

TALLER LÚDICO COMO CREACIÓN DE UN ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DESDE LA EXPERIENCIA DE LA “NARRATIVA TEATRAL PARA UN TRABAJO SOCIAL CRÍTICO”

RECREATIONAL WORKSHOP FOR CREATING A SPACE FOR THE CONSTRUCTION OF IDENTITY FROM THE “THEATRICAL NARRATIVE FOR A CRITICAL SOCIAL WORK” EXPERIENCE

NÉSTOR FABIO MARÍN AGUDELO*

Resumen

Desde el soporte teórico de Erikson frente a la dinámica de construcción de identidades en el ciclo vital, este artículo analiza las condiciones de la familia en un contexto de violencia, como condición de agente educativo en procesos de socialización. Mediador cultural que como instrumento de aprendizaje se muestra vulnerado y por lo tanto es vulnerador para dar continuidad al círculo pernicioso de la violencia mediante la perpetuación de patrones intergeneracionales que la incluyen. Muestra desde este panorama, las opciones de los jóvenes para generar procesos de desarrollo humano y construirse en la definición de sus identidades frente a las pocas posibilidades educativas y del contexto social en general. Esta propuesta es producto de la experiencia de la práctica profesional en la institución Atanasio Girardot de la ciudad de Manizales y de las reflexiones teóricas en el Semillero de Autopoiesis.

Palabras clave: taller educativo, didáctica, identidad, ciclo vital, desarrollo humano, transición ecológica y Trabajo Social.

Abstract

From the theoretical perspective of Erikson regarding the dynamics involved in the construction of identities in the life cycle, this article analyzes de family conditions in the violence context, as an educational agent in socialization processes. It comprehends a cultural mediator that acts as a learning tool that appears to be vulnerable, and therefore, it infringes in order to continue the dangerous violence circle, by means of prolonging intergenerational patterns. This article shows young people's options for generating human development processes, and to build themselves into the definition of their identities regarding the few

* Estudiante de Trabajo Social, Universidad de Caldas.

educational possibilities and the general social context. This proposal is the product of the professional internship experience in the Atanasio Girardot institution in the city of Manizales and the theoretical reflections in the Autopeiesis Research Group.

Key words: Educational workshop, recreation, identity, life cycle, human development, ecological transition, Social Work.

Introducción

Al hablar del joven y la familia hoy, se hace necesario el abordaje desde el marco de la educación, como espacio de socialización secundaria, donde el análisis desde los contextos políticos, económicos y sociales que transversalizan las transiciones ecológicas de los jóvenes y sus familias, dan respuesta a las necesidades de un mundo cambiante y desesperanzador para las nuevas generaciones. Estos, al parecer, no tienen oportunidades de una vinculación afectiva, ni en el hogar, ni en la escuela, forjándose como sujetos heterónomos frente al consumo del mercado en una sociedad que expande sus fronteras tanto educativas como culturales; igualmente, esto lleva a la construcción de identidades que no corresponden a las necesidades y demandas de una sociedad en crisis, hecho que conduce a la generación de una entropía social por la acumulación de tensiones en la organización familiar y social; se perturba y desintegra la interacción cotidiana, para situar a la familia y la escuela como los mediadores culturales, producto y productoras de cambios y transformaciones en el seno mismo de la familia para la socialización de los jóvenes. Necesidad que emerge en el marco de la actual crisis humana y social bajo expresiones de exclusión social, violencia, iniquidad, falta de opciones, cambio de valores, cruce de cosmovisiones, donde, como afirma Toffler (1993): “Al carecer de un sistema para comprender el choque de fuerzas que se produce en el mundo actual, somos como los tripulantes de un barco atrapado en una tempestad y tratando de navegar sin brújula ni mapa por entre peligrosos arrecifes”.

Desde la anterior perspectiva, se puede plantear como punto central para la discusión aquí: *Cómo la construcción de identidad frente a la vulneración de los instrumentos mediadores de la cultura que perturban la interacción cotidiana conduce a la generación de la violencia como un juego de tensiones que produce insatisfacción como circuito del desarrollo humano y por lo tanto pone límites a la construcción de las identidades.*

La población de los jóvenes de alto riesgo demanda de la atención especial de los entes educativos, debido a problemas como violencia, delincuencia, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, consumo de sustancias psicoactivas y agresividad (manifestada en todas las dimensiones); en consecuencia, los sectores más vulnerables y expuestos por tener menos oportunidades, y dentro de éstos las mujeres, representan la más apretada población que

se encuentra entre la brecha de inequidad y subdesarrollo en el panorama global, lo que se muestra en los recientes estudios de Estado del Arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia (Escobar, 2004: 191).

Por todo lo anterior, bien pareciera que algunas de las instituciones consideran a los jóvenes como indefensos, peligrosos, ignorantes y desarticulados de la vida social, económica y política del país. Es cierto que las políticas de juventud buscan la inclusión social de los jóvenes, como motores de cambio y fuerza transformadora, para que se asuman como actores sociales, políticos y participativos, pero al mismo tiempo, estas políticas están en detrimento del desarrollo educativo; no se están cumpliendo, puesto que no se están viendo reflejadas en las cifras del desarrollo humano. Al respecto Márquez (2006: 3) señala cómo se vienen acentuando las brechas para las nuevas generaciones, dado que la oferta de servicios educativos muestra inequidades. Por otra parte, como afirma el informe de Desarrollo Humano del Eje Cafetero PNUD (2004), el acceso a la educación es bajo en los niveles escolares de secundaria y superior de la mayoría de los municipios no capitales de la región. En el comportamiento del logro educativo en el eje cafetero entre los años 1993 y 2002, se evidencia un retroceso en términos de esa capacidad, atribuido en mayor medida a las reducciones en las tasas de cobertura bruta en primaria y secundaria.

Según Coombs, citado por Márquez (2006): “Los sistemas educativos se han visto en la necesidad de ampliar sus matrículas con presupuesto reducido, cambiando calidad por cantidad”. Es así como hoy en día, muchos jóvenes que se gradúan de los colegios, que a duras penas pueden leer y escribir o resolver un problema matemático, se desenvuelven medianamente en el sistema y encuentran posibilidades cada vez más reducidas de inserción laboral. Como afirman Suzanne y Szekely (1998), “la brecha existente entre la educación esperada y la actual, es más marcada entre personas de 18 años de edad, los cuales deberían haber alcanzado 12 años de escolaridad. El típico joven de 18 años completó solamente 6.2 años de escolaridad a principios de los años ochenta y, este promedio apenas subió a 6.5 años en los años noventa. En este caso la distancia entre lo esperado y lo alcanzado es de cinco a seis años”. A esto se suma las debilidades en la construcción humana en las dimensiones cognitiva, afectiva y social en la reconstrucción del ser, dado que la búsqueda de identidad por parte de los jóvenes que se encuentran en un período de maduración y transición ecológica de la niñez o la adultez, los lleva a búsquedas individuales y colectivas para el logro de integración social poco asertivas. Como se afirma en el Estado del arte de los jóvenes en Colombia (Escobar, 2004: 191), éstos se configuran: “... como un grupo que intenta diferenciarse de la sociedad adulta, lo cual conduce a rupturas y choques generacionales”.

Cabe señalar, entonces, que puede evidenciarse un deterioro en los niveles de calidad de la educación, que impacta negativamente en el funcionamiento de las familias, que enfrentan una paradoja que desordena su autoipoiesis entendida, en términos de Maturana (1974), como la

capacidad del sistema familiar para auto-producirse y desarrollar procesos organizativos de transformación, mantenimiento y adaptación a las exigencias eco-sistémicas externas e internas. Por otro lado, se les hace demandas por parte de la sociedad, pero ésta al mismo tiempo no responde a la creación de los medios requeridos para que puedan resolverlas asertivamente. Se produce un efecto deletéreo o destructor debido al incremento de la pobreza, que obedece al fenómeno de la exclusión social y a la errada distribución del PIB de acuerdo con la CEPAL. Para el año 2001, “se estima que el crecimiento del producto interno bruto alcanzará a menos del 1%, muy por debajo de lo que la CEPAL estima necesario para reducir la pobreza en la región (6%)”.

Para Coombs (1986), la verdadera esperanza para la educación descansa en la dirección de una real revolución educativa; una revolución que sea pareja con los cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos, que han estado ocurriendo alrededor de la educación por más de una generación. Se requiere entonces una profunda reflexión en las instituciones sobre el tipo de educación que se está brindando a la juventud; no obstante, esto debe ser un proceso de construcción continua, teniendo en cuenta al sujeto como centro del desarrollo humano desde todas sus dimensiones para guiarlo hacia un auto-reconocimiento como sujeto con potencialidades y debilidades, con oportunidades para reconstruir nuevos esquemas mentales y culturales, que le permitan enfrentar la crisis social y sus diferentes cambios.

Es así como se aborda esta iniciativa desde una reflexión sobre el eje temático que como argumental se desarrolla aquí.

La familia como mediadora primaria en la construcción de identidad

La Familia hoy día representa el pilar fundamental de una sociedad, la institución por excelencia, la cual se convierte en la cuna de innumerables procesos de socialización; ideológicamente, se la considera como un espacio de Amor y Comprensión, no obstante, también existe en ella hechos y circunstancias que pueden afectar el equilibrio humano, al ser influenciada por el entorno y los patrones y pautas de socialización que ella misma recibió en su proceso de socialización desde su grupo de origen.

Ahora bien, la dinámica de cambio para la familia se complejiza cuando emergen procesos de mediación cultural relacionados con el panorama global; por un lado, las condiciones de pobreza y marginalidad en los cuales se sumergen más los países en vía de desarrollo, y por el otro, los niveles alarmantes de violencia en la lógica de la familia latinoamericana, que impiden el desarrollo humano y la satisfacción de las necesidades básicas, lo cual altera la organización familiar. Afirma Idárraga (2001) que: La familia es refugio y apoyo frente a las

condiciones cambiantes que generan inseguridad en el medio externo, pero a la vez es un entorno amenazante al desarrollo de sus miembros, donde las relaciones a su interior pueden denotar también fuentes importantes de inseguridad. Desde esta perspectiva las familias son muy vulnerables, pero a la vez vulneradoras frente a las crisis.

La estructura social lleva a que los niños entren a muy temprana edad al mercado laboral, en la mayoría de casos en condiciones de injusticia que los expone a riesgos sociales, físicos y emocionales, tales como: prostitución, sicariato, hurto, entre otras actividades ilícitas. Esto es producto de un cambio de roles en la dinámica familiar, donde se deterioran las condiciones de calidad de vida, como lo afirma Idárraga (2001: 4): “Pese a esta diversidad, hay consenso entre los encargados del tema respecto a los principales problemas que la familia enfrenta: la violencia intrafamiliar, el desempleo, que se asocia también a la pobreza, la crisis económica y el deterioro de la condiciones materiales de vida; finalmente, lo que se denomina desintegración familiar”. Esta dinámica familiar sumada a las condiciones de la pobreza y la violencia política incrementan el conflicto armado donde se vinculan jóvenes por razones económicas, maltrato, abandono y abuso familiar, como una forma de inserción social y ausencia de oportunidades y desarrollo de capacidades en un sistema social, económico y político incapaz de generar condiciones para satisfacer siquiera las necesidades mínimas para una calidad de vida óptima.

Las rupturas en el sistema familiar se evidencian desde la presencia de factores de riesgo tales como: patrones familiares inadecuados, comportamientos ambivalentes, manipulación afectiva, roles difusos, violencia en todas sus manifestaciones, manejo no asertivo del conflicto, figuras de poder contradictorias, modelos débiles, además de la ausencia de espacios familiares para la lúdica. Estos factores de riesgo que se configuran en la familia, son a la vez uno de los factores determinantes que influyen de manera crítica para el desarrollo social y el desarrollo humano. Estos factores de riesgo producto-productores de tensiones familiares y en tanto eventos perturbadores de procesos de desarrollo humano, en el espacio de la socialización primaria, conducen a comprender el espacio familiar como algo dinámico, en permanente cambio e interacción social donde la construcción de proyecto de humanidad, a partir de la intervención de la triada: familia-estado-sociedad civil, apunta al reconocimiento de los procesos de adaptabilidad. El conflicto familiar aparece como un evento retroactor de la interacción cotidiana y por ende del desarrollo humano, para instaurarse como una forma cotidiana de convivencia; por lo tanto, el miedo a la exclusión lo sostiene. Es decir, cómo cualquier miembro de la familia pierden su individualidad para vivir una paradoja: querer salirse de ese entorno por rechazo y búsqueda de identidad, y quererse mantener en él por búsqueda de afiliación. Como sostienen Palacio y Castaño (1994: 145) “... la violencia se legítima y legaliza...”.

La Familia como organización autopoética y toda su estructura vital han pasado por muchos y complejos procesos que han ido moldeando las relaciones entre los seres humanos hasta

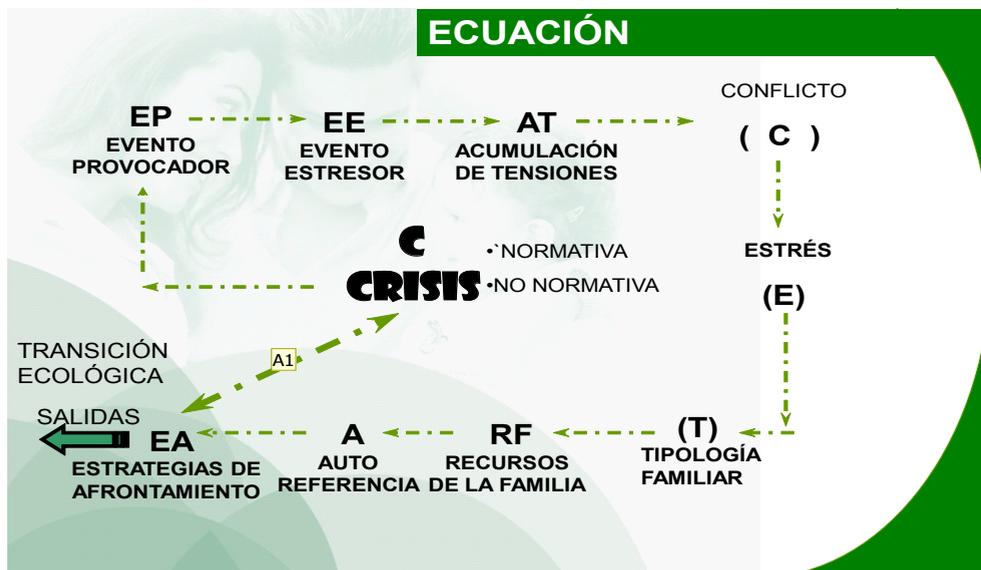
hoy, se combinan sueños y realidades, estímulos y respuestas, causas y efectos, configurando una red de múltiples enlaces difíciles de sobrellevar y sobretodo, momentos conflictivos que provocan manejos inadecuados de emociones, sentimientos, impulsos, deseos y hasta miedos que se acumulan. Por ello, los cambios generacionales no son producto de la casualidad sino de transformaciones históricas de la mujer y el hombre, en la crianza formal de los hijos, en los desarrollos internos y externos del vínculo afectivo, donde aparecen nuevos intentos de relaciones autónomas según las demandas. La presión económica y social hace que las relaciones intra e interpersonales no se basen en una sola dimensión, sino que tenga un carácter multidimensional; son estas situaciones las que nos llevan a reflexionar sobre la dinámica familiar, sus modificaciones, los eventos que se involucran, el conflicto y sus diferentes significados, además de las estrategias de afrontamiento en su capacidad auto-eco-organizativa.

Es así como algunas familias tienen capacidad para auto-organizarse, esto se da por el buen uso de la energía en el sistema familiar que ha logrado asimilar cambios necesarios para adaptarse a las crisis normativas y no normativas producidas por el desequilibrio en las demandas y las capacidades de la familia para afrontarlas. De la misma manera, se da un gasto de energía entrópico en algunos eventos especialmente afectados por los estilos y roles de comunicación de los miembros de la familia y sus limitadas relaciones con otros entornos. Las familias representativas se consideran como sistemas autopoiéticos negentrópicos, puesto que permiten que los integrantes se auto-referencien y construyan como epicentros en sí mismos, formando así una red entre todos los miembros de la familia, lo que le permite avanzar en su desarrollo, utilizando determinadas estrategias para afrontar las crisis.

Por otro lado, se presenta una gran tendencia a una posible repetición de la crisis al no dar paso a cambios e imperfecciones, a incertidumbres y espontaneidades propias de cada sistema, la permanencia y afrontamiento de situaciones de manera determinista es uno de los factores que inciden de manera retroactora. En síntesis, las familias no están haciendo refracción autobiográfica, acción necesaria para romper con los patrones tradicionales de interacción familiar que no son consecuentes con las necesidades de los jóvenes para construir una identidad positiva. Se construye así la interacción de la familia con el entorno u otros sistemas vivos, en la dinámica de cambio y los eventos que la alteran, como el problema o la dificultad del sistema para pasar de un estado donde el síntoma se hace evidente para dar paso a otro estado vital que no lo incluya, esto demanda facilitar la transición ecológica donde la crisis tenga curso evolutivo y no detenga el desarrollo humano al generar entropía en el sistema; es así como las crisis giran alrededor del ocultamiento del conflicto. Prevalece un sistema de creencias y valores que lleva a representar el mundo a través de mitos, o falacias del conocimiento, tales como: la falacia de la armonía familiar (se piensa en valores positivos y se actúa en su destrucción), el mesianismo a ultranza (diseño divino-resignación) y la auto-exculpación (victimización).

Esto se expresa en la siguiente ecuación:

Capacidad adaptativa en familias representativas como organización autopoietica



A continuación se hace una síntesis de la teoría de Erikson (1986), que propone la construcción de una identidad yoica que debe ser consecuente con los estilos de socialización familiar que se deben afianzar desde la cultura bajo patrones inter-generacionales que llevarán a potencializar las dimensiones humanas.

Fundamentos básicos del ciclo vital individual

Eric Erikson (1902-1989), como post-psicoanalista, desarrolla una teoría psico-social para explicar los procesos de desarrollo humano, centrada en la formación de la identidad personal. Propone un proceso evolutivo llamado “ciclo epigenético” que demarca en ocho períodos que conforman el ciclo vital individual. Es así como son conceptos claves en su obra: desarrollo epigenético, personalidad, yo, identidad, entre otros.

Su tesis se orienta, por un lado, al reconocimiento del yo como **variable psicológica**, dejando de lado el ello y el super-yo que trabajó Freud, para centrarlo en la dinámica de la vida individual como eje del desarrollo de la personalidad, afirmando que el yo opera independientemente del ello y del super-yo para equilibrar la salud mental y, por el otro lado, al reconocimiento de **variables sociales** que en interacción con el yo posibilitan el ciclo de vida.

Esta unidad de vida “yo-sociedad” la sintetiza Erikson (1950: 35) en su concepto de identidad, que lo define como: “Un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”. Quiere esto decir que Erikson delimita claramente dos niveles de la identidad que están en interacción, la individual y la cultural, y que como una unidad transversaliza el desarrollo epigenético. Igualmente, considera el concepto de **desarrollo** como: “Un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentada universalmente, e implica un proceso auto-terapéutico destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo.” (1982,35).

El autor en sus obras: “Identidad, juventud y crisis” y “El ciclo vital completado” resalta los siguientes fundamentos claves para comprender su teoría:

- La identidad se da como el resultado de la interacción de tres procesos: biológico, psicológico y social, que integran, lo que llama: “fisiología del vivir”.
- Los procesos psicológico y social confluyen en uno solo: “En realidad todo el interjuego entre lo psicológico y lo social, lo referente al desarrollo individual y lo histórico, para lo cual la formación de la identidad tiene una significación prototípica, podría conceptualizarse sólo como una clase de relatividad psico-social” (Ibíd.).
- La relatividad de los procesos, que dependen del ambiente que lo define no tanto como mundo exterior, o mundo de los objetos, sino, siguiendo a los etólogos alemanes, utilizando la palabra UNWELT, “como una realidad que no solamente nos rodea, sino que también está dentro de nosotros mismos” (Ibíd.).

La integración de los procesos epigenéticos, como un sistema, intercambia interna y externamente información entre las esferas biológica, social y psicológica. Al respecto afirma Erikson: “Aunque estos procesos han podido ser estudiados por disciplinas diferentes que se han concentrado alternativamente en lo biológico, lo social o lo psicológico, debe ser obvio que la “fisiología” del vivir, es decir, la interacción ininterrumpida de todas las partes, está gobernada por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros. Esto quiere decir que los cambios observados en uno de estos tres procesos provocarán cambios en los otros y serán a su vez influidos por ellos. Es cierto que cada uno de estos procesos tiene su propia señal de alarma: dolor, ansiedad o pánico. Estas señales advierten sobre el peligro de la disfunción orgánica, sobre el deterioro del poder del yo y sobre la pérdida de la identidad grupal, respectivamente, pero cada uno anuncia al mismo tiempo una amenaza generalizada. En psicopatología observamos y estudiamos la autonomía aparente de uno de estos tres procesos a medida que éste recibe una exagerada acentuación a causa de la pérdida de la regulación mutua y del equilibrio general” (Ibíd.: 28).

La integración de la personalidad (dada identidad individual y cultural) es la etapa última del desarrollo psico-social a partir de un desarrollo significativo en la adolescencia donde se configura la identidad individual. Y la comprensión de la identidad individual está integrada por: identidad grupal e identidad social.

La identidad yoica significa saber quién se es y cómo se encaja en el resto de la sociedad. “Que exige igualmente que se tome todo lo que se ha aprendido acerca de la vida y de la propia personalidad de los sujetos, y que ésto se amolde en una autoimagen unificada, una que la comunidad estime como significativa.” (Erikson, 1950: 18).

La relación yo-individuo, mediada por un ejercicio de ingeniería, donde se despliegan gran cantidad de recursos manifestados de una forma creativa y constructiva, permite al joven alcanzar un desarrollo acorde a sus expectativas. En este proceso, “el adolescente establece distintas caracterizaciones de sí mismo, ensayando con roles, posturas sociales, auto-imágenes que no son totalmente compenetradas de un sentido interior, que no son compromiso, justamente para permitirle agilidad en el uso de sus recursos” (Ibíd.: 1). Esto le permitirá ser él mismo a pesar de los cambios, para buscarse a través de una definición de sí mismo, que Erikson llama la búsqueda de la identidad.

El reconocimiento de un sentimiento de identidad lo desarrolla Erikson en tres dimensiones: “1. Como un sentimiento conciente, accesible a la introspección a un nivel no del todo conciente. 2. Como una manera de comportarse observable por otros; 3. Un estado interior verificable sólo por exámenes especiales.” (Ibíd.: 5).

El reconocimiento de la génesis de la personalidad en la relación entre las expectativas personales y las limitaciones del ambiente cultural. Para Erikson, la vida gira en torno a la persona y el medio. Así, cada etapa es un avance, un estancamiento o una regresión con respecto a las otras etapas.

La construcción de identidad depende de estados que tienen que ver con la forma como el sujeto resuelve su crisis de identidad y va hacia el compromiso. “Los estados de identidad que presentan diversos niveles de organización que pueden modificarse a medida que la persona desarrolla y son: **Logro de Identidad, Exclusión, Difusión de Identidad y Moratoria.**” (Ibíd.: 82).

Los estados se comprenden así: el **logro de Identidad**, como resolución efectiva de la crisis; la **exclusión** como no asertividad en la toma de decisiones para resolver la crisis, sino como la aceptación de la guía o la imposición de otros; la **difusión de identidad** como la evitación de responsabilidades y compromisos para resolver las crisis; y la **moratoria** como aletargamiento o alargamiento del período clave de definición de la identidad en la adolescencia (seguir por

más tiempo en esta etapa), que lleva a no salir de la crisis o no resolverla satisfactoriamente, evadiéndose compromisos o posponiéndolos.

El reconocimiento de la identidad como el contenedor de la historia de la relación entre el individuo y su sociedad y de la forma particular de solución encontrada frente a sus problemas. Así, los problemas entre el individuo y su sociedad son reconocidos en la identidad y a su vez crean una cierta identidad: “La Gestalt o conformación de identidad refleja la agrupación de elementos representativos de las fuerzas sociales al interior del individuo, así como la identidad explica en cierta forma cómo se construyen los valores que conforman la cultura” (Ibíd.: 5).

Desarrollo epigenético

En la concepción de este autor, se postula la existencia de ocho fases de desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital. Los progresos o paso de un estadio a otro, como ya se ha insinuado, depende de la interacción yo-entorno y de la forma satisfactoria en que se resuelven las crisis en cada momento. Quiere esto decir que Erikson propone una teoría del ciclo vital centrada en la resolución de crisis, que si no se resuelve, cada una orientada al compromiso y bajo los principios de exclusión, difusión y moratoria, se acumulan tensiones que van a imposibilitar cada vez más el desarrollo de las etapas siguientes.

Plantea el autor que una fase se distingue de la otra por las exigencias y el momento en el que se encuentra el individuo, así como por el desarrollo físico y psicológico que ha alcanzado. De ahí que el entorno familiar, en primera instancia, es definitivo para potencializar cada etapa con soluciones eficaces a las perturbaciones ecológicas y a los aprendizajes que sus resoluciones propician. Tal como lo describía Erikson (2000: 38): “Es posible concebir cada fase como una crisis vertical, que culmina en una solución psico-social individual, y al mismo tiempo con una crisis horizontal, que exige resolver satisfactoriamente, desde el punto de vista personal y social.”

En síntesis, el autor contempla como fundamentos del desarrollo epigenético:

1. La realización de **tareas** o funciones que son psico-sociales por naturaleza.
2. Cada fase tiene un **tiempo óptimo** también. No se puede acelerar el paso de una etapa a otra.
3. Cada etapa tiene **ritmos propios** y no es posible bajar el ritmo o intentar proteger a los niños de las demandas de la vida.

Ahora bien, las etapas son un logro para el desarrollo de ciertas **virtudes o fuerzas psico-sociales (rasgos de la personalidad)** que se constituyen a la vez en herramientas

psicológicas para el desarrollo del ciclo vital en las siguientes etapas. Este proceso, dice Erikson, está condicionado al desarrollo de dos fenómenos que son inhibidores del ciclo vital individual y dependen de la cultura. Ellos son: las “**maladaptaciones**” o las “**malignidades**”. De las dos, la “malignidad” es la peor, ya que comprende mucho de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma. La “maladaptación”, no menos depredadora, comprende más aspectos positivos que negativos de la tarea.

En esta perspectiva, las etapas del ciclo vital en la propuesta de Erikson se establecen como edades del desarrollo u ocho etapas o estados en el desarrollo psicosocial de una persona, que se sintetizan en el cuadro siguiente dentro de un ciclo que incluye: crisis, figuras de interacción significativas, logro, aprendizaje, necesidades y resolución:

Desarrollo epigenético en el ciclo vital individual Síntesis de la teoría de Eric Erikson (Duque, 2004)

| ETAPA | CRISIS SENTIMIENTOS-CONFLICTOS |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Primera edad INFANCIA (0-18 meses)</p> | <p>Crisis: Confianza vs. Desconfianza básica. Logro: Adquisición del sentido de orientación afectiva. Figura significativa: La madre. Aprendizaje: Reconocimiento del mundo. Necesidades: Cuidado físico, ternura, afecto, dependencia, seguridad, familiaridad, sentimiento de bondad interior, frustración con sentido social. Resolución: Virtud de la esperanza vs. Desconfianza.</p> |
| <p>Segunda edad NIÑEZ (18 meses-3años)</p> | <p>Crisis: Auto control vs. Control externo. Logro: Adquisición del sentido de autonomía. Figura significativa: Padres y otros parientes. Aprendizaje: Delimitar el ámbito de intereses y ejercitar auto-restricciones. Necesidades: Elegir, protección y control, aprobación y autonomía. Resolución: Virtud de la voluntad, capacidad para elegir, tomar decisiones y preferencias, sentimiento de autoestima, cooperación.</p> |

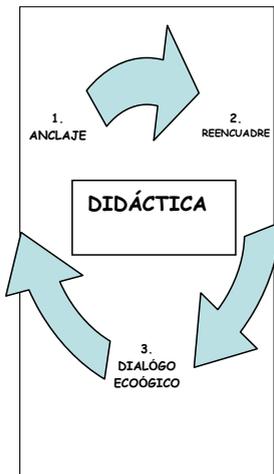
| | |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Tercera edad DEL JUEGO (3-6 años)</p> | <p>Crisis: Iniciativa (propósito-planeación) vs. Culpabilidad (restricciones morales que le impiden realizar acciones placenteras) Inhibición.</p> <p>Logro: Internalización de normas, identidad sexual, privacidad, respeto vs. Resignación, autoaniquilamiento, duda con respecto a su cuerpo.</p> <p>Figura significativa: Familia.</p> <p>Aprendizaje: Primeras normas sociales a partir del juego.</p> <p>Necesidades: Autoprotección, compartir responsabilidades, sentido de responsabilidad moral.</p> <p>Resolución: Virtud del propósito o contra virtud de la inhibición.</p> |
| <p>Cuarta edad ESCOLAR (6-12 años)</p> | <p>Crisis: Sentido de laboriosidad vs. Inferioridad.</p> <p>Logro: Primera experiencia de trabajo productivo.</p> <p>Figura significativa: Escuela.</p> <p>Aprendizaje: Ser cooperativo frente a las demandas del entorno.</p> <p>Necesidades: Autoridad, reconocimiento de lo que hace, aprobación, estímulo social y superación.</p> <p>Resolución: Virtud de la competencia (éxito), Cooperación vs. Inercia (Fracaso), inferioridad, rivalidad, aislamiento, conformismo.</p> |
| <p>Quinta edad ADOLESCENCIA (12-18 años)</p> | <p>Crisis: Identidad vs. Difusión de la identidad (repudio).</p> <p>Logro: Pensamiento abstracto, elección del rol vs. Sobre identificación, ansiedad, incapacidad para decidir, timidez excesiva, escrupulosidad, inadecuación social.</p> <p>Figura significativa: Pares.</p> <p>Aprendizaje: Sintetizar el pasado, analizar los roles que la sociedad le ofrece y ver su proyección futura.</p> <p>Necesidades: Intimidad, independencia emocional, identificación, amor, tolerancia, simpatía, generosidad, lealtad, identidad yoica, asumir consecuencias.</p> <p>Resolución: Aceptación constructiva o repudio del rol (identidad negativa), virtud de la fidelidad.</p> |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sexta edad JUVENTUD (18-24 años)</p> | <p>Crisis: Se presenta un nuevo reto: Intimidad, desarrollo de un código ético auténtico y propio.</p> <p>Logro: Amor vs. Posesión (exclusividad).</p> <p>Figura significativa: Pareja, amigos, universidad, trabajo, familia.</p> <p>Aprendizaje: Construcción de relaciones duraderas y satisfactorias con el sexo opuesto, autorregulación de intereses, código ético y auténtico.</p> <p>Necesidades: Amor, compartir la identidad, confiar.</p> <p>Resolución: Compartir y crear intereses, confianza (dar y recibir), independencia emocional, capacidad de compenetrarse con el otro vs. Aislamiento, improductividad, dependencia emocional, problemas de carácter, soledad.</p> |
| <p>Séptima edad ADULTEZ (24-50 años)</p> | <p>Crisis: Los conflictos continúan, el adulto de mediana edad tiene que escoger entre la producción o generatividad, o el estancamiento o autoabsorción.</p> <p>Logro: Satisfacción de crear, proyectarse en otros y cuidar de otros vs. Auto-rechazo.</p> <p>Figura significativa: Sociedad, trabajo, familia.</p> <p>Aprendizaje: Auto-cuidado de sí y de otros.</p> <p>Necesidades: Sentirse útil, satisfacción con su proyecto de vida, re-evaluación ética, ampliación intereses del yo, autorrealización.</p> <p>Resolución: Desarrollo máximo del potencial vs. Estancamiento (resentimiento y temor por el futuro), autoritarismo, sentimiento de soledad, angustia, sentimiento de fracaso.</p> |
| <p>Octava edad VEJEZ (50 años y más)</p> | <p>Crisis: Los ancianos afrontan una última crisis, integridad contra desesperación.</p> <p>Logro: Sabiduría vs. Desdén.</p> <p>Figura significativa: Género humano.</p> <p>Aprendizaje: Trascender.</p> <p>Necesidades: Estabilidad emocional y económica, reconocimiento de su autoridad basada en la experiencia, aceptación del ciclo de vida, sentirse importante y querido.</p> <p>Resolución: Integridad yoica, satisfacción por todo lo que se ha sido y vivido, superación de las pérdidas vs. Sentimiento de desesperación, de desolación, de desamparo, de aislamiento, de incapacidad para aceptar la vejez y la muerte, regresión a tempranas etapas de la infancia.</p> |

Estructura del taller lúdico “Narrativa Teatral”

DESARROLLO HUMANO

Es un proceso que busca incrementar las opciones de la gente ampliando sus capacidades para conducir vidas extensas y sanas; para estar bien informado, para tener un estándar de vida digno y para participar activamente en la vida de la comunidad (PNUD, 2001)



AUTOPOIESIS

La capacidad de los seres vivos, como sistemas, para producirse a sí mismos (Maturana, 1974)

Siguiendo los lineamientos del PNUD y los principios autopoieticos, en torno a las necesidades que generan las transiciones ecológicas o crisis cotidianas o del desarrollo del ciclo vital, se demanda un cambio de esquemas que se asocia a procesos de aprehendizaje, mediante adaptación de la Programación Neuro Lingüística con la Narrativa Teatral.

Esta cartilla surge de la experiencia con los jóvenes de la Institución Atanasio Girardot en la ciudad de Manizales que se encuentran en la etapa del ciclo vital individual (adolescencia) con el ánimo de potencializar la identidad para el desarrollo integral, desde las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, desde los ámbitos de interacción lúdicos que permitan al estudiante recuperar la virtud y confianza básica.

Esta cartilla pretende mostrar el diseño operativo de la metodología trabajada a través del Taller formativo, donde el eje es la didáctica problematizadora (sólo se mostrará uno de los talleres realizados, por fase). Este es un producto en permanente construcción que puede orientarse a diferentes segmentos de población en procesos de Desarrollo Humano autopoietico que respondan, dentro de la política pública, a la búsqueda de las capacidades potencializables y a garantizar su aplicación como beneficio social para no producir frustración en el Desarrollo Humano.

La didáctica narrativa-lúdica-emocional para un Trabajo Social crítico en perspectiva del desarrollo humano autopoietico. Esta didáctica (método específico para la práctica del Trabajo Social en procesos de crecimiento personal y desempeño del rol de educador, mediador, dinamizador, facilitador...) se construye desde una adaptación de algunos fundamentos básicos de la Programación Neurolingüística y del principio pedagógico de Piaget (2000) en torno al desequilibrio socio-cognitivo para el aprehendizaje, con el fin de propiciar el Desarrollo Humano autopoietico a través del abordaje de las transiciones ecológicas en los ciclos vitales, mediante la construcción de un espacio lúdico. Esto conlleva a la necesidad de facilitar el ambiente pedagógico (taller lúdico-vivencial como espacio de encuentro) donde se expresen sentimientos, emociones, pensamientos y deseos que, como **narraciones** cotidianas, permiten la expresión creativa del actor social como sistema que interactúa con otros sistemas en su entorno cotidiano. Se concibe aquí, el espacio pedagógico, en el cual se enmarca como el espacio para el reconocimiento (aprehendizaje declarativo-cognitivo), la liberación de emociones (aprehendizaje actitudinal-afectivo) y la comunicación afectiva (aprehendizaje procedimental), a través de la re-significación de la experiencia vital narrada y de su puesta en escena con el ánimo de fortalecer el *sistema de afrontamiento*, clave en las transiciones ecológicas¹.

Desde una mirada eco-sistémica que reconoce dentro del ambiente ecológico² (el nivel más interno) a la persona en su desarrollo y, mediante cambios ordenados, la posibilidad autopoietica (auto-regulación y auto-producción), se piensa en las opciones mismas de los sistemas para el establecimiento de relaciones de acomodación mutua y progresiva con el entorno, a través de procesos de aprehendizaje mediado en, desde y para la re-significación de la realidad construida. Situación que, quierase o no, demanda de procesos de mediación social³.

¿Cómo enseñar a aprehender para potencializar el sistema de afrontamiento y posibilitar, mediante un ejercicio de des-aprehendizaje, la creación de nuevos esquemas (patrones de pensamiento o acciones interiorizadas)? Este es el reto, mirada consecuente con un situarse en el mundo como formas de sentirse, pensarse y actuar, en consecuencia. Aquí entra en escena el desequilibrio socio-cognitivo que, para Piaget, persigue, didácticamente hablando, lograr un aprehendizaje duradero. Este proceso, desde la apropiación de elementos de Programación Neurolingüística, implica la siguiente estructura: **1) equilibrio-anclaje; 2) desequilibrio-re-**

¹ La transición ecológica hace relación a las perturbaciones que sufre el sistema por cambio de roles, por cambio de entornos o por ambos.

² Abórdese el concepto de ambiente ecológico como: “Conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de las siguientes, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo...” (Bronfenbrenner), y en el nivel más externo, lo desconocido del entorno. De lo conocido a lo desconocido o lejano en la interacción, pero que influye en ella.

³ El aprehendizaje mediado es aquel donde interviene un mediador (en este caso el Trabajador Social) para hacer el filtro de saberes, fomentar el diálogo reflexivo y realimentar los procesos (orientar). Son otros mediadores de la cultura: los padres, los maestros, los pares, los medios de comunicación, las instituciones, etc.

encuadre, y **3**) re-equilibrio-diálogo ecológico; garantía ésta de cambio estructural (principio autopoietico para los sistemas complejos) a través del cambio de esquemas. A su vez Berger y Luckmann (1983) adicionan bases para comprender la realidad, la cual es construida según ellos durante tres momentos cíclicos: **1. Internalización:** (la cual es subjetiva, para comprender la realidad del otro y su mundo). **2. Objetivación:** es objetivo, reconoce los universos simbólicos de la cultura. **3. Internalización:** mundo subjetivo, advenimiento de la realidad subjetiva y objetiva. Es una construcción de significados y patrones culturales en la cotidianidad. Para que se den los tres procesos anteriores, según los autores, se debe hacer: Habitamiento - Tipificación (incorporación), Institucionalización (lo practican en una comunidad o en una sociedad) y Legitimación (ley).

Esta estrategia de Desarrollo Humano se propone así, desde tres etapas secuenciales y cíclicas (no-lineales), para producir el desequilibrio socio-cognitivo en consecuencia con los principios de programación neurolingüística: la realidad (pensamientos), cambio en el ser humano (modelado), capacidades humanas (recursos) y relaciones humanas (percepciones).

Esta didáctica se propone así, desde tres etapas secuenciales y cíclicas (no-lineales), para producir el desequilibrio socio-cognitivo en consecuencia con los principios de programación neurolingüística y las orientaciones de Berger y Luckmann sobre la construcción de la realidad orientada a: la realidad (pensamientos), cambio en el ser humano (modelado), capacidades humanas (recursos) y relaciones humanas (percepciones):

1. **Etapas de anclaje o el teatro de la mente:** Reconocer al actor social que ha construido pautas de vida diferentes.
2. **Etapas de re-encuadre o comunicándonos con nuestras emociones:** Convencer al actor social de que sus pautas de vida (esquema) son insuficientes.
3. **Etapas de diálogo ecológico o rapport interactivo:** Situar al actor social en sintonía con el entorno para que haga otras narrativas.

La etapa de anclaje o el teatro de la mente (esquema o patrón de asociación y confianza): Crear la confianza necesaria es indispensable para que los actores sociales muestren sus pre-saberes e ideas previas: cómo piensan, sienten y vivencian el mundo; como diría Habermas, cómo se presentan ante el mundo. Es necesario aclarar que en esta etapa el papel del Trabajador Social, como mediador, no es el de juzgar ni de dar directrices, sino abrir mediante la interacción recíproca (**rapport interactivo**) y el diálogo creativo, el mundo de conocimiento del actor social, por un lado, y hacerle sentir que lo que sabe es valioso, por el otro. No es otra cosa que hacer sentir al participante que vale, que se le acepta y reconoce y que tiene un mundo de experiencias para compartir y construir (**motivación-situada-reconocida**). En otras palabras, visibilizar al actor como **actor** en su escenario.

Esta etapa es trascendental para el proceso, ya que la motivación del sujeto es vital para poder lograr un aprehendizaje complejo, y así el sujeto pueda identificar los eventos estresores que le perturban. Asimismo, se da un reconocimiento de los actores: qué intereses tienen, qué los motiva, en otras palabras, sus saberes (**etapa auto-diagnóstica**). De esta manera se lleva a que el actor participe y se integre activamente, por lo que sabe y siente en su momento actual.

De acuerdo con Gustavo Bertolotto Vallés, un anclaje es un patrón de asociación que se crea entre pensamientos, sensaciones o estados y un estímulo determinado, externo o interno. En otras palabras, los esquemas que se han construido, mediante el modelamiento cotidiano, a través de los significados heredados e interpretados que producen guiones de vida (formas de comportarse) que integran en coherencia lo que se siente, se piensa y se hace, y se perfilan mediante el lenguaje que narra.

A través de estos anclajes, observados por medio de las técnicas “Diálogo de saberes”, los actores manifiestan el tipo de interacción social que han construido en sus espacios vitales; vivencias que afloran a través de las conductas que encierran cosmovisiones para mostrar su estructura interna, sea en equilibrio, sea en caos, sea en crisis, y mostrar sus perturbaciones, por un lado, y sus formas de enfrentarlas, por el otro (actitudes-estrategias). Patrones manifiestos quizá en formas violentas de la comunicación, actitudes de intolerancia, rivalidad, violación de las normas, etc. que permiten reconocer la estructura de la interacción social desde: el manejo de límites, el reconocimiento y negociación de las normas, la comunicación desde el sistema de valores y adopción de roles. En otras palabras, mostrar los estilos de vida, anclados en estilos de socialización, y ponerlos en escena.

Por medio de juegos de interacción, de confianza, de improvisaciones, de fotolenguajes, de conversaciones cotidianas, entre otros, se pueden abordar las **historias de vida** para revelar los anclajes o experiencias construidas en su proceso de vida, mostrando sentimientos no sólo negativos como fracaso, inferioridad, aislamiento, conformismo, etc., sino positivos como aceptación, reconocimiento, integración, etc., lo cual permite conocer su capacidad para enfrentar las situaciones cotidianas. A la par que se dibuja el sistema de afrontamiento poniéndolo en una trama o argumento, se aprovecha para estimular los factores motivacionales esenciales, en la perspectiva de De Zubiría (1995): Motivaciones yóicas (logro y reconocimiento), Motivaciones cognoscitivas (presaberes) y Motivaciones asociativas (integración).

Aquí el valor didáctico hace referencia al respeto a las diferencias y a la comprensión de las múltiples formas de ver y poseer la realidad, utilizadas por los actores sociales, por un lado, y muestra los ritmos de desarrollo de cada uno, por el otro, según sus necesidades y formas de abordar el mundo para estar en él (partir de lo que saben los actores). La intención es dejar al actor convencido de que lo que sabe es tan válido como lo que sabe otra persona, diferente a él. Para lo cual es útil la técnica del **contrato** utilizada en Trabajo Social a partir de la década

del cincuenta, como una herramienta que se fundamenta en los principios del papel activo y responsable y la capacidad de llegar a consensos por parte de los actores sociales. Queda lista la obra puesta en escena, para montar otra obra en el escenario de la vida a partir del develamiento de las perturbaciones y posibilidades en la siguiente etapa.

La etapa del re-encuadre o comunicándonos con nuestras emociones (otra visión, otro escenario): En esta etapa se trabaja con las partes internas del individuo para crear la necesidad de cambio y sus implicaciones, develando situaciones críticas, no deseables y deseables que pongan al descubierto los esquemas retroactores que generan entropía en el sistema. En síntesis, se busca propiciar un **desequilibrio** en el contexto cotidiano para que el sujeto reconozca el modelo mental, a través de los esquemas de actuación, que ha construido y cómo éste lo afecta a él mismo y a los demás y darse cuenta de sus necesidades formativas a través del dibujamiento de **su teatro de la mente** (mapas o modelos mentales) o forma en que pone en escena su guión de vida a través de las tramas vivenciales. No es otra cosa que ponerlos en situación de **actor y espectador**.

A través de los juegos lúdicos, el diálogo de saberes, los juegos de contacto físico, entre otros, se pretende que los actores reconozcan cuáles son las implicaciones de sus actos, como un ejercicio meta-cognitivo para, primero, reconocer cuál es la cosmovisión que han construido y sus implicaciones con el entorno, como lo plantearía Bronfenbrenner (1997): no sólo micro y meso, sino exo y macro, y segundo, para reconocer las consecuencias inmediatas y de futuro. Se buscan alternativas de acción que satisfagan la intención positiva del esquema que se requiere modificar o construir, aquí es fundamental el reconocimiento de la motivación que tiene la conducta cuestionada para poder satisfacerla con otra diferente.

Por medio de la técnica del diálogo de saberes, que permite a los actores crear y recrear sus vivencias cotidianas, sus deseos y pensamientos, los actores sociales ponen en evidencia sus necesidades cognitiva y emocional, reconstruyen sus experiencias de interacción cotidiana, en el aula de clase, en la casa y en los demás espacios de los que hacen parte. Esta confrontación de actitudes y comportamientos, desde lo visceral, les permite centrarse y descentrarse para ver las consecuencias de sus acciones pensando-deseando salidas por medio de un diálogo de subjetividades, que les permite entender la construcción que han hecho de la realidad. **Etapas de la ecuación del cambio⁴ para llegar así a la toma de conciencia de la necesidad de hacer otras cosas, de darse cuenta que hay otras opciones y de que se pueden hacer si se quieren hacer, como una elección de posibles caminos (Autoreconocimiento).**

⁴ Ecuación del cambio entendida así: evento provocador → evento estresor → acumulación de tensiones → conflicto → estrés → tipología familiar → recursos de la familia → asimilación → estrategias de afrontamiento →

Al permitirle al actor social confrontar su mundo con el de otros y con otros posibles, se da la posibilidad de visibilizar otros marcos para su vida (**re-encuadre**) que no es otra cosa que el adoptar nuevas posturas o una nueva visión de horizonte, de sentido con la suficiente capacidad para ver otras opciones. La intención es dejar al actor convencido de que aunque ha construido un mundo posible, éste no está terminado y tiene que ser viable con el mundo de los otros, dado que la trama de la vida se da en el escenario de la **interacción social** (aprehender a negociar y a posponer la recompensa o establecer prioridades); pero, más importante, a definir posibles rutas interactivas que configuren el **teatro de la mente** o se piense en actores, tramas y guiones, etc. Queda listo el nuevo escenario con su obra en guión, con las perturbaciones develadas y sus estrategias de acción, al menos delimitadas. Preparado el ambiente para el re-equilibrio. Por medio de la técnica de la auto-narración, los jóvenes manifiestan sus sueños e ideales y sus deseos de transformar sus interacciones, y muestran mediante la puesta en escena un proceso de adaptación con los otros y consigo mismos para un trabajo en equipo más armonioso.

La etapa del diálogo ecológico o rapott interactivo: Consiste en que el sujeto verifique si lo que se propone lograr es útil para la necesidad que tiene. Cuando se propone lograr algo, esto ha de encajar también en el contexto no sólo personal sino social específico. En esta etapa el grado de conciencia del sujeto es muy importante para ver la necesidad de cambio (**re-equilibrio**), para que empiece a generar las estrategias necesarias enfocadas a la modificabilidad estructural a través del cambio de esquemas y de la interpretación de sus esquemas perturbadores en las vivencias y, en consecuencia, con sus expectativas para darse cuenta de su posibilidad de aprehendizaje. En otras palabras, lo que se pretende es poner en marcha el nuevo sistema de afrontamiento a través de las nuevas estrategias (nuevos **mapas mentales**), para lo cual es útil la técnica del **contrato** utilizada en Trabajo Social a partir de la década del cincuenta, como una herramienta que se fundamenta en el principio del papel activo y responsable y la capacidad de llegar a consensos por parte de los actores sociales.

En consecuencia con lo anterior, se pretende que el sujeto se re-construya en armonía con el sistema, generando nuevos esquemas en la dinámica de cambio que gira alrededor de la asimilación y la adaptación neguentrópica de su sistema en sí (sentirse bien, hacer lo que quiere con principio de realidad y no sentirse humillado y frustrado), de sus relaciones con los otros sistemas y de sus relaciones con el entorno. Aquí se ponen en juego: **1)** el papel del **lenguaje** para generar mensajes-pensamientos positivos; **2)** el papel de la **cognición** (procesos cognitivos: percibir, pensar, crear, recordar, visionar) que a través de los modelos re-cree rutas recursivas o genere recursos; y **3)** la toma de conciencia del **programa** cultural y la necesidad de crear otros programas (hábitos) frente al reconocimiento de otras posibilidades de mundo, que se deben sintonizar.

Etapa de cierre o etapa del **aprehendizaje vivencial**, o aplicación en, desde y para la vida misma, pero a la vez de alta realimentación emocional donde los canales de comunicación visual, auditivo y kinestésico (físico) que vinculan a la vida se potencian frente a la permanente pregunta cuestionadora ¿para qué cambiar? (cambio de hábitos ¡cosa difícil!). No obstante, hay que reconocer que en el mundo no hay un mapa ni un programa adecuado o perfecto y, que si la realidad es cambiante estos deben cambiar; es la inflexibilidad de pensamiento la que bloquea al programa en su condición de ser maleable y flexible y por lo tanto provisional. Pero, sí es claro que el mapa define las formas de interpretar y actuar el mundo; mapas neurolingüísticos que programan o programas que definen los mapas neurolingüísticos.

Se utiliza aquí la técnica de las **anclas de la vida** que permiten la configuración de las diadas afectivas para que, fortaleciendo la vinculación afectiva, los actores sociales se sientan conectados, incluidos y reconocidos en sus roles y reconocedores de sus límites (territorios), normas y formas de interacción recíprocas. Es así como esta didáctica le apunta al desarrollo personal situado a partir de las vivencias presentes y las visiones de futuro, privilegiando los canales de comunicación a través de un juego creativo para narrar la vivencia. Parte del supuesto de que si el actor social no sabe lo que hace, no aprehende. Aquí el Trabajador Social: primero, **reconoce** a los actores sociales y crea el ambiente pedagógico, les da confianza; segundo, los **convence** sobre la necesidad de cambio y crea el desequilibrio socio-cognitivo y, tercero, los **acompaña** para que ellos viabilicen rutas o salidas acordes a sus posibilidades.

Para ello propongo la **‘Tripta metodológica’**, a manera de visualización comprensiva, para leer el asunto de las didácticas en su inserción en el todo de la praxis en Trabajo Social, donde adquiere su sentido como proceso, aquí, desde el modelo propuesto (ver tabla siguiente). Anótese que lo referido a los procesos particulares va a depender de las situaciones objeto de conocimiento y acción, en tanto paradigma asumido.

A partir de un diagnóstico de entrada, en esta fase se busca que los actores sociales, en un ambiente interactivo, contribuyan, no sólo a su enriquecimiento, sino a la expresión de su propia vivencia al compartir sus biografías y narraciones cotidianas. Se pretende que los actores, se escuchen y pongan en escena, a través de un diálogo de saberes, cómo viven su cotidianidad. Es una presentación de su propio mundo de vida.

Propósito

Lograr el reconocimiento y la aceptación dentro del grupo, como espacio de mediación clave para el proceso de formación en capacidades cognitivas (saberes construidos) y como inicio del ciclo propedéutico.

Tripta metodológica

| MÉTODO GENÉRICO | MÉTODO ESPECÍFICO | MÉTODO EDUCATIVO |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- DIAGNÓSTICO | INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA | |
| 2- PLANIFICACIÓN | NARRATIVA TEATRAL | DIDÁTICA |
| 3- EJECUCIÓN | 1- RECONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS AUTO-DIAGNÓSTICO 2- ECUACIÓN DEL CAMBIO DISEÑO DE ESTRATEGIAS 3- APRENDIZAJE VIVENCIAL EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS 4- VISIBILIZACIÓN DE RUTAS DE VIDA O EVALUACIÓN TRASVERSAL | <ul style="list-style-type: none"> • ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO • ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO • ANCLAJE • REENCUADRE • DIÁLOGO ECOLÓGICO |
| 4- EVALUACIÓN METAS | 4- EVALUACIÓN DE PROCESO TRASVERSAL | 4- EVALUACIÓN DE PROCESO TRASVERSAL |
| PROYECTO | PLAN DE ACCIÓN | UNIDADES PEDAGÓGICAS |

Fase I: Reconstrucción de imaginarios: Autodiagnóstico

Taller lúdico: Espacios de encuentro: La herencia de nuestros ancestros

Objetivo del taller: Facilitar a los jóvenes la comprensión de sus relaciones con los padres, basándose en el camino de la vida recorrido por éste con el fin de reconocer su propia *historia de vida*.

Logro: Que el joven identifique eventos de la herencia de sus padres para reconstruir sus imaginarios, que establezca su propia historia y la identificación con sus padres, y sienta que el espacio de la interacción cotidiana es un ambiente de acercamiento al otro.

Desarrollo del taller lúdico

I- Introducción.

Sensibilización: Iniciar con juegos de relajación y toma de conciencia del cuerpo (neurocomunicación), para crear la confianza con el otro, mediante el contacto corporal, a través de juegos lúdicos de interacción. Se busca aquí crear el ambiente pedagógico o confianza para participar.

II- Aplicación de la didáctica.

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Para reconstruir las líneas esenciales de vida de cada uno de los padres, tener en cuenta, por una parte, que el presente por sí sólo, no es suficiente para comprender a una persona, y por la otra, que es en el pasado donde se construyen los esquemas de pensamiento y, por ello, hay que hacer una introspección frente al mundo de la vida. Para esto, considere las vivencias cotidianas y a partir de ellas recoja los imaginarios haciendo una puesta en escena o juego de roles.

Por ejemplo: pregunte a los actores con cuál de sus padres tiene más confianza y si está interesado en contar qué hace con él. Dígales ahora, que imaginen que este progenitor ha tenido que salir de viaje por la tarde y ahora está sentado en el tren... En el compartimiento está sentada delante de él una persona más anciana en la cual nuestro padre comienza a tener confianza hasta el punto de contarle su propia vida. Nuestro padre o madre sabe muy bien que no volverá a ver nunca más a la persona en cuestión y que aquí tiene la posibilidad de describirse a sí mismo y el propio destino con absoluta franqueza. Asigne roles y lleve a los actores a escena y luego a través de cualquier medio expresión, como por ejemplo el dibujo, pídeles, como ejercicio de síntesis, que dibujen lo representado. Haga una exposición de los dibujos y conduzca el diálogo, (esto para hablar sobre lo expresado), como un ejercicio de análisis de los imaginarios (fotolenguaje). Este nivel permite conocer cómo perciben o viven los actores su mundo e identificar esquemas de pensamiento conducentes a respuestas adaptativas y no-adaptativas.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: Identifique un esquema o imaginario no-adeecuado para propiciar el develamiento de éste o un darse cuenta del comportamiento no propicio para la interacción con los otros. Buscar un compañero con el cual hacer un cambio de opiniones frente a la puesta en escena, con relación a las sensaciones experimentadas: sobre lo que siente ahora, etc. Para ello responder:

- ¿Qué ha determinado que haya elegido a nuestro padre o madre?
- ¿En nuestra opinión qué situación ha sido verdaderamente difícil para nuestro padre o madre?
- ¿Cuándo se ha sentido particularmente feliz?

- ¿Quisieras tener la vida parecida a la suya?
- ¿Qué diría nuestro padre o madre al leer lo que escribes?

Cada actor, espontáneamente, lee sus respuestas ante el grupo y se registran, como huella, mediante un dibujo, los imaginarios no adecuados; esto es, se dibujará sobre lo que no queremos ser para poder tener la aceptación y el reconocimiento de los otros.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Inicie evaluando cuáles son las necesidades e intereses de los actores, relacionados con los cambios que tienen que realizar para superar los imaginarios o esquemas inadecuados. Puede hacer preguntas de reflexión tales como:

- ¿Si el juego de roles se hiciera con sus padres qué pasaría?
- ¿Qué ha aprendido con esta dinámica?
- ¿Qué comportamiento (del progenitor elegido) depende mucho, según su propio punto de vista, de las circunstancias particulares de la vida?
- ¿Hasta qué punto entiende a este progenitor, independientemente de sus propios intereses?
- ¿Querría hablar de este juego con el progenitor implicado?
- ¿Qué más le gustaría decir frente a lo que percibió de la actividad?

Se propone hacer un cierre con juegos de improvisación mediante una puesta en escena para dar salidas al cambio de patrones. Si el grupo lo desea se puede completar posteriormente el juego; como tarea para la casa: los muchachos piden al progenitor elegido desarrollar la misma tarea de forma contraria, descubriendo la vida del hijo. Al final, leerán las narraciones en voz alta reportando eventuales integraciones y correcciones. Tarea que posteriormente (otro taller) será valorada. Para evaluar los logros, se propone a los jóvenes que construyan un relato donde identifiquen eventos de la herencia de sus padres y describan con cuáles se identifica y cuáles le gustaría cambiar. Por otro lado, se les pide que describan cómo se sintieron al momento de compartir su experiencia con los demás compañeros.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico:

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Fase II: Reconocimiento de la ecuación del cambio.

Diseño de estrategias: En esta fase se busca que los actores sociales reconozcan la ecuación del cambio como circuito de adaptabilidad de los seres humanos, e identifiquen la manera de asimilar los conflictos que dependen de su cosmovisión, entorno al afrontamiento de las crisis

y la posibilidad de cambio; generando así estrategias a partir del manejo de sus emociones para alcanzar un desarrollo personal.

Propósito

Que el joven haga un diálogo emocional mediante la auto-reflexión lúdica de sus vivencias cotidianas, aprendiendo a manejar la ecuación del cambio, para reconstruir su vínculo afectivo a partir del manejo de sus emociones y ponerlas en escena, para reconstruir la confianza básica (primera virtud de Erikson) mediante una *puesta en escena*.

Taller lúdico espacios de encuentro: Reconocimiento de las emociones

Objetivo del taller: Desarrollar la capacidad para elegir la emoción o emociones idóneas en cada entorno.

Logro: Que el joven identifique eventos que le perturben reconociendo las emociones, seleccione la emoción que más le convenga y sienta que el espacio de la interacción cotidiana es un ambiente de confianza para expresar su mundo interior.

Desarrollo del Taller lúdico:

I-Introducción: Sensibilización

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Identificar una experiencia vivida con la que se está descontento por los sentimientos o los comportamientos que se han tenido, y que no fueron los que se hubiera querido tener, o que tras una valoración, no eran los adecuados. Valorar lo ocurrido en función de la ecuación del cambio: evento provocador = evento estresor = acumulación de tensiones = conflicto = estrés = tipología familiar = recursos de la familia = asimilación = estrategias de afrontamiento = crisis normativas.

Después de dicho ejercicio, se debe reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó?
- ¿Qué experimentaste?
- ¿Qué fue lo que quisiste hacer?
- ¿Qué fue lo que te empujó a actuar de ese modo?

Ahora, mediante un corto texto poético debes plasmar las impresiones y sensaciones que sacaste en limpio de esta reflexión.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: En este punto, determina cómo te hubiera gustado actuar, comportarte y sentirte: **¿Qué emoción es la que querrías tener y sentir si ese tipo de situaciones se volvieran a presentar?**

Para ello pregúntate:

- ¿Qué emoción me hubiera gustado tener?
- ¿Qué emoción específica hubiese sido idónea?
- ¿Qué comportamientos específicos hubiesen acompañado ese tipo de emoción?
- ¿Cómo hubiera actuado si hubiera vivenciado la emoción correcta?

-Intenta averiguar qué emoción específica es esa.

-Precisa todo lo que puedas la emoción que hubieras necesitado sentir para generar ese comportamiento ideal, es decir, la emoción que creas que pueda ser más útil, beneficiosa y ecológica para enfrentar ese tipo de situaciones.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Una vez localizada la emoción ventajosa, imagínate a ti mismo en un tipo de circunstancia similar ocurrida en un futuro próximo. Manteniendo constante la emoción seleccionada, sigue con la imagen y observa cómo hubiese afectado esto a tu experiencia y tus comportamientos del momento. Luego, mediante un diálogo con tus compañeros comparte tus conclusiones e incluye las consideraciones y las respuestas de ellos en tu propia construcción mental.

Para evaluar los logros se propone que cada uno aporte desde su experiencia en este taller, los sentimientos y emociones que reconoció claramente y los lleve a escena en un ejercicio de improvisación donde identifique los eventos que les perturben y les den salidas a través de un compartir con el otro.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico: -Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen? -compromisos, tareas pendientes.

Fase III: Aprehendizaje vivencial.

Ejecución de estrategias:

Esta fase consiste en reconocer los espacios de interacción en la familia para que el estudiante logre reconocer el valor de las interacciones con sus familias para generar procesos de integración lúdica a partir del reconocimiento de sus narrativas de vida como aprendizaje vivencial.

Propósito

Construir los espacios para el auto-reconocimiento orientados a propiciar la interacción familiar. *Encuentros Familiares*.

**Taller lúdico Espacios de encuentro:
Reorganizar mi familia interior**

Objetivo del taller: Comprender la familia interior y llegar a armonizarla.

Logro: Que el joven encuentre las emociones positivas de la experiencia para mejorar la comprensión de la interacción con sus padres.

Desarrollo del Taller lúdico:**I- Introducción: Sensibilización**

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: El explorador se pone de pie y delante suyo coloca a sus padres (dos voluntarios que actuarán como tales), uno a su izquierda y otro a su derecha, los tres paralelos de un punto central que llamaremos punto de encuentro. Después elige un lugar enfrente suyo, también equidistante del punto central, que llamaremos metaposición. El explorador se asocia con uno de sus padres, adoptando una postura corporal habitual en él o en ella. Desde allí dice:

- ¿Qué es lo que valora de su hijo?
- ¿Cuál es la intención positiva que tuvo para él/ella?
- ¿Qué piensas sobre él/ella?

Ahora, el explorador sale de la metaposición y se asocia con el otro progenitor y se repite el anterior paso. Luego el explorador se asocia consigo mismo y pensando en sus progenitores, responde a las siguientes preguntas.

- ¿Qué es lo que valoras en él/ella?
- ¿Qué piensas sobre él o ella?
- ¿Qué sientes sobre él/ella?

En los momentos conflictivos:

- ¿Cuál es la intención positiva de tu comportamiento hacia él/ella?
- ¿Qué piensas y sientes sobre lo que él o ella te ha dicho?
- ¿Qué quieres agradecerle?

Ahora, el explorador sale de la metaposición, vuelve a su lugar, se asocia consigo mismo y repite el paso anterior con el otro progenitor.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: Desde la metaposición, el explorador hace comentarios de su experiencia y saca conclusiones; reconoce especialmente la intención positiva de cada una de las partes y las creencias que movilizan a los tres.

Si fuera necesario cualquier dato adicional o aclarar algún aspecto, puede asociarse con cualquiera de ellos y luego volver a la metaposición.

Una vez que el explorador ha captado la intención positiva de cada parte va a su posición y comienza a caminar lentamente hacia el punto de encuentro, al mismo tiempo que imagina a sus padres acercándose hacia el mismo punto. Cada uno lleva su intención positiva y terminan integrándose con el explorador al llegar al punto de encuentro.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Una vez realizado el encuentro, el explorador realiza un paseo al futuro, en decir, piensa en situaciones del futuro sobre las cuales puede tener repercusiones este ejercicio, imaginando qué puede cambiar en su vida gracias a esta integración.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Fase IV: Visibilización de rutas de vida: Evaluación transversal: Esta fase consiste en reconocer el potencial y las oportunidades para su proceso de desarrollo humano, reconociendo que existen múltiples maneras de interpretar la realidad reconociendo la capacidad que cada uno tiene de elegir su horizonte.

Propósito

Generar estrategias de afrontamiento para las transiciones ecológicas.

Taller lúdico: Espacios de encuentro: Valorar potencialidades y oportunidades para sus procesos de desarrollo humano

Objetivo del taller: Descubrir en su experiencia cómo organiza su estado de logro personal.
Cartas de navegación...

Logro: Que el joven descubra cómo acceder a estados emocionales que le permitan alcanzar sus objetivos.

Desarrollo del Taller lúdico

I- Introducción: Sensibilización

Se inicia con juegos de relajación y conciencia del cuerpo (neuro-comunicación), confianza en el otro, contacto corporal a través de juegos lúdicos de interacción.

II- Aplicación de la didáctica

Momento del anclaje o el teatro de la mente: Se reúnen dos personas. B será el guía y A el explorador. B le pide a A que recuerde un estado anterior, en el pasado, en el que logró algo importante para él o tuvo la sensación de impulso para lograrlo. B le pide a A que revise la situación diciéndole: mira lo que miras, escucha lo que escuchas, siente lo sientes y permanece allí. B le pide a A que registre en su cuerpo esta sensación de logro y le guía por medio de preguntas que están determinadas a que A describa la sensación de la forma más completa posible:

- Adopta la postura corporal que tenías en ese momento.
- ¿En qué lugares del cuerpo está localizada esa sensación? (que A describa cada lugar)
- ¿Qué color tiene la experiencia? ¿Es uniforme o tiene distintas tonalidades?
- ¿Qué forma o formas tiene la experiencia?
- ¿Tiene movimientos? ¿De qué tipo? ¿De dónde viene y hacia dónde van?
- ¿Qué temperatura tiene? ¿Es uniforme o cambia?
- ¿Percibes alguna sensación de sabor u olfato?
- ¿Escuchas algún sonido o música?
- Si hay palabras, ¿de dónde vienen, dónde están, de quién son? (que A diga si son internas o externas)

Nota para el guía: es importante que en la experiencia participen sensaciones (kinestésicas), colores (visuales) y sonidos o palabras (auditivas).

- 1 Ponle un color adecuado a la sensación.
- 2 Une ese color a la sensación.
- 3 Haz que surja un sonido que armonice con el color y la sensación.

- 4 Repite la experiencia hasta que el color, el sonido y la sensación sean una misma cosa.

Momento del reencuadre o comunicándonos con nuestras emociones: ¿Qué palabras te dices a ti mismo en este momento, de logro o de impulso? Cuando A ha terminado la descripción, B lo hace desconectar de la experiencia y se le hacen comentarios que ayuden a A en la comprensión y descripción de lo que sintió, vio y escuchó. B le pide a A que piense en el objetivo que desea alcanzar, hacia el cual va a aplicar el estado de logro.

Ahora, B guía a A para que vuelva a ponerse en un estado de logro. Hay que hacer que A reviva ese estado y para eso vuelve a recordar cuándo sucedió y todos los detalles que mencionó anteriormente.

Cuando lo logra se le dice:

Ahora imagina que te ves a ti mismo alcanzando el objetivo que te has propuesto; siente que has podido hacerlo y cuando lo has visto, pensado y sentido repite en voz alta y con la misma fuerza que antes las palabras que te dices cuando logras algo importante.

Momento del diálogo ecológico o rapott interactivo: Cuando A ha hecho esto se da por terminado el ejercicio. Se hacen comentarios y se intercambian los papeles. Con este ejercicio se tiene permanentemente a su alcance los recursos necesarios para cuando necesite estar motivado para alguna situación. En este momento recurra a las imágenes, sonidos y sensaciones del estado de logro. Podemos trabajar con otros estados que debemos recuperar para nuestra avance personal, como decisión, armonía, creatividad, bienestar, etc. Podrá enriquecer la lista tanto como sea capaz de variar en la identificación de los estados que puedan ayudarle en la vida cotidiana. Recuerde que PNL es un arte en la medida que usted se transforme en un artista.

III- Cierre del encuentro y evaluación del proceso metodológico:

- Evaluación del proceso: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué sugerencias tienen?
- Compromisos, tareas pendientes.

Conclusiones

El desarrollo humano definido como: “El proceso que busca incrementar las opciones de la gente ampliando sus capacidades para conducir vidas extensas y sanas, para estar bien informado, para tener un estándar de vida digna, para participar activamente en la vida de la comunidad” (PNUID, 2003), en este caso, se perfila desde la necesidad de dar prioridad a los procesos de educación y al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, como la base para

la reducción de altos índices de vulneración de los derechos humanos, apuntando al desarrollo, a la integralidad, donde se dé espacio a la participación, movilidad social y empoderamiento de los individuos y las comunidades, que darán lugar a un modelo de cooperativismo donde se trabaje conjuntamente hacia el logro de intereses colectivos, que para Max Neef (1997) representa un “fenómeno de multitudes”, para la consolidación de una sociedad justa, equitativa e igualitaria, mediante el fortalecimiento de la triada familia-estado-joven, como sociedad civil organizada.

Aquí cabe preguntarse si los procesos de socialización, a través de los instrumentos mediadores de la cultura, están cumpliendo con el anterior cometido, el de formar sujetos autónomos, o si por lo menos están complementando mutuamente para compensar las dificultades particulares del sistema familiar para cumplir con su función socializadora. “La escuela dejó atrás a los grupos vulnerables, el campesinado, el indígena, el marginado urbano, la mujer de clase baja, algunos de estos, apenas alcanzan unos pocos años de educación efectiva, el machismo de la cultura atraviesa también las aulas, donde además, se debate una crisis de identidad” (Gómez, 1999). Entonces, como afirma Gómez, finalmente es más importante “¿formar para la universidad o formar para el empleo inmediato, mientras más y más adolescentes perciben su propia vida como el no futuro?”. La respuesta no está precisamente en los indicadores y fórmulas de cobertura, sino en las verdaderas estructuraciones de políticas coherentes con las necesidades de muchos y no con los privilegios y caprichos de pocos.

Ahora bien, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma que hay que “ampliar opciones personales a la gente mediante el uso de la libertad”, y al hacerlo, se está pensando en un enfoque de capacidades como base para el desarrollo social donde se potencialicen dimensiones como: la cooperación, la equidad, la sustentabilidad, la seguridad, y se implica el pensar, por un lado, en las familias como una organización capaz donde: “La persona sea sujeto de su desarrollo y no la persona sea objeto de su desarrollo” (Cepaur), y por el otro lado, en un desarrollo humano como: “Forma de vida más armoniosa mediante la construcción de sujetos diferentes basada en el respeto a los derechos humanos y el conocimiento como instrumento de promoción humana” (DPN, 2005). Como lo afirman Colom y Mélich (2002): “Este norte conduce a orientarse por la transformación de los procesos educativos, desde diferentes instancias, tendientes a formar al ser en su capacidad de adaptabilidad al entorno”.

Para Manizales, el panorama no es muy alentador, cuando las familias viven y reproducen una historia de violencia familiar enmarcada en una tradición patriarcal en conflicto con prácticas modernas de una sociedad en cambio. Esto es, la violación al artículo 42 de la Constitución de 1991 en torno a la igualdad de derechos y deberes de la pareja, el respeto mutuo y la exclusión de formas violentas en la interacción cotidiana que alteren la armonía y unidad. La investigación sobre la familia en Manizales realizada por Palacio y Castaño (1994) dan cuenta, independiente del estrato y del nivel educativo, de la prevalencia de tres fenómenos

recurrentes como patrones intergeneracionales: la intolerancia, el incumplimiento de deberes y la orientación de la existencia o cosmovisión orientada a la subsistencia o ‘el diario vivir’. “Se reproducen normas y pautas de comportamiento que permiten la negación del otro y la construcción individual hacia el ejercicio del poder autoritario que ejercen los adultos sobre quienes tienen su control.”

Se encuentra que la violencia como agresión física, verbal y psicológica es el producto de las tensiones acumuladas y de las prácticas tradicionales que están demarcadas por estilos de socialización autoritarios en una cultura arraigada en patrones machistas. “La violencia se inserta en la dinámica de las relaciones familiares, generando situaciones y procesos confusos. Cuando se aborda esta realidad, directamente con los sujetos implicados, aparece la ambivalencia de sus referentes, para dar paso a la existencia de algunos mitos sobre ella generalización, naturalización y justificación que se constituyen en tres argumentaciones que le dan forma a la invisibilización de la violencia. Intentar buscar una explicación al respecto, remite a la obligatoriedad de entender cómo las relaciones familiares se encuentran atrapadas en un laberinto de amores y desamores, de encuentros y desencuentros.” (Valencia, 2004: 22). Igualmente, la autora concluye que las condiciones de vida por el fenómeno de la pobreza que no garantizan la satisfacción de las necesidades básicas, llagan al manejo no asertivo del conflicto, lo que genera más violencia y desencadena prácticas ambiguas, punitivas, confusas, donde no hay modelos de padres coherentes con un desarrollo humano centrado en los derechos y la convivencia pacífica, dado que los cuidadores son a la vez producto de historias de vida violentas que se repiten.

Finalmente, podría plantearse que en general los estudios sobre familia y juventud en Colombia dan cuenta de las situaciones que ocasionan la violencia al interior de los grupos familiares, sus manifestaciones y protagonistas, es decir, presentan un mapa de la situación en el cual se resaltan las causas y consecuencias del fenómeno, dada esta situación. Sánchez (2000) recomienda que vale la pena trascender la etapa diagnóstica de las investigaciones sobre la realidad individual y familiar, más en términos del reconocimiento de los factores protectivos, de los recursos y potencialidades propias de cada miembro de la familia en su conjunto, los cuales han sido utilizados y pueden llegar a ser aprovechados en la superación del patrón intergeneracional de la violencia. En palabras de la autora: “Es reconocer que ellos son parte de su propia ayuda. Es canalizar los proyectos de vida individual y familiar y social como la posibilidad de encontrar un presente y un futuro mejor...” (Sánchez, 2000: 25). El imaginario de un futuro incierto en la vida de los jóvenes es alentado, por un lado, por los medios de comunicación, que les plantean a diario propuestas que: “...los ilusionan, los aturden o los confunden por completo; por otro, los padres de familia, que con frecuencia quieren que sean lo que ellos no fueron y les recriminan por no aprovechar las oportunidades para salir adelante; y por último, la comunidad que los trata como jóvenes sin rumbo.” (Escobar: 2004).

Otras conclusiones que se infieren del estudio tienen que ver con: **1)** el tránsito al mundo adulto, donde la moratoria se hace inminente como un mecanismo de protección para algunos o de inmadurez cognitiva y emocional para otros, producto de débiles vinculaciones afectivas. El imaginarse adulto produce temor y se manifiesta en: "...una ambivalencia que se expresa en un reconocimiento del respeto, admiración y ejemplo que son los adultos; y el temor que les produce el imaginarse adultos y perder la vitalidad, intensidad, libertad e identidad que sienten como jóvenes... perderse en el mundo, en el trabajo, en los hijos, en las obligaciones". (Escobar, 2004); **2)** la frustración frente al proyecto de vida ante un embarazo no deseado, abuso sexual, maltrato, etc., frente a la permanencia del modelo de matrimonio como meta donde las mujeres, enfrentadas a un evento de este tipo, "no incorporan en sus planes futuros la posibilidad de establecer una convivencia estable, en razón de las malas experiencias afectivas y el miedo de enfrentar al hijo con un padrastro, de manera que la gratificación afectivo-sexual se niega, se sublima en el afecto por el hijo, o se mantienen relaciones que no impliquen convivencia." (Escobar: 2004); y **3)** "Las ideas que relacionan juventud con cambio se asocia a los modos de organización de los jóvenes hoy, los cuales no implican un sentido de pertenencia absoluto, y más bien son inestables, pudiendo participar en varios de ellos a la vez." (Escobar: 2004: 60).

Finalmente, cabe entonces señalar que las opciones que se han creado desde las políticas estatales no han sido suficientes para generar un desarrollo del potencial humano; pareciera que, por el contrario, se desarrollan debilidades que impiden enfrentar los cambios e invisibilizar cada vez más el papel educativo y formador de la familia, la cual no existe en una sociedad como aldea global. De ahí, se desprenden las claras bifurcaciones entre educación-familia y joven, se abren más hacia el abismo de la ignorancia y la desigualdad, manifestada claramente en la contradicción de lo bucólico y lo estrépito que gira en torno a las lógicas exigidas por un sistema, que más que eso son ilógicas. Las realidades que emergen dentro de éste, lo cual no es aventurado decir, son el reflejo del caos global económico, político, cultural y social, que como bien se dijo anteriormente, privilegia la sobrevivencia y no la convivencia armónica como proyecto humano.

En conclusión, pensar la familia en un contexto en crisis, y en él los procesos de socialización primaria y secundaria, llevan a re-pensar la educación como una estrategia para el desarrollo humano, donde la familia como mediadora de las interacciones sociales se convierte en un agente generador de opciones para posibilitar la dinámica de sus sistemas. Esto implica replantear las necesidades de formación desde tres frentes: la educación como formación social, la construcción de identidades y el desarrollo del potencial humano como opción misma para el desarrollo en general. Hay que apuntarle entonces a proyectos de desarrollo humano con participación de la familia y los jóvenes, que contribuyan a alcanzar las metas del desarrollo del milenio desde tres de los cuatro objetivos, que a este nivel, depara la visión 2019 en sus tres condiciones sociales: "Un mundo en transformación, un territorio privilegiado,

una población en transición.” (DNP, 2005) Dichos objetivos hacen referencia a la necesidad de crear solidaridad ciudadana con “Ciudades amables”, responsabilidad a través de una “Cultura de la convivencia” y justicia y democracia para una “Cultura de la participación ciudadana”. De esto se desprenden metas en torno a: *convivencia democrática, competencias políticas y valores humanos*.

Bibliografía

Cajiao, Francisco. (coord.) (1997). *La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Proyecto Atlántida*. Santafé de Bogotá. Fundación Fes-Colciencias. Tomo I.

Colom, Anthony & Melich Carles, Joan. (2002). *Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. Barcelona. Paidós.

Coombs, Philip. (1986). *Crisis de la Educación Superior*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Departamento Nacional de Planeación. (2005). *Visión Colombia: Centenario II: 2019*. Bogotá: DNP.

De Zubiría, Miguel. (1995). *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Duque, Aura Victoria. (2004). *Apuntes de clase curso Socialización Política*. Manizales: Universidad de Caldas.

Erikson, Eric. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.

_____. (1986). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires. Paidós.

_____. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona. Paidós.

Escobar, Manuel. (2004). *Estado del Arte de conocimiento producido sobre los jóvenes 1985-2003*. Bogotá. Universidad Nacional.

Gómez Buendía, Hernando (1999). *Educación, la agenda del siglo XXI*. Bogotá. PNUD.

Hernández, Ángela María. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El Búho.

Idárraga, Irma. (2001). *Familias Latinoamericanas. Diagnóstico y Políticas en los Inicios del Nuevo Siglo*. Santiago de Chile. División de Desarrollo Social de las Naciones Unidas –CEPAL–.

Maier, H. (1982). “El Concepto del Desarrollo en Erikson”. En: *Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño*. Buenos Aires: Amorrortu.

Márquez, Mariela (2006). *Informe desarrollo humano eje cafetero: desesperanza, guerra y pobreza*. Manizales. UNP.

Max Neef, Manfred. (1997). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Medellín: Cepaur.

Palacio, María Cristina & Castaño, Laura Cecilia. (1994). *La realidad familiar en Manizales. Violencia intrafamiliar*. Manizales: Universidad de Caldas.

Piaget, Jean. (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.

PNUD. Informe de Desarrollo Humano del Eje Cafetero (2004)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–. (2003). *Informe desarrollo humano para Colombia 2002*. Bogotá: PNUD.

Sánchez, María Hilda. (2000). *Estado del Arte de la Violencia Familiar desde la Perspectiva Sistémica en cinco ciudades del país: Medellín, Santafé de Bogotá, Santiago de Cali, Barranquilla y Cartagena*. Manizales: Universidad de caldas.

Valencia, Sandra Milena. (2004). *Patrón Intergeneracional de la Violencia en la las Familias de los niños institucionalizados, desde una mirada una mirada sistémica. 1980-2003*. Tesis de Desarrollo Familiar. Inédita. Manizales: Universidad de Caldas.