

**DEPRIVACION SOCIOSICOAFECTIVA Y SU
INCIDENCIA EN EL NIVEL COGNOSCITIVO
EN LOS ALUMNOS DE BÁSICA PRIMARIA
EN LAS ESCUELAS DEL CONVENIO
FIS – INEM**

**EDGARDO HERNÁNDEZ CASTRO
JANETH MARIA HERNÁNDEZ BARRIOS
ROSARIO JOAQUIN REALES VEGA**

CORPORACION EDUCATIVA MAYOR DEL DESARROLLO SIMON BOLIVAR

INSTITUTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACION EN GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS

BARRANQUILLA

1998

0100

**DEPRIVACION SOCIOSICOAFECTIVA Y SU INCIDENCIA EN EL NIVEL
COGNOSCITIVO EN LOS ALUMNOS DE BÁSICA PRIMARIA EN LAS
ESCUELAS DEL CONVENIO
FIS – INEM**

**EDGARDO HERNÁNDEZ CASTRO
JANETH MARIA HERNÁNDEZ BARRIOS
ROSARIO JOAQUIN REALES VEGA**

**Informe de investigación presentado como
requisito para optar al título de Especialista
en Gestión de Proyectos Educativos**

Directora

**MIRIAM CASTILLO
Psicóloga. Especialista en Gestión de Proyectos Educativos**

**CORPORACION EDUCATIVA MAYOR DEL DESARROLLO SIMON BOLIVAR
INSTITUTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACION EN GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS
BARRANQUILLA**

1998

CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	
1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.1 DEPRIVACIÓN SOCIOSICOAFECTIVA. UN CONCEPTO RECONSTRUIDO DESDE LA ESCUELA	19
1.1.1 Fundamentos en el origen de la deprivación sociosicoafectiva	23
1.1.2 Manifestaciones e incidencia de la deprivación sociosicoafectiva en el nivel cognoscitivo de los niños	32
1.2 LA NUEVA MISIÓN DE LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LOS PADRES DE FAMILIA EN TORNO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	39
1.2.1 El acercamiento de saberes en términos afectivos. El afecto en la comunicación	43

	Pág
1.3 EL AFECTO EN LA COMUNICACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA DISMINUIR LA DEPRIVACIÓN SOCIOSICOAFECTIVA EN LAS ESCUELAS DEL CONVENIO FIS-INEM. PROPUESTA	47
1.3.1 Concepto de mundo de la vida y la acción comunicativa	50
1.3.2 Los conceptos de acción y comunicación con respecto al mundo y al tratamiento del niño en la escuela	52
1.4 RECOMENDACIONES	55
CONCLUSIÓN	58
BIBLIOGRAFIA	61
ANEXOS	67

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Momentos y ciclos del proyecto	17
Figura 2. Interacción del mundo y la vida cotidiana en la escuela	50

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Guía de entrevista etnográfica para alumnos sobresalientes e insuficientes en los grados Tercero a Sexto en las escuelas del convenio (8 años y más).	64
Anexo 2. Guía de entrevista etnográfica para los maestros de las escuelas del convenio (con más de 3 años de servicio).	68
anexo 3. Guía de entrevista etnográfica para padres de familia y/o familiares de alumnos de las escuelas del convenio.	71
Anexo 4. Guía de entrevista etnográfica para maestros (niños de 4-6 años) de las escuelas del convenio.	74
Anexo 5. Guía de observación en el aula de clases y fuera de Ella.	78
Anexo 6. Cronograma de actividades.	79

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar la articulación que se da entre los elementos que inciden en el deterioro del pensamiento, asociados a la privación sociosicoafectiva en niños y niñas que estudian en las escuelas que forman parte del convenio FIS-INEM. Para el caso se desarrollaron entrevistas grupales bajo la modalidad de grupos focales, con los actores de las actividades escolares en 14 escuelas adscritas al convenio, ubicadas en el municipio de Soledad, departamento del Atlántico. Con un enfoque biparadigmático (comprensivo/crítico social) los primeros hallazgos permiten elaborar una propuesta de trabajo preliminar y un acercamiento a la construcción colectiva desde la escuela, del concepto sociosicodeprivación.

Abstrac: The purpose of this research work is to show the close relationship that there is between the elements which incide in the deterioration of thought, associated with the socio-psycho-afective deprivation in boys and girls studying in those schools which belong the FIS-INEM convenio. To carry out such study the authors of de research work conducted groups with the actors of the school activities in 14 schools subscribed to the agreement located in the municipality of Soledad (departamento del Atlántico), with a paradigmatic approach (socio-critical-comprehensive). The early findings let the investigators elaborate a preliminary work proposal and also an approach to the collective build up from the school, about the socio-psycho-deprivation concept.

INTRODUCCIÓN

Un experimento brutal orientado por el interés de averiguar el lenguaje natural del ser humano, en la Alemania del siglo XIII (siendo emperador Federico II) recayó sobre infantes, cuidados por sordomudos, a quienes se les prohibió brindarles afecto, sirvió para establecer la relación que tienen la comunicación y la afectividad en la vida humana y también en los animales, al perecer los niños, pocos días después del horrendo laboratorio.

La deprivación sociosicoafectiva llevada al terreno de la educación es una situación que mantiene preocupados a maestros y padres de familia por cuanto los esfuerzos que permanentemente se hacen como intentos por sacar la educación de la crisis que actualmente la afecta, chocan contra la persistencia de los desniveles cognoscitivos, los altos porcentajes de desmotivación en niños y niñas de escuelas de básica primaria, apoyadas por el convenio de ayuda educativa entre el INEM - Miguel Antonio Caro y el Fondo de Inversión Social FIS, en el cual participan 14 entidades del municipio de Soledad en el departamento del Atlántico.

La situación, vista al principio fugazmente como algo que se superaría, puesto que se creyó que utilizando estrategias internas como el llamado a los padres de

familia o poner un poco de tesón a los alumnos, tarde o temprano entraría a corregir la tendencia de aumento de los niveles de deserción y el no logro de objetivos, además, la "apatía creciente" por las actividades escolares, pero el resultado esperado mostró una tendencia preocupante.

Una rápida consulta a las evaluaciones de los periodos académicos en los estudiantes, permite confirmar inicialmente que en el aula de clases, las relaciones escolares (el conjunto de acciones interactuantes entre maestro y alumnos) siguen marcando la tendencia hacia el distanciamiento. Los maestros han manifestado cierta inhibición del alumno para la integración y lo atribuyen al hogar, a las condiciones particulares de la familia, que muestran poco interés por el desarrollo de sus hijos, deficiente responsabilidad, pero no lo han planteado a éstos (los padres).

Sin caer en los excesos del determinismo, entre las principales causas de la situación se pueden establecer: Un proceso restringido en la participación de los estudiantes para la interpretación de la vida escolar; marcada tendencia de los maestros a establecer muros de distancia entre ellos y sus alumnos; relaciones verticales orientadas hacia satisfacer las necesidades de los grupos jerárquicos en los acercamientos entre saberes, comunidad y alumnos; estímulos familiares que no cumplen con las posibilidades de aumentar la autoestima en los hijos, de tal manera que la educación en el hogar cumpla con el propósito de fortalecer las

enseñanzas en la escuela; tratamiento despersonalizado en la jerarquía escolar hacia el resto de la comunidad educativa, fortaleciendo el hacer por orden, en detrimento del hacer por consenso en la búsqueda de una creatividad individual y colectiva.

En tales circunstancias, de acuerdo al panorama que se vislumbra, si no se implementan acciones reflexivas y participativas, basadas en la interpretación de esta situación, es posible que en el corto plazo se presente: La presión de los padres de familia exigiendo a los directivos de las escuelas en las cuales estudian sus hijos, respuestas por el proceso enseñanza aprendizaje; los conflictos entre padres de familia y maestros; el aumento de los niveles de deserción escolar, con lo que la tendencia de los menores en la calle será más ostensible; la presencia de jóvenes queriendo ingresar a los procesos productivos, sin ninguna herramienta que le garantice su acceso; la resistencia de otras instituciones para recibir a los alumnos de estas escuelas o las promociones para séptimo grado.

Plantear acciones que contribuyan a disminuir las consecuencias de la situación que se ha presentado, requiere un acercamiento estratégico y participativo hacia la problemática. Las alternativas de solución que se implementen han de ser de carácter cogestionario. El ejercicio preliminar que se ha desarrollado merece su reconocimiento y validación por parte de quienes son los actores de la problemática. Las propuestas son: Abordar un proceso de indagación que

contribuya a caracterizar las relaciones causales que problematizan e inciden en los niveles cognoscitivos de los estudiantes que son afectados por la falta de estímulos, tanto en la escuela como en el hogar; implementar acciones participativas que se orienten por la ruptura de estrategias jerárquicas escolares; elaborar propuestas de capacitación hacia las organizaciones de padres y su compromiso en la educación de sus hijos.

Son apenas propuestas para dialogar, apoyadas en la percepción y la propia interpretación que tengan los afectados por la problemática. En este evento dialógico, se ha de reflexionar sobre los siguientes criterios interrogativos: ¿Es factible fundar saberes a partir de la interrelación familiar?. ¿Hasta qué punto el conocimiento deteriora o se estimula por el afecto?. ¿Se puede concebir a la escuela como un proyecto de vida independientemente de la familia, el contexto social y la comunidad educativa?. ¿La acción comunicativa en culturas poco propensas a los diálogos reflexivos, podría generar un proyecto educativo innovador?. ¿El ambiente social, y las oportunidades de construir un ambiente sano en términos de comunicación, fomentaría acciones colectivas propensas a generar diálogos de saberes apoyados en el afecto?

■ enfoque fundamental en la investigación gira en torno a la privación sociosicoafectiva que, aún sigue siendo tratada desde una perspectiva psicológica, ligada a la estimulación del niño en su desarrollo psíquico y afectivo. Desde ese

criterio es conocida y sobre ella abundan grandes exposiciones que lo abordan con suficiente connotación teórica. Desde el punto de vista de lo transdisciplinario se plantea la posibilidad de integrar lo afectivo con lo social, lo biológico y la incidencia que tienen esta triada en el nivel cognoscitivo, presente en la vida desde temprana edad, para ponerlo al servicio de los procesos educativos desde los primeros grados de formación académica.

La importancia de abordar esta temática y problemática radica en que, a partir de la utilización de una doble orientación paradigmática, se hace uso también de estrategias metodológicas complementarias con las cuales se construyen por parte de los participantes en el proyecto, nuevas opciones pedagógicas que acercan a los maestros, directivos, padres de familia y alumnos a un proceso, en el cual todos aprehendan de sí en forma permanente. Aprender lo que hasta ahora parece ser inusual: la construcción de nuevas formas de comunicación en todos los niveles, desde los saberes colectivos.

Es importante además, esta propuesta de investigación porque a partir de ella se estarán construyendo las bases metodológicas para generar procesos investigativos coparticipativos que rompan con la concepción que establece relaciones sujeto/objeto en la educación, enrumbando la acción pedagógica hacia eventos permanentemente reflexivos y cogestionarios, en los que el compromiso, la identidad y la autonomía reemplacen la función, la jerarquía y la unigestión; es

decir, la construcción de nuevas oportunidades que hagan sentir a los demás actores de los eventos educativos, de tal forma que cada uno desde su perspectiva aporte los elementos fundamentales con los cuales se ha de edificar los nuevos saberes, ya no desde la escuela únicamente, sino como un producto surgido de las relaciones en el contexto de ésta.

La investigación se orienta por los siguientes objetivos: Identificar los factores sociales, biológicos, psíquicos y su incidencia en las relaciones familia – escuela en el proceso cognoscitivo de los niños y niñas de las Escuelas del Convenio FIS-INEM, en los Grados de Cero a Sexto; vincular a los alumnos, maestros, directivos, padres de familia y comunidad educativa del convenio FIS-INEM a un proceso investigativo permanente que se oriente hacia la generación de alternativas para disminuir los niveles de insuficiencia y deserción académica; facilitar el acercamiento entre las comunidades educativas para el fortalecimiento del afecto, la autoestima y la comprensión de los compromisos con la educación de los niños y las niñas de las Escuelas del convenio FIS-INEM; proporcionar información a los maestros con la cual se pueda construir herramientas y estrategias educativas que faciliten a los alumnos de las Escuelas del convenio FIS- INEM, mejorar su disposición para la enseñanza y el aprendizaje; elaborar una propuesta de desarrollo socio educativo para el Departamento del Atlántico, que incluya estrategias pedagógicas para disminuir la persistencia de insuficiencia académica

en los niños y niñas de Cero a Sexto Grado en las Escuelas de Básica Primaria, basada en la comunicación afectiva.

En el Proyecto Educativo Institucional del Instituto Nacional de Educación Media Diversificada INEM Miguel Antonio Caro, en lo que respecta a la conceptualización de su Misión se prevé el "doble propósito de preparar al alumno para los estudios superiores y para el ejercicio laboral en profesiones y técnicas auxiliares, dando cumplimiento a los establecido en el Decreto 033 (Artículo 10) de 1976"¹, en una clara puesta en común con la filosofía institucional, al servicio de la educación para el trabajo en un contexto social exigente y de transformaciones permanentes.

La pretensión concebida como una formación del ser humano con autonomía, capacidad de trabajo, valores democráticos y espirituales, ubica a la institución de frente a la reflexión sobre el diagnóstico hecho por los miembros de la entidad a cada una de sus instancias y procesos. El análisis hecho a las condiciones de insuficiencia y deserción escolar en alumnos de la institución, permite dirigir una mirada al entorno social y educativo; a las relaciones escolares y a la capacidad de estímulos familiares proporcionados a los educandos, tanto en el hogar como en la escuela. La forma como se den estas relaciones, el nivel de afecto que se genere en el contexto educativo y todas las actitudes, estratégicas y procedimientos para transferir conocimientos, información y comunicación que permita a los

¹ INEM. PEI. Mecanografiado: Barranquilla, 1997. p.7

alumnos acceder a las oportunidades de construir saberes, al lado de sus maestros, padres y familiares, influyen en el nivel cognoscitivo y constituyen un fuerte lazo entre la insuficiencia y la superación, que articulados a un ambiente social propenso a facilitar la comunicación y el diálogo colectivo, establecería los primeros pasos en un rumbo que hasta ahora ha tenido dificultades en su norte.

La **deprivación sociosicoafectiva** contrariamente a lo que tradicionalmente se cree al conceptualizarla como un inconveniente de carácter psicológico -que puede ser superado con terapias de tal enfoque-, adquiere una connotación diferente al sacarla del plano rigurosamente psíquico para considerarla como un fenómeno eminentemente social, en lo que lo psicológico, al igual que lo biológico, lo económico y lo educativo, coadyuvan integralmente para complejizarla y dimensionarla hacia otras esferas de tratamiento y acercamiento.

Los primeros intentos experimentales encaminados a encontrar elementos de encuentro entre lo psíquico y lo social, y su influencia en lo cognoscitivo, se encuentran en las referencias que hace Julián De Zubiría y Miguel Angel González², al referirse a la preocupación del emperador alemán Federico II en el siglo XIII, por averiguar el lenguaje natural del ser humano. Con indolencia ordenó a un equipo de sordomudos cuidar a un grupo de recién nacidos, sin brindarles ninguna muestra de cariño. La intención era la de saber la expresión lingüística natural de

² DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián y GONZÁLEZ CASTAÑÓN, Miguel Angel. Estrategias Metodológicas y Criterios de Evaluación. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995. p.p. 19 – 26.

los infantes (celta, germano, hebreo-araméo). Estos no dieron muestras de progreso y a "pesar de los cuidados físicos, enfermaron y terminaron por perecer al cabo de los días. La ausencia de cariño y comunicación acabó con sus vidas"³. La privación de las condiciones ambientales contribuyen a deteriorar la capacidad de los individuos, a tal extremo que la misma vida corre peligro.

Investigaciones realizadas en California, plantean De Zubiría y González, llegan a la conclusión de que en la medida que los padres se adhieren a una cultura de comunicación con los bebés, disminuyen las posibilidades de muerte súbita. Tal es la situación que, para ilustrar la información se ha hecho una comparación entre la cultura norteamericana y la japonesa. La primera es menos comunicativa que la segunda.

Esta situación se presenta en todas las dimensiones y ocupaciones humanas. Los deportistas colombianos en todos los campos, por lo general no son vinculados a procesos que induyan lo socioafectivo en la ruta trazada para sus presentaciones. Los resultados alrededor de los magros logros, aún no son comprendidos por parte de la dirigencia nacional.

Otros estudios relacionados con el afecto incluyen el interés por conocer la forma de controlar la naturalidad entre las culturas indígenas (Nueva Guinea Africa) y los experimentos hechos con ratas, monos y perros a los que se les ha privado la

3. *Ibid* p. 19

experiencia visual y exploratoria⁴. Una investigación realizada por estudiantes de Psicología y Trabajo Social en Bogotá⁵, orientada por conocer y caracterizar las estructuras familiares de los niños y jóvenes con inteligencia superior, muestra en términos generales los siguientes aspectos: alto tiempo de dedicación de la madre a la comunicación con sus hijos; alta estabilidad de los hogares; mayor valoración recibida por parte de los padres y una estructura familiar marcadamente democrática.

Aun cuando el estudio permanece pegado a una interpretación en la que prima lo cuantitativo, la información es interesante por cuanto marca una tendencia en las investigaciones de apoyo en la educación: las interrelaciones de los factores sociales, síquicos, culturales, educativos, económicos, etc., como elementos fundamentales para disminuir o tal vez prevenir la privación.

Los esfuerzos que realiza la escuela cubana en términos de educación, retoma estos aspectos para vincularlos a su estructura socioeducativa, dándole importancia a las inquietudes del niño, a su capacidad inventiva y de ingenio.

La influencia uninterpretativa en este tipo de trabajos es muy marcada, como la que se ha podido detectar en un estudio realizado en Barranquilla por estudiantes

4. *Ibid* p. 23

5. GUTIÉRREZ. et-al . citado por DE ZUBIRÍA, Julián y González Miguel. *op.cit* . p. 40.

de Psicología⁶, en el cual el tema de la privación en alumnos de primaria, no abandona la conceptualización que hacen los investigadores de una problemática en la cual, quienes son afectados, aparecen como sujetos pasivos de la preconcepción.

De gran impacto social y educativo resultará el abordar un proceso investigativo apoyado en la interacción de los sujetos que en él participan, en el cual la interpretación y comunicación de sus acciones estén conectadas a un sistema que se insinúa dialógico permanente, para construir modelos de relaciones escolares, sustentadas en la vivencia contextualizada.

La privación sociosicoafectiva infantil está asentada en el acerbo cultural de la sociedad, lo que implica una forma de vida, un hecho considerado normal por cuanto es vivencial. Son considerables y significativas, las experiencias conocidas sobre los niños indeseados antes de nacer, como, lo es también significativo, la concepción y nacimiento de niños condicionados como garantía de unión en parejas inestables, con lo cual se afianza la presencia de virilidad del macho o su permanencia al lado de la mujer.

El niño venido al mundo en dichas condiciones ya tiene garantizada una forma condicionada de privación, es decir, ya al nacer, el infante llega a un medio

6. CUADROS, Martha Inés; MEJÍA DE CAMARGO, Sonia y OCAMPO, L. Lida. Privación Socioafectiva. Tesis de grado (Sicóloga). Universidad del Norte. Facultad de Psicología, 1991. p.p. 5-10

social en determinadas condiciones biosociales, físicas y síquicas que difícilmente posibilitarían su pleno desarrollo humano. La relación del infante con el medio, su entorno, no está determinada por sus necesidades como persona, sino por las del grupo al que ha comenzado a pertenecer; ésto podría ser una hipotética manifestación de sus debilidades para autogenerar desarrollo en todos los aspectos.

La estructura metodológica del proyecto integra un proceso biparadigmático, caracterizado por la presencia interactuante de dos enfoques cualitativos como el Crítico Social y el Histórico-Hermenéutico. En esta estructura se articulan técnicas, procedimientos y unidades de análisis que hacen de la investigación un proceso participativo y comunicativo para la construcción de información permanente que permite los acercamientos en la transferencia de saberes, sobre la base de una pedagogía dialógica.

Las unidades de análisis, conformadas por los grupos que participan en el proyecto como sujetos y actores de un proceso que si bien no se toma como surgido en la familia, el entorno o la escuela, estableciendo prioridad, es claro que su interacción permite concebirlo en términos de complementaridad. En este sentido, en el proyecto se incluyeron los grupos que dinamizan las relaciones escolares, educativas, sociales, en el entorno de la escuela, e instituciones en las cuales se puede observar la práctica educativa. Tales grupos son: Los alumnos de Cero a

Sexto Grado; los maestros de Cero a Sexto Grado; los padres, madres y/o familiares de alumnos; los directivos de las Escuelas, jefes de Núcleos educativos y los maestros que cumplen labores de sico-orientadores y sico-pedagogos.

Las instituciones seleccionadas son las 14 Escuelas que forman parte del convenio FIS-IMEN, que a continuación se relacionan: 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 27, 28, 30 y 32, con un número total de 400 alumnos. Se incluyó además como instancia normativa, la Secretaría de Educación Departamental.

De acuerdo a la estructura metodológica del proyecto y la selección de técnicas y/o estrategias para la recolección de información, apropiadas o en armonía con los enfoques cualitativos planteados, se definió como criterio la selección intencional de unidades de análisis, en los siguientes términos: Los alumnos incluidos para entrevistas, responden a aquellos que han tenido mayor o menor grado de superación o de insuficiencia (dificultades). En igual forma se seleccionaron los alumnos que independientemente de la primera situación han sido evaluados con las características de "ser problema", para los maestros, compañeros, el curso y el hogar. Los maestros que tengan cursos en los cuales esté connotada la característica de los alumnos citados anteriormente, con una experiencia de 3 a 5 años, fueron escogidos para conformar eventos con entrevistas grupales.

Sin hacer una separación por preferencia entre padres con hijos en dificultades, frente a aquellos con logros satisfechos, la participación familiar se fundamentó en

un criterio de libre decisión, contrario a lo que inicialmente se había establecido en la estructura metodológica y los criterios de selección.

El grupo de directores, psicopedagógicos, jefes de Núcleo y siccoorientadores, fue conformado por decisión e interés y su vinculación al proyecto obedecía a cierta expectativa por el proceso Investigativo, del cual tienen poca experiencia. Este grupo que puede denominarse informantes calificados, en las sesiones con maestros participó recolectando información.

El contexto social del proyecto lo constituye el radio de influencia de las Escuelas del convenio FIS – INEM, que en el Departamento del Atlántico se localizan en el municipio de Soledad (Área Metropolitana del Distrito de Barranquilla). El contexto está representado por las acciones, la gestión, los procesos educativos, las relaciones educativas y familiares, la cultura, el medio ambiente social, las relaciones de acompañamiento de los actores, líderes comunitarios y educadores que cotidianamente forman parte de las estrategias construidas y por construir para la implementación de la educación.

El contexto de la problemática ha sido conceptualizado como la privación socioafectiva y su incidencia en lo cognoscitivo, en niños y niñas de Cero a Sexto grado, en un intervalo de edad que va de 3 a 10 años.

En el proceso de construcción del proyecto de investigación, un primer acercamiento a su formulación se estableció a partir de la observación de la forma cómo los alumnos y maestros interactúan en el aula de clase, en el patio de juegos (el evento que se conoce como recreo); luego las conversaciones con maestros, alguna que otra charla con alumnos y ocasionalmente con algún padre de familia. La preocupación por lo observado se traduce inicialmente en una indagación sin intencionalidad sobre la situación de los estudiantes, en términos de insuficiencia o superación, que gradualmente fue conduciendo a un proceso de consulta alrededor de factores que incidieran en este tipo de situaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza.

El análisis de la información bibliográfica inicialmente encontrada sirvió para referenciar teóricamente la problemática en proceso de construcción que ha sido compartida con otros grupos hasta ahora diferentes, en términos relativos, con los señalados como participantes en el proyecto. Como paso siguiente se dio un nuevo acercamiento, esta vez en términos de compartir y hacer pedagogía alrededor de la propuesta, con los grupos sujetos de la acción del proyecto. La intencionalidad del acercamiento materializó la oportunidad de reconocer y validar por parte de los grupos lo consignado en la problemática. El proceso ahora abierto y receptivo a su deconstrucción y nueva construcción, de acuerdo a la intencionalidad e interés colectivo, mejoró la información y amplió el horizonte de las preguntas iniciales hacia una compleja esfera de expectativas.

El proceso retomó las expectativas de los grupos y sus compromisos con la investigación, de tal forma que el plantear estrategias metodológicas, fueron tomadas como opciones para compartir, al momento de tomar decisiones. En todo caso, la propuesta de investigación incluyó como un ejercicio válido para el compartir con el grupo, las siguientes opciones técnicas para recoger información cualitativa, de las cuales se utilizó: La **Observación Etnográfica**, efectuada en el aula de clase, en el patio de juegos, en los hogares, en el entorno educativo; la **Entrevista en Profundidad**, hecha con los grupos seleccionados por intención y respondió a un diálogo sobre situaciones encontradas, que necesitaron ser reconocidas y validadas; los **Grupos Focales**, con informantes calificados para discernir sobre aspectos que en una u otra forma habían sido identificados, mediante la aplicación de las técnicas anteriores, pero que era necesario reconocer, teorizar y/o reconceptualizar; la **Entrevista Etnográfica**, fue la forma inicial para abrir las sesiones, para compartir con los grupos la información que había de ser objeto de reflexión, análisis y ampliación. Esta se hizo con preguntas descriptivas, preguntas estructuradas y preguntas de contraste; la **Observación Participante**, una interacción intensa y sostenida entre los investigadores y el grupo de personas en el contexto de los últimos. Este grupo de personas fueron definidos como coinvestigadores.

La estructura metodológica en el proyecto no responde a una secuencia lineal, jerárquica y excluyente, sino que es un conjunto de momentos que se inician simultáneamente y que forman parte de un engranaje con la cual se mueven las

intenciones de los participantes. En la figura 1 se puede observar el proceso metodológico del proyecto.

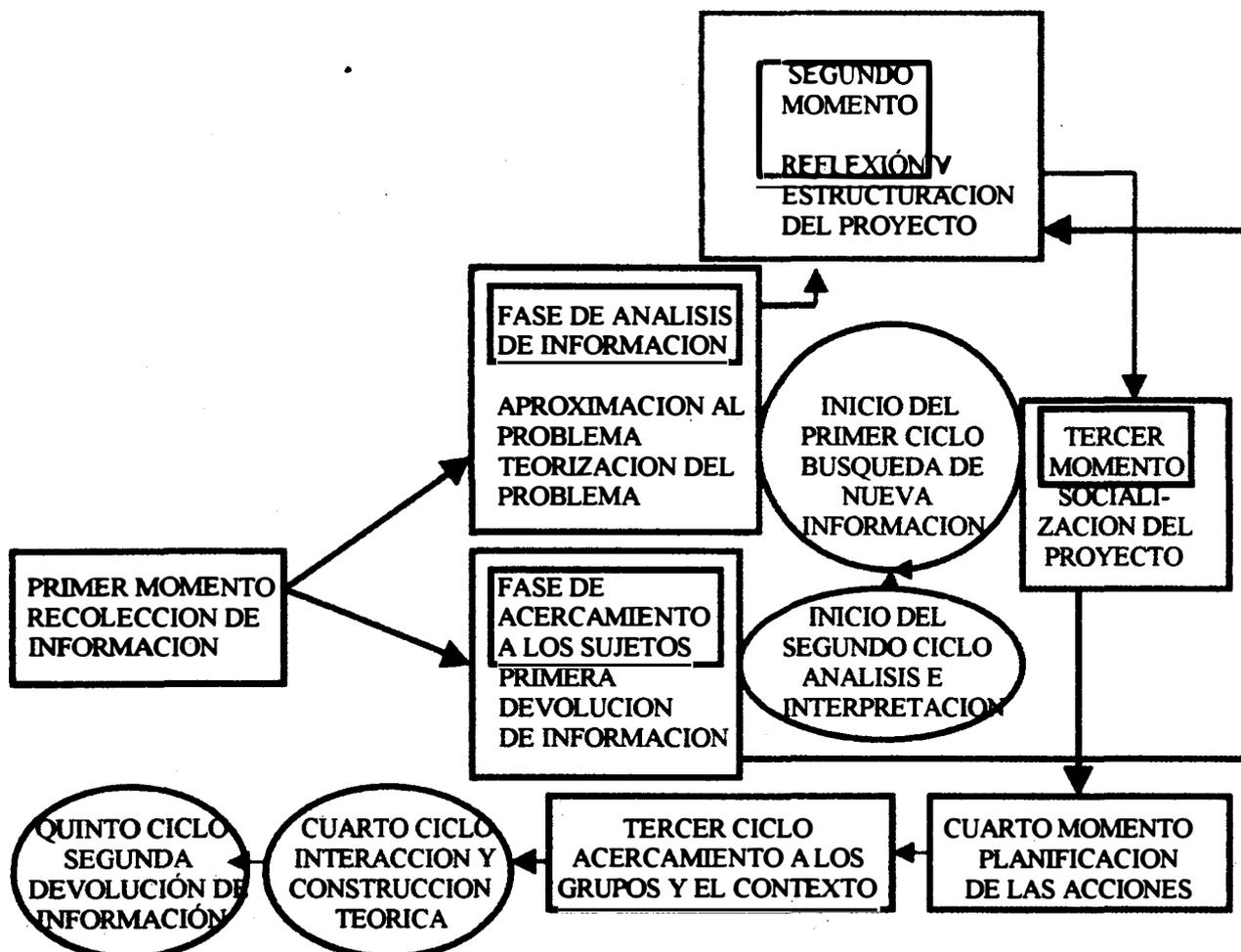


Figura 1. Momentos y Ciclos del Proyecto

El documento ha sido estructurado con la característica de ser un informe de avance en el cual quedan consignados los hallazgos preliminares en el proceso de investigación, articulados a las siguientes temáticas generales:

- La reconceptualización desde la escuela y la familia del concepto sociosicodeprivación afectiva.

- La nueva misión de la escuela y el maestro en torno a las relaciones interpersonales.
- El afecto en la comunicación como estrategia pedagógica para disminuir la deprivación sociosicoafectiva en las escuelas del convenio FIS-INEM. Una propuesta preliminar.

1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El momento de los compromisos colectivos es tan evidente que la tarea no estará centrada en la búsqueda de responsables por lo que no se haya hecho para mejorar la educación, sino cómo hacer de ésta un espacio en el cual la vida comunitaria se recree y se vuelva solaz.

(De los diálogos con Educadores Populares).

1.1 DEPRIVACIÓN SOCIOSICOAFECTIVA. UN CONCEPTO RECONSTRUIDO DESDE LA ESCUELA.

Desde el texto, es decir, la conceptualización sistematizada y hasta cierto punto difundida y aceptada por una comunidad académica, sobre el concepto de privación, suele estar enfocado con un carácter psicológico, al que le han unido la connotación del afecto para estrechar lazos con elementos biológicos, cercanos al ser y la esencia interna de la persona. Lo teóricamente construido sobre el concepto ha servido como punto de enlace para explicar la aparición de factores que contribuyen a deteriorar la capacidad de respuesta tanto en personas como animales, a exigencias que se materializan en la vida cotidiana. Por todo ello, cuando el niño carece durante sus primeros años de vida de la relación afectuosa, íntima y continua de la madre o persona sustituta, que le proporcione el afecto, estímulos y cuidados necesarios para su normal desarrollo, se está frente a una

marcada tendencia deprivatoria que, de acuerdo a su progresión o estado se le clasifica en parcial o completa.

Al asociar los factores de carácter psicológico con las condiciones sociales, el estado económico, la forma de vida (tal vez el estilo), las posibilidades y niveles de educación, las condiciones socioambientales del sector y las relaciones tanto familiares como intrafamiliares (las redes de solidaridad entre vecinos) de la población, en una determinada comunidad, surgen con claridad un conjunto de articulados elementos con los cuales la deprivación se vincula a lo social, lo biológico, ambiental y cultural, para abandonar el marco reducido de la interpretación profesional especializada, y ser poseído y reconceptualizado por los sujetos que están directamente vinculados con sus causas, efectos y las posibilidades de ejercitar alternativas de solución.

Acercarse a construir desde la escuela y con los actores de la institución un concepto cotidiano de gran impacto, enfocado tradicionalmente desde una óptica interpretativa, con "tratamientos" que encuentra receptores pasivos de la acción, demandó el concurso de la comunidad educativa de 14 escuelas, del Municipio de Soledad en el departamento del Atlántico, adscritas al convenio FIS-INEM. Este convenio concebido como un trato interinstitucional tiene las siguientes características, destacando con mayor énfasis aquellas relacionadas con los acompañamientos educativos a las Escuelas y las de fortalecimiento institucional.

- La ampliación de la cobertura educativa durante el cuatrienio 1994-1998, en aquellas zonas con mayor persistencia de niños fuera de las posibilidades de acceder a la secundaria.
- El colegio beneficiario del convenio (en este caso INEM), en contraprestación estaba obligado a canalizar realmente la oferta de los cupos a las escuelas del entorno para el ciclo de secundaria.
- El Fondo opera con presupuesto de la Nación para atender los renglones de carácter social en los que se incluye, infraestructura de servicios como educación y salud.
- El INEM en el marco del convenio, recibió por año, 400 alumnos provenientes de 14 escuelas del municipio de Soledad, Atlántico, adscritas.

Las Escuelas del convenio en términos generales reúnen características similares que las sintonizan en el acercamiento. También poseen particularidades que las hacen diferentes y desde luego, contribuye a atraerlas para conocerse mutuamente y aprehenderse. Esa característica que las identifica como la Escuela No, 1, 2, 3, etc., no marca una condición de dispersión, sino por el contrario, evidencia la posibilidad de trabajar alrededor de lo diferente para afianzar la posibilidad de la distinción, en medio de tanta similitud.

Al momento de iniciar el diálogo con los directores de las Escuelas Instituto de Educación Básica No. 1, Básica No. 7, Básica No. 11, Básica No. 14, Básica No. 27, Básica No. 28 y Básica No. 30 sobre un aspecto aparentemente cotidiano como lo es la relación Escuela – Familia y la situación que se genera alrededor de este tema, las opiniones se orientaron hacia dos puntos claves, ligados a la responsabilidad de ambas instituciones, la comunicación y la organización: El afecto y el aprendizaje. El admitir la existencia de cierta organización de carácter familiar, en calidad de apoyo educativo, es apenas una aproximación a la responsabilidad institucional en una comunidad, siempre y cuando, la relación que se dé trascienda el acompañamiento acatando decisiones o afirmando la gestión de una sola de las partes. La existencia de hecho de tal organización no evidencia un paso fundamental, si al lado de ella no se da una articulación que la sintonice con lo que ocurre en la escuela, en el barrio, en la vecindad, tal como sucede en las instituciones del convenio. Existe una Escuela de Padres en divorcio con la situación de los niños que representan, alejada de sus propios intereses, desinteresada o quizás ignorante de una galopante tendencia del desmejoramiento progresivo de los estudiantes, en términos de aprendizaje, e indirectamente, coherente de maltrato tanto físico como verbal.

Mientras los maestros de las Escuelas manifiestan la confesión de sus alumnos de sentirse desprovistos de afecto familiar, los niños reafirman este sentimiento, agregando un elemento que desencadena una compleja articulación de factores nunca antes tenidos en cuenta: las condiciones del medio en que han

desarrollado su existencia; la situación socioeconómica que afronta la familia; la crisis institucional y cultural que afecta la estructura del grupo; las relaciones en medio de un ambiente comunitario que ellos perciben e interpretan como cargado de tensión y poco facilitador del normal desarrollo y crecimiento personal; la incapacidad para mantener una comunicación dialogante entre padres, maestros, alumnos, escuela, comunidad, saberes, entorno.

Los padres y/o asistentes con los cuales se dialogó colectivamente, al principio quisieron rehusar estos tópicos. Alguien del grupo se armó de entereza para decir que "en las condiciones como la familia vive es difícil que uno se detenga a hablar con los hijos; a duras penas se les alcanza a preguntar cómo van en el colegio; si no han llamado las profesoras para poner quejas, es porque el pelao va bien, de todas maneras ellas están en el deber de ayudar"⁷

1.1.1 Fundamentos en el origen de la deprivación sociosicoafectiva. En la escala animal los seres humanos están determinados en lo biológico y psicológico como individuos provistos de pensamiento y emociones, y como hombres capaces de relacionarse y transformar lo que les rodea, en lo social. Desde el punto de vista del desarrollo de la humanidad, el ser humano presenta un equilibrio en los tres aspectos como ser armónicamente organizado.

7. Entrevistas grupales con padres de familia y acudientes de alumnos de las Escuelas 1, 2 y 3 del Convenio FIS-INEM. Soledad, Julio de 1998.

En lo biológico, por ejemplo, demuestra su capacidad para dar respuestas a estímulos. Los cambios que surgen van determinando perfeccionamientos y modificaciones diversas, dependiendo de las diferentes etapas y niveles funcionales del sistema neuroendocrino.⁸

El ser humano biológico recibe estímulos constantes del medio que le rodea y, como se dijo antes, las respuestas a éstos se articulan a las distintas etapas de desarrollo del sistema referido. Estas respuestas presentan una alta complejidad mediatizada por el cerebro, cuyo desarrollo superior se manifiesta en el pensamiento y el lenguaje, integrado al uso instrumental de la mano. Pero el aprendizaje del ser humano dista mucho de ser una simple operación de estímulo-respuesta.

La respuesta supera el límite del estímulo: la intencionalidad que dirige la acción sea individual o colectiva identifica el gesto. El niño al nacer, encuentra circunstancias ya establecidas por la actividad de otros hombres e inicia una especie de proceso de ensamblamiento adquiriendo poco a poco la superación del estímulo-respuesta por la actividad intencionada. Este proceso que articula lo biológico a lo social está condicionado por actores genéticos de nutrición, medio ambiente y ecológico, relaciones de afecto, protección, alimentación, etc.

8. DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Julián. *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Magisterio, 1992. p.p. 25-30.

Aunque parezca lugar común, el proceso bio-social constituye un crecimiento para el desarrollo síquico, es por ello que hay que reconsiderar al hombre como un integrado social, biológico y síquico. Es dicente, por ejemplo, el hecho señalado de comunidades subalimentadas con escasa capacidad para resolver problemas elementales de vivencia, catalogadas como "flojas" o "indolentes".

Es evidente que una buena parte de la población de las comunidades con necesidades básicas insatisfechas en forma permanente, sólo utiliza su mente para resolver su urgencia cotidiana de alimento, quedando en segundo plano las relaciones sociales, familiares, afectivas, etc. De allí que se pueda hablar de una sicobiológica del hambre receptiva en comportamientos depresivos, agresivos, hiperactivos.⁹ Este fenómeno es observable en la población de estratos emergentes, cuyos caracteres comunes son la alta natalidad, la pérdida de lazos sicobiológicos en muchos casos, para dar paso a lazos sicosociales. Sin que sea absoluta la tendencia de encontrar en estos grupos mencionados a niños que se encuentren mejor con la persona que los cuida o su profesor (a), que con sus familiares, tal como lo evidencian los diálogos sostenidos con grupos de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º grado (INEM Miguel Antonio Caro del Municipio de Soledad), es digna de reseñar la situación del estado emocional en que estos niños se encuentran, el cual ha incidido notablemente en su rendimiento y relaciones escolares, que hace retomar una vieja preocupación de los maestros, sobre si la

9. Ibid. p. 27

escuela está contribuyendo con una orientación que pueda aportar un haz de luz sobre el desafecto familiar.¹⁰

La intención no es la de llevar a los umbrales de lo patético lo que ocurre en los hogares de los niños y niñas que asisten a las Escuelas del convenio, al fin de cuenta, los maestros han palpado la situación, salvo que ella ha desbordado su capacidad gestonaria en la reconstrucción de la transformación social desde un proyecto pedagógico institucional apoyado, como plantea Marco Raúl Mejía¹¹ en un entendimiento de la diversidad con una oportunidad de enriquecimiento cultural y educativo, en una perspectiva de reencuentro de vivencias y experiencias en las que el otro se identifica sin perder su visión, o sin sentirse relegado la ignorancia de lo que considera es de interés y digno de ser conocido por los demás. Escuchar de labios del alumno en un diálogo compartido "prefiero vivir con un particular porque en la casa mis papás me castigan cuando no hago las cosas que me mandan y en todo momento me acusan de inutilidad,"¹² son las primeras manifestaciones de desafecto hacia el niño.

De manera ostensible se destaca el hecho de considerar a esta forma, de dirección asumida por la familia, como la garantizadora del respeto o el reconocimiento a la autoridad. El progresivo avance de estas relaciones

10. Entrevistas grupales con alumnos de las Escuelas del convenio FIS-INEM. Soledad, Julio de 1998

11. MEJÍA, M, Raúl. Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular. Santafé de Bogotá. Magisterio, 1996. p.p. 64-68

12. Entrevistas grupales con alumnos de las escuelas del convenio FIS-INEM. Soledad, Julio de 1998.

afianzadas en el temor y el despotismo, tienen como vehículo comunicativo un diálogo incompleto e inconexo de la situación y las necesidades que siente cada niño. Es en definitiva el tipo de relación establecida quien promueve la existencia de lazos que garanticen armonía entre desarrollo biológico, síquico, social y del pensamiento en las personas. Las conversaciones con los alumnos, desde su mundo permiten aseverar que el hecho de vivir con los padres, contrariamente a los que lo hacen con abuelos, tías u otros familiares, no garantiza de por sí afecto.

No hay que olvidar, que el sello del individuo desde el punto de vista social viene encaminado también por lazos grupales que van desde el oficio que desempeñan, los grupos religiosos a los que pertenecen, los deportes, etc., relaciones que modelan repetición de gestos, actividades, valores comunes, visión del mundo, etc., y que son cultivo de costumbres desde la infancia.

La tendencia social presenta así múltiples variaciones con respecto a estilos de vida que pueden considerarse favorables o desfavorables de acuerdo a la existencia misma y la conservación de la especie. En las Escuelas que intervienen en este proyecto se manifiesta de manera inequívoca los elementos mencionados y que confluyen en la siguiente forma: En las relaciones padres-hijos no son tan importantes los sentimientos de los niños. En muchos casos se considera que el sentimiento de soledad es propio de adultos, lo mismo que la depresión o la tristeza, así que, aunado a niveles de desnutrición por razones económicas, el

adulto es incapaz (por falta de conocimiento o de tiempo) de acercarse a su hijo para ayudarlo a desarrollar una lección emocional.

En algunas circunstancias se asume el papel de "dejarlo que madure solo", o en caso contrario, evitar a toda costa que el niño enfrente su problema emocional convenientemente apoyado, apartándolo bruscamente de la situación. Los casos más comunes en las relaciones adultos-niños son aquellos en que al niño se le prohíbe llorar o tener una rabieta, porque resulta molesto. En los diálogos con padres de familia, Pablo, Andrés y Eduardo (se han asignado estos nombres por razones de respetar y proteger el derecho a la intimidad) quieren que sus hijos, estudiantes de las Escuelas 1, 3 y 5 sean siempre los mejores, como se lo han dicho los maestros, pero lamentan no poder ayudar a que "otros compañeritos a quienes conocemos por vivir cerca estén tan atrasados y dando muestras de un desinterés por el colegio. No lo hacemos porque tal vez los padres con quienes viven no lo acepten. Esos niños se ven como si no los tuvieran en cuenta; hasta en la mirada se les nota tristeza, timidez, temor y los pelaos de la casa que estudian con ellos, dicen que tienen dificultades hasta para manifestar las ideas, pero los regañan cuando ponen quejas de ellos en la escuela y les exigen que deben ser gente de servicio en el futuro".¹³

En muy pocos casos el adulto responde adecuadamente a problemas emocionales

13. Entrevistas con padres de las Escuelas del convenio. Soledad, Julio de 1998.

del niño. Se considera, sin temor a equivocaciones, que esto se debe a falta de conocimiento sobre este tipo de problemas.

Los niños de las escuelas del convenio manifiestan una serie de situaciones que denotan una primera infancia solitaria, que se acerca a los niveles de la horfandad y que hasta ahora no ha sido valorada en términos de incidencia en lo cognoscitivo, en el pensamiento, en el aprendizaje.

¿Cómo vas en el colegio? Es una pregunta rutinaria, ambigua y desprovista de interés que obligadamente responde un niño de primaria a su padre o familiar que lo custodia. Ella no va acompañada del gesto invitador al diálogo, para ahondar en lo particular de lo que hace el niño en la escuela, de sus relaciones con los compañeros, sus expectativas, aspiraciones. Las respuestas negativas sobre el desempeño académico posiblemente capten la atención del padre, pero el implementar una estrategia de recuperación no surge de inmediato, sino que se espera consultar al maestro (quién lo creyera, teniendo al niño tan cerca), porque no se le tiene credibilidad al infante, algo de lo que ellos se quejan con frecuente tristeza.¹⁴

Una limitante en este informe es el no haber podido conformar un grupo para el diálogo, con los padres de los alumnos en las condiciones que manifiestan sus

14. De los diálogos con alumnos de las escuelas del convenio. Soledad, Julio de 1998.

compañero. Se ha focalizado las familias en tales circunstancias y se espera lograr las conversaciones para incluirlas en un segundo informe.

Aunque aparentemente no existe conexión entre la acción del padre, el familiar o el acudiente respecto a la respuesta negativa sobre el desempeño del niño en la escuela, el gesto de indiferencia en algunos casos, o la agresión (insulto y/o reclamo) en cualquiera de sus modalidades, marca en el infante un alejamiento, una distancia que lo desmotiva y hasta lo impulsa a no preocuparse por mejorar, esperando solucionar la situación, adaptándose a las condiciones de sumisión y obediencia que se imparten desde el hogar,¹⁵ que más tarde se observan en la escuela, cuyo indicador visual y auditivo se materializa en gritos, peleas, amenazas verbales, ansiedad, maltrato a los compañeros, gestos violentos que han proporcionado la oportunidad a los maestros de remitirlos a la sicoorientadora de la escuela, de acuerdo a lo manifestado por maestros de cinco instituciones participantes.¹⁶

Estas manifestaciones son las que construyen el tejido sociosíquico sobre el cual se entrelazan las causas que dan origen a la deprivación, capaces de romper con la capacidad creativa e imaginativa de los niños, que luego los envuelve hasta inutilizar las intenciones de aprender, aprehender y construir escenarios para

15. Diálogos con alumnos de las escuelas del convenio.

16. Se ha procurado el diálogo con padres y sicoorientadora para buscar soluciones compartidas, con la mediación del maestro. En las conversaciones con los maestros de las Escuelas se ha percibido interés por aportar soluciones a esta situación.

transferir sus experiencias que contribuyan al quehacer pedagógico del maestro en el aula y la escuela.

El niño en condiciones deprivatorias si inhibe de contar sus experiencias, aportar sus conocimientos, ideas, etc. Iniciar con ellos estos diálogos no fue, al principio, algo fácil.

No es la intención negar la existencia de creatividad e ingenio en los alumnos de esta escuelas, pues los maestros en sus conversaciones han hecho referencia a ella, sólo que no está dirigida o al menos no ha contribuido para apoyar un proceso pedagógico a partir de su presencia. Los mismos maestros la califican como buena, en los niños que la generan (y son pocos), pero no trasciende hasta el punto de ser utilizada como apoyo, herramienta para estimular conocimiento, aptitudes para emprender procesos que acerquen al niño con su realidad inmediata.

Sentir deprivación ya no es simplemente el caer irreversiblemente en un estado de desafecto que progresivamente conduce al niño a una carencia de estímulos que le impide una relación orientada por el amor, la protección, seguridad, etc., sino que ahora está asociada a todas las oportunidades de satisfactores generados y/o producidas por la sociedad en unas condiciones determinadas por el medio ambiente y social circundante, a las que se asocian las relaciones escolares en

términos de acercamiento de saberes (la relación maestro/alumno desde un conjunto espiral de intenciones y propósitos), las condiciones de vida de la familia, la capacidad e respuesta de la escuela en la gestión académica, el gesto del maestro al ubicarse a la altura del alumno para dialogar más que para enseñar y sobre todo, la orientación intencionada de saberes y experiencia en la búsqueda de un diálogo colectivo que haga de la escuela una casa a la que se va para sentir un ambiente agradable y estimulante en la producción de conocimientos.

Este es el concepto que las escuelas con las cuales se ha dialogado, se han atrevido a plantear provisionalmente, teorizado ahora para exponerlo a la primera oportunidad de reconocimiento colectivo.

1.1.2 Manifestaciones e incidencia de la privación sociosicoafectiva en el nivel cognoscitivo de los niños. El desempeño del niño privado en la escuela en términos sociosicoafectivo se puede patentizar en las siguientes conductas:

- La falta de confianza en sí mismo, hecho que lo lleva a replegarse, encerrándose y mostrando un grado de agresividad que varía de acuerdo a las circunstancias.
- Bajo índice de curiosidad, manifiesto en desdén, desatención, falta de interés por aprender y en muchos casos, hasta falta de interés por jugar.

- No presentan intencionalidad de cambio, pretenden permanecer en la misma actitud sin deseo absoluto de hacer algo.

- No se relacionan con los compañeros, no se comprometen con actividades y si lo hacen, rara vez cumplen, casi nunca manifiestan lo que sienten, pero en algunas circunstancias límite pierden el control mostrando niveles de agresividad que asombran a los educadores poco prevenidos.

- El niño en condiciones de deprivación no sabe pedir ayuda, no tiene valor para hacerlo, y ante acciones erradas del educador, se puede profundizar más su desconfianza tornándose en problema; tampoco sabe brindar ayuda. Su nivel de socialización es bajo debido a su casi constante soledad.

- El niño deprivado **no sabe cómo aprender**, su falta de autoestima se lo impide, hecho que en muchos casos, por ser considerado el "malo de la clase", lo lleva a "portarse mal".

- El **no saber aprender** desemboca en una incapacidad de prestar atención o permanecer quietos, se mantienen nerviosos y con índice de ansiedad o angustia.

- Desarrollo de insensibilidad creciente. Tratan a los demás en la forma en que ellos son tratados.

Algunos componentes de la privación sociosicoafectiva son: Depresión, ansiedad, agresividad.

- **Depresión.** Las estadísticas mundiales establecen que un 5% de los niños pueden estar sufriendo algún tipo de depresión. Algunas estadísticas se refieren a un 10% en la población menor de 12 años. Según el Doctor Roberto Chaskel, médico siquiatra, Coordinador del Comité de Siquiatría Infantil, Adolescencia y Familia, de la Sociedad Colombiana de Siquiatría, "la depresión se manifiesta desde la más tierna infancia. Bebés que no tienen estímulo sufren el síndrome de **deprivación afectiva**".¹⁷

Los factores depresivos van desde la presión permanente por conductas que los padres quieren que asuman, la pérdida de un ser querido o el hecho mismo de no poder aprender, convirtiéndose en un círculo vicioso. Hay que distinguir que existen depresiones reactivas, es decir, que son la respuesta a situaciones específicas como en el caso del duelo, separación de los padres, ausencia de amigos, etc.

Son propensos a la depresión también los niños con defectos físicos, los niños con problemas de lenguaje o de aprendizaje. Existen también depresiones resultado

17. CHASKEL, Roberto. Citado por ORTEGA GUERRERO, Marisol. Los niños también se deprimen. En: El Tiempo (Octubre 4 de 1997) p. 1C.

de enfermedades, algunas que pasan de padres a hijos, como en el caso de las dificultades con los neurotransmisores del cerebro, especialmente la serotina y la noradrenalina. Pero, sin duda alguna, la causa más común es la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil en sus diversas manifestaciones (indiferencia, abuso sexual, amenazas, gritos, encierros, trabajo forzado, etc.), para el caso de las sociedades latinas y la colombiana en particular.¹⁸

- **La ansiedad** en el niño deprivado sociosicoafectivamente se manifiesta, lo mismo que la agresión, a temprana edad; ansiedad que siente el bebé ante extraños, por ejemplo, puede ser hasta cierto punto normal, según algunos, o la manifestación de una enfermedad más profunda. La ansiedad más común se manifiesta en la separación.

El trastorno de la ansiedad en el niño no se diagnostica fácilmente, y se tiende a minimizarla, ya que en ocasiones los síntomas no son claros y los padres no saben interpretarlos, además, el adulto considera absurdo llevar a un niño al psiquiatra o psicólogo.

La nueva familia, con menos miembros y poca oportunidad de socializar, es propensa a la ansiedad en el menor; ello lleva a demostrar que el índice de niños ansiosos va aumentando cada día, y lo que es peor, se manifiesta cada vez

18. *Ibid* p. 1C.

a edades más tempranas. Curiosamente, la ansiedad, según María Jesús Mardomingo,¹⁹ Jefe de Siquiatría del Hospital Gregorio Marañón de Madrid, es más común en las niñas y tiene, a nivel mundial un índice del 5%.

También la ansiedad presenta predisposición hereditaria, enfermedades pasajeras y obviamente, resulta de casos de maltrato y violencia intrafamiliar. Con frecuencia la ansiedad se manifiesta en hogares con padres sobreprotectores y en ambientes educativos rígidos e incómodos.

Entre los síntomas de la ansiedad están la fobia a la escuela; miedo excesivo; excesiva dependencia a los padres o adultos; tendencia a mentir; inducción de dolores o enfermedades.

La agresividad es otra manifestación de la privación sociosicoafectiva, considerada la más común, hasta el extremo que algunas de sus formas son consideradas como normales, ya que aparentemente se está acostumbrando a ellas. La agresión más común es la física. Se encuentra en alto porcentaje en la sociedad y también en la mayoría de escuelas. Un gran número de niños menores de 12 años son agresivos; son comunes las patadas, trompadas, golpes de toda índole, presentándose mayor porcentaje en los niños.

19. MARDOMINGO, María Jesús. Citada por El Espectador. La ansiedad empieza a padecerse en la infancia En: El Espectador (Enero 21 de 1998) p. 6

La cultura local hasta considera normal y natural que los niños se golpeen como manifestación de masculinidad orgullosa. Otra agresión común es la verbal. El insulto, el grito, la mentira y la calumnia son formas de agresión verbal manifiestas en el entorno comunitario y en la escuela. Los niños se gritan, se ponen sobrenombres, mienten acostumbrados a hacer trampa en los juegos, se ocultan para hacer "maldades", etc., todas estas acciones son un muestreo de lo que ellos vivencian en su entorno familiar.

Los niveles de competitividad a que son obligados los niños en el hogar y en la escuela (competitividad académica, deportiva o física) se traducen generalmente en conductas abiertamente agresivas. Esto en los casos en que las competencias no son entendidas como superación sino como vencimiento del contrario.

Existe así mismo, una serie de códigos gestuales agresivos, una serie de términos lingüísticos que incitan a la agresión y que parece formar parte de la vida cotidiana, como una cultura inducida que responde a las características de cada sector o grupo de pertenencia a un oficio: Zapatero, conductor de bus, vendedor ambulante (tinto, cigarrillo, pescado, etc.)

Es muy notoria la agresión infantil en las horas de recreo. Allí parece que se desata el nudo de control desbocándose unos contra otros. La situación

empeora cuando la escuela no tiene espacios de expansión y se produce el hacinamiento, pese a los esfuerzos que hacen los maestros por meter en el orden a los alumnos.

¿Cómo los trastornos emocionales pueden influir en la vida mental y en el proceso cognitivo? Ya no es un secreto para los educadores. Los niños ansiosos, deprimidos o enfurecidos, síntomas éstos de privación sociosicoafectiva, no aprenden, mucho menos llegan a los niveles de aprehensión.

Las preocupaciones interfieren en la concentración, hasta el extremo del niño de "mirada perdida", en plena clase en la que otros participan. Ello sucede cuando es víctima de cualquier tipo de emoción, alejándolo constantemente de la atención al estudio. Sobre estos aspectos, las observaciones etnográficas hechas en los planteles educativos orientan la situación, sólo que en este primer informe no queda consignado, pues ello forma parte de los estudios de caso para posteriores referencias. Cuando esto sucede, la capacidad mental cognitiva queda detenida para dar paso al alejamiento emocional. La llamada "memoria activa" por los científicos, se manifiesta en la capacidad de retener en la mente la información, función ejecutiva de la mente intelectual, que produce las llamadas proposiciones lógicas y que es ejecutada por la corteza prefrontal. Esta función queda afectada cuando surge una perturbación emocional: no se puede pensar correctamente. Todos los alumnos la han vivido en el proceso de los exámenes académicos: **Todo se olvida.**

Una nueva relación motivada en el conocimiento del mundo emocional del niño resolvería en un alto porcentaje los niveles cognitivos de calidad en la escuela.

1.2 LA NUEVA MISIÓN DE LA ESCUELA, LOS MAESTROS Y LOS PADRES DE FAMILIA EN TORNO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La preocupación por el bajo rendimiento académico de los escolares no sólo debe traducirse en mejorar las metodologías, los acercamientos al saber y la escogencia de textos altamente especializados, sino que debe ir al mundo interior del niño: El mundo de las emociones y sus interrelaciones (en lo social, biológico, cultural, económico, familiar, etc).

La escuela manifiesta en forma celular las vivencias familiares de los educandos, así que, en sectores que son altamente riesgosos en término de agresividad social, deterioro de las relaciones comunitarias, aislamiento en la comunicación entre las instancias de vida del vecindario, o en sectores con hogares donde es común la violencia, las escuelas tendrán una comunidad conflictiva en la que la agresión, las pandillas, los robos, los castigos y las expulsiones son continuas.

Los niños en condiciones deprivadas son, los que tarde o temprano formarán parte de estos grupos riesgosos buscando en las pandillas y en el acto violento una forma de ocultar su miedo y calmar la soledad, o tal vez ansiedad.

Llega la hora de decirlo, pues lo observado en las escuelas del convenio no está muy distante de esta situación que, aunque con manifestaciones de no trascender hacia los niveles de la deprivación colectiva (un alarmante proceso endógeno progresivo en el deterioro del pensamiento), en un momento insospechado podría acrecentarse, pues en la confianza de saber convivir con ella, los giros envolventes hacia la población infantil, puede acercarse a quienes no han sido incluidos como posibles receptores de ella: los maestros.²⁰

El afán por controlar los brotes de violencia y/o agresión en los alumnos de las escuelas, con llamadas de atención, conversaciones con los padres o castigos, arrastra consigo la incertidumbre no analizada si se estaba frente a este caso o por el contrario, correspondía a un estado de represión infantil, producida por el maestro, la escuela, la familia o las mismas relaciones escolares, desprovistas de afecto y calidez.

Si bien es cierto que no todos estos niños corren la misma suerte, muchos de ellos, incomprendidos e incapaces de entender la intencionalidad de los demás, siempre están a la defensiva, suponen desprecios en cualquier acción, se vuelven muy sensibles a cualquier injusticia, se consideran víctimas, culpan a todo el mundo de su desdicha y destacan reacciones hostiles a todo tipo de normas o reglas. La percepción equivocada de la realidad es el índice más marcado en los niños

20. Diálogo con directores de ocho escuelas del convenio FIS-INEM. Soledad, Julio de 1998

deprivados, de allí que sus juicios sean apresurados y de elevada agresividad, con presunción de malevolencia contra ellos.

De lo anterior se colige que el niño deprivado posee un alto grado de vulnerabilidad en el sentido de una latente incapacidad para tolerar, menos aún soportar cualquier acción que consideren una amenaza. Una vez se sienten molestos, su pensamiento confundido reacciona equivocadamente.

El camino probable de estos niños es la violencia y la criminalidad a temprana edad. La insensibilidad que los va caracterizando los hace presa fácil de tratantes de sicarios. Es bastante notorio en éste sentido cómo los niños deprivados en un porcentaje considerable van abandonando la escuela que los señaló como "malos" para formar parte de las pandillas que azotan barrios enteros, o engrosar las ya incontroladas poblaciones de mozalbetes en la calle como problema social, que ha hecho de la ciudad de Barranquilla un receptáculo de la indolencia nacional.

En este medio, donde la vida familiar está cada vez más sitiada por los problemas sociales, donde los miembros adultos están dedicados a solucionar las dificultades económicas, quedan los niños desde temprana edad en la soledad de las casas, cuidados por personas que en algunos casos, son incapaces de prodigar afecto. Surge la solución de llevar al menor a una guardería, apenas cumplidos los dos primeros años. Es aquí, en este momento, cuando se presenta la transferencia de

responsabilidad y compromiso desde la familia hacia la escuela cuando ésta se enfrenta al reto de construir una nueva estructura pedagógica que dimensione la capacidad de cada maestro, al servicio de una acción estratégica cogestionada de fortalecimiento a la familia.

El reto del maestro y de la escuela no estaría tanto en dar una respuesta satisfactoria al padre de familia que en un momento no pudo con la responsabilidad de su misión y compromiso como garante de la institución familiar, sino más bien en articular su pensamiento y disponer su capacidad de comprensión para construir colectivamente espacios de esparcimiento para recrear los imaginarios en términos de trascendencia hacia proyectos pedagógicos provistos de afecto en la comunicación, sin caer desde luego en la asistencia educativa, un viejo mal que convirtió al maestro en apóstol y mártir de la educación, sin que esa fuera su intención ni su misión.

Además de la preparación con calidad del educador, la escuela ha de convertirse en una agente más concreto de la sociedad par asegurar una vida sana a estos niños que llegan con problemas de privación, desde sus hogares.

La utilización de oportunidades fuera de la clase para ayudar a los niños a convertir los momentos de crisis emocional en lecciones de aptitud cognoscitiva, es un objetivo obligado de la escuela en este tiempo y en el devenir. En este compromiso es imprescindible la coordinación padre-maestro en función de

maduración para la práctica de nuevas formas comunicativas que manifiesten lazos afectivos.

El uso frecuente de líneas de acción que conviertan a la escuela en una comunidad "que se preocupa" porque los niños cuenten con apoyo seguro, que sientan el refugio en personas adultas que incondicionalmente los valoran y que están dispuestas a intervenir hasta en los asuntos familiares, constituyen una buena alternativa para los niños en riesgo de vulnerabilidad, de tal forma que su prevención permita convertirlos en agentes socializadores de las prácticas de la escuela en la familia y la comunidad.

Construir este proceso desde la escuela con la familia (incluidos padres, madres, niños y vecinos), es acercarse a una real oportunidad de canalizar cambios significativos; esos que son capaces de revolucionar en la historia de las comunidades, por su originalidad y trascendencia.

1.2.1 El acercamiento de saberes en términos afectivos. El afecto en la comunicación. Una gran distancia aun separa la intención de la acción. El discurso del maestro y la defensa que él hace de la forma cómo acercarse al alumno "para enseñarle saberes que lo conviertan en una persona útil a la sociedad",²¹ sigue siendo farisea. Aun persiste un mal concebido celo profesional

21. Las expresiones de los profesores en las reuniones para compartir experiencias, son de este tenor. Las mismas culminan con las disputas entre obsoletos y actualizados.

que se traduce en una especie de "reserva de sumario"²² para no dar lo que supuestamente se cree saber. En esta forma, un acercamiento entre saberes y experiencias colectivas adquiere las características de distanciamiento que se observan en el aula de clase, en la que vuelve a tener presencia la relación piramidal: el que sabe intentando llegar al que no sabe, con un diálogo descontextualizado. La elocuencia en el discurso deja satisfecho al maestro porque no hubo preguntas, nadie intervino, ninguno de los asistentes (acaso escuchas pasivos) se dolió de lo que no pudo entender, pero fue asimilado por el profesor como el primer paso para llenar de conocimientos (los de otros escenarios más distantes) a los alumnos.

El acercamiento de saberes ha de ser invertido a lo aquí planteado. La comunicación de saberes vista y operativizada con un enfoque desde el mundo de los niños; la transferencia de experiencias desde el contexto para oxigenar el texto y convertirlo en algo coherente, digno de ser validado por el acoplamiento de las inteligencias infantiles para establecer su resistencia o inmersión a la interpretación y comprensión de los infantes, es la oportunidad de escuchar sus saberes. Plantearlo así, tal vez sea una irreverencia, pero lo que dice Hamburg²³ cuando se refiere a las experiencias amenizadas desde la escuela, se convierte en una alternativa, que no es la única para reforzar la comunicación en una línea de afecto: "La escuela es una experiencia fundamental y definitoria, que tendrá

22. El término ha sido retomado de los procesos penales y de la investigación en criminalística, con el único propósito de fundamentar la transferencia de saberes entre profesores.

23. HAMBURG, David. Citado por ORTEGA. Op. Cit. P. 1C

influencias marcadas sobre la adolescencia y más allá de ésta. La noción que el niño tenga de su propio valor depende esencialmente de la habilidad que demuestre para desempeñarse en la escuela. Un niño que fracasa en la escuela pone en funcionamiento las actitudes autodefensivas que pueden oscurecer los proyectos de toda una vida.”²⁴

La entrada a la escuela, comenzando por el primer día de clases, el paso del jardín al nivel básico, la transición del nivel básico al medio, son experiencias que se traducen en cargas de desafío emocional provocando aún en los estudiantes más centrados una merma en la propia confianza, un tambaleo, en su autoestima que altera todo el equilibrio, sobre todo con respecto a la aceptación o rechazo que presuponen de parte de sus compañeros. Aquí se debe establecer por parte de la escuela un apoyo, un sostén que puede constituirse en espacios académicos que resalten las habilidades del estudiante en materia de relaciones y que le sirva para salir de la crisis. Un programa pre-establecido, en el que participen los educadores de todos los niveles resultaría eficaz en el ajuste de emociones que trae el estudiante cuando se enfrenta al reto de nuevos horizontes.

Existen programas que permiten a los alumnos describir sus propios sentimientos de manera espontánea. Estos programas van de la mano del juego y en ellos los niños y jóvenes reciben lecciones prácticas que ayudan a que sus amistades funcionen mejor: El control de los impulsos, el manejo de la ira, el uso controlado

24. *Ibid.* p. 1C

del vocabulario, lo mismo que el ejercicio de gestos de acuerdo al estado de ánimo detectado.

En el caso de problemas específicos, como el conflicto permanente, existe, para aquellos niños señalados como conflictivos por todos en la escuela, una nueva forma de diálogo en el que no solo el acudiente es participante sino las personas más cercanas al niño. Hermanos, amigos, padres y maestros se reúnen para charlar de manera franca, hecho que lleva a descubrimientos y aprendizajes en común para una convivencia en términos afectivos eficaces. En estos términos, los casos detectados y focalizados en las escuelas del convenio constituyen los primeros elementos para la propuesta inicial.

También es posible utilizar el concurso de mediadores en los conflictos, quienes en una nueva forma de comunicación, se ubican en medio de la situación a escuchar, creando un enfoque diferente para la solución por pares.

Lo más importante es que la escuela comience a entender que el saber convencional no se reduce al descubrimiento de hechos y cifras, donde no tienen cabida las emociones, los sentimientos ni el querer para ser trabajado con un modelo cognoscitivo empobrecido, en el que la mente no entiende los sentimientos; se ha perdido mucho tiempo clasificando alumnos para un aprendizaje frío e insensible, olvidando que la tarea más importante debe ser el

pleno desarrollo del niño para que acceda a un campo en el que le sea posible desarrollar sus talentos, donde se sienta satisfecho y feliz.

Que el alumno se reconozca él mismo, distinga sus propios dones y los cultive, es una nueva tarea de la escuela, la familia y los maestros, desde ahora. Una nueva relación motivada en el reconocimiento del mundo emocional del niño resolvería en un alto porcentaje los niveles cognitivos de calidad en la escuela.

1.3 EL AFECTO EN LA COMUNICACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA DISMINUIR LA DEPRIVACIÓN SOCIOSICOAFECTIVA EN LAS ESCUELAS DEL CONVENIO FIS-INEM. PROPUESTA.

Existen dos aspectos a tener en cuenta en la búsqueda de alternativas para el tratamiento de problemas:

- La inexistencia de alternativas es un hecho que agrava cualquier situación, ya que ésta no es vista como problema, lo que contribuye al mismo tiempo en reforzar la aceptación de creencias establecidas y comportamientos, llegando a convertirse en vivencias absolutas arraigadas y perennes.
- La consciencia de la existencia de alternativas, aspecto que conduce al conocimiento de que hay una situación que puede ser susceptible de cambiar, existiendo entonces un temor ante el cambio que se pueda generar.

En el caso particular de este proyecto, la socioscodeprivación infantil, se encuentra ante la compleja situación que auna los dos aspectos: Mucho se ha hablado y escrito alrededor de este problema en el medio, pero las alternativas generadas son teóricas y sofisticadas, tocando aspectos psicológicos, sociológicos y económicos, que aunque visionan profesionalmente el problema, lo dejan intacto, por ser ajenas al mundo infantil, al mundo en que se manifiesta. De allí que este sea un terreno poco común, más inclinado al primer aspecto, aunque existen atisbos del segundo.

Si se preguntara ¿por dónde empezar? para llegar a una alternativa inicial, asumiendo que sería apenas un aspecto en la multiplicidad del problema, este aspecto, sin lugar a dudas es la comunicación. La comunicación es la que define a partir de las formas del lenguaje a los seres humanos. Y es a partir de la comunicación con la conclusión del afecto, que se tejen los aspectos, la filosofía, metodología operativa y dinámica de una propuesta como alternativa de una situación contextualizada en el mundo infantil.

La alternativa de comunicación a partir de la escuela determina el descubrimiento de rasgos distintivos de la comunidad que la identifican y que valdría la pena analizar hasta qué punto su perennidad contribuye a reforzar relaciones inadecuadas. Por tratarse de una comunidad perteneciente a un ámbito cultural exige también qué tipo de relación existe entre la escuela y su entorno en términos

de comunicación y qué aspectos tienen persistencias y cuáles refuerzan el problema.

Se podría catalogar el acto anterior como de entendimiento, en un proceso colectivo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de conceptualizaciones acerca de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas. Al respecto el Psicólogo Piaget plantea: "Si la interacción entre sujeto y objeto modifica a ambos, es a fortiori evidente que toda interacción entre sujetos individuales modifica mutuamente a éstos. Toda relación social es, pues, una realidad en sí que crea nuevas propiedades al transformar al individuo en su estructura mental."²⁵

Al partir del desarrollo cognitivo del niño, se observa que éste desarrolla estructuras de pensamiento y de acción en relación activa con la realidad externa que lo llevan a la conformación de un mundo externo y un mundo interno. A partir de allí se distingue la relación con los objetos físicos y los objetos sociales, la interacción entre los sujetos. El contacto con la naturaleza externa se establece con la acción instrumental, originándose el sistema de normas morales, socialmente reconocidas. El aprendizaje se produce, según Piaget, cuando la adaptación y acomodación operan en estas dos formas específicas²⁶.

La fase conduyente es un desarrollo cognitivo en sentido amplio en el que se

25. PIAGET, Jean. *Introducción a la epistemología Genética*. Barcelona: Taurus, 1950. p. 48

26. *Ibid.* p. 60-62.

conjugan simultáneamente mundo objetivo, mundo social, frente al mundo subjetivo. La ilustración de esta interacción se observa en la Figura 2.

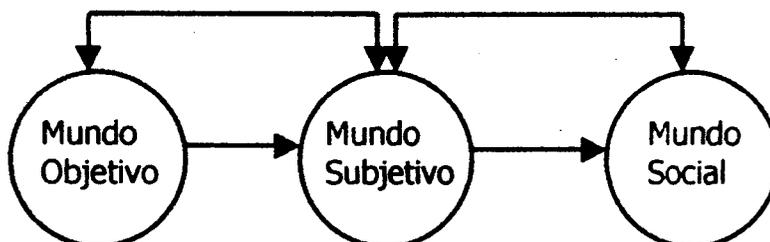


Figura 2. Interacción del mundo y la vida cotidiana en la escuela

El concepto de mundo subjetivo permite distinguir el propio mundo del mundo externo y del mundo subjetivo de los demás. El reconocimiento de la existencia de los aspectos de estos tres mundos permite reflexión acerca del mundo y a la vez una actitud concisa para la acción transformadora de la comunicación. De hecho, el ordenamiento a partir de esta teoría de una nueva acción comunicativa conduce a distinguir los aspectos objetivos, normativos y vivenciales.

1.3.1 Concepto de mundo de la vida y la acción comunicativa. La introducción del concepto de mundo de la vida por parte de Habermas²⁷ a partir de la interrelación de los tres mundos como trasfondo de entendimiento aclara la acción comunicativa: "El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como problemáticas".²⁸

27. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. México: Taurus, 1985. p.p. 104-110

28. Ibid. p. 104

Las intersubjetividades en sus concepciones de mundo, constituyen la estructura para la acción comunicativa con la que se enfrentan al mundo en situaciones problemáticas. Constituye éste el aspecto conservador contra todo riesgo de disenso que pueda generar un cambio. Aquí el entendimiento se refiere a criterios de afirmación o negación.

Se considera a partir de lo anterior que, mientras más perpetuado esté el acervo cultural, menos cabida habrá para la acción de entendimiento, ya que el concepto de mundo de la vida está sustraído a críticas.

A su vez, mientras haya necesidad de entendimiento, a partir de interpretaciones susceptibles de crítica por parte de los participantes, es decir, sujetos a acuerdos que pueden o no resultar, más oportunidad habrá de racionalizar. Frente a esta aseveración se originan dos tipos de acuerdo en este sentido: El acuerdo normativo y el acuerdo o entendimiento alcanzado comunicativamente.

La acción comunicativa en la escuela se verá ajustada a estos aspectos; y, mientras más tradiciones, costumbres arraigadas y escritos petrificados existan menos posibilidades habrá para someter a crítica la acción y se definirá por "acuerdo normativo", considerando al niño a una invisibilidad constante.

Existen algunos aspectos a tener en cuenta para hacer interpretaciones racionales que conducen a una visión nueva del mundo de la vida:

- En la escuela y su entorno se tiene que clasificar los conceptos de mundo objetivo, subjetivo y social a fin de considerar y reconsiderar juicios que conlleven acciones de cambio: El mundo objetivo del niño, del adulto, del padre y del maestro, el mundo subjetivo de éstos y sus intersubjetividades al correlato del elemento social donde están inmersos.

- La escuela y su entorno tienen que vivir un proceso nuevo de reconceptualización de aprendizaje, evaluación, en una acción de crítica permanente.

- La escuela y su entorno tienen que recoger aquellas interpretaciones dañinas que alteran el proceso de desarrollo del niño en un proceso crítico y en mutuo acuerdo, con arreglo a fines, desarrollar un nuevo ámbito comunicativo.

1.3.2 Los conceptos de acción y comunicación con respecto al mundo y al tratamiento del niño en la escuela. Con respecto a los conceptos de mundo objetivo, mundo subjetivo y mundo social, se han desarrollado cuatro tipos de acción comunicativa:

- **La Acción Teleológica.** Planteada por Aristóteles, implica un fin, predetermina ó hace que se produzca un "estado de cosas", utilizando medios adecuados. Se toma una decisión entre alternativas, buscando la realización de un propósito. La acción teleológica se convierte en estratégica cuando existe la intervención de otro

agente por lo menos, para el propósito buscado. (En el concepto de acción teleológica se considera la existencia del mundo objetivo).

- **La Acción Normativa.** Se refiere a los miembros de un grupo que dirigen su acción por valores comunes: las normas expresan un acuerdo existente en un grupo social, en el que todos los miembros esperan el cumplimiento de una expectativa generalizada de comportamiento. (Aquí se considera la existencia de dos mundos, el social y el mundo objetivo).

- **La Acción Dramatúrgica:** Hace referencia a grupos participantes que se ponen en escena a sí mismos. El actor implicado pone en escena su propia subjetividad. Los implicados gobiernan su interacción regulando el recíproco acceso a la propia subjetividad; aquí el centro es la autoescenificación, con referencia a los espectadores. (Considera la relación entre dos mundos: interno y externo).

- **La Acción Comunicativa.** Implica el uso del lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un proceso de entendimiento, en el que existe una relación con el mundo, y al relacionarse se presentan con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas ó puestas en cuestión.

Los participantes presentan toda la potencia de su racionalidad, determinada por sus tres relaciones con el mundo, con el objetivo final de un entendimiento.

El actor-hablante pretende demostrar la veracidad de los enunciados, la rectitud en las acciones que sean legítimamente reguladas y veracidad para sus propias vivencias. (Presupone la interrelación de tres mundos: el mundo social, el mundo objetivo y el mundo subjetivo).

El pleno reconocimiento de estos tres mundos en el mundo de la vida del niño, constituye el reto que se inicia por su identificación como actor participante en el mundo social. El abrir su mundo subjetivo de manera espontánea, el reconocer la subjetividad de los demás enmarcándola en la intersubjetividad que forma parte del mundo social y objetivo, exige el rompimiento con niveles petrificados de comunicación en una acción que implica metodologías nuevas por crear. En la comunidad cerrada, unilateral y vertical, no existe sino un sólo mundo, el normativo, que sólo reconoce dos vivencias. La comunicación, la autonomía y la subjetividad son casi nulas. Allí el niño como sujeto activo, que posee subjetividad, no existe. Es por ello que el comienzo para administrarlo en el mundo de la vida e de hecho, la comunicación.

Falta implementar esta propuesta con las estrategias metodológicas y operativas, previa socialización en el mundo del cual ha surgido. Existe la posibilidad de cambiar su contenido epistemológico, si los actores comprometidos lo consideran así.

1.4. RECOMENDACIONES

Las relaciones escolares al ser utilizadas como estrategias vehiculares para fomentar diálogo o para acercarse a una interpretación colectiva de lo que ocurre en el contexto, permite identificar situaciones comunes que afectan en formas diferentes a cada escuela participante. Por ello, el atreverse a plantear recomendaciones para mejorar colectivamente lleva implícito la particularidad de cada institución.

Curiosamente, al lado de cada recomendación no surgió una polémica para ahogar u opacar la pretensión individual, sino un entendimiento, una comprensión que reivindica el respeto por la diferencia. En cada sugerencia quedó plasmada la intención de reinventar procesos pedagógicos originales que respondan a las especificidades y características de la población que se beneficia con los servicios de la escuela, es decir se ha pensado en la comunidad educativa y en el entorno de cada entidad.

El mérito de cada escuela está en haber logrado colectivamente interpretar e identificarse con el entorno al cual están adscritas. Este paso constituye un loable avance, pues se levanta como una señal en la ruta de las escuelas hacia el retorno a la persona, esa misma que quieren ayudar a formar para que responda a la exigencia de la sociedad que se adelanta a pasos acelerados al tercer milenio, ese

mismo que se inicia con el siglo XXI, otrora distante, hoy ya presente: será el siglo de la educación reconstruida con afecto.

Las sugerencias y/o recomendaciones son originales de las escuelas participantes; son sus palabras convertidas en oraciones gramaticales orientadas, para hacerlas trascendentales y producir impactos significativos, pero sin perder la esencia primigenia. Cuando se haga la devolución a las escuelas del contenido de este informe, se podrá aceptar en la medida que sea reconocido, validado y aceptado como el resultado de la interacción. Del ejercicio realizado se han sistematizado las siguientes recomendaciones:

- El perfil del estudiante que la escuela quiere ayudar a formar se cimenta y estructura, en la medida en que se interarticulen las diferentes instituciones escolares con las expectativas de las familias y las necesidades locales (Escuelas No. 30 y 13).

- El convenio que básicamente es un apoyo interinstitucional, ha de ser utilizado para acercar al INEM a las escuelas usuarias, sin que ello elimine la capacidad de autogestión de las mismas, o les imponga condiciones que apaguen su vida académica particular. Tal interacción sería tomada como articulación de PEI, sin que ello origine dependencia o subordinación. Siempre se mantendrá como característica democrática, el respeto por los demás, los niños, las familias, la comunidad (Escuelas No. 28, 27 y 14).

- Son los procesos de investigación permanentes con la participación de la comunidad educativa, los que dan la posibilidad de conocer la problemática existente y su adecuado tratamiento para mejorar. Sin estos elementos no se podrá decir que la educación aspiraría a renovar sus conocimientos de la realidad, abrir horizontes de saberes y acercarse a lo universal (Escuelas No 1 y 11).

CONCLUSIÓN

Es de carácter provisional, es decir un cierre de campo parcial que hace de éste informe un primer avance para mostrar, exponer a la opinión y compartir con las escuelas participantes los primeros resultados del proceso colectivo. Debido a su carácter de conclusión provisional constituye una información sistematizada, sobre la que se ha logrado elaborar niveles de teorización para ser contextualizados y validados por los participantes. Hacer llegar los alcances de estos resultados a los constructores de los mismos, amerita eventos participativos en términos colectivos, para organizar un debate, con carácter investigativo en torno a los siguientes aspectos, surgidos como conclusiones para socializar:

- El deterioro progresivo del pensamiento no está conectado únicamente a la capacidad psicológica y mental de las personas.
- Las Escuelas del convenio FIS-INEM se mantienen pese a sus intenciones, pegadas a la gestión del INEM; de ello resulta unas relaciones condicionadas por la capacidad de respuesta que éste pueda ofrecerles.

- Construir nuevos conceptos o reconstruir los existentes, en términos de colectividad constituye una posibilidad de ruptura con una cultura educativa, regida por un sistema de autoridad irracionalmente benevolente.

- Afecto en la comunicación implica, una resocialización de las relaciones escolares y un llamado a orientar acciones y gestión movidas por intereses colectivos, en los cuales queden insertas las expectativas individuales, las aspiraciones particulares, los deseos de superación personales, sin caer en la satisfacción de necesidades privilegiadas.

- Cualquiera de las escuelas del convenio pueden identificarse en la construcción de su PEI alrededor del afecto de la comunidad, sin que sea idéntico al de otra, que quiera utilizar este aspecto como punto de encuentro.

- Investigaciones permanentes en términos participativos, es el proceso que cada escuela debe cimentar si quiere contribuir con una educación que llegue a la comunidad y trascienda el marco del perímetro geográfico, o el radio de acción institucional.

En términos generales, son estos los aspectos que servirán de temas de conversación con las escuelas. Ellos garantizan por lo menos, volver a empezar con nueva información y de eso se trata, para que sea la investigación la que

la gestión, elaboración, aprendizaje, conocimiento, acercamientos. Es la vía para fomentar una cultura investigativa en educación.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Sara Victoria. et. al. Enfoque de la Investigación en ciencias sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica. 2ª . ed. Módulo 1. Bogotá: CINDE, 1992. 124p.

BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales. 2ª. Ed. Módulo 3. Bogotá: ICFES/PEI, 1998.166p.

COLOMBIA. CONSEJERIA PRESIDENCIAL PARA LA POLITICA SOCIAL. Pacto por la infancia. Todo por las niñas y los niños. 2ª. Ed. Santafé de Bogotá: CONSEJERIA PRESIDENCIAL, 1997.36p.

COLOMBIA, MINISTERIO DE SALUD. Manual de Crecimiento y Desarrollo del Menor de 5 años. Bogotá: Dirección de Atención Médica. División Materna Infantil y Dinámica de la Población, 1998.

_____. Manual de Deprivación Psicoafectiva. Barranquilla: Uninorte, 1985.

COOPER, Robert K. Y SAWAF, Aymon. La inteligencia emocional. Santafé de Bogotá: Norma, 1997. 307 p.

CUADROS F, Martha Ines; MEJIA DE CAMARGO, Sonia y OCAMPO L, Lida. Deprivación sicoafectiva. Tesis de Grado Universidad del Norte. Facultad de Psicología. 1991.104 p.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel y DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Biografía del pensamiento. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1992.

_____. Biografía del pensamiento y afecto: Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1996.

DE ZUBIRIA SAMPER, Julián y GONZALEZ CASTAÑO, Miguel Angel. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.198p.

EL ESPECTADOR. La ansiedad empieza a padecerse en la infancia. En: El Espectador. Colombia (Enero 21 de 1998) p. 6

GARCIA MARQUEZ, Gabriel. Un manual para ser niño. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 1995.81p.

GOLEMAN, Daniel. Trad. Elsa Mateo. La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1996. 397 p.

HABERMAS JÜRGEN. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Tauros, 1987.

INEM MIGUEL ANTONIO CARO. Proyecto Pedagógico. Barranquilla: Mecnografiado, 1992.

KEMPE, Ruth y KEMPE C, Henry. Niños maltratados. 2ª. Ed. Madrid: Morata, 1982.

MEJÍA J, Marco Raúl. Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y educación popular. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1996.

MERANI, Alberto L. Psicología Genética. 2ª. Edición. México. Grijalbo. 1986.339p.

NARVAEZ, M.M. El comportamiento psicoafectivo en el desarrollo del niño. Manizales: Escuela de Auxiliares de Enfermería, 1985.

OCEÁNO MOSBY. Diccionario de Medicina. 4ª ed. Madrid: Océano Mosby, 1997.

ORTEGA GUERRERO, Marisol. Los niños también se deprimen. En: El Tiempo. Colombia Octubre 5 de 1997 p. 1C.

PIAGET, Jean y BARBEL E, Inhelder. Psicología del niño. 2ª ed. Madrid: Morata, 1982.

PIAGET, Jean./Trad. Jordi Marfa. Seis estudios de psicología. s.c., s.e, s.f. 140 p.

SELECCIONES DEL RIDER'S DIGET. El gran libro de la salud. 4ª ed. México: Selecciones del Rider's Diget, 1971.

STUTTMAN. Encilopedia Familiar de la Medicina y la salud. Vol. I y II. New York: Stuttman CO, 1996.

VASCO MONTOYA, Eloisa. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1995. 111 p.

ANEXOS

**ANEXO 1. GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRAFICA PARA ALUMNOS
SOBRESALIENTES E INSUFICIENTES EN LOS GRADOS TERCERO A SEXTO
DE LAS ESCUELAS DEL CONVENIO (8 AÑOS Y MÁS).**

1. RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL HOGAR Y LA ESCUELA

1.1. La familia o las personas con quien comparte en el hogar:

1.2. Los temas de conversación con padres y/o familiares.

1.3. Los problemas y la forma de resolverlos en el hogar.

1.4. Las conversaciones con el maestro.

1.5. Las conversaciones con los compañeros.

1.6. Las peleas entre compañeros.

1.7 Las cosas que producen alegría y felicidad en el hogar, en la escuela, en otro sitio.

1.8 La ayuda en las actividades del hogar (aseo, regar, pintar la casa, los mandados)

2. RELACIONES ESCOLARES.

2.1 Las relaciones escolares con el maestro en la Escuela.

2.2 Con los compañeros de curso

2.3 Con el Director de la Escuela

2.4 Con la persona que cuida la Escuela.

2.5 La Sicoorientadora cómo ayuda para resolver dificultades?

2.6 El apoyo para superar dificultades en la Escuela y en el hogar.

3. RELACIONES FAMILIARES, COMUNITARIAS Y DIFICULTADES

3.1 Satisfacción por la vivencia con padres y/o familiares.

3.2 El agrado por vivir en el barrio y/o comunidad.

3.3 Las relaciones con los vecinos (relaciones de colaboración, solidaridad, servicio).

3.4 Lazos de unión entre familiares.

3.5 La forma en que se apoyan.

3.6 Las dificultades económicas permanentes.

3.7 Forma de superarlas.

3.8 Las disputas por las dificultades.

3.9 El niño como víctima de estas dificultades (en qué forma)

ANEXO 2. GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRAFICA PARA LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS DEL CONVENIO (con más de tres años de servicio)

1. RELACIONES ESCOLARES

1.1. Los problemas fundamentales de la escuela.

1.2. Los programas de recuperación, cuando se den logros.

1.3. La forma de resolver los conflictos en el aula y en la Escuela.

1.4. Las relaciones interpersonales con los alumnos.

1.5 Las relaciones con padres de familia.

1.6 La democracia en la escuela (forma de entenderla y llevarla a la práctica.

1.7 Los cambios que implementará en sus relaciones con los padres de familia.

1.8 Formas de relaciones con los alumnos.

1.9 Los temas de conversación con los alumnos y padres de familia.

1.10 Forma de las relaciones con directivos y profesores de la Escuela.

2. RELACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

2.1 La promoción de actividades con otras Escuelas del sector.

2.2 Los resultados originados.

2.3 El apoyo de la comunidad educativa para desarrollar las labores educativas.

2.4 Las relaciones con las empresas del sector donde funciona su Escuela para vincularlos a las actividades de ésta (hable de este proceso)

2.5 Formas de autoevaluar su participación en la gestión educativa de la Escuela.

2.6 Las mejorías que ha observado en su Escuela, con relación a las dificultades planteadas.

Profesor: _____

Nombres y Apellidos

Escuela: _____

Dirección: _____

Fecha del Proceso: _____

ANEXO 3. GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRAFICA PARA PADRES DE FAMILIA Y/O FAMILIARES DE ALUMNOS DE LAS ESCUELAS DEL CONVENIO.

1. LAS RELACIONES DE HIJOS (AS) Y/O ACUDIDOS (AS)

1.1. Las relaciones de su hijo (a) y/o acudidos (as) con sus compañeros de escuela.

1.2. Los temas que mas conversa con su hijo (a) y/o acudido (a)

1.3. Su reacción cuando no supera dificultades en el año.

1.4 Su reacción por los logros.

1.5 Un día en la vida de su hijo (a) y/o acudido (a).

1.6 La relación de su hijo (a) y/o acudido (a) con usted y el resto de la familia.

1.7 La relación de su hijo con su maestro (a), directivos.

1.8 Los juegos. Tipo de juegos en la casa.

2. LAS RELACIONES EN EL HOGAR

2.1 Las decisiones que tienen que ver con el comportamiento del hijo (a) y/o acudido (a)

2.2 Las decisiones con respecto a los demás miembros del hogar.

2.3 La forma en que afectan las decisiones.

3. LOS ESTÍMULOS

3.1 Estímulos por los logros en la Escuela

3.2 Castigos y/o sanciones por faltas, incumplimientos y bajo rendimiento escolar.

3.3 Inasistencia a las actividades académicas. Algunas causas.

4. LAS RELACIONES CON LA ESCUELA.

4.1 Los vínculos del padre y/o familiar con la escuela.

4.2 Con el maestro (a).

4.3 Con el (la) director (a).

4.4 Con otros padres de familia.

4.5 Con los vecinos.

**ANEXO 4. GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRAFICA PARA MAESTROS (AS)
(NIÑOS DE 4 – 6 AÑOS) DE LAS ESCUELAS DEL CONVENIO**

1. LA COMUNICACIÓN

1.1 Frecuencia de la comunicación.

1.2 Formas de comunicación entre padres y maestros. Exhibe usted los trabajos de los niños? Por qué?

1.3 Los temas centrales en la comunicación.

1.4 La comunicación con los alumnos.

2. ESTÍMULO PARA LOS ALUMNOS

2.1 Formas de estimular a los alumnos

2.2 Diferencias en el estímulo.

2.3 Igualdad en el estímulo.

2.4 Estímulos para el trabajo en el aula y en otras instancias.

3. EL COMPORTAMIENTO Y LAS RELACIONES ESCOLARES

3.1 La existencia de agresividad en el aula y en la escuela.

3.2 Formas para percibirla.

3.3 Los problemas en el aula y en la escuela.

3.4 Alternativas para solucionarlos.

4. LOS JUEGOS QUE SE IMPLEMENTAN.

4.1 Tipos de juegos que se implementan.

4.2 Forma de participación del maestro en los juegos.

4.3 La integración de los alumnos a los juegos.

4.4 El manejo de nombres de los alumnos.

4.5 Las respuestas de los alumnos a la participación del maestro en los juegos.

4.6 El ingenio de los alumnos para inventar juegos.

1.1. Tiene niños agresivos? Como los detecta?

1.2. Juega usted con los niños? Que tipo de juego?

1.3. Qué hace usted con los niños problema? Como los detecta?

1.4. Llama usted a los niños por su nombre?

ANEXO 5. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA DE CLASES Y FUERA DE ELLA

5.1 QUÉ OBSERVAR	5.2 DÓNDE OBSERVAR	5.3 INDICADORES
- El desarrollo sicomotriz de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula de clases - En el patio de juegos - En el hogar - En el recorrido escuela-hogar 	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamiento en el salón - Participación activa en los juegos - Desarrollo de actividades - Movimientos de locomoción - Cansancio, apatía, alegría, resistencia
- La participación de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - En clases - En juegos - En actividades extracurriculo 	<ul style="list-style-type: none"> - Respondiendo a compromisos, presentación de trabajos, conversando - Vinculación a los juegos - Elaboración de murales, en grupos cívicos, equipos deportivos, brigadas juveniles
- Niveles de socialización entre maestros, alumnos y padres	<ul style="list-style-type: none"> - En el salón de clases - En la calle - En el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos, charlas, presentación de ideas, trabajos, etc.
- Relaciones escolares	<ul style="list-style-type: none"> - En la escuela - En el salón de clase - En otras instituciones escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - El comportamiento - El trato entre compañeros, maestros y padres de familia - Participación, discurso, uso de lenguaje
- Comunicación y liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - En actos cívicos - En jornadas deportivos - En actividades extracurriculo 	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de la palabra, la expresión oral - agrupamiento de compañeros - Seguimiento a los planes

ANEXO 6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El Cronograma de Actividades Diseñado para la ejecución del proyecto maneja dos líneas de ejecutoria. La línea punteada indica lo inicialmente previsto en cuanto al tiempo, mientras que la línea rellena se refiere al tiempo real utilizado.

MOMENTOS DE ACCIONES Y ACTIVIDADES EN EL PROYECTO	AÑO 1997					AÑO 1998							
	009	010	011	01	02	03	04	05	06	07	08	09	
* RECUPERACION BIBLIOGRAFICA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, ANALISIS, ELABORACION DE FICHAS	[Línea rellena]					[Línea rellena]							
* ACERCAMIENTO EN LA FOMULACION DE LA PROPUESTA. Observación. Entrevista. Construcción teórica. Devolución de información (a los grupos). Construcción del Proyecto	[Línea rellena]												
* SOCIALIZACION DE LA PROPUESTA. Reuniones con los actores y miembros de la comunidad educativa de la propuesta						[Línea rellena]							
* VALIDACION DE INFORMACION E INDAGACION. Observación. Entrevista. Grupos focales						[Línea rellena]							
* CONSTRUCCION TEORICA DE RESULTADOS. Análisis. Organización. Sistematización. Elaboración de informes. Reuniones para compartir información								[Línea rellena]		[Línea rellena]			
* PRESENTACION Y DIVULGACION DE RESULTADOS. Elaboración del documento final. Transcripción. Ajustes. Eventos de divulgación											[Línea rellena]		