extracurriculares; procurar que la estructura de la sesión y del programa se conserve; proponer estrategias de regulación emocional a los participantes que evidencien algún tipo de bloqueo; velar por la consecución de los materiales de trabajo; propiciar la reflexión frente a las prácticas juveniles que obstaculizan la salud mental y la transición armónica (actitudes, pensamientos y comportamientos asociados a conductas autolesivas o que entorpecen las relaciones interpersonales).
- **Cohesionadores:** también son voluntarios que eligen el rol de facilitadores en la solución de conflictos o tensiones que se presenten entre los participantes. En parte hace referencia a la estrategia utilizada en diversas instituciones educativas de gestores de paz, para promover vías de diálogo ante las problemáticas que se presentan en la cotidianidad escolar. En este espacio de intervención particular, la figura del cohesionador es clave porque permite de manera constante y vivencial que se tramiten los desacuerdos de forma pacífica y saludable. No evita las tensiones o conflictos, por el contrario, ve en ellos una oportunidad para la emergencia de nuevos aprendizajes. Requiere cierto desarrollo en las habilidades de reconocimiento y autorregulación emocional, comunicación asertiva y empática. Serían candidatos ideales quienes hayan recibido capacitación en mediación escolar, aunque no es una medida excluyente para

ejercer el rol, ya que los participantes son concebidos como sujetos en constante desarrollo y se pretende que este rol pueda ser agenciado por diversos estudiantes, de acuerdo con la necesidad.

- **Mentores:** son participantes adolescentes que eligen hacer el papel de guías o “padrinos” que apoyarán, a corto o mediano plazo, a estudiantes que manifiesten dificultades para el desarrollo de las actividades o para encontrar alternativas distintas a la solución de las dificultades individuales o colectivas. Este rol requiere de habilidades creativas o de aprendizajes previos basados en experiencias personales que puedan ser pertinentes para los participantes. No requiere un nivel de experticia especial, pero si la orientación al servicio, habilidades para el cuidado y autocuidado y deseos de liderazgo.

- **Cooperante:** se refiere a todos y todas aquellas personas que no ejerzan durante la sesión alguno de los roles mencionados anteriormente. Su función primordial es contribuir desde su experiencia y competencias en el desarrollo de las metas propuestas para cada jornada. Serán quienes encarnen los personajes si se trata de un juego de rol, o el creativo que propone ideas para la construcción de historias, quienes escribe o comunican, u otras funciones que se requieran para la ejecución satisfactoria de las propuestas.

Dichos roles no serán de obligatorio cumplimiento, a excepción del mediador y los cooperantes, quienes son elementos básicos para la conformación de los grupos de trabajo. Reitero que las habilidades planteadas en cada rol son tentativas, pues es factible que con otras competencias pueda llegarse al objetivo de ser fuentes de apoyo afectivo y contribuir en la construcción de ambientes emocionalmente saludables.

Por otra parte, las actividades serán entendidas como “pretextos pedagógicos” (ACDI/VOCA, 2020) en tanto que tendrán como finalidad el fortalecimiento de competencias y habilidades para la configuración de subjetividades con capacidad para afrontar de manera asertiva los conflictos internos y externos. Asimismo, se contempla que la puesta en marcha del programa tenga tres fases, que se inspiran en la estructura ceremonial planteada por Minnicelli (2013), al afirmar que

Una ceremonia presenta un formato cuyos fundamentos no siempre resultan explícitos en el guion normativo y el texto de la dramática que en -y por- ella se despliega. A su vez, en todos los casos se encuentran los personajes que desempeñan papeles determinados o creados *ad hoc*, los cuales pueden ser múltiples y variantes.

Aquello que identificamos como invariante es que toda forma ceremonial presenta un momento de apertura, despliegue y cierre. (p. 50)

Desde esta perspectiva, la estructura básica de la propuesta estará compuesta por las siguientes fases:

- **Inscripción.** Para el inicio de esta propuesta se generará un espacio de inscripción al programa, en el cual los adolescentes recibirán una información del sentido y la forma en la que se desarrollarán las actividades, para que puedan elegir vincularse o no al mismo. Aquellos que se sientan convocados, deberán diligenciar los correspondientes consentimientos informados en conjunto con acudientes y cuidadores.
- **Apertura.** En este momento del programa o de la sesión se desarrollan pretextos pedagógicos que faciliten una disposición al diálogo, a la confianza y a la expresión de inquietudes y necesidades. Es un espacio para propiciar el reconocimiento de los participantes como sujetos y como colectivo.
- **Despliegue.** Es el momento donde se dará la posibilidad de escoger diversos pretextos pedagógicos que permitan el fortalecimiento de las habilidades socio emocionales, priorizadas en los componentes de la propuesta (autoconciencia, comunicación positiva y estrategias de afrontamiento).
- **Cierre.** Con este momento concluye la sesión o el programa y sus pretextos pedagógicos apuntan principalmente a la autoevaluación sobre los descubrimientos y fortalezas construidas durante las actividades. Suscita la percepción de finalización, aunque deja puertas abiertas como oportunidades de desarrollo permanente. Dentro de los principios metodológicos es importante tener en cuenta opciones de multiplicación de la propuesta de intervención, para que sea posible su sostenibilidad y se procure un mayor impacto de los principios y fortalezas en toda la comunidad educativa. Para ello se contempla jornadas de visibilización, donde se socializarán con otros estudiantes, cuidadores y docentes los productos construidos y testimonios, que harán parte del momento de cierre del programa.
- **Evaluación y sistematización.** Posterior a la implementación del programa los mediadores del programa sistematizaran las opiniones y valoraciones realizadas por los jóvenes de acuerdo con la autopercepción con la que quedan sobre el fortalecimiento de los componentes del programa.

Asimismo, las sesiones como bien se entiende, hacen referencia a una jornada de trabajo y tendrán una duración aproximada de dos horas cada una. Durante este lapso de tiempo los pretextos pedagógicos que se ejecuten obedecerán a una apertura, el despliegue y el cierre de la sesión, que tiene como propósito lo mencionado anteriormente.



Ilustración 14 Momentos de la sesión de trabajo

De modo que estos momentos de apertura, despliegue y cierre, hacen referencia a los elementos micro del programa (las sesiones) y los elementos macro (las fases). Durante la implementación de las diferentes sesiones se hará un énfasis especial inicialmente a los pretextos pedagógicos de apertura, y paulatinamente se profundizará mucho más en el desarrollo de los componentes del programa, hasta llegar a la etapa de finalización en el que las sesiones se concentran en la construcción de un plan de visibilización. Se estima que el tiempo total de implementación de las actividades será de 24 semanas, ya que el calendario académico, aunque contempla 40 semanas lectivas, tiene dinámicas particulares que obligan a planear actividades extracurriculares de acuerdo a aspectos como: la estabilización de la dinámica escolar después de superadas las primeras semanas lectivas, excluir aquellos momentos que corresponde a las vacaciones estudiantiles pues durante estas temporadas se presenta una disminución importante en la participación y dejar un mayor tiempo disponible a las chicas y chicos para ocuparse al final del año lectivo de sus actividades de cierre de procesos educativos y/o recuperaciones académicas.

Para facilitar la comprensión de la propuesta se presenta la siguiente tabla donde se sintetiza y presentan las fases, objetivos, duración e indicadores de logros.

ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN					
FASE	OBJETIVO	META	TIEMPO	PERIODO	INDICADORES DE LOGRO
Inscripción	<ul style="list-style-type: none"> Difundir la convocatoria sobre el dispositivo “Voz a vos” en los grados quinto, sexto y séptimo. Realizar inscripciones y diligenciar los consentimientos informados de los estudiantes que desean vincularse. 	<p>Todos los estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo conocen la propuesta “Voz a vos” y se vinculan al proyecto de manera voluntaria.</p>	2 semanas	Marzo	<ul style="list-style-type: none"> Se ha realizado una jornada de difusión en cada una de las sedes educativas en las que se encuentran estudiantes de los grupos priorizados, Al finalizar la fase de inscripción se han vinculado por lo menos 20 estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo, para que sea posible generar un grupo de discusión.
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> Generar vínculos de confianza entre los mediadores y estudiantes vinculados. Dar a conocer de manera vivencial los principios pedagógicos y metodológicos. 	<p>Los estudiantes vinculados conocen los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta y fortalecen sus vínculos como colectivo.</p>	3 semanas	Abril	<ul style="list-style-type: none"> El 80% de los participantes es capaz de dar cuenta de los principales fundamentos pedagógicos y metodológicos de la propuesta “Voz a vos”. Los participantes reconocen la construcción de vínculos de confianza con sus pares y mediador(es). Los participantes reconocen haber tenido la oportunidad de ser escuchados y escuchar a otros de una manera significativa.
Despliegue	<ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento en el auto reconocimiento de sus particularidades y su orientación al logro. Fortalecimiento de las estrategias de gestión emocional y en los recursos externos que influyen en las posibilidades resilientes. 	<p>Los estudiantes vinculados fortalecen sus habilidades socioemocionales de autoconciencia, gestión emocional y comunicativas.</p>	14 semanas	Mayo – Junio Agosto - Octubre	<ul style="list-style-type: none"> El 80% de los participantes mejoran su nivel de autoconciencia personal y emocional. El 80% de los participantes, al finalizar las 14 semanas, perciben un fortalecimiento en sus habilidades para comunicarse en su entorno escolar y familiar. El 50% de los estudiantes al finalizar las 14 semanas, perciben mejores capacidades para afrontar las situaciones adversas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Afianzamiento en las habilidades comunicativas de los estudiantes. 				
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Generar procesos de reflexión y autoevaluación del fortalecimiento de sus competencias socioemocionales. • Organizar de manera colectiva una presentación que dé cuenta de la importancia del fortalecimiento de las competencias socioemocionales para la vida cotidiana. 	Los estudiantes hacen un balance del fortalecimiento de sus habilidades de autoconciencia, afrontamiento y comunicación y son capaces de organizar una presentación simbólica a la comunidad educativa.	3 semanas	Octubre - Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • El 100% de los participantes al finalizar las 20 semanas de implementación del proyecto "Voz a vos" reflexiona sobre el mejoramiento de sus competencias socioemocionales. • El 80% participa de manera activa en el diseño y ejecución de la jornada de visibilización para la comunidad educativa.
Evaluación y Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar las percepciones de los estudiantes sobre el fortalecimiento de sus competencias socioemocionales. • Identificar ajustes necesarios para el mejoramiento del proyecto. 	El(los) mediador(es) identifican el nivel de impacto de la propuesta y establecen oportunidades de mejora.	2 semanas	Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar las 24 semanas se han ejecutado todas las fases del proyecto. • Al finalizar las 24 semanas, se cuenta con un informe que da cuenta del nivel de impacto de la propuesta y estima las alternativas de mejoramiento.

Tabla 3 Estructura de la Intervención del Proyecto "Voz a vos"

Componentes de la Intervención

Antes de especificar algunas actividades del programa es pertinente definir cuáles serán los componentes de la propuesta y qué se entiende por cada uno. Sin desconocer que esta estrategia no se trata de un programa acabado, sino flexible y que responde a las necesidades y hallazgos sobre la población que se interviene; propongo inicialmente tres componentes de intervención que se subdivide en varias habilidades a fortalecer:

Autoconciencia, entendida como la capacidad de conocerse y auto reconocerse, como sujeto, ser único, con bondades, pero también con oportunidades para seguir creciendo y desarrollándose. Este componente abarcará acciones relacionadas con el autoconcepto, la conciencia emocional y la autoeficacia u orientación al logro percibida. Las *Estrategias de afrontamiento*, como los recursos internos y externos con los que se cuenta para sobreponerse de las adversidades. Por supuesto está en estrecha relación con la resiliencia, el manejo del estrés, el cuidado relacional y la toma de decisiones. Y la *Comunicación Positiva*, como elemento vinculante primordial consigo mismo y con los otros, que gira en torno a la comunicación asertiva, empática -que se inspira en los planteamientos de Marshall Rosenberg, sobre la comunicación no violenta- y la escucha activa, que empezó a construir alrededor de 1970.

A continuación, presentaré ejercicios tentativos para utilizarlos como pretextos pedagógicos que movilicen la expresión, construcción colectiva y resignificación de vivencias. Son solo actividades sugeridas, pues estoy apostándole a un programa “no directivo”, pero no puedo desconocer que los estudiantes están habituados a un estilo de comunicación y relacionamiento en el que son llevados a concluir y establecer como criterios situaciones predeterminadas. Como decía unas páginas atrás citando a Meirieu (1998), la autonomía debe ser una conquista gradual e intencionada, no una habilidad que se asume predeterminada y que surge de manera natural con la edad. Además, es importante recordar que la población objetivo son jóvenes entre los 10 y 13 años, que se encuentran en una etapa vital en la que el direccionamiento y la guía es fundamental.

Objetivo	Facilitar el reconocimiento de las emociones y disposiciones con las que cuentan para iniciar la sesión.	Materiales	Reproductor de audio	
			Voz en off de bienvenida	
Momento		Apertura <input checked="" type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Para Pasar por el Portal”		Tiempo Estimado		30 minutos
Descripción de la Actividad				
Se inicia la reproducción de una voz en off, similar a la que se presenta en los videojuegos, que les da la bienvenida a una dimensión diferente en la que deben identificarse con un rol/personaje y revelar con que herramienta simbólica (humor, tolerancia, creatividad, etc.) aportarán al equipo para la construcción del día y las actividades conjuntas que se desarrollen.				

Objetivo	Fortalecer el reconocimiento y los lazos de confianza entre los participantes.	Materiales	Reproductor de audio	
			Música suave	
Momento		Apertura <input checked="" type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“De paseo por el callejón”		Tiempo Estimado		30 minutos
Descripción de la Actividad				
Se invita a los participantes a caminar por el espacio de manera libre, al ritmo de una música suave, y se explica que cuando se detenga el sonido deben abordar al vecino que tengan más cercano y durante dos minutos procurar encontrar características (físicas o de personalidad) que tengan en común. Pasados 20 minutos se sentarán en círculo y expresaran las características más llamativas que comparten con otros asistentes.				

Objetivo	Fomentar la escucha activa y la atención plena.	Materiales	No se requieren	
Momento		Apertura <input checked="" type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Elogio al presente”		Tiempo Estimado		20 minutos
Descripción de la Actividad				
Esta apertura será muy distinta a lo que tradicionalmente se ofrece a los adolescentes. Se invitarán a cerrar los ojos, hacer algunos ejercicios de respiración y a identificar los sonidos del ambiente que les rodea. Durante el ejercicio no tienen que hacer mención a lo que reconocen, sino en la socialización que se hará pasados 15 minutos, donde intercambiarán su experiencia.				

Objetivo	Promover la construcción de metas conjuntas para la sesión.	Materiales	Pliegos de papel bond	

Momento	Apertura <input checked="" type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“¿Qué clase de clase?”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>La facilitadora iniciará con un comentario sobre la intencionalidad de las propuestas con las que llegan al aula los profesores, las cuales son producto de un proceso de análisis y creación que pretende tener un fin determinado. Se propone entonces desde el inicio de la sesión un juego de rol donde todos construirán “una clase” para los compañeros que no están. Para ello será necesario plantear preguntas orientadoras como ¿en qué soy bueno(a)? ¿cuáles son los intereses de los adolescentes de mi comunidad? ¿qué quisieran aprender? ¿qué aprendizajes creo que les hace falta? Las ideas y aportes quedarán registrados en una cartelera colectiva que será el producto de la actividad.</p>			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Autoconcepto
Objetivo	Fomentar el reconocimiento de las características positivas y negativas que nos hacen particulares.	Materiales	Marcos tipo espejo
			Trozos de papel
			Lapiceros, marcadores
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Espejito, espejito, dímelo todito”		Tiempo Estimado	60 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Esta actividad tiene dos variaciones, de acuerdo al grado de conocimiento y cohesión del grupo conformado. En un nivel inicial es posible disponer en una pared el dibujo de un espejo gigante, que contendrá rótulos con diversas cualidades, algunas repetidas, para que los estudiantes se paren frente a él y tomen los rótulos que consideran los caracteriza. Posteriormente se les presenta una imagen del Yin-Yang para invitarlos a no quedarse con una sola lectura de lo que puede significar cada rasgo, sino a evaluar cuáles son los aspectos positivos que puede haber en las cualidades negativas y viceversa. Para al final concluir con una presentación.</p> <p>En un nivel más avanzado haciendo referencia al grado de conocimiento entre los integrantes, podrían disponerse mesas por parejas en cuya mesa se ubicará un marco tipo cuadro de selfie, que mediará entre los participantes, y será el uno al otro el que otorgue las características que considera significativas en su compañero(a), y se hará la reflexión final sobre el Yin-Yang.</p>			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Autoconcepto
Objetivo	Resignificar experiencias de vida a través de la re narración biográfica.	Materiales	Tela quirúrgica roja (5 mtrs.)
			Fotografías personales
			Tijeras, pegamento
			Hojas de bloc
			Estatuillas
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“El Oscar es para...”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Se ambienta la entrada al espacio con un tapete rojo, simulando la entrega de los premios cinematográficos. Se les invita a pensar su vida y a recrearla como si fuera una película. Para ello deben rememorar las experiencias más significativas de su historia para hacer una sinopsis (tráiler descriptivo) y concluir los siguientes aspectos: ¿en qué género la puedo clasificar? ¿se combinan</p>			

varios géneros? Si tuviera una banda sonora ¿qué canción me representaría? ¿se identifican antagonistas? ¿hay animaciones o “efectos” que la hacen especial? ¿quién cumple las funciones de director o guionista?

Posteriormente se socializarán todas las historias en plenaria, para escoger los ganadores de la jornada se pensarán las categorías para reconocer por lo menos un aspecto de cada una de las presentaciones: mejor drama típico y atípico, mejor banda sonora original, protagonista más osado/aventurero, mejores efectos especiales, entre otras.

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Conciencia emocional
Objetivo	Identificar las particularidades de las emociones y sentimientos, vinculándolas con situaciones y/o contextos específicos.	Materiales	Imagen de la Tabla Periódica
			De las emociones
			Hojas de bloc
			Lápiz, lapiceros
			Formato de fichero para diligenciar
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Consultores sentimentales”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Se presenta la tabla periódica de las emociones y se propone que por parejas escojan varios de los elementos que allí aparecen para construir una definición, dando ejemplos de experiencias que pueden evocarlas y posibles estrategias para gestionarlas. Posteriormente con el material construido por los participantes podemos elaborar un fichero de consulta que pueda servir como material durante las sesiones del programa, por ende, es susceptible de ser un producto de construcción permanente.			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Conciencia emocional
Objetivo	Identificar las particularidades de las emociones y sentimientos y representarlos de manera simbólica a través de prendas de vestir.	Materiales	Ropa usada
			Papel periódico/ revistas
			Tijeras, aguja, hilo
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Pulguero de sentimientos”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Se organizan en equipos de máximo tres personas. Se presenta un meme que tenga como texto “¿qué me pongo hoy?... Hoy me pondré feliz” y se les dará la consigna de diseñar un atuendo especial para un desfile de modas atípico, en el que las prendas representarán emociones y sentimientos, que se encuentran de tendencia en la población adolescente o que proponen como tendencia para la próxima temporada. Después de 45 minutos se hará la plenaria donde cada grupo creativo presentará su propuesta. Lo ideal sería no terminar con una premiación, sino con una reflexión con preguntas orientadoras como: ¿qué piensan de que se presenten tantas variaciones en las combinaciones que pueden hacerse de las emociones y sentimientos? ¿qué pasaría si todos nos “vistiéramos” igual? ¿has experimentado alguna vez que alguien te critique por tu atuendo y actitudes... qué sentiste?			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Conciencia emocional
Objetivo	Asociar los diferentes sentimientos y emociones con las sensaciones y órganos corporales.	Materiales	Papel Kraft por metro
			Marcadores
			Lapiceros, colores
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Cartografía emocional”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Se inicia la plenaria comentando que el símbolo tradicional para el amor es un corazón, pero ¿se siente allí esta emoción? Se contempla como probable que los adolescentes manifiesten otras sensaciones corporales ligadas al amor o la atracción y puedan ampliarlo a otras como el enojo, la tristeza, etc. Luego se organizan por parejas para poder dibujar su silueta en el pliego de papel Kraft y crear convenciones para denominar las diferentes emociones que conocen o se han abordado en otras sesiones.			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Conciencia emocional
Objetivo	Proponer un ejercicio dramático que permita una mayor comprensión de las emociones.	Materiales	Tablero, marcadores
			Sillas, mesa
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Juzguemos la emoción”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Se reconstruye de manera colectiva la dinámica de funcionamiento de un juicio penal, identificando los roles y las etapas. Se propone que este juicio será especial porque los “condenados” son personajes emblemáticos: las emociones. Crearemos un caso problemático donde esté en juego la emoción específica (alegría, tristeza, miedo, asco, rabia) y se organizarán de acuerdo a los roles establecidos (defensores, juez, jurados, etc.) para desarrollar el juicio. Al finalizar darán sus opiniones sobre si cambio la idea que tenía de vivir esa emoción, ¿es posible encontrar un efecto positivo ante emociones que se creen desagradables y viceversa?			

Componente	Autoconciencia	Habilidad	Autoeficacia
Objetivo	Identificar la percepción que tienen los adolescentes sobre su orientación al logro.	Materiales	Tablets
			Hojas de trabajo con diana
			Lapiceros
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Tiro al blanco”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Con el apoyo de la institución educativa o la disponibilidad de los recursos de los participantes se contará con por lo menos la mitad de tablets de acuerdo al número total de participantes.			

Inicialmente se les propone acceder al [link](#) para jugar al tiro al blanco y observar cuántos puntos logran conseguir. Pasados 20 minutos, se realizará una plenaria para sondear sobre los desempeños obtenidos y las opiniones que tienen al respecto, para concluir con preguntas como ¿qué tan atinado(a) soy en mis relaciones interpersonales? ¿cómo percibo mi desempeño educativo? ¿cuáles han sido mis principales logros hasta el momento? Todo esto en una hoja de trabajo con la imagen de una diana como dibujo de fondo. Al final de las preguntas establecerán un puntaje del 1 al 100 que refleje la valoración que ellos hacen de estas temáticas y para finalizar escogerán una de las respuestas que consideren más afecta en la puntuación para proponer un plan de mejoramiento. Para ello pueden respaldarse en sus compañeros o terminarlo posteriormente con el apoyo de parientes o de la orientadora escolar.

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Resiliencia
Objetivo	Reconocer el concepto de resiliencia y su aplicación e importancia en la vida cotidiana.	Materiales	Lectura de la leyenda
			Yeso en polvo
			Agua
			Guantes, punzón
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“El Ave Fénix”		Tiempo Estimado	120 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Se inicia el momento con la lectura del cuento El Ave Fénix, de Hans Christian Andersen y seguido a esto se escucharán las opiniones sobre el mismo y se tratará de abstraer la metáfora del renacimiento de las cenizas. Después se les propone moldear una figura de pájaro, para la cual recibirán los materiales mencionados (o se puede comunicar en la reunión anterior que deben traerlos), haciendo énfasis en la forma del yeso, que representará las cenizas: como algo que ha sido totalmente consumido, puede ser transformado en algo nuevo. Posteriormente se dará paso a paso la instrucción, de acuerdo con el ejemplo del siguiente video.</p> <p>Es posible que no se termine por completo la actividad, porque es necesario dejar secar la figura y puede completarse en la siguiente sesión, con la decoración que ellos quieran darle, animándolos a que escojan los colores y los acabados que tengan una significación especial para ellos.</p>			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Resiliencia
Objetivo	Reconocer episodios importantes de su vida y dotarlos de una carga afectiva particular.	Materiales	CD, linterna, balso de 10 cm
			Papel de 8 cm X 1 m
			Colores surtidos
			Lapiceros
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Mi historia en el espectro”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Para los primeros minutos de la actividad necesitaremos que el aula esté lo más oscuro posible para armar es “espectroscopio” como se indica en el siguiente video y observar la diversidad de colores que se esconden detrás de un objeto que aparenta ser blanco (CD). Posteriormente la facilitadora inicia la reflexión diciendo que al igual que este experimento, aunque vemos nuestras realidades de una sola tonalidad, lo cierto es que nuestros sentimientos y emociones pintan nuestra vida en una escala de colores. Entre todos los asistentes se establece las convenciones</p>			

para cada color (por ejemplo, amarillo=felicidad) y se entrega los materiales para que escriban en la línea de papel los momentos más relevantes de su vida y les den un fondo de color de acuerdo a las emociones que esa experiencia suscitaron. Para culminar se abre el espacio para que libremente compartan sus producciones de manera voluntaria.

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Resiliencia
Objetivo	Tomar como inspiración la biografía de un personaje famoso y evidenciar estrategias resilientes.	Materiales	Video de Frida Kahlo
			Obras impresas de Frida
			Octavos de cartulina blanca
			Temperas, pinceles
			Lápiz, borrador
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Vida Free-ida”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Se reproduce la biografía de Frida Kahlo para niños con el propósito de que conozcan los detalles más relevantes de la artista y cómo enfrentó sus dificultades. Posteriormente se entrega a cada joven un octavo de cartulina para que diseñe su obra maestra, que simbolice su trayectoria o un momento memorable.			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Manejo del estrés
Objetivo	Construir una guía sencilla que permita identificar signo de alarma para algunas condiciones emocionales complejas.	Materiales	Dispositivos con internet
			Manguera delgada
			Retazo de tela con velcro
			Formato de PPT para preguntas
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Tensiómetro psicológico”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Haciendo referencia al instrumento que se utiliza para medir la presión arterial, se invita a los jóvenes a escoger alguno de los malestares emocionales que escuchan con más frecuencia entre ellos, y en equipos consultarán o reconstruirán los síntomas más frecuentes que se asocian a ese malestar, para construir un test cuyas respuestas tendrán un valor específico que al final determinará el “riesgo” de sufrir de dicha condición.			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Cuidado relacional
Objetivo	Identificar las personas de confianza que los rodean y sensibilizarlos frente a la importancia de ser apoyados y buscar apoyo.	Materiales	Rollos de cola de ratón
			de diferentes colores
			Tijeras, encendedor
			Piedras decorativas
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“En un mismo tejido”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Inicialmente la facilitadora hace referencia a las actuales redes sociales e indaga por la percepción que tienen los jóvenes sobre la calidad de estos vínculos. Se les pide que escojan entre tres y seis personas con las que consideren tienen un vínculo muy estrecho y se entrega cuerdas de colores de 30 cm, de acuerdo al número de personas que hayan identificado. Se les indicará como elaborar una pulsera tejida con la técnica de macramé. Al terminar el tejido, se hará la reflexión sobre la importancia de conservar estos vínculos, y que así como ninguna cuerda se sostiene por sí misma, como sujetos interrelacionados debemos reconocer las diferentes maneras en las que estas personas de confianza nos brindan apoyo y cómo cada uno de los participantes puede ser apoyo para otro.</p>			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Cuidado relacional
Objetivo	Generar un ambiente de reflexión para el fortalecimiento de vínculos sociales.	Materiales	Letreros con riesgos
			Vendas para los ojos
			Post it con pistas para sortear obstáculos
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Caminando juntos en la trocha”		Tiempo Estimado	60 minutos
Descripción de la Actividad			
<p>Esta actividad se desarrolla de manera más óptima en un espacio abierto, en el cual se han dispuesto previamente una serie de obstáculos que pueden ser mesas, sillas, piedras o simplemente los letreros que harán referencia a los diversos riesgos psicosociales que afronta la población participante (por ejemplo, incitación al consumo de sustancias, vinculación a grupos ilegales, deserción escolar, violencia intrafamiliar, violencia de pareja, abuso sexual, ansiedad, depresión, baja autoestima, entre otras o las que sean más relevantes para durante el momento de ejecución). Antes de iniciar el recorrido por la pista de obstáculos, se entregarán al azar post it de colores en los que se mencionan movimientos clave de acuerdo al tipo de riesgo, como “salta si te topas con la violencia”, “a la ilegalidad debes denunciar y por un lado pasar”, “cuando el desánimo asoma una canción entona”. Se organizarán en subgrupos procurando que queden integrantes de diferentes colores y empiezan a sortear las pruebas. Al terminar todos los participantes conversaremos sobre ¿qué sintieron cuando se encontraron los peligros? ¿alguna vez han vivido uno de ellos? ¿cómo lo resolvieron? ¿reconoces algún momento de tu vida donde te salvaste de vivir algo desagradable gracias al apoyo de alguien más?</p>			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Toma de decisiones
Objetivo	Estimular la creatividad y la generación de ideas alternativas ante situaciones reales o de ficción.	Materiales	Hojas de bloc
			Lapiceros
			Libro Elige tu propia Aventura (opcional)
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Escribe tu propia aventura”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Tomando como inspiración el diseño de los libros juveniles “elige tu propia aventura” , se propone a los jóvenes crear historias con diversos rumbos posibles. En caso de que muestren dificultad en la primera sesión para entender la dinámica de creación, se retomará de manera conjunta un cuento tradicional común, y se fragmentará en escenas, para invitarlos a pensar que otras alternativas tienen los personajes ante dichas situaciones. Pueden organizarse por subgrupos y tratar de desarrollar historias o series que tengan como títulos: “de tumbas y el mas acá”, los secretos de la almohada”, “en los zapatos de...”, “caminando entre nubes”, “la mala nota”; para evocar temas como la muerte, los miedos, toma de perspectiva, desempeño académico, consumo de sustancias, entre otros.			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Toma de decisiones
Objetivo	Proponer un ejercicio dramático que permita la toma de perspectiva ante situaciones típicas juveniles.	Materiales	Tablero, marcadores
			Sillas, mesa
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Caso cerrado”		Tiempo Estimado	90 minutos
Descripción de la Actividad			
Haciendo alusión al programa de televisión, se retomará un dilema juvenil común para recrear de manera conjunta una situación real o hipotética que será juzgada. Se organizarán de acuerdo a los roles propios de un juicio penal y tomarán una postura grupal respecto a la problemática.			

Componente	Estrategias de afrontamiento	Habilidad	Toma de decisiones
Objetivo	Propiciar el análisis de los posibles factores que inciden en una situación problemática.	Materiales	Tablero, marcadores
			Hojas de bloc
			Silueta de un árbol con ramas
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“El árbol del por qué”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
Retomando la estrategia metodológica del árbol de problemas. En el tronco se escribirá una conducta de riesgo juvenil y en las ramas ubicarán los factores que ellos creen explican el surgimiento de esa problemática. Es relevante que la facilitadora propicie la reflexión sobre las diversas motivaciones o causas que tiene un comportamiento.			

Componente	Comunicación positiva	Habilidad	Asertividad
Objetivo	Identificar algunos hábitos comunicativos que obstaculizan las conversaciones y el relacionamiento positivo.	Materiales	Lectura
			Tablero, marcador
			Papeles largos de 10 cm
			Post it
			Colador especial
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Los tres filtros de Sócrates”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
Iniciamos con la lectura del texto “Los 3 filtros de Sócrates” e intercambiamos opiniones al respecto. Los participantes se dividirán en tres subgrupos y cada uno se reunirá para hacer una lluvia de ideas sobre las mentiras, frases hirientes y comentarios inútiles que usan los jóvenes con más frecuencia, en los diferentes contextos: familiar, escolar y de amistad. Paralelo a las mentiras, frases y comentarios, escribirán en los post it afirmaciones que cumplan con los tres filtros propuestos por Sócrates en la leyenda. Al final cada grupo socializará con los otros las afirmaciones que identificaron y sus propuestas y las depositarán en el colador, que ha sido intervenido previamente para que los papeles delgados se caigan y los post it permanezcan.			

Componente	Comunicación positiva	Habilidad	Asertividad
Objetivo	Estimular la creatividad y la utilización del lenguaje poético.	Materiales	Reproductor de audio
			Dado temático
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Dilo con-verso”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
Los asistentes se distribuirán en subgrupos pequeños, pues la intención es que competirán por encontrar formatos poéticos orales o escritos (poemas y/o canciones) que traten sobre los temas escritos en el dado temático: sexo, muerte, nacimiento, familia, colegio, amistad.			

Componente	Comunicación positiva	Habilidad	Empatía
Objetivo	Analizar secuencias de comunicaciones pública, preferiblemente de grupos juveniles.	Materiales	Impresiones con cadenas de discusión en Twitter/FB
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Chate - Ardo”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
Se inicia el momento haciendo referencia al título provocador del pretexto pedagógico, para reflexionar sobre los imaginarios y percepciones que tienen los participantes sobre las conversaciones en los chats. Previamente se han conseguido cadenas de conversaciones de redes sociales como Twitter y Facebook, que serán analizadas en esta sesión mediante preguntas orientadoras como: ¿qué emociones suscita las diversas publicaciones en los lectores en general y en los destinatarios en particular? ¿se evidencian expresiones de respeto hacia el otro? ¿los autores muestran tener la intención de compartir o imponer una idea?			

Componente	Comunicación positiva	Habilidad	Escucha activa
Objetivo	Promover la escucha activa durante situaciones de intercambio social.	Materiales	Orejas gigantes de colores
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Orejas mágicas”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
La facilitadora hace una introducción breve sobre la importancia de escuchar para comprender y no solo para responder y presenta las orejas didácticas: 1) Presentista, que representa la capacidad de escuchar centrado en el ahora y que muestra interés. 2) Conectiva, simboliza la posibilidad de encontrar los puntos en común que tengo con lo que escucho, es decir, los intereses compartidos. 3) Radar, identifican las frases incompletas o las afirmaciones que no coinciden para profundizar con su interlocutor. 4) No verbales, especialistas en escuchar lo que dicen los gestos e interpretar los silencios y 5) Rítmicas, para identificar el tono del mensaje (intencionalidad comunicativa). En parejas, escogerán alguna de las tipologías de escucha, para que uno de los integrantes comparta alguna idea de su elección y quien escucha posteriormente hace una devolución coherente con el énfasis de la escucha que escogió.			

Componente	Comunicación positiva	Habilidad	Escucha activa
Objetivo	Analizar el contenido y las posibles intenciones comunicativas en las canciones de interés de los jóvenes.	Materiales	Reproductor de audio
			Conexión a internet
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input checked="" type="checkbox"/>	Cierre <input type="checkbox"/>
“Musilandia/ Lo que cantan las canciones”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
En esta sesión los participantes escogerán libremente canciones y serán reproducidas para luego comentar qué saben del autor, cuál creen que es el mensaje que transmite, que comportamientos sociales valida, qué imaginarios sobre el género, las relaciones y otros aspectos difunde.			

Objetivo	Evaluar los descubrimientos sobre sí mismo y los otros que tuvieron durante la sesión.	Materiales	No se requieren
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input checked="" type="checkbox"/>
“Me llevo en la mochila”		Tiempo Estimado	30 minutos
Descripción de la Actividad			
Para hacer un cierre de la jornada se invita a los jóvenes a precisar que aspectos novedosos encontraros de sí, de los demás durante las actividades o de la temática abordada. Pueden terminar con su saludo de despedida especial.			

Objetivo	Identificar estrategias y prácticas que pueden permitirles hacer un manejo más asertivo de sus emociones y las situaciones que afrontan.	Materiales	Octavos de cartón paja
			Tijeras
			Lápiz
			Regla
			Tiras de papel de 10 cm.
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input checked="" type="checkbox"/>
“Guardado en mi USB”		Tiempo Estimado	45 minutos
Descripción de la Actividad			
Diseñaremos cajas similares a las de fósforos y las decoraremos como USB, que serán entendidas como “Unidades de Supervivencia Básica”, en las que depositarán por escrito prácticas personales y grupales que hayan identificado en sesiones anteriores que les ayuden a manejar sus emociones, momentos de ansiedad, estrés, etc., o algún compañero(a) puede regalarse de manera simbólica una estrategia para hacer frente a una situación que el participante haya expresado durante la sesión.			

Objetivo	Evaluar sobre los descubrimientos sobre sí mismo y los otros que tuvieron durante la sesión.	Materiales	Maleta de viaje	
Momento	Apertura <input type="checkbox"/>	Despliegue <input type="checkbox"/>	Cierre <input checked="" type="checkbox"/>	
“Digo adiós a...”		Tiempo Estimado	30 minutos	
Descripción de la Actividad				
Con una maleta en el centro del salón, la facilitadora planteará que hay oportunidades en que tenemos que despedirnos de situaciones, eventos o personas que representan malestar o una carga afectiva, que quizás hemos llevado por mucho tiempo, o que hemos entendido que son aspectos con los que tenemos que guardar distancia para que no afecten nuestra salud mental. De manera simbólica, cada uno de los jóvenes pasará allí y dejará por escrito o con un gesto ese aspecto que le produce malestar para representar el cierre de un ciclo.				

Resultados Esperados

¿Qué podemos esperar de todo esto? Sin duda no hay una respuesta única para esta pregunta, pues estamos hablando de procesos educativos con seres humanos; sujetos con posibilidades infinitas de aprendizaje y construcción. Los efectos de esta intervención son variables y puede ir desde beneficios básicos como promover una adecuada utilización del tiempo libre, en un contexto donde las alternativas son limitadas, como también otros de mayor complejidad que se respaldan en los objetivos de intervención.

De entrada, un primer resultado será la apertura de un espacio educativo alternativo, que será reconocido por la comunidad educativa como un escenario de encuentro consigo mismo, en el que las producciones y la palabra no son administradas para perder o ganar de acuerdo con parámetros externos, sino en el que el sujeto es capaz de hacerse cargo de ellas para transformarse.

Como docente orientadora y entendiendo que mi intención es contribuir en el bienestar integral y especialmente emocional de los estudiantes, busco que estas experiencias los “atravesen” y que los jóvenes “atravesen” estas experiencias. Con atravesar quiero referirme a lo planteado por Larrosa (2009) como “eso que *me* pasa” y que tiene el alcance de movilizar la reflexión y la transformación, que acontece en un espacio subjetivo porque va más allá de hechos y eventos objetivos y exteriores, y logra permear los imaginarios, ideas internas y deseos propios del sujeto. En otras palabras, lo que espero que resulte de la implementación de esta propuesta es que los pretextos pedagógicos, materiales y escenarios utilizados faciliten una resignificación de las configuraciones subjetivas de los jóvenes y produzcan un efecto de bienestar en su salud mental.

Para ello pretendo que los adolescentes logren apropiarse de su calidad de sujetos y puedan hacer emerger su palabra, su voz, para sentar una posición subjetiva sobre su presente, pasado y futuro. En términos de Alicia Fernández (2012), que puedan situarse como autores entendiendo la autoría como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción”. Esto no es otra cosa que la búsqueda por dar a los adolescentes una posición diferente a lo que buena parte del sistema educativo actual busca, relegando al estudiante como un personaje carente de conocimientos, saberes e iniciativas que, aunque es capaz de responder y producir lo que otro solicita, no logra reconocerlo como propio porque es una demanda ajena, es el deseo de otro.

Este espacio lo que pretende es que el joven tenga un encuentro con su deseo y le dé un lugar y sea capaz de diferenciarlo de los deseos de las personas que lo rodean, no para rechazarlos sino para reconocerlos como sujetos distintos a él.

Por ello, las interacciones y los pretextos pedagógicos serán las excusas perfectas para mejorar las capacidades de los adolescentes de reconocer, nombrar y gestionar sus emociones y sentimientos. También para fortalecer sus habilidades en comunicar sus vivencias, sensaciones e ideas, a partir del desarrollo de conversaciones que no buscan escuchar para corregir sino para elaborar explicaciones conjuntas sobre sus experiencias, que le permitan al sujeto ver otras perspectivas de su situación.

Además, este escenario dará lugar al fortalecimiento de vínculos sociales entre los adolescentes, un ejercicio importante en este momento vital y que tiene un enorme potencial para ayudarles a transitar por sus vicisitudes y los desafíos de la vida. Afirmo que este mejoramiento en el relacionamiento tendrá un efecto directo entre pares, pero no descarto que al convocarlos a un posicionamiento diferente consigo y con el otro, le ayude a afianzar vínculos más saludables con su familia y docentes, teniendo de esta manera un impacto en el lazo social.

Consideraciones éticas

Es posible que a estas alturas en el documento sea explícito no solo los fundamentos conceptuales y metodológicos, sino también los ontológicos de mi posición como interventora. Quizás sea arriesgado develar que me mueve más allá de lo profesional un sentimiento que Freire llamaría como indignación, al evidenciar como buena parte del sistema educativo de mi región (por no decir de mi país) pretende formar un perfil de estudiante, sacando al niño y adolescente del proceso en el que se piensa la educación. Esta propuesta no solo es una estrategia para disminuir una problemática que se evidencia; es un ejercicio

piloto para devolverle al estudiante el lugar que corresponde: el de copartícipe. Ello implica que una de las principales consideraciones éticas que procuraré tener presente es un sentido “no directivo”; en otras palabras, donde las metas y propuestas no dependan solamente de las motivaciones y deseos del interventor, sino que se construyan de manera conjunta con los participantes.

Una expectativa importante que tengo sobre su implementación, es que aquellos adolescentes que atraviesan conflictos emocionales de difícil manejo, puedan encontrar en la propuesta un espacio donde estos conflictos puedan tramitarse, aunque sea de manera parcial, ya que entiendo que de ningún modo puede reemplazar un proceso psicoterapéutico y su formulación tampoco satisface plenamente las condiciones que puede brindar una estrategia en salud mental comunitaria. Los efectos clínicos que se pretenden en esta intervención se basan en entender la clínica como un posicionamiento, que de acuerdo con Fernández (2012) “hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (veni «entre») sin interferir (ferir-entre)” (p. 63) “mirar a un sujeto en su singularidad” (p. 64), lo que tiene unos efectos significativos en la trans-formación de la subjetividad.

Tampoco puedo desconocer que esta iniciativa responde de alguna manera a las responsabilidades que me otorga la normatividad colombiana, como docente y como profesional en salud. La Ley 115 de 1994, en los artículos 16, 21 y 22 hacen mención a la salud como uno de los objetivos de la educación. Asimismo, el artículo 43 de la Ley 1098 de 2006, señala la obligatoriedad del sistema educativo en garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, entre ellos el ejercicio de una convivencia armónica basada en el respeto, la aceptación, la tolerancia y la sensibilidad frente a las diferentes formas de vulnerabilidad que se pueden presentar en el contexto escolar. De igual modo, la Ley 1616 de 2013 nos insta a realizar acciones de promoción de la salud mental, priorizando los contextos en los que se encuentran inmersos los niños, niñas y adolescentes. No obstante, no hago referencia a la ley para denotar la responsabilidad jurídica y civil que tengo, sino porque me identifico con la esencia de esta normatividad al velar por el interés superior en las infancias y las adolescencias. Hace parte más de mi sentir ético, al ser testigo durante mi recorrido profesional de la vulnerabilidad en la que crece estas poblaciones.

Pienso que un elemento fundamental en estas consideraciones es el consentimiento; más que informado, participativo, en tanto que entiendo el factor de la voluntariedad del sujeto como primordial y el consentimiento, más allá de tratarse de un aspecto que le da legalidad y transparencia al proceso de intervención, puede tener el estatus simbólico de demostrar la intención del participante en ser un miembro activo del mismo. Por supuesto, sin desconocer que, por tratarse de una población menor de

edad, es indispensable contar con la voluntariedad de los representantes legales, quienes también se vincularán en este consentimiento, como muestra de su comprensión de los beneficios que puede tener en su hijo(a). Además, aunque he venido hablando de una relación que tiene cierta distancia con la institucionalidad, no puedo desconocer la importancia del aval del establecimiento educativo (sus directivos y docentes), en la implementación de esta estrategia, porque serán un apoyo fundamental al facilitar las instalaciones y algunos materiales básicos y facilitarán también los espacios para los ejercicios de socialización y visibilización. No puedo negar que todas las reflexiones que han sustentado esta propuesta, generan en mi un sueño nuevo que en el futuro pueda ampliarse este programa con acciones dirigidas a los docentes y directivos, porque son un vértice fundamental en la geometría educativa; llevan la carga de las actitudes y comportamientos que se forman en otros contextos como el familiar y el cultural, pero también tienen el potencial de perpetuarlos o transformarlos como ninguna otra institución social.

Mi ética, es un sueño utópico para muchos, pero también el sueño escondido de unos tantos que siguen en este sistema escolar trabajando cada día para brindar herramientas que le permita a las infancias, adolescencias y juventudes construir un mundo de nuevas posibilidades; un mundo en el que las posibilidades sean para todos y no solo para los más resistentes o privilegiados. Herramientas que trascienden lo intelectual y se gestan en un lazo social saludable, asertivo y empático.

REFERENCIAS

- ACDI/VOCA. (2020). Programa de habilidades para el cambio social. DecidoSer Campeón/a. Marcos de referencia. Bogotá, D.C.
- Acento TV. (2022, 14 de mayo). *Ritos de iniciación a la adultez* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=kXZ5wB9Pi1Q&ab_channel=AcentoTV
- Araujo, G., y Pardo, C. (2007). El psicoanálisis para (en) la institución escolar. *Tramas. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (1), 73-82. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/6>
- Ariés, P. (1987). La barbarie de la infancia. En *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1991). La Autobiografía del Yo. En *Actos de Significado: Más Allá de la Revolución Cognitiva* (pp. 101 - 153). Madrid: Editorial Alianza
- Castro, X. (2020). La Experiencia del CAPsi: Una Invención y sus Enseñanzas. En: *Caso por Caso: Clínica y Lazo Social*. (pp.19-30) Cali: Editorial Universidad Icesi
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1616 del 21 de enero de 2013 por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- De Lajonquière, L. (2010). *Los chicos, las escuelas de hoy y de ayer*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). Censo nacional de población y vivienda. Explorador de datos. <https://sitios.dane.gov.co/cnpv#!/>
- Dolto, F. (1987). Prefacio. En M. Mannoni. *La primera entrevista con el psicoanalista*. Gedisa <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/prefacio-dolto-f.pdf>
- Dolto, F. (1989). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Editorial Atlantida S.A.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Seix Barral
- Duschatzky, S. (2005). La Escuela como Frontera. En: *La escuela como frontera*. (pp.75-105) Buenos Aires: Paidós.
- Faroh, A.C. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. Año XXVII, N° 2/07, 148-166. Tomado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v27n2/v27n2a13.pdf>
- Fernández, A. (2012). Para aprender, poner en juego el saber. En *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI editores.

- Gentiletti, M. (2022, 14 de mayo). *Ritos de iniciación. De las sociedades tribales a las contemporáneas* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=N0EuQP8N7Eg&t=1s&ab_channel=Mar%C3%ADaGabrielaGentiletti
- González, F. y Ortiz, A. (sin año). *Habilidades de Entrevista en Salud Mental*. España. Texto asignado en el seminario de Modelos de Intervención y Evaluación en Salud Mental Comunitaria de la Universidad Icesi, Cali.
- Huerre, P. (2001). La historia de la adolescencia: papeles y funciones de un artificio. *Journal Français de Psychiatrie*, N° 14, 2001/3. Traducción: Ana Claudia Delgado. Profesora del Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Presidenta del Ceic (Centro Internacional de Investigación Clínico-Psicológica). Cali.
- Ibarrola, B. (2019). Cómo funciona el cerebro de los adolescentes. *El País*, 10 de diciembre. https://elpais.com/elpais/2019/11/12/mamas_papas/1573555561_663900.html
- Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús. (2020). *Proyecto Educativo Institucional con Énfasis en Desarrollo Rural*.
- Knobel, M. (1988). El síndrome de la adolescencia normal. En *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2020). *Informe 005: Repitencia escolar en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana Colombia <https://economiadelaeducacion.org/docs/#informes>
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2022). *Informe 052: ¿Qué sucedió con la repitencia escolar al inicio de la pandemia*. Pontificia Universidad Javeriana Colombia <https://economiadelaeducacion.org/docs/#informes>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (2010). *Antropología de las conductas de riesgo en jóvenes*. Tomado de <https://es.scribd.com/document/437754324/Conferencia-LeBreton>
- Marín, M. (2015). *La Violencia de lo Cercano, Una Mirada al Conflicto Escolar desde la Diferencia* [Tesis de maestría, Universidad Icesi] Repositorio Académico Icesi http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/78968
- Mas, M.J. (2016). La adolescencia del cerebro. En *Neuronas en crecimiento*. <https://neuropediatra.org/2016/03/14/la-adolescencia-del-cerebro/>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Mejía, J., Ávila, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. y Castellanos, M. (2019). Navegar seguro. Guía del docente. Grado sexto. Alianza Educativa. <https://d3j4pzt8k2yqfj.cloudfront.net/s3fs-public/2021-10/grado-sexto-guia-docente-min.pdf>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2021). *Fichas pedagógicas de habilidades socioemocionales. Conciencia social. Tercero y cuarto medio. Material complementario a orientación y otras*

asignaturas. Unidad de Currículo y Evaluación.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-254105_recurso_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2015). *Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico “siempre día E”*. Guía 4 para directivos docentes. El ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2017). *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional. Grado 2. Guía del docente*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2021). *Plan nacional de orientación escolar*. Bogotá D.C.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas*. Rosario Homo sapiens Ediciones
- Moreno, M. (2013). Psicoanálisis e Intervención Social. *Revista CS*, (11), 115-142.
- Multipro Paz. (2022, 20 de agosto). *Multipropaz un Sueño donde Todos Caben* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=3MQvV8_Vk-k&ab_channel=multipropaz
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022, 17 de junio). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Oviedo, L. (2015). *La Escuela: Un Asidero Existencial* [Tesis de maestría, Universidad Icesi] Repositorio Académico Icesi https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/78170
- Packer, M. (2006). *Ontología de la escolaridad*. Psicología Cultural, Universidad del Valle. Cali.
- Packer, M. y Goicoechea, J. (2000/2009). *Teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje: ontología, no solamente epistemología*. Psicología Cultural, Universidad del Valle. Cali.
- Pruzzo, V. (2014). *La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general*. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XVI, No. 11. <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2103/58613>
- Seguel, D. (2022, 14 de mayo). *Ritual Satere-Mawe, Brasil*. Casiopea. https://wiki.ead.pucv.cl/Ritual_Satere-Mawe,_Brasil
- Stolkiner, A., & Ardila, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social / salud colectiva latinoamericanas. *Revista Argentina de Psiquiatría*, 1–30.
- Vanegas, C. (2020). *Aula Creativa, Una Propuesta de Subjetivación de las Infancias* [Tesis de maestría, Universidad Icesi]