

7. VIDA DE MAESTRO

Escuela - Salud mental en la Escuela - Salu

El final del miedo



Este libro fue compuesto
en fuente Times 11 puntos
e impreso sobre papel
propalibros de 70 gramos
en el mes de septiembre de 1999
en los Talleres de Prensa Moderna.

Salud Mental en la Escuela

El final del miedo



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SAHIA FE DE BOGOTA, D.C.



Directora general
Clemencia Chiappe

Subdirectora académica
María Cristina Dussán de Suárez

Coordinadora general del proyecto
Ann Marie Löök Rivas

Asesoría editorial
María Eugenia Romero Moreno

Coordinación, edición y escritura de historias de Vida de Maestros
Francisco Montaña Ibáñez

Investigación de campo
Magdalena Vallejo Morillo - Francisco Montaña Ibáñez

Investigación documental
Magdalena Vallejo Morillo - María Eugenia Romero Moreno

Corrección de estilo
Dora Bueno de Parra

Diseño gráfico y editorial
Carmen Huertas Ceballos

Ilustración de la cubierta
Marcela Medina Higuera

Ilustraciones de páginas interiores
Andrés Rey De Castro

Impresión
Prensa Moderna

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial que cite la fuente y los créditos de los autores. En tal caso se agradece el envío de la publicación en la cual se haga la reproducción.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 958-8018-18-8

ISBN - El Final del Miedo: 958-8018-26-4

© Primera edición: agosto de 1999.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO —IDEP—,

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá

Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos

Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289. Fax: 333 9905

Correo electrónico: idep@docente.idep.edu.co Página Web: www.idep.edu.co

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

ÍNDICE

Acercarse al final del miedo	7
Presentación de las historias	13
— El final del miedo	14
— Un día como cualquier otro	20
Presentación de las ponencias	27
— Salud Mental en la escuela: un planteamiento conceptual. <i>Carlos Felizzola</i>	29
— Maestros y alfareros para el nuevo milenio. <i>Isabel Teresa Palacio de Avella</i>	52
— Salud Mental: vivencias y experiencias en algunas escuelas de Tunjuelito, Santa Fe de Bogotá. <i>Gloria Echeverry</i>	61
— De la prevención y la promoción de la Salud Mental. <i>José Jair Murcia Cumbe</i>	77
— Escuela saludable y Salud Mental. <i>Marta Consuelo León</i>	83
— La pedagogía de la ternura. <i>Luis Carlos Restrepo</i>	97
El foro: conversaciones para reducir la incertidumbre	113
Presentación de los artículos	140
— Introducción	141
— Nuevos conceptos en neurociencias. <i>Roberto Suárez</i>	143
— La escuela y las redes sociales de apoyo. ¡Descifrémonos! <i>Jorge Vargas Amaya</i>	161
Recomendaciones bibliográficas	178

*A todos aquellos
que han logrado
llegar hasta el final
del miedo.*

El problema de la Salud Mental en las escuelas,
¿es clínico, social o cultural? En ese sentido,
¿cuál puede ser el nivel de intervención
de los maestros en su solución?

Si la Salud Mental es un asunto cultural,
¿qué tipo de responsabilidad tiene frente a él la escuela, como
mediadora cultural?

Las escuelas que vivimos todos los días, en cuanto a su
estructura, su cotidianidad, su manera de resolver
los problemas, ¿pueden considerarse un espacio sano,
en el que se modelen comportamientos y costumbres
que tiendan a mejorar la Salud Mental?

Si la Salud Mental es un problema social en tanto que quien
define los límites de los comportamientos aceptados y no
aceptados es la sociedad, ¿qué papel juega
en esa definición la escuela,
como parte estructural de la sociedad?

En su opinión, ¿cuáles podrían ser los mecanismos
que están disponibles para que la escuela
pueda manejar problemas de Salud Mental?

¿La Salud Mental es un problema curricular?

¿De qué manera la Salud Mental se refleja en el desarrollo de la
vida cotidiana de las escuelas?

¿Qué está aportando cada profesor para que cada uno
de los niños que está a su lado tenga un sentido
por el cual vivir?



ACERCARSE AL FINAL DEL MIEDO

“En efecto, el cerebro puede desarrollarse cuando la cabeza no es un instrumento, no está sobrecargada por cuernos, dientes, fuertes mandíbulas, no roe la tierra, no aferra la presa”.

LA NAVE ESTELAR - IVÁN EFREMOV

Todos los seres humanos, mujeres, niños y hombres hacemos parte de la especie dominante de los seres vivos habitantes de un planeta, tal vez el único en el universo, donde existe una compleja e interdependiente red de condiciones químicas y físicas que posibilitan la existencia de la vida. Este milagro en medio de los milagros, no es sencillo: llegar a él ha requerido de una evolución de millones de años, aventuras biológicas insospechadas, desarrollos moleculares, químicos y físicos dignos de apasionantes relatos de ciencia ficción. Surgido del más maravilloso caos ordenado que se pueda imaginar, el ser humano reúne, como organismo, la historia de este complejo desarrollo.

Sin embargo para la especie humana, situarse en la cima de la cadena alimenticia y erigirse como la especie dominante del planeta, ha tenido implicaciones profundas. El manejo de herramientas, el lenguaje articulado, la conciencia de sus propios

actos son los elementos que han permitido que el ser humano domine y entienda —al menos eso creemos todos— la naturaleza y sea capaz de transformarla para satisfacer sus necesidades. Tal vez son estos mismos elementos, hijos del pensamiento abstracto, los que también sumergen al hombre en un estado de conciencia, donde el conocimiento y las creencias que se generan de él varían de acuerdo con las mismas condiciones concretas que los producen. De alguna manera, la condición que la naturaleza le ha impuesto al rey del desarrollo biológico es afrontar la existencia en medio de la más impresionante incertidumbre. El ser humano está condenado a construir, con sus propias herramientas, el mundo al cual, por medio de los sentidos, tiene acceso. Tanto, que es posible afirmar que el mundo, tal como lo entendemos los ciudadanos de una urbe como Santa Fe de Bogotá, no es más que una construcción social y cultural, resultado de la interacción de los cerebros que habitamos en ella.

En consecuencia, es posible afirmar que los estados mentales que originan determinados comportamientos se pueden considerar como acertados o como desviados dependiendo de las condiciones concretas en medio de las cuales se producen. Lo que es posible considerar una patología en nuestro medio, podría ser un estado iluminado en medio de la selva o en la cima de las altas montañas. Esta condición hace de la existencia humana un misterio maravilloso de aprendizaje continuo, en el cual el desarrollo de las conductas se lleva a cabo gracias a la expertísima complejidad de un cerebro capaz de interpretar permanentemente la información que el medio sugiere.

En estas condiciones, hablar de Salud Mental parecería una utopía, un falso calambur. Sin embargo, es un tema que preocupa a todos los que vivimos en medio del desorden, de la arbitrariedad,

de la impunidad, de la injusticia. Nada más recurrente como calificativo de una acción que nos llame la atención por la razón que sea, que el designio de “loco” para quien la ejecuta. Con esa categoría damos un espacio en nuestra conciencia a todo aquello que, de alguna manera, se sale del cauce de lo esperado por nuestro entendimiento y aparece como información nueva. Lo curioso es que cada vez podemos encontrar más acciones, situaciones y comportamientos que sólo por medio de ese calificativo ocupan un lugar que tranquilice nuestras conciencias, nuestros cerebros. Pareciera que otra tendencia importante en el desarrollo del cerebro es la de hacerse resistente a los cambios, la de conservar el estado de las cosas que ya hemos comprendido y podemos manejar. Se destaca allí una inmensa capacidad del ser humano para desarrollar mecanismos adaptativos que le permitan tolerar, superar, asimilar y, por ende, transformar los entornos conflictivos y las situaciones que lo rodean.

Sin embargo, basta asomar las narices en un salón de clases o subirse a un bus de transporte urbano para darse cuenta de que las fuerzas sociales que impulsan nuestra cultura tienen más potencia que la tendencia conservadora de nuestra manera de aprehender el mundo. De ahí que para apaciguar nuestros nervios sigamos usando el término “loco” para designar a los alumnos, a los rectores, a los compañeros, a los conductores de buses, a los pasajeros, a los peatones quienes, con sus actitudes, crean conductas irregulares.

La Salud Mental es parte crucial y definitiva de nuestra vida cotidiana. En cada uno de nuestros actos estamos poniendo a prueba tanto la nuestra como la de los demás, en medio de una dinámica de aceptación y producción de información nueva para nuestro cerebro, y para los cerebros de los individuos que nos

rodean. La relaciones que las ciudades producen entre los individuos no son nada fáciles de procesar, ni de aceptar. Nada más complejo que la organización social humana. Lo es de tal manera, que después de muchos siglos de intentos hoy es poco probable encontrar, en la historia de su desarrollo, una opción que satisfaga todos los gustos. Lo cierto es que hay pueblos que han podido encontrar formas sociales de relacionarse que posibilitan el desarrollo sano de los individuos. En esto se incluye, sin duda, la Salud Mental.

Sin temor a extrapolar brutalmente la realidad, es posible pensar que el tema de la Salud Mental tiene que ver, además de los asuntos propios que la determinan como la biología, la medicina, las ciencias de la conducta, etc., con la forma como las organizaciones sociales permiten o impiden las relaciones entre los individuos. Sociedades verticales, donde la forma de relación más usual es la imposición brutal de los criterios por el miedo o por la fuerza, es bastante probable que produzcan individuos que, como mecanismo de defensa, se alejen de la realidad. Basta echarle un vistazo a la literatura rusa de la época del zarismo, para encontrar toda clase de comportamientos que tranquilamente podríamos llamar enfermos (1).

De esta manera, un camino claro para conseguir Salud Mental sigue siendo la construcción conjunta de consensos acerca de los comportamientos humanos, aceptables o inaceptables dentro la ética que la lógica de la dinámica social imponga. Es

(1) Nos referimos fundamentalmente a autores como F.M. Dostoyevsky, N. Gogol, L. Tolstoi, quienes vivieron durante la decadencia del autoritarismo zarista y en cuyos personajes y argumentos es bastante probable encontrar locos y locuras. (N.del E.)

deseable que, a través de una serie mínima de acuerdos de convivencia, sea posible llegar al final del miedo. Así, ser la especie dominante de este maravilloso planeta se convierte, nuevamente, más en un reto que permita prolongar la especie, que en un privilegio.

HISTORIAS
DE VIDA
DE MAESTROS



LAS HISTORIAS

Francisco Montaña Ibáñez

A continuación, el lector encontrará dos historias de vida que hacen referencia a estados “alterados” de la existencia cotidiana dentro de una ciudad grande y difícil para quienes allí viven, como es Santa Fe de Bogotá. Una de ellas surgió de una entrevista ofrecida por una persona que estuvo cercana al suicidio, y la otra de una recopilación de datos que ofrecían las entrevistas con los maestros. Ambas fueron resultado de la investigación de campo realizada por el IDEP, con el fin de dar soporte argumental a la serie de televisión *Francisco el Matemático*.

En estas historias el lector encontrará apenas un par de casos que permiten acercarse al problema de la Salud Mental desde muy diversas perspectivas. Básicamente encontramos en ellas dos caminos de análisis para el problema. El primero relacionado con la Salud Mental como una desviación radical de los comportamientos socialmente aceptados, que impide a quien la padece un normal desenvolvimiento en su vida social, afectiva y laboral. En el segundo encontramos la Salud Mental como lo que podría llamarse “*una angustia de todos los días*”; que para el segundo personaje es aparentemente inocua —le bastaría una noche de buen sueño para recuperar su estado normal—, y su incorporación en este volumen nos parece importante, como una forma más de llamar la atención acerca de lo que ocurre en nuestra vida inmediata, en el tejido de situaciones por las que tenemos que atravesar,

y acerca de lo que estas situaciones suscitan en nuestra afectividad, en nuestra comprensión del mundo y en nuestra forma de reaccionar.

Con este par de historias esperamos motivar la lectura y despertar el camino de la reflexión en muchos de nuestros lectores; además, pretendemos introducir una forma de pensar la Salud Mental no como algo lejano y apartado de nuestra vida cotidiana, sino como aquello que permite que nuestra vida diaria sea lo que es y no una serie de acontecimientos sin sentido. Las historias de vida nos permiten, siempre y cuando estemos dispuestos a ello, encontrar en su desarrollo narrativo partes de nuestra propia experiencia, sensaciones de nuestro cotidiano devenir, a las cuales o bien no les hemos encontrado sentido, o el sentido que les hemos construido no es suficiente para explicar qué lugar deben ocupar en nuestra vida.

Sea pues, ésta, una nueva oportunidad para insistir en que uno de los grandes intereses del IDEP con esta serie de productos es, justamente, ofrecer herramientas para que los docentes se apropien del sentido que sus acciones producen sobre la vida social y, por supuesto, del sentido de éstas en su existencia particular. Así pues, conjuramos estas historias para que cumplan su cometido.

El Final del Miedo

Se levantó del asiento y bajo la mirada incrédula de sus estudiantes de octavo grado, salió del salón. En el baño hizo buches con agua durante quince minutos. Intentaba que el líquido recorriera todas las arrugas de su paladar y sus encías. Cuando



volvió a recuperar el orden perdido y estaba de nuevo con sus alumnos, reconoció que su intento había sido inútil: el mismo sabor metálico seguía atacando sus encías.

Llevaba varios días sintiendo un sabor a puntilla oxidada apoderándose de su boca. Pensó que las bebidas alcohólicas le ayudarían a pasar el mal sabor, pero al contrario, cada vez que su boca era recorrida por un sorbo de alcohol, el sabor se combinaba con un toque de tierra podrida que le hacía aún más insoportable la existencia.

Le empezaba a costar trabajo hablar. Teniendo en cuenta la naturaleza de su trabajo, esto era definitivo. Sus clases en el colegio Juliana Guzmán se volvían cada vez más difíciles. Le parecía que todos a su alrededor percibían el olor que se desprendía de su lengua, de sus dientes. Sentía terror de pronunciar palabra a menos de un metro de distancia de su interlocutor. En sus clases hablaba lo menos posible, y cuando los alumnos se burlaron porque un nauseabundo olor se apoderó del aula, decidió no hablar más que lo estrictamente necesario.

Por suerte, la materia que Juliana enseñaba no requería de grandes especulaciones. Aunque pertenecía a un grupo de investigaciones sobre pedagogía de las matemáticas, pensó que mientras se aliviaba del metal que corroía sus entrañas sus alumnos podrían aprender matemáticas haciendo ejercicios.

Sin embargo, eso no era lo único que empezaba a afectar su vida. El viaje que debía hacer para llegar hasta el colegio representaba normalmente una hora en bus. Pero ahora, de alguna manera asociada con el espantoso sabor a metal y tierra que permanecía en sus labios, una poderosa impaciencia se apoderaba

de su espíritu. La congestión en los vehículos y en las calles, el ruido de los parlantes, las conversaciones matutinas de los demás pasajeros le impedían permanecer más de quince minutos seguidos en un solo bus. Por lo tanto hacía dos o tres transbordos para poder soportar la sensación de ahogo, para evitar que se le reventaran los oídos, y que el olor la delatara frente a todos los demás pasajeros. Apenas bajaba de un bus, caminaba una o dos cuadras y volvía respirar con tranquilidad. Pero en cuanto volvía a subirse a otro transporte, empezaba a sentir que se moría, que perdía su lugar en el mundo, que estorbaba, que todos se fijaban en ella.



La mejor solución que encontró para este problema fue caminar, pero vivía demasiado lejos del colegio para hacer el viaje en menos de una hora y media. Entonces decidió alquilar una habitación en un barrio cercano al colegio y mudarse. Ahora el camino resultaba menos traumático, pero muy pronto la novedad del barrio, de los vecinos, del dueño de la casa donde vivía, también afectó su delicada sensibilidad.

Durante la segunda semana de residir en ese barrio notó que siempre que salía de su nueva casa, aparecía un joven en sudadera negra por el final de la calle. Al principio no le extrañó mucho su presencia, sin embargo le llamó la atención que el joven sólo había aparecido unos días después de que ella iniciara su nueva rutina de transporte. Luego sospechó que su aparición tenía que ver con ella, de manera que cada día inventaba una nueva ruta por entre las calles del barrio, para evitar a su eventual perseguidor. Estaba segura de que el joven la perseguía, y que lo hacía con alguna oscura intención.

Esta situación empezó a ocupar sus pensamientos durante el día y la noche. Inventaba nuevos caminos, seguía rutas absurdas en las que regresaba varias veces al mismo lugar o se devolvía siguiendo sus propios pasos para confirmar sus suposiciones o evadir la presencia del hombre de negro, de acuerdo con su valor. Por último, llevada por la angustia, decidió poner en marcha uno de los planes que había tejido y estaba convencida de que lograría desenmascarar a su perseguidor, dando así por terminados los motivos de su malestar.

Esa mañana tomó un taxi y le pidió al chofer que siguiera al joven de sudadera negra. Como el conductor se interesó por el motivo de la cacería, la maestra le confesó que quería descubrir por qué el joven la perseguía todas las mañanas. Pero el conductor conocía al joven desde hacía mucho tiempo y le aseguró que sólo tenían un motivo: en sus salidas de la mañana, hacer ejercicio.

Aunque Juliana no se había casado hasta el momento, sí había vivido durante largo tiempo con un compañero de universidad. Habían cimentado las bases de su relación en la confianza y en la posibilidad de desarrollar sus individualidades sin que la relación fuera un impedimento para ello. Pero cuando ese sabor apareció en sus labios y fue creciendo hasta ocupar paulatinamente sus encías, sus dientes, su lengua, su garganta, Juliana dejó de interesarse en tener relaciones con su amado. Su compañero soportó la indiferencia sexual de Juliana durante un tiempo, pero muy pronto su extraña actitud y sus nuevas costumbres cotidianas empezaron a alejarlo.

De hecho, la joven profesora no soportaba el contacto permanente con nadie. Sus ratos libres —que empezaron a ser la mayoría del tiempo fuera de la escuela—, los pasaba encerrada

mirando un punto fijo en el aire tratando de entender qué estaba ocurriendo. De alguna manera, procuraba asir la sensación que se apoderaba de su vida. En algunos momentos su angustia crecía y entonces empezaba a moverse como loca en un solo sentido, intentando deshacerse de la mano que le apretaba el cuello, impidiendo la normal circulación de la sangre hacia su cerebro. Su compañero, pensando que simplemente se trataba de un momento de encuentro consigo misma, la dejó alejarse sin preocuparse demasiado.

Para completar el panorama, la relación con sus alumnos era cada vez más difícil: se ofuscaba fácilmente, no toleraba cosas a las que antes no les hubiera prestado la menor atención; muchas veces debía salir del salón para respirar aire, pues sus propios olores la asfixiaban. En el salón de profesores tampoco podía quedarse mucho tiempo. Al parecer lo único que la calmaba temporalmente era moverse, caminar o quedarse en la oscuridad mirando un punto fijo en medio de la negrura. Sus compañeros de trabajo empezaron a sentirse raros a su lado. En efecto, Juliana se había vuelto descuidada. Cada vez distanciaba más sus baños diarios, dejaba el pelo colgando de su cabeza, tal como amanecía, y no se cambiaba de ropa sino cuando su compañero, angustiado, la obligaba a hacerlo.

Cuando todo el asunto se planteó en una reunión de profesores, la mayoría estuvo de acuerdo con que debían hacer algo. Lo mejor que se les ocurrió fue remitirla a Bienestar Social. Allí Juliana fue examinada por algunos doctores y doctoras. Se controló su sangre, su corazón, su metabolismo, su cerebro y sus niveles de azúcar, y todo estaba bien. El problema, puesto que lo había, parecía estar en otra parte. Entonces fue remitida a un médico psiquiatra.

Mientras tanto, Juliana empeoraba a pasos agigantados. Había dejado de ir al colegio y sus sensaciones de desespero y angustia se hacían cada vez más grandes. El sabor metálico, que antes alcanzaba a darle una que otra hora de descanso, ahora se había vuelto permanente. No había vuelto a ver a su compañero y pasaba los días encerrada en el cuarto, con la esperanza de que la soledad le permitiera alejar de su mente el hueco negro que la carcomía.

La primera cita con el médico psiquiatra tardó bastante en producirse, a pesar de que la remisión tenía carácter de *urgente*. De manera que su situación se iba haciendo cada vez más insoportable. Fue entonces cuando en el fondo de su confusa cabeza empezó a crecer una idea única y permanente: le parecía que sólo la muerte podría poner término a sus sufrimientos.

A fuerza de voluntad logró alejarse varias veces de la ventana, convencerse de que cortarse las venas sería demasiado doloroso, y asegurarse de que el veneno para ratas le produciría demasiado malestar antes de aliviarla para siempre. Cuando ya se sentía incapaz de soportar una hora más ese martirio en que se había convertido su vida, la suerte quiso que encontrara el número telefónico del médico psiquiatra en la nota remisoria.

Un complejo tratamiento de drogas y terapia de apoyo restablecieron la existencia de Juliana, quien, al cabo de los años, considera que ha sanado. Lo que le parece imposible y es incapaz de olvidar es el pánico que le producía vivir con esa enfermedad descontrolada en su interior. Ahora es madre, y más que cualquier cosa, eso le permite mirar el futuro con entusiasmo y alegría. Está dispuesta a trabajar para evitar que la depresión se apodere de otras personas hasta el final del miedo.

Un día como cualquier otro

Faltaban por lo menos dos horas para que saliera el sol, pero María Isabel ya estaba levantada maldiciendo a la estufa por no calentar más rápido el agua en que debía cocinar las papas. Preparaba el almuerzo que para que sus hijos sólo tuvieran que calentarlo al volver del colegio. Pero faltaba mucho para que estuviera listo y María Isabel todavía debía alistarles la ropa, prepararles el desayuno, asegurarse de que se bañaran y de que se subieran al bus que pasaba a recogerlos. Además, aún debía preparar las clases de la tarde en el colegio distrital y las de la noche en el instituto donde trabajaba. Era evidente que si la estufa no calentaba al doble de la velocidad no alcanzaría a hacer sino lo imprescindible.



Por lo general, durante la mañana alcanzaba a corregir y a preparar lo que tuviera, pero ya llevaba más de dos semanas acompañando a su mamá al servicio médico, pues debía realizarse interminables exámenes para averiguar por qué había perdido repentinamente el conocimiento y se había golpeado la cabeza. El servicio médico no era lo mejor dentro de sus prestaciones como empleada del Estado, pero a pesar de las interminables filas y de la pérdida de tiempo, era la única forma de conseguir que su mamá fuera examinada sin tener que hipotecar la casa para pagar las cuentas.

El problema era que las mañanas se le iban sin remedio en hacer una o dos diligencias relacionadas con la enfermedad de su mamá, y el tiempo que le permitía desempeñarse cada día como profesora en dos instituciones, había desaparecido. Eso quería decir, en pocas palabras, que necesitaba sacar ese par de horas de

alguna otra parte diferente a las mañanas. Por eso, si las papas para el almuerzo de sus hijos no se cocinaban en la mitad del tiempo en que se estaban cocinando, lo más seguro era que nuevamente tendría que pedirle disculpas a sus estudiantes por no entregarles los trabajos corregidos. Esto no sólo significaba volverse cara dura frente a treinta y tantos jóvenes, serle desleal a su idea de educación y compromiso sino, además, retrasar el proceso que este año, por fin, había logrado poner en marcha en sus cursos. Así que como las papas no se cocinaron en menos tiempo, del que era físicamente posible, María Isabel se debió conformar con enviar a sus dos hijos bien desayunados y limpios al colegio. Al salir a la calle, deseaba llegar unos minutos antes a la casa de su mamá, con la esperanza de alcanzar a revisar por lo menos una parte de los trabajos de los alumnos.

Pero como si fuera a propósito, ese día el tráfico estaba especialmente sofocante. Apenas se había desatado el atasco surgía otro nuevo frente a sus narices, y después otro y otro. Intentó varias rutas alternativas que en otros días le habían dado resultado, pero siempre, después de haber avanzado una o dos cuadras, nuevamente llegaba a un embotellamiento. Decidió respirar profundo y armarse de paciencia, pues al parecer no sólo no alcanzaría a llegar unos minutos antes a la casa de su mamá, sino que estaba retrasada en casi una hora. Eso significaba que las imprescindibles diligencias de cada mes, como pagar el arriendo y la cuota del préstamo, debían dejarse para otro día.

El tránsito parecía empecinado en no dejarla avanzar, de manera que al descubrir un centro comercial y en vista de lo avanzado de la hora decidió entrar. Por lo menos alcanzaría a hacer las consignaciones, llamar a su mamá y esperar un momento hasta que la ciudad le permitiera seguir avanzando. Encontró

fácilmente dónde parquear y pensó que esto era lógico pues todos los carros debían estar en la calle en ese momento. El banco estaba abierto y casi vacío; sin embargo, como no tenía previsto hacer esa diligencia en las primeras horas de la mañana, tuvo que buscar un cajero para hacer el retiro correspondiente. Inútil. Todos estaban fuera de servicio. Lo mejor era llamar a su mamá para que llegara sola hasta un punto equidistante del lugar a donde iban. Pero ni siquiera lo intentó, pues su respuesta hubiera sido agresiva y seguramente hubieran terminado peleando.

Salió del centro comercial con el sudor bañando su espalda. Esta vez tuvo más suerte, pues sólo un semáforo le detuvo el paso hasta la casa de su madre. Durante el trayecto se sintió reconfortada por ciertos privilegios que había ganado gracias a su trabajo y profesionalismo. El carro era uno de ellos; a veces no entendía cómo antes había vivido sin él. Pensó en todo lo que le permitía hacer y en que realmente había logrado una mayor capacidad de trabajo al desplazarse más rápido.

Pensó que en verdad se merecía lo que tenía. Llevaba varios años trabajando duro y un carro era lo mínimo que podía tener a cambio. Pero esperaba más: tener reconocimiento, por ejemplo. Esperaba que su trabajo metódico, ordenado y constante, tarde o temprano la llevaría a ser acreedora de un nombre sobresaliente en la comunidad educativa de la ciudad. Suspiró pensando en la cantidad de trabajo que tenía por delante y aceleró, pero ya había llegado a la casa de su madre. Ella, que hacía tiempo la esperaba, estaba afanada porque no alcanzarían a hacer todos los exámenes. Por eso salieron de inmediato hacia el centro médico.

Al llegar encontraron una fila interminable. María Isabel, sin éxito, intentó conseguir un asiento para su madre, quien a



causa de la ansiedad por el atraso en ese momento sufría un trastorno. Pero como en el congestionado centro médico todos estaban indispuestos, no había bancas disponibles. Sin embargo, ninguna de esas personas era responsable de educar a sesenta jóvenes, asistir a su mamá enferma, producir dinero para mantener a sus hijos, ser una investigadora brillante y además hacer una fila interminable y, en su opinión, injusta porque ya había hecho varias.

Consideró todo esto excesivo, pero no tuvo más remedio que hacer la fila. Cuando por fin le tocó el turno le anunciaron que ya no atendían más solicitudes de exámenes. Entonces María Isabel perdió los estribos. De tres zancadas logró sujetar el cuello de la señorita que se alejaba taconeando por el corredor, y así la arrastró hasta el terminal del computador. Le señalaba a su mamá, quien miraba la escena avergonzada, y le gritaba lo importante que era ella en la comunidad educativa y que, un servicio por el que además estaba pagando, debía ofrecerle un mínimo de atención. Los alaridos de la señorita atacada alertaron al celador, quien fácilmente logró desprender a María Isabel de los pocos pelos que quedaban en la melena oxigenada de la víctima. Sin dejar de insultar y de exigir una atención, adecuada y al nivel de su categoría, María Isabel fue llevada a la enfermería. Después de lograr que se calmara le prometieron que por la tarde podría hablar con el administrador, quien sin duda tomaría cartas en el asunto.

María Isabel alcanzó a llevar a su mamá hasta su casa, y allí, todavía temblando, logró tomar algo de la sopa que le sirvieron. Ya era tarde para llegar a la primera hora de clase. Maldijo al coordinador académico por haberle puesto precisamente a ella,

que tenía tanto trabajo, la primera hora del primer día de la semana. Su mamá le aconsejó que simplemente faltara todo el día al trabajo, pues la veía cansada. La escena en el centro médico era preocupante. Sin embargo, María Isabel le recordó que no estaba en sus posibilidades dejar de trabajar un solo día. Si quería lograr lo que se proponía, debía entregarse por completo a su labor, debía ser responsable y estar a la altura de lo que se requería de un educador. Ella estaba decidida no sólo a ser una educadora del nuevo siglo, sino una persona reconocida, una innovadora cuyo nombre apareciera en las revistas pedagógicas, a quien llamaran para consultar a cualquier hora, sin importar molestarla teniendo en cuenta la importancia de su opinión. Sí, ella tenía el talento y la disciplina para llegar a ser alguien importante. Y como eso sólo se lograba con mucho esfuerzo y mucho trabajo, debía ir a la escuela.

El trayecto no fue tan difícil como María Isabel esperaba, sin embargo tardaron bastante tiempo en abrir el portón que daba acceso a los carros de los profesores. El motivo tenía que ver con una de las complicaciones diarias de la vida laboral de la maestra: el lugar de parqueo. Por haber sido la última en llegar, los espacios estaban ocupados y tuvo que realizar varias maniobras de conducción para las cuales no era propiamente diestra y además, debía estar preparada para mover su carro toda la tarde, cuando cualquier otro deseara salir del recinto.

Los muchachos estaban esperándola, un poco extrañados por su tardanza. Apenas llegó comenzaron a reclamarle las correcciones. No había podido hacerlas, pero en un golpe de inspiración les propuso realizarlas entre todos. De esta manera adelantaba el trabajo y no quedaba como una irresponsable frente a sus primeros calificadores. Al terminar la clase la profesora lanzó un suspiro y

decidió descansar un segundo en silencio en el salón de profesores. Allí se encontraba, cuando sintió una mirada clavada en su espalda. Se volvió y descubrió a una de las alumnas del curso, de la cual era consejera. La muchacha tenía la cara lavada en lágrimas. Cuando pudo hablar le explicó que la acababan de echar de su casa porque su hermano aseguraba que estaba embarazada. María Isabel la calmó como pudo y balbuceó uno que otro consejo, pero la alumna no deseaba consejos sino un lugar para pasar la noche, porque le daba miedo quedarse en la calle. Su consejera era la persona indicada para ayudarla. Aunque era lo que su corazón le dictaba, María Isabel no fue capaz de ofrecerle su casa.

Esa muchacha acababa de poner su vida en sus manos, y ella no encontraba cómo darle solución sin decepcionarla ni forzar su vida privada. Le pidió un tiempo para pensar y se quedó nuevamente en silencio, tratando de ordenar sus ideas. Estaba mirando fijamente un punto cuando su compañera le tocó el hombro para recordarle que en la reunión del círculo de esa noche ella debía presentar su informe. Sin responder a las preguntas que su amiga seguía haciéndole, María Isabel se retiró de la sala de profesores, encendió el motor del carro, salió del colegio, se alejó del barrio y se pasó un semáforo en rojo. Estuvo a punto de arrollar a un peatón, quien le gritó: "*Vieja loca*". María Isabel oyó el insulto desde lejos. Pensó que de pronto el peatón tenía razón. Sin embargo, lo único que a ella le importaba era esperar que el día se terminara lo más pronto posible.

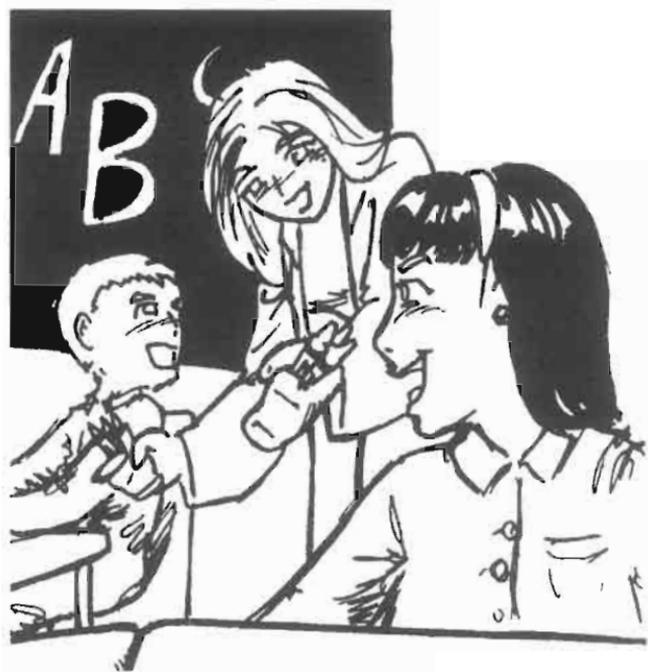
Consecuentes con el desarrollo de la misión del IDEP, sigue y crece la convocatoria del Proyecto **Vida de Maestro** con las memorias del seminario sobre **Salud Mental en la Escuela**. “El final del miedo” señala la enorme respuesta a nuestra convocatoria; contando con la asistencia de más de 300 docentes de establecimientos oficiales y privados, de educadores de los jardines infantiles, de pedagogos y directivos, se escucharon las ponencias de médicos psiquiatras, psicólogos y educadores con planteamientos conceptuales y teóricos para apoyar la gestión de una salud integral y de una más adecuada Salud Mental en la escuela y en la familia. Al analizar las preocupantes situaciones de maltrato, suicidio, anorexia, embarazo temprano y drogadicción, entre otras, que agobian a los jóvenes y niños de todos los estratos sociales de la capital de la República se propuso el trabajo interdisciplinario y la consideración del ser humano como parte de un ecosistema como alternativas para tener en lo social una ciudad saludable y en la escuela un ambiente sano. Una actividad cívica y democrática dentro de la cultura ciudadana y de interacción con la comunidad, fue otra de las propuestas presentadas por los asistentes. Todos estos elementos merecen nuestra atención en un país y una sociedad desgarrada por la guerra. Hasta altas horas de la tarde se escucharon estas ideas y propuestas, demostrando la motivación e interés de los grupos de profesionales que hoy, en las aulas, son “artesanos y alfareros” de nuestra infancia y juventud.

“Es necesario pensar globalmente y trabajar localmente” —recomendó el Dr. Felizzola a los participantes— todo lo que ocurre en el aula es salud y un maestro no puede dejar pasar desapercibido el comportamiento de los niños aislados, callados, acaso sin alimentación y mal vestidos que llegan a las aulas. Las experiencias de colegios como el Atanasio Girardot con acciones como “métete en el cuento”, así como otros proyectos gestionados con distintas instituciones, reflejan que “soñar y amar” aún es posible en las escuelas y que la organización de grupos de chicos y chicas como gestores de paz, de salud, partícipes de grupos ecológicos, les muestra a los adolescentes otra opción de vida.

“Tenemos razones suficientes para vivir” dicen esos chicos, a pesar de “los espacios de hecatombe y muerte” a su alrededor, a pesar de que “nos están matando la esperanza”... De allí la importancia de acciones para formar maestros constructores de espacios que permitan, tanto a estudiantes como a maestros, mirarse a sí mismos; desarrollar rituales, convocatorias, juegos, en fin, todo un conjunto de acciones y estrategias para soportar y construir sobre el duelo, el dolor, la injusticia y la muerte, para vivir en una “condición estable de permanente desequilibrio”.

La educación en valores, la formación del espíritu hará posible una sociedad más justa y equitativa, donde busquemos, en palabras de Luis Carlos Restrepo, “un arca para salvarnos en un mar embravecido”.

PONENCIAS
DE VIDA
DE MAESTROS



SALUD MENTAL EN LA ESCUELA: UN PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL

Carlos A. Felizzola Donado, MD

PSIQUIATRA-PSICOANALISTA. PROFESOR ASOCIADO DEL DEPTO. DE PSIQUIATRÍA Y
SALUD MENTAL. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

*Imagine all the people living life in peace...
You may say I'm a dreamer
But I 'm not only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one (1)*

JOHN LENNON, IMAGINE, 1971

Dos testimonios

El inicio de estas reflexiones está dado por dos testimonios de vida de maestros, material enviado para preparar este Seminario. Las protagonistas, ambas mujeres, relatan en ellos toda suerte de circunstancias que muestran tanto la desesperación, la desilusión y la soledad, como también su quehacer diario, su deseo por arrebatarse a la existencia algo de felicidad, sus indomables ganas de vivir y sus expectativas colmadas de ilusiones. Es en este doble juego de vida que nos relatan a continuación desde donde partirán las consideraciones que nos parecieron pertinentes. (2)

(1) Imaginen a todo el mundo/ viviendo en paz.../ Podrán decir que soy un soñador/ pero sé que no soy el único./ Espero que algún día te unas a nosotros/ y que el mundo sea uno solo.

(2) A continuación el expositor resumió las historias *El final del miedo* y *Un día como cualquier otro* que se encuentran en las páginas 14 y 20 de este volumen y no transcribimos por razones evidentes. (N. del E.)

La valentía demostrada al relatar estos testimonios evidencia las capacidades personales y, por supuesto, la Salud Mental de las protagonistas. En el relato no tienen ningún reparo en ubicarse en sus situaciones cotidianas o extremas, ni en mostrarse impotentes, indecisas o desesperadas. La actitud con que enfrentan su existencia es igual a la de la mayoría de nosotros: llena de paradojas, altibajos, dudas y seguridades. Ante este continuo movimiento al ritmo de las circunstancias, se impone cuestionarse sobre un sinnúmero de posibilidades: ¿la Salud Mental es una posesión? y si lo es ¿puedo asegurarla y tenerla para siempre? ¿Quién posee Salud Mental? ¿Qué relación existe entre mi medio ambiente y mi Salud Mental? ¿Es posible cambiar para conseguir ser más saludable? ¿Cómo hacer para permanecer sano?, ¿es suficiente con no romper las reglas? ¿Es sensato esperar salud a cambio de renunciar a los excesos? El presente ejercicio, que no propone la respuesta a estas preguntas, más bien tiene la expectativa de que sirva a quien lo lea para construir más preguntas.

Salud Mental, escuela y complejidad

Para comenzar, una aclaración: algunos de los conceptos que se presentaron son familiares a la actividad docente. Por tanto, la intención aquí es hacer una sucinta presentación de ellos y retomar los más pertinentes al fin que nos ocupa, con la intención de procurar una puesta en común.

También quisiera agradecer a los autores de las ideas que se van a trabajar, quienes pertenecen a los pensadores de lo que se ha llamado Ciencia de la Complejidad. El deseo es transmitir una visión sobre esas ideas y algunas reflexiones acerca de la Salud Mental (SM), la escuela y la complejidad. No es una propuesta sobre otra metodología para la práctica en el aula escolar,

sino más bien el deseo de esbozar una modalidad para pensar y desde allí construir otra visión sobre la vida. El intento es proponer una alternativa para pensar la salud (mental) o para planear acciones en salud, desde una perspectiva igual a la de Edgar Morin cuando dice:

“No se trata de retomar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar, de negociar con lo real” (3).

En la complejidad los seres vivos se perciben como sistemas, y el interés de estudio está colocado en la *red* de relaciones que arman los sistemas interconectados y en su capacidad de *autotransformarse* (4).

Las características esenciales del *pensamiento sistémico* que interesan para plantear esta idea sobre la Salud Mental, son dos. La primera es que en el pensamiento sistémico el interés histórico por el estudio de las *partes del todo* se traslada al interés sistémico por el estudio del *todo*. Los *sistemas vivos* tienen, como *totalidades integradas*, propiedades que no pueden ser reducidas a la de sus partes más pequeñas, las propiedades esenciales pertenecen al sistema. Sería lo mismo decir que las propiedades emergen de las relaciones entre las partes y desaparecen cuando termina la interdependencia.

(3) MORIN, E., “Introducción al Pensamiento Complejo, Epistemología de la Complejidad”, En: SCHNITMAN, D., **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad**, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995, p. 421-46.

(4) Véase CAPRA, F., **La trama de la vida**, Barcelona, Anagrama (Colección Argumentos), 1998.

En otro sentido, el método iniciado por Descartes en el siglo XVII, que pretende el estudio de la parte última para comprender la totalidad, por eso el nombre de *reduccionista o atomista*, sobrevive hasta el presente y es complementado por este enfoque que coloca su énfasis en el todo; por hacerlo recibe el nombre de *holístico, organicista o ecológico* (5).

La segunda característica del pensamiento sistémico, de interés ahora, es la inscripción de todos los sistemas dentro de otro sistema, cada sistema es a la vez un subsistema y parte de un conjunto de subsistemas que conforma un sistema mayor. Es obvio que el interés de estudio está puesto en cualquier nivel de estos subsistemas o conjuntos y, por supuesto, para cada nivel del sistema existe un nivel correspondiente de complejidad, desde simple hasta altamente complejo.

Al preguntar sobre la salud (mental) del individuo, la escuela, o la ciudad, estamos hablando de subsistemas y aparece el ecosistema como un sistema último o mayor. Entonces, es necesario definir la ecología, que emergió como ciencia a partir de la biología organicista en el siglo XIX: su interés de estudio son las relaciones que vinculan a todos los miembros del *hogar Tierra en un todo*. En la ecología aparecen otros dos conceptos de interés para esta propuesta: *Comunidad y Red* (6).

Para la ecología *la comunidad* es un conjunto de organismos (sistemas) ligados en un todo funcional y cruzados por una serie de relaciones, interacciones e interdependencias. Estas relaciones o ligaduras entre los organismos conforman redes que parten de

(5) Véase CAPRA, 1998, *op. cit.*

(6) Nuevamente Capra, 1998, *op. cit.*

la unión de un organismo con otro y de éstos con otros, y así hasta conformar conexiones intrincadas, descritas en términos de ecuaciones matemáticas como *ecuaciones no-lineales*.

En este sentido la salud (mental) de un alumno, por ejemplo, está en permanente relación con la de sus compañeros, sus profesores, las directivas de la institución, la sociedad, y así sucesivamente, conformándose una red o comunidad educativa (como se llama al ámbito escolar) de interrelaciones no-lineales, capaz de automodificarse y producir nuevas estructuras sociales, nuevos modos de comportamiento.

Las modificaciones a las que se alude son generadas por procesos *autoorganizadores*, lo que es posible porque en los sistemas vivos, al existir estables en un punto lejano al equilibrio, permanentemente se producen *reacciones* que llevan a cambios. Lo anterior significa que existen en un movimiento coherente y permanente encaminado a formar nuevas estructuras, que al formarse generan un flujo de información hacia atrás, devolviendo la experiencia obtenida y posibilitando nuevas correcciones y adaptaciones (7).

En el caso presente, las relaciones entre los profesores y sus alumnos son generadoras de corrientes de retroalimentación, llamados *bucles* por Ilya Prigogine, quien para Capra es el responsable de la primera descripción detallada de los sistemas autoorganizadores: *la teoría de las estructuras disipativas*.

Las estructuras disipativas poseen cuatro características fundamentales. Éstas son: *el no-equilibrio, la irreversibilidad,*

(7) Capra, 1998.

los bucles de retroalimentación y la inestabilidad, propiedades que afectan por igual a todos los sistemas vivos y que, por supuesto, son ilustrativas en este tema (8).



El *no-equilibrio* ya comenzó a ser discutido, la inestabilidad, la irreversibilidad y los bucles son también conceptos unidos entre sí. Para Prigogine la *inestabilidad*, se refiere a la sensibilidad para reaccionar ante pequeños cambios. Estas reacciones son *impredecibles* porque forman puntos críticos de elección; estos puntos son momentos en los que el sistema puede tomar una entre varias direcciones, pero una vez elegida la opción no es posible regresar, es irreversible. Aunque la elección no puede ser pronosticada, sí depende de la historia previa del sistema y sus circunstancias actuales. A lo cual agrega Fritjof Capra (9): “*la incertidumbre e impredecibilidad del futuro son conceptos nuevos y revolucionarios, desde el punto de vista de la ciencia clásica, pero son parte integrante de la experiencia humana*”.

Los *bucles de retroalimentación* son un flujo de información hacia atrás, dirigido a proporcionar al sistema las herramientas para la autotransformación, la autocorrección y la adaptación. Son generados, primero gracias a la energía proveniente del exterior de los sistemas, y segundo por el estado de inestabilidad que agiliza las reacciones; cada bucle constituye un punto crítico de elección en el que el sistema puede sucumbir o emerger como una organización más compleja.

(8) *Ibid.*

(9) *Op. cit.*, 1998.

Esta capacidad de los sistemas vivos para autoorganizarse ha sido estudiada por Humberto Maturana y Francisco Varela (10), dos científicos chilenos, quienes la han llamado *autopoiesis*, que significa crearse a sí mismo. Igualmente, en el sistema social humano ven capacidad de autoorganización y de conseguir con el lenguaje el acoplamiento estructural social, *cuyo fin biológico es la aceptación del otro junto a uno en la convivencia* (11).

A pesar de su aceptación en muy diversos ámbitos académicos y científicos, las ideas de la complejidad no han podido imponerse ante el irrefrenable auge de explicaciones reduccionistas acerca de la conducta humana, explicaciones basadas en los hallazgos moleculares, es decir, en el funcionamiento último de las partículas ubicadas en las membranas celulares. En la actualidad se pretende explicar, y por supuesto curar, a los seres humanos de sus dolencias psíquicas con medicamentos contruidos de manera deliberada a partir de los descubrimientos sobre la morfología y fisiología molecular de las membranas neuronales. De ningún modo rechazamos el avance de la biología molecular, ni dejamos de reconocer los beneficios de ella derivados, pero las explicaciones únicas y absolutas tienden a ignorar la complejidad del organismo humano como sistema y las interdependencias de éste con el medio y del medio con el ecosistema. A propósito de lo último, se debe destacar el hecho de que una respuesta *simple* (reduccionista) usualmente es más fácil de entender, o por lo menos de memorizar; pensar en términos de complejidad es difícil, requiere de un genuino y siempre renovado esfuerzo. Para afirmar la complejidad en el campo de

(10) Véase: MATURANA, H., VARELA, F., El Árbol del Conocimiento, Editorial Debate, Madrid, 1996.

(11) *Ibid.*

la Salud Mental se deben tomar en consideración los aspectos psicológicos individuales, familiares y sociales implicados en la génesis de los cuadros clínicos, la interdependencia entre ellos y la concepción totalizadora del sistema humano.

Es imposible desconocer a la biología como una ciencia fundamental de la psicopatología, pero es necesario reconocer que para el estudio de los *sistemas complejos adaptativos*, como denomina Murray Gell-Mann (12) al hombre, son necesarias otras consideraciones y la inclusión de aportes provenientes de otras ciencias, en especial de las sociales.

Para este autor *“la física de las partículas elementales y la cosmología son las dos disciplinas científicas más básicas, mientras que el estudio de la materia viva altamente compleja es mucho menos básico, aunque obviamente de la mayor importancia...”* A lo cual agrega: *“Nos vemos así abocados a la metáfora de los diferentes niveles de la ciencia con las más fundamentales en la base y las menos en la cima... los sistemas complejos adaptativos en la Tierra han dado origen a varios niveles de ciencia situados por encima de la biología. Uno de los más importantes es el estudio de la psicología animal, especialmente la del animal de más compleja psicología, el ser humano”* (13).

Gell-Mann, un físico, no duda en comentar sobre su deseo de encontrar la manera de construir una escalera entre la biología y la psicología y de trabajar desde la psicología para explorar la

(12) GELL-MANN M., *El Quark y el Jaguar*, Tusquets Editores, Barcelona, 1996.

(13) *Ibid.*

mezcla entre simplicidad y complejidad, entre orden y desorden, “escalera arriba desde la física de partículas hasta el reino de los sistemas complejos adaptativos” (14).

La Salud Mental que queremos

La definición de salud como *el completo bienestar físico, mental y social y no solamente como ausencia de enfermedad* (15), es una definición que podría llevarnos a pensar en la existencia de una condición a la que se accede y se ostenta como una pertenencia, y que por tanto o al menos en un momento, es inalterable e inmodificable.

Vista así, esta conceptualización reñiría con la concepción de la vida que transmite la ciencia de la complejidad, como antes la anotamos: el estado de vida es una condición alejada del equilibrio, el no-equilibrio.

En consecuencia, partimos de que la vida *transcurre entre la salud y la enfermedad*. De este modo, la una no se puede entender sin la otra. Del mismo modo habla Foucault M. (16) sobre la locura: “*La separación de la locura respecto a la razón no quiere decir que la locura sea completamente independiente de la razón. Es una forma relativa a la razón; la razón mide a la locura y ésta mide a la razón. En este movimiento recíproco se fundamentan mutuamente*”.

(14) *Ibid.*

(15) ORGANIZACION Mundial de la salud, **Carta de Ottawa**, Canadá, 1986.

(16) FOUCAULT, M., **Historia de la locura en la época clásica**, Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Las protagonistas de los testimonios antes anotados dejan ver en sus relatos esos elementos que hemos denominados complejos: sus experiencias están cargadas de ideales, ilusiones, personajes, amores, responsabilidades y esperanzas ineludiblemente mezclados con frustraciones, desesperación y vergüenza, o hasta llegar al extremo, al delirio y al emerger de la patología. Todos eventos humanos circunscritos al hecho de la vida, como diría Morin E.(17) al citar una fórmula de Heráclito que cuenta con 2700 años de haberse enunciado: “*Vivir de muerte, morir de vida*”. ¿Qué significa esto? Significa que es posible estar en un momento sano para luego estar en otro instante enfermo, y aún es cierto que para estar sano es necesario *no-estar* enfermo; como en el ejemplo de la renovación celular que trae Morin para mostrar que vivimos de la muerte, enfermedad en nuestro caso; en su ejemplo, Morin ilustra la manera permanente en que las células mueren y son reemplazadas por unas nuevas que lo rejuvenecen, y como al final, por el esfuerzo de tanto rejuvenecer el organismo termina por cansarse y morir; muere, dice Morin, de vida.

El deseo es cambiar la perspectiva desde la que se mira a una y otra, en un momento desde la enfermedad o luego desde la salud, en busca de lo que para Capra, F.(18), “*es comprender la interdependencia... esta comprensión requiere de los cambios de percepción característicos del pensamiento sistémico: de las partes al todo, de objetos a relaciones, de contenido a patrón*”, persiguiendo siempre las múltiples relaciones entre las partes.

(17) MORIN, E., “Epistemología de la complejidad” en: SCHNITMAN, D., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995, pp. 421-446.

(18) Capra, 1998, *op. cit.*

Entonces ¿qué es la Salud (Mental)? y ¿cómo pensarla en medio de las incesantes condiciones de no-equilibrio? Más que una explicación, lo que surge es la dificultad para explicar la salud. Las explicaciones científicas y la sabiduría popular están de acuerdo en indagar por explicaciones simples, leyes simples, fórmulas simples; esta sociedad *light* orientada por la *política, la moda y la publicidad* (19) no está dispuesta a comprender la salud o la enfermedad; lo que busca son remedios para alejar lo diferente, lo extraño, lo poco habitual porque le resultan intolerables, peligrosos, y le recuerdan la incertidumbre de la vida y lo impredecible de la muerte.

Si pensáramos estrictamente como psiquiatras reduccionistas nos veríamos obligados a diagnosticar en las protagonistas locura, desesperación, depresión, estrés o histeria, y en consecuencia las formularíamos con medicamentos desarrollados a partir de los más refinados estudios sobre fisiología molecular cerebral, o en otros ámbitos, con *fórmulas magistrales* de los más afamados y prestigiosos aromaterapeutas o de los más renombrados hierbateros.

Cualquiera de las alternativas será acompañada por recomendaciones sobre descansar más, ganar un mejor salario, conseguir una pareja que brinde amor, o rezar y resignarse. Con estas intervenciones daríamos por terminada nuestra labor y esperaríamos que, como contraprestación, *el paciente se mejore*.

Por el contrario, la idea de salud que buscamos no sólo quiere controlar a la muerte y al sufrimiento, sino que también

(19) MANRIQUE, R., "Teoría del conocimiento, conflicto psíquico y psicoterapia", en: **Informaciones Psiquiátricas**, No. 141, 3er trimestre, 1995, p. 145-58.

ubica todos los eventos anteriores en un justo sitio, como *eventos de la vida*.



Lo que buscamos en la praxis de la salud

La promoción de la salud que busca optimizar los niveles de bienestar, la prevención que se funda en una serie de medidas para evitar la enfermedad, las medidas terapéuticas o de rehabilitación adecuadas para recuperar la salud y disminuir sus secuelas implican unas acciones que, para ser eficaces, tienen que ver con diferentes niveles y ámbitos. Por ejemplo, si pretendemos promover la salud en una comunidad debería construirse un polideportivo, y eso no puede hacerse si los recursos del municipio son dilapidados o robados por los políticos. Si queremos hacer prevención, debería instalarse una planta adecuada de tratamiento de aguas, pero para que eso sea posible de pronto será necesario disponer de un terreno que debe ser expropiado a un terrateniente que no está dispuesto a ceder sus derechos, y que se defiende por medio de la violencia. El tratamiento y rehabilitación exitosos de muchas patologías médicas, y en especial de los enfermos psiquiátricos, con mucha frecuencia están condicionados por el grado de apoyo familiar y por las posibilidades del entorno comunitario para incorporar y no segregar a los pacientes. Estos a su vez, está vinculado con las creencias respecto a la naturaleza de la enfermedad mental, que se sigue viendo como algo temible o como consecuencia de un castigo divino o de una intervención brujeril. Los ejemplos anteriores muestran con suficiente claridad cómo, en la praxis de la salud y del manejo de la enfermedad, lo complejo no sólo está constantemente actuando y determinando el éxito o el fracaso de los esfuerzos médicos, sino también contribuyendo a la aparición y al mantenimiento de la patología.

En el mismo sentido anterior, una acción por la *buen salud* es una actividad que no tiene un opuesto antitético. Por ejemplo, a nadie se le ocurre enfrentar la recomendación de lavarse los dientes y recomendar no lavárselos. Desde esa perspectiva los beneficios son incontrovertibles; ésta es una visión lineal o unicausal, de la que además se espera uno o varios resultados predecibles, pero no otros.

Hechos tan cotidianos y aparentemente no significativos, como por ejemplo lavarse los dientes, desde el punto de vista de la Complejidad adquiere múltiples sentidos al reconocerse la red de interdependencias y relaciones derivadas de esta simple acción. Significados tales como que lavarse los dientes es una acción anticipatoria a tener un encuentro social o amoroso, o que es consecuencia de una identificación con el personaje de una propaganda, o un valor sobreentendido de belleza, o una acción sin sentido. Además, requiere de la existencia del recurso económico para comprar dentífrico o el tener acceso al centro de acopio.

De igual manera, las acciones en la salud (mental) que imaginamos tomarían en consideración aspectos relativos a la conveniencia cultural y a las circunstancias políticas y económicas, tal como desde 1986 lo plantea la Carta de Ottawa, documento internacional suscrito para la promoción, donde se contemplan unas condiciones y requisitos para la salud, como la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, la renta, un ecosistema estable, la justicia social y la equidad, y donde sentencia de manera categórica que: "*cualquier mejora de la salud ha de basarse necesariamente en estos prerrequisitos*"(20).

(20) Carta de Ottawa para la promoción de la salud, OMS, 1986.

También las acciones de salud (mental) consideran la libertad para elegir estilos particulares de vida, o para tomar decisiones como resultado de presiones sociales. Por ejemplo, en el caso de los adolescentes que privados de alternativas y oportunidades deciden arriesgarse llevando a cabo comportamientos que, como el embarazo, ponen en peligro su vida. En este sentido la promoción de la salud *proporciona a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma* (21) a lo cual agregamos que el contemplar el control y la autonomía es una manera de respetar las circunstancias sociales e individuales.

Una ilustración sobre la red de relaciones e interdependencias que las acciones en salud adquieren en la complejidad, aparecen en el relato de una investigadora, quien extrañada se preguntaba acerca de cómo es posible investigar desde la pobreza, es decir desde la necesidad. También se cuestionaba sobre cómo estas personas pobres encontraban salidas ingeniosas y genuinas a sus problemas, y le parecía raro, pero también triste, verlos animosos, dispuestos y sin ningún asomo de desear cambiarse por alguien con una posición económica diferente. Ella pretendía encontrar respuestas con la lógica de la riqueza, desconociendo la de la pobreza.

Otro ejemplo ilustrativo es pretender comprender la violencia del país desde la lógica de la paz, que sería desconocer los procesos culturales de autopoiesis, es decir de autoorganización como valor social. Y es que en nuestro país, como lo dice Gilhodes, P.: *“Mezclados todos los componentes, llegar hoy en día a tasas de homicidio de 87 por mil no deja de ser sorprendente. Se*

(21) *Op. cit.*

imagina uno un país invivible. Pero uno vive, se multiplica en él y hasta el corresponsal de prensa extranjero, macabro estadístico de estos horrores, no se siente tan mal, puesto que con frecuencia se establece allí. Contrastes estos que son parte del misterio”(22).

Claro que es posible negarse a ver en la violencia de nuestro medio una expresión colectiva de autoorganización; en ese sentido recordamos a Laplantine, F. (23), cuando dice que: *“Toda cultura posee no sólo una aptitud estructural para vivir y desarrollarse, sino también cierta cantidad de tendencias fusionales autodestructivas, que contradicen abiertamente el consenso social sobre el cual reposan y ponen su existencia en constante peligro de muerte”*.

Afectados por la violencia en nuestro medio y por sus terribles consecuencias, esperamos que se den las condiciones para generar posibilidades de autoorganización y transformación, como las iniciadas en otros lugares en medio de la guerra, y esperamos que las acciones en salud (mental) puedan girar alrededor de la prevención, es decir de la reducción del riesgo, en tanto se considera la existencia de condiciones propicias para que se multipliquen los factores y condiciones concomitantes a la aparición de problemáticas o enfermedades.

Es importante señalar que la prevención, concebida con la idea de que a acciones específicas corresponden consecuencias determinadas, niega la complejidad, en cuanto olvida que los

(22) GILHODES, P., Prefacio para la edición francesa del libro **Guerra y Política en la Sociedad Colombiana** de Gonzalo Sánchez, Santa Fe de Bogotá, El Áncora Editores, 1999.

(23) LAPLANTINE, F., **La etnopsiquiatría**, Barcelona, Editorial Gedisa, 1986.

sistemas vivos reaccionan de manera impredecible a cambios pequeños o catastróficos, modificándose hacia formas más adaptativas. Esto llena de optimismo sobre las posibilidades futuras del país en cuestión de salud (mental), aun en medio de la actual situación.

La prevención y la promoción pensadas como acciones complejas involucran al ecosistema, descentrando por fin al ser humano como eje único y cuidando la *vida* como propósito fundamental. Ahora conocemos las estrechas relaciones a través de la biosfera entre los sistemas vivos y no vivos: *plantas y rocas, animales y gases atmosféricos, microorganismos y océanos*, todos interactuando y compartiendo las redes alimentarias y, en ellas, los elementos nutrientes básicos que forman parte de todos los compuestos químicos (24).

Las acciones en salud y la complejidad en lo social

En el campo de lo social, el tema está siendo trabajado desde que en Europa se lanzó el proyecto de Ciudades Sanas, hace más de una década (25). La iniciativa involucra a la comunidad en la toma de decisiones y en la planeación, la ejecución y la evaluación de las acciones. En la medida en que la metáfora de la globalización tomó auge, *la red de ciudades sanas se convirtió en el modelo de organización de salud para el siglo XXI* (26). El

(24) Capra, 1996, *Op. cit.*

(25) KICKBUSCH, I. **Ciudades Saludables: Planificando para la Salud**. Conferencia presentada en la Reunión sobre ciudades sanas en Viña, septiembre de 1998. Tomada del WEW de la Organización Panamericana de la Salud, (http://www.paho.org/spanish/hpp/hmc_index.htm)

(26) *Ibid.*



modelo integra los conceptos que estamos trabajando en torno a la complejidad, al introducir el modelo de red como organización, y al considerar que las acciones en salud son intervenciones de amplio alcance en términos políticos, económicos y sociales, y no están limitadas a la atención médica y a la accesibilidad de los servicios de salud (27).

De la misma manera, el modelo de Ciudades Saludables considera que la planificación en salud es un ejercicio público, con amplia participación comunitaria e intersectorial, que busca desarrollar nuevas formas de cogestión social y corresponsabilidad, fomentando alianzas entre los miembros de la sociedad civil y del sector privado. En conclusión, desmedicaliza la salud pública y la coloca en manos de todos los sectores (subsistemas sociales).

Además, se propone introducir nuevas medidas de control de la gestión pública, con indicadores como el *índice de salud social* (28) que mide el progreso o el fracaso de la gestión en problemáticas como el desempleo, la pobreza, la deserción escolar, el suicidio y el homicidio, todas en el ámbito local.

En este modelo, un índice de buen gobierno es el asegurar *la integración social, promover propósitos comunes, la cohesión social y la confianza, todos con el fin de generar capital social* (29). La confianza, la reciprocidad y las redes son la base para la producción de capital social.

(27) *Ibid.*

(28) KICKBUSCH, 1999.

(29) KICKBUSCH, 1999.

El interjuego entre pensar globalmente en la salud y trabajarla localmente, se encuentra ubicado en el paradigma de la complejidad; pero si bien el ecosistema es tomado como parte del capital social, no existe un pensamiento totalizador y lo humano continúa siendo el centro y el propósito de la acción. En la complejidad, el antropocentrismo es reemplazado y trascendido por la globalidad, *nada está realmente aislado en el universo, y todo está en relación* (30).

En este mismo sentido, Morin (1994), al referirse a las dificultades empíricas que provoca el emerger de la complejidad, trae un ejemplo, hoy muy popular y conocido con el nombre de “efecto mariposa”: *una mariposa que bate sus alas en Australia puede, por una serie de causas y efectos puestos en movimiento, provocar un tornado en Buenos Aires.*

El sentido social de lo saludable va mucho más allá de la disposición de basuras, de excretas y de la disponibilidad de agua potable, temas enseñados como de higiene y salud pública, para transformarse por acción de la complejidad en acciones que nunca debieron estar fuera de la totalidad.

Como escuela saludable

En una escuela saludable las materias se enseñan y se aprenden simultáneamente: la historia, la geografía, la física, la patología, la salud, las nociones de cuerpo y mente. El estudiante, por ejemplo, aprende la anatomía de su cerebro alentado por la motivación originada en las preguntas acerca de la mente; aprende

que la historia ocurre en un lugar geográfico, con personajes que a su vez tenían motivos y emociones, o que los acontecimientos históricos son el resultado de las pasiones, la envidia o el altruismo provenientes del alma (mente) humana, además de las fluctuaciones en el precio de los alimentos causadas por modificaciones climáticas inesperadas, por prácticas irracionales de cultivo o por la manipulación político-económica al servicio de los intereses del capital.

La salud se trabaja con el modelo de la complejidad en esquemas, como el de Escuela Nueva que plantea como objetivos la interacción de la escuela con la comunidad, el gobierno democrático de la escuela como iniciador de la actividad cívica y democrática en los niños, el desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad y, en suma, formar niños activos, creativos, críticos, participantes y responsables (31).

En la Escuela Nueva, según Parra Sandoval (1996), se ponen en contacto *el conocimiento escolar con el conocimiento popular de la comunidad para que las dos formas de conocimiento interactúen y se fertilicen en provecho de ambas partes*. Y se puede agregar que esa interacción corregirá los defectos que existen en ambos esquemas de conocimiento.

Otra experiencia de complejidad desde lo pedagógico fue la iniciada por el plan de desarrollo de la administración del alcalde Antanas Mockus, *cuyo eje fundamental era la idea de Formar Ciudad y una de sus estrategias la Cultura Ciudadana ligada a la convivencia ciudadana*. La pretensión de que los ciudadanos

(31) PARRA, R., **La Escuela Nueva**, Plaza y Janés Editores, Santa Fe de Bogotá, 1996.

cumplan y hagan cumplir las reglas necesarias para facilitar la convivencia, y para generar sentido de pertenencia, respeto por el patrimonio común y reconocimiento de los derechos de los demás ciudadanos y de los deberes frente al Estado (32), significa promover formas de autoorganización social a partir, fundamentalmente, de estrategias pedagógicas.



Esta consideración que se incluye aquí como un aporte a los desarrollos pedagógicos complejos hace parte tanto de lo social como de lo individual. El concepto de *anfibia cultural* (33) refleja, con una perspectiva académica, la necesidad de pensar sistémicamente, ubicarse en las redes de interrelaciones e interdependencias y esperar un intercambio fluido y permanente de posturas diversas o contradictorias. El anfibia cultural es un deseo pedagógico de maestros y estudiantes con capacidad de enseñar y aprender en la diversidad de los ambientes culturales de este país, cuyo propósito es la circulación de conocimiento entre los diversos ambientes. Para ello que se hace necesario el esfuerzo de cada educador y de sus estudiantes para reconceptualizar y traducir el conocimiento, y hacerlo accesible en una doble vía que conecte el nivel local con el global. Es, pues, una función de camaleón y traductor, con personajes capaces de vivir inmersos y sin contradicciones en un mundo, y de situarse tan lejos de éste como para poderlo traducir e interpretar. El esfuerzo culmina produciendo personas capaces de desenvolverse en la diversidad cultural de un entorno cada vez más integrado.

(32) ESPINEL, M., "¿Y la cultura ciudadana qué?" en: La ciudad observada, Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1998.

(33) MÖCKUS, A., Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura, Análisis Político, No.21.

En lo individual

En la dimensión de lo individual se integran las expectativas particulares unidas a los deseos y esperanzas colectivas. La presente reflexión tiene como base la que se hacía Humberto Maturana (34) con respecto a la educación y que también es válida frente a la salud: ¿Para qué sirve la salud (mental)? Para Maturana la noción de servir es una noción relacional; *“algo sirve para algo con relación a un deseo, nada sirve en sí. En el fondo la pregunta es: ¿qué queremos de la educación?”*, o en este caso de la salud, ya que para Maturana al preguntarnos sobre el quehacer humano en lo que se refiere a su valor, a su utilidad, o a lo que uno puede obtener de él, exige preguntarse qué se quiere de él. Las preguntas sobre la educación o sobre la salud, tales como: ¿Qué es eso de la salud? ¿Para qué queremos salud?, terminan con interrogantes acerca de: ¿Qué país queremos?

Maturana continúa trazando las características entre el país que él y sus compañeros de estudio querían, *“y las diferencias que existen entre prepararse para devolver al país lo que uno ha recibido de él, trabajando para acabar con la pobreza, y prepararse para competir en el mercado ocupacional. Para concluir en que en el momento en que uno se forma como estudiante para entrar en la competencia profesional, uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia. La*

(34) MATURANA, H., **El sentido de lo Humano**, Dolmen-Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1998; MATURANA, H., **Emociones y Lenguaje en educación y política**, Dolmen-Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1998.

sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro (35).

La respuesta a las preguntas ¿qué salud (mental) queremos? o la que parece igual sobre ¿qué país queremos?, se cristaliza en un deseo por una salud (mental) o un país que consiga revivir la esperanza por la convivencia pacífica, por un país donde las personas procuren un equilibrio entre la competencia y la cooperación, entre la dominación y la asociación, donde la convivencia esté basada en tolerar la diferencia. Queremos una salud (mental) que les permita a las personas vivir la interdependencia con el mundo natural y respetarlo, y un país respetado por una comunidad internacional solidaria que brinde la oportunidad para que el país ofrezca a todos los ciudadanos la posibilidad de satisfacer sus necesidades.

A propósito de los dos testimonios

Los elementos expuestos sirven para volver sobre los testimonios y repensar las angustias allí descritas. Lo primero que surge es que la Salud Mental planteada como una pertenencia que asegura el presente y aclara el futuro, es remplazada por la esperanza y por una relativa certeza de conservarla, fundamentada en la historia personal y en las circunstancias actuales, individuales y del medio.

Como en los relatos, la historia de cada persona, la escuela, la ciudad o el país está determinada por momentos de decisión

que aparecen en cada instante, el rumbo que en esos momentos se tome, determina el progreso o la pérdida del proceso de vida y la información que de esas experiencias se obtiene, forman bucles de retroalimentación que corrigen y orientan la siguiente toma de decisiones. El proceso tiene un fin autoorganizador, que como en las historias ilumina y trae esperanza al sistema. Dentro de esta estable inestabilidad se desarrolla la vida.

En los bucles de retroalimentación se centran la esperanza de cambio y futuro, como ilustran los testimonios en los que la cotidianidad devuelve con los bucles la esperanza en el futuro. El proceso de paz, interpretado como bucle de retroalimentación, es fracturado, o roto por los actos violentos con los que se intenta negar la esperanza. Lo peor es que si bien la esperanza no desaparece, sí podría resentirse.

La Salud Mental que deseamos de un escolar, un maestro y de la escuela contempla el trabajar dentro del desorden y la incertidumbre, lo que si bien no implica sumergirse en ellos, sí promueve la búsqueda de un pensamiento enérgico que mire de frente la complejidad de la problemática y la asuma con alternativas creativas.

Otra vez hay que hacer referencia a los testimonios para ilustrar el deseo de las protagonistas, igual que el de todos los humanos, por obtener respuestas predecibles consecuentes con sus comportamientos, pues al anticiparse al resultado sería una demostración de control sobre la incertidumbre de la existencia. Estas ilusiones de controlar o predecir son las mismas en lo referente a la aparición de patologías, problemáticas, o simplemente, de eventos habituales.

MAESTROS Y ALFAREROS PARA EL NUEVO MILENIO

Isabel Teresa Palacio de Avella

DOCENTE DEL GIMNASIO FEMENINO. LICENCIADA EN EDUCACIÓN FAMILIAR.

Queridos compañeros y amigos, deseo iniciar este encuentro comentando que la visión y las experiencias que hoy presento están realizadas desde la perspectiva de una mujer que cree en Dios, que es esposa, madre de familia y maestra, y que tiene un gran amor por Colombia, su patria.

Apoyada en la experiencia que los años me han legado, y en conocimientos aplicados para la interpretación de hechos y realidades, consideré que el título de esta exposición debería reflejar, en forma muy concreta, la responsabilidad que, a mi juicio será la que tendremos que afrontar los maestros del nuevo milenio: *el ser alfareros* de una juventud confundida y enfrentada a un gran conflicto de valores.

La intención en esta “*experiencia de pares*” es aportar, por medio de mi visión personal, conclusiones que contribuyan al diseño de nuevos espacios, para comprender la difícil tarea que en la actualidad enfrentamos. Consciente de la diversidad de criterios conceptuales, analíticos y de relación que cada uno de los asistentes domina, de una manera muy sencilla intentaré llegar a cada uno de ustedes respetando las diferentes especialidades y profesiones que hoy se encuentran en este recinto. Antes de iniciar, es importante presentar la frase que ha inspirado mi actuar como educadora —experiencia de muchos años atrás desde cuando era

estudiante de bachillerato— frase que le escuché a una persona que ocupaba un cargo muy humilde en el colegio donde estudié: “*Buen Maestro es aquel que transmite conocimiento, y Maestro Bueno es aquel que vive lo que enseña*”.

Para ninguno de nosotros es novedad que al finalizar este siglo XX la juventud se enfrenta con un preocupante futuro, y que nuestra responsabilidad como alfareros y guías de estos jóvenes nos compromete seriamente en la formación de seres humanos capaces de enfrentar estos nuevos retos. Si fallamos en las decisiones que debemos tomar, todos podremos caer en un hondo pesimismo fruto de la realidad que hoy vivimos y que las niñas y muchachos no saben cómo enfrentar. Las dolorosas situaciones por las que atraviesa el mundo y nuestro país, en donde se impone la ley del más fuerte por encima de cualquier consideración, ha llevado a que los jóvenes quieran vivir alejados de este tipo de realidades, ocultándose en mundos imaginarios.

Lo anterior nos lleva a concluir, forzosamente, que la *lección de pesimismo* que nuestro siglo nos ha enseñado debe ser totalmente desteorizada, entregando a los jóvenes razones válidas para vivir, tal y como ellos mismos lo plantearon ante el líder mundial de los católicos, el papa Juan Pablo II, en la Plaza de la Concordia en París. Allí, en medio de más de cien mil jóvenes de todos los lugares del mundo, reunidos sin que importen las diferencias de clases, países, razas, filosofías, y me atrevería a pensar sin que también importen las creencias religiosas, pedían en un angustioso mensaje —desde una pancarta gigante—, algo que a todos los maestros nos debería impresionar:

*“No nos traigas prohibiciones,
queremos Razones para vivir”.*

Para reencontrar el refundido o perdido sentido de la vida que sugieren los diagnósticos realizados por eminentes profesionales, así como por estudiosos del tema, sobre las problemáticas que hoy acompañan a los jóvenes, los invito a que unidos en misión como Maestros y Alfareros del nuevo milenio, pensemos en ese papel protagónico que nos corresponde asumir para sacar de cuidados intensivos a un gran número de niños y jóvenes colombianos.

Problemáticas como el suicidio anteriormente se encontraban, con mayor frecuencia, en las clases sociales menos favorecidas y siempre enmarcadas en difíciles situaciones de orden familiar, social, económico y cultural. Hoy los estudios sugieren una realidad diferente: problemas como el alcohol, el tabaquismo, la drogadicción, la promiscuidad sexual, el suicidio, por tan sólo mencionar algunos, son frecuentes en todos los escenarios sociales. Esta situación propone la formulación de hipótesis para todos los estratos socialmente deprimidos, cuando su juventud agoniza prematuramente.

La situación actual obliga y exige desarrollar nuevos conceptos e interpretaciones que permitan estudiar y diagnosticar alternativas formativas que colaboren con los maestros para que sean elementos constructores de la juventud. Así, por medio de nuestras acciones académicas, la juventud podrá encontrar razones suficientes para VIVIR. Los resultados de las últimas investigaciones representan un campanazo para aquellas personas que soñamos con sembrar semillas de esperanza y vida en los niños colombianos.

El medio globalizante en que se sumerge la juventud abre espacios donde se favorecen la pérdida y desconocimiento de lo

propio para centrarse en sueños e ideales ajenos, que los invitan a fotocopiar e imitar todo lo que al parecer conduce hacia modelos de poder y prestancia, que derivan en arquetipos de facilismo, mediocridad y placer. Estos arquetipos, los cuales interpretados desde la lectura que le están dando algunos de ellos al significado de felicidad o éxito, se han convertido en detonantes para la confusión y normatización de conductas, que según sus interpretaciones deben ser vividas para adquirir experiencias.

Nos ha tocado vivir muy de cerca realidades dolorosas que no diferencian clases sociales ni económicas; en escuelas y colegios, ya sean públicos o privados, se ha generado en la población una total desconfianza hacia el futuro de los jóvenes que empiezan a ser actores en la cultura de la muerte, en etapas cada vez más cercanas a la infancia.

Para forjar en ellos razones que los lleven a vivir, debemos encontrar metodologías donde se desarrollen procesos aplicados que logren arraigamientos a la vida, afianzando sus creencias, sus ideales sobre la Creación, la tierra que los vio nacer, la familia, la escuela, el colegio, los amigos y los líderes. Debemos lograr que por medio de esos procesos establezcan vínculos de amor con una sociedad en la que sus relaciones se desarrollen dentro de una sana convivencia.

Los motivos por los que en Colombia los niños salen de su entorno familiar para ser atendidos en las instituciones educativas, donde permanecen la mayor parte de su tiempo activo, no son objeto de esta exposición. En cambio nos interesa presentar la manera como nos ha correspondido a los maestros asumir la tarea de agentes socializantes primarios para los infantes. En varias oportunidades he podido apreciar en la institución donde me

desempeño, a pequeñitas que llevaban las llaves de su hogar en cordones colgados del cuello para poder entrar a sus casas, cuando por su corta estatura se les debe dificultar el alcanzar la cerradura.

En la actualidad los padres y cabezas de familia, hombres o mujeres, se ven obligados a trabajar durante todo el día y retornaran a los hogares a avanzadas horas de la tarde. En esas condiciones los vínculos afectivos se limitan a estar, tanto adultos como pequeños, vencidos por el cansancio físico, después de agotadoras jornadas de trabajo y largos desplazamientos hacia los lugares de convivencia familiar.

La evidencia nos indica que es en las manos formadoras de las personas dedicadas a la educación donde estos pequeños ansiosos encuentran vivas representaciones de amor y calidez. Es en ellas donde podrán reconocer una microsociedad en la cual se aplican los valores cívicos, ambientales, sociales y culturales, dentro de espacios de tolerancia, respeto, verdad y justicia aplicada. Y no sólo por medio de la teoría, sino a través de las lecturas que ellos vayan haciendo de sus maestros. De esta forma, a medida que las etapas de crecimiento avancen, podrán establecer la conceptualización, el análisis, y la interpretación de los principios y valores que deben relacionar con la realidad para transformarla en comportamientos superiores, o similares a los aprendidos, teniendo como protagonistas centrales a sus maestros.

El establecimiento de vínculos entre lo que enseñamos y exigimos en el diario vivir en nuestras asignaturas, donde los jóvenes encuentren espacios de coherencia y unidad con sus maestros, les permitirán establecer modelos originales para la convivencia social. En esa obra que diaria-mente se verá alterada por el ambiente externo que los rodea, al igual que en la labor



ejercida por el Alfarero, los maestros tendremos que estar construyendo permanentemente, ya que las obras no se hacen solas, ni basta la imaginación para dar vida a las grandes obras. Sólo mediante la voluntad, el esfuerzo y el amor que se imprima, se lograrán engendrar esas obras de arte que lleven nuestro sello. Si descubrimos el espíritu de los jóvenes en los educadores, si llevamos a las escuelas maestros que no sólo transmitan conocimientos y conceptos sino que realmente vivan lo que enseñan, abiertos a escuchar exponiendo críticas constructivas, comprendiendo, mas no justificando, ellos mismos empezarán a crear razones para seguir adelante dentro de un futuro lleno de incertidumbre. He podido comprobar lo anterior mediante una dolorosa experiencia que nos tocó atravesar a todos los miembros de mi familia durante casi tres años, que nos permitió unir la teoría con la práctica para asumir con valor las circunstancias, y para no contribuir a ahondar las confusiones que los jóvenes interpretan en las lecturas que realizan de los adultos y del país.

Solamente con trabajo y esfuerzo se completarán las iniciativas académicas, y con la inspiración del Alfarero se dará grandeza a la tarea que explica por sí sola la razón de por qué, existiendo tanto potencial humano, hoy escasean las obras maestras. Este trabajo, junto con el que desarrolla la comunidad educativa, impedirá la creación de conflictos en las mentes de los niños y jóvenes, que son la materia prima con la que contamos. Podemos utilizar cada asignatura del currículo como herramienta para moldear esa obra, tal como crea el Alfarero inspirado en lo que sabe hacer sobre el barro, logrando así la creación de grandes obras maestras, pues nosotros contamos con nuestra vocación de servicio que fue inspirada desde muy adentro de cada uno de

nuestros corazones cuando decidimos entregarnos a ella, aun conociendo que profesiones de carácter humanístico han sido, y continúan siendo, mal remuneradas y poco reconocidas socialmente.

Las asignaturas en las que me desempeño en el Colegio Gimnasio Femenino de la ciudad, son la de Formación Ética y el programa de Servicio Social. Oriente este programa desde hace ocho años, por medio de propuestas diseñadas de acuerdo con las necesidades sociales y de formación en valores éticos, gracias a la confianza que las directivas de la institución depositaron para el desarrollo de un ambicioso plan. Primero se realizó con las estudiantes de los últimos grados pero en la actualidad ha sido ampliado a todos los grados del bachillerato en el caso de Formación Ética, por solicitud de las alumnas ante el consejo académico del colegio.

Como experiencia personal me gustaría compartir algo con ustedes. Pese a las circunstancias adversas que el país ha atravesado en sus últimos años, y que seguramente nos han afectado de alguna manera, he tratado de enmarcar en forma positiva el ejercicio de mi función pedagógica. Desde allí he intentado trabajar como elemento motivacional para mis alumnas, para hacerles entender que después de la noche más oscura siempre vendrá la luz de un maravilloso día. Esto me ha permitido amar aún más a Dios y al país, y transmitirlo en mi trabajo cotidiando, incluso bajo difíciles circunstancias personales que me enfrentaron, como madre, a una situación que nunca imaginé llegar a vivir.

Por momentos hasta pensé que era imposible aislar mis preocupaciones. Sentí que ya las fuerzas que como seres humanos

todos llevamos me fallaban para poder establecer una sana separación entre mis problemas y el desempeño como maestra. La primera experiencia, cuando se inició la crisis familiar a la cual me he referido, fue la de tener que enfrentar esas caritas inocentes que no se atrevían a preguntar sobre tan cruda realidad. Ellas pacientemente durante tres años, sólo encontraron comportamientos y actitudes agresivas, intolerantes e irresponsables que tenía durante el cumplimiento de mis obligaciones y en mi trato para con los demás.

Esos eran comportamientos que fácilmente se hubieran podido justificar debido a las complicaciones de ese momento. Ellas esperaban que, de alguna manera, transmitiera en el aula de clase este tipo de actitudes, como ellas mismas lo expresaron en varias oportunidades en cada uno de los once grupos que oriento semanalmente.

Desarrollo la materia que enseño por medio de situaciones reales del país y del colegio, situaciones a las que las alumnas se enfrentan cada día, que se analizan junto con situaciones en apariencia diferentes, pero que se entrelazan permanentemente, ya que ellas son alumnas e hijas de un país maravilloso pero lleno de conflictos. Para ilustrarlo, podemos citar algunos ejemplos. El primero, cuando el lugar como el colegio fue conmovido por el suicidio de una adolescente que había desertado hacía seis meses. Siempre se la vio actuando de una manera extraña: llamaba la atención por medio de su rechazo a las normas académicas, cambiaba constantemente el color de su pelo, y el de sus ojos con lentes de diversos colores, y permanecía en los espacios más aislados del establecimiento educativo. El segundo, que las niñas han comenzado a trabajar sobre cómo enfrentar realidades en su entorno más cercano tales como embarazos, niñas anoréxicas,

irrespeto a profesores o viceversa y sida. También podemos analizar los comportamientos en los comedores donde las primeras en llegar dejan a las compañeras sin alimentos, los robos constantes, el ruido y desorden en los salones de clase que no cumplen las condiciones necesarias para el desarrollo adecuado de los programas. El listado sería interminable y para ustedes estas situaciones deben ser bastante familiares y suficientemente conocidas dentro de cada uno los ambientes en los que transcurre su labor como educadores.

Lo anterior me permite establecer que las razones para vivir que tanto anhelan los jóvenes deben partir de cada uno de nosotros, por medio del amor y la coherencia que le imprimamos al desarrollo cotidiano de la profesión como maestros y de la inspiración imaginaria del Alfarero. Los valores y sentimientos para fijar las raíces que los inviten a superar la cultura de la muerte no se encuentran en los contenidos teóricos que pueden plasmar en un papel sin sentirse realmente identificados con ellos, con el solo objetivo de alcanzar los indicadores de logro escolares, alejándose de la realidad cuando se ven enfrentados a ella. Bajo estas circunstancias, he caminado aprendiendo y conociendo muy de cerca el mundo de los valores para los jóvenes, situación que me ha facilitado la aplicación de mi teoría sobre "MAESTROS Y ALFAREROS PARA EL NUEVO MILENIO".

**LA SALUD MENTAL:
VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS
EN ALGUNAS ESCUELAS DE TUNJUELITO,
SANTA FE DE BOGOTÁ (1)**

Gloria Echeverry Arango
PSICÓLOGA CLÍNICA

Esta ponencia resume algunos de los hallazgos disponibles hasta la fecha, resultados de la pesquisa acerca de la violencia intrafamiliar en familias pertenecientes a la localidad sexta de Tunjuelito; se han tenido en cuenta aquellas familias que presentan demandas ante la Comisaría de Familia y otras cuyos hijos pertenecen a algunas escuelas de la localidad.

El Instituto Nacional de Salud, con el ánimo de desarrollar una política conducente a conocer la realidad social y así adquirir elementos para llevar a cabo planes de prevención de la salud integral y dentro de ellas la Salud Mental, es consciente de la importancia de este tipo de proyectos dirigidos a prevenir la barbarie y la violencia cotidiana.

El estudio estuvo orientado a conocer el pensamiento y las actitudes de algunas familias de Tunjuelito —treinta en total—, que han sido miradas y escuchadas en sus realidades más íntimas a través de una entrevista a profundidad. Además, la investigación propuso reflexionar con los educadores y alumnos acerca de la realidad familiar y la Salud Mental.

(1) Los hallazgos presentados en esta ponencia provienen del Proyecto “Elementos Culturales relacionados con la Violencia Intrafamiliar en familias pertenecientes a la localidad sexta de Tunjuelito”, Instituto Nacional de Salud, Santa Fe de Bogotá, 1999. Investigación en proceso.

El diálogo de saberes

En esta investigación cualitativa el investigador escucha y se coloca en el lugar del otro, con la finalidad de acercarse lo más posible y conocer el pensamiento, las actitudes, creencias y dificultades de estas familias, en su mayor parte desconocidas por los educadores.

¿Para qué estamos aquí?

Lo que me propongo en este momento es contribuir a ampliar el conocimiento que se tiene del mundo de los alumnos y las alumnas, específicamente, de la situación de Salud Mental que viven, acercándonos a las realidades donde crecen las familias. Es a todas luces importante para los maestros conocer lo que sucede todos los días en el interior de estos hogares, y saber lo que significa para los niños vivir en una situación de angustia y preocupación; ésta, sin duda, es una enorme limitante que les impide una adecuada concentración en las labores propias de la escuela; esa misma condición termina siendo un detonante para sus comportamientos violentos.

¿Qué es la Salud Mental?

La Salud Mental comprende el bienestar del cuerpo, la psique y lo social. También se suele definir en referencia a las habilidades para afrontar los problemas y tener capacidad de adaptación. Es un estado que se caracteriza por el bienestar psíquico y la autoaceptación. Aunque esta definición sigue siendo un tema de arduas discusiones entre los teóricos, en aras de un entendimiento entre nosotros tendremos en cuenta estas definiciones.

En décadas recientes se ha profundizado más en el análisis de los procesos biológicos, psíquicos y sociales básicos y, por ende, se ha mejorado la aplicación de estos conocimientos a los problemas propios de la Salud Mental.

Si la Salud Mental abarca el cuerpo, la psique y lo social, la estamos entendiendo como un estado integral y no sólo como la ausencia de las llamadas enfermedades mentales. En consecuencia, para lograr una mayor comprensión de la Salud Mental se deberán integrar los aspectos culturales determinantes, las creencias de las personas y su forma de enfrentar la vida.

¿Qué es la cultura?

Los sociólogos definen la cultura como el conjunto de costumbres, creencias, valores, conocimientos, artefactos que se aprenden y símbolos que se comunican constantemente entre un grupo de personas que comparten una forma de vida común.

Humberto Maturana concibe la cultura y su origen como: *“Una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera del convivir humano como una red de coordinación de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive esa cultura”* (2).

La cultura se comenzó a conservar de generación tras generación cuando *“el lenguajear”* (definido por H. Maturana

(2) MATURANA H., 1993. “Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano”, En: **Desde el Patriarcado a la Democracia**, Instituto de Terapia Cognoscitiva, Gerda Verder Editores, Santiago de Chile.

como una manera de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales), dejó de ser un fenómeno ocasional y se volvió cotidiano, siendo así aprendido por los niños (3). Este *lenguajear* surge necesariamente entrelazado con el *emocionar*, constituyendo un convivir en coordinación de coordinaciones de acciones y emociones, que Maturana denomina "conversar". Por lo tanto, la Cultura se comprende como un sistema cerrado que da lugar a la generación de sus miembros integrantes.

Cada una de las diferentes culturas se pueden considerar como distintas redes cerradas de conversaciones, con distintas maneras de vivir, así como con configuraciones características y típicas de cada una en el *lenguajear* y el *emocionar*. Desde hace miles de años la cultura occidental está enmarcada en lo que se podría denominar cultura patriarcal. Esta forma particular de ordenación de la cotidianidad se caracteriza por la existencia de jerarquías, con valores en la guerra, en la competencia, la lucha, en la autoridad, en el poder, en la procreación y en el crecimiento. Además, se caracteriza por promover la apropiación de recursos, la justificación racional del control de los mismos y la dominación de los otros a través de la apropiación de "la verdad" (4). En el lenguaje cotidiano se habla de luchar, de abuso, de enfrentar la agresión, como si todos nuestros actos requirieran del uso de la fuerza.

En esta cultura nuestra se vive en medio de la desconfianza, buscando la certidumbre en el control de la naturaleza, de los otros seres humanos y de nosotros mismos. Se habla de controlar

(3) MATURANA, H. 1993, *op. cit.*

(4) MATURANA, H. y VARELA, F., **El Árbol del conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano.** Editorial Universitaria, Chile, 1984.

nuestra conducta o nuestras emociones. De la misma forma, los desacuerdos no se aceptan como situaciones legítimas, por lo cual se busca corregir unos a otros o convencerlos, creyendo que la aceptación de nuestro pensamiento es lo correcto.

Esta cultura vive en la apropiación, actuando como si fuese legítimo establecer límites que restrinjan la movilidad de los otros, aunque en ocasiones se da libertad al propio comportamiento. Todo se convierte y adquiere el valor de apropiable, no sólo lo ganado y adquirido, sino todo lo que se pueda defender por la fuerza: las mujeres, los hijos, las ideas, las creencias, etc.

Se vive en la jerarquía que exige obediencia, considerando que una existencia ordenada requiere de autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad o sumisión y, por lo tanto, este mismo esquema rige para todas las relaciones humanas. Eso justifica la competencia o la mutua negación para establecer la jerarquía de los privilegios, considerando que la competencia promueve el progreso social al permitir que el mejor prospere. Los desacuerdos son tratados como disputas, los argumentos son las armas, una relación armónica se describe como una relación pacífica o como la ausencia de guerra, como si la guerra fuera la más fundamental actividad humana.

Por el contrario, en la matrística, cultura que se ha reconstruido a partir de restos arqueológicos encontrados en la zona del Danubio, no se aprecian signos de jerarquía, está centrada en la participación, la resolución de conflictos se realiza a través de la conversación y no existe apropiación (5).

(5) Véase: MATORANA H., 1993. "Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano". En: **Desde el Patriarcado a la Democracia**. Gerda Verder Editores, Santiago de Chile, Instituto de Terapia Cognoscitiva.

En la cultura matrística no existían vestigios de apropiación. Por lo tanto, no existía la competencia, su cotidianidad surgía en un dinamismo armónico con la naturaleza manifestado en el crecimiento y decrecimiento de la luna, la metamorfosis de los insectos y las diferentes formas de vivir de las plantas y de los animales. Los seres humanos, considerados como la expresión de una diosa madre, eran todos iguales, ninguno mejor que otro a pesar de sus diferencias.

Por ello, el poder y la autoridad no se daban a través de la autonegación de la obediencia. La vida no estaba centrada en la justificación racional de acciones que implican la apropiación de la verdad. Aunque esta cultura pudo haber tenido ocasiones de dolor, de enojo y de agresión, no vivían continuamente en la agresión, la lucha o la competencia como aspectos definitorios de su manera de vivir.

Estas dos culturas (6), al contrario de lo que pudiera pensarse, no pertenecen a hombres ni a mujeres, aunque lo masculino tiende a confundirse con lo patriarcal y lo femenino con lo matrístico. Tanto hombres como mujeres pertenecen a la cultura patriarcal, y lo mismo sucede para la cultura matrística. Lo que actualmente se vive como un conflicto entre lo masculino y lo femenino, en realidad es un conflicto entre lo matrístico y lo patriarcal. Este conflicto entre lo que ha quedado de lo matrístico, como es la relación madre-hijo y lo patriarcal, la autoridad del padre, ocurre por motivos de cultura y no por razones de sexo. Se es patriarcal no por sexo, sino por cultura.

(6) Sin duda la autora se refiere a la cultura matrística y a la cultura patriarcal. (N del E.)



El orden patriarcal predominante en nuestro contexto social y cultural—de Colombia—se encuentra tan arraigado en lo cotidiano que se acepta como algo natural e inherente al ser humano. La transmisión de estos valores se realiza de manera oral y comportamental, implícita o explícitamente, convirtiéndose por último en los baluartes sobre los cuales se construyen las normas que rigen la cotidianidad de una familia. Esta cotidianidad permanece oculta tras bambalinas, y genera en sus seguidores la idea de que esto es lo natural o lo que “debe ser”. Por ser éste un mecanismo de transmisión en lo privado, se desconocen estos baluartes cuya invisibilidad predomina en nuestro medio generando una falta de crítica y reflexión, y que de últimas va a guiar algunas de las premisas con respecto a la educación de los hijos. Estos baluartes se refieren, específicamente, a los acuerdos implícitos o explícitos sobre cuáles deben ser los valores de una sociedad en particular.

¿Cuáles son las creencias de los padres de familia respecto de la educación de los hijos?

Una reciente pesquisa con padres de familia identificó que el 91% de éstos considera importante la creencia de que “la ropa sucia se lava en casa” (7). La prevalencia de una creencia señala que es imposible la identificación temprana y la detección y tratamiento del maltrato intrafamiliar. Por otra parte, el estudio identificó las siguientes creencias:

(7) VARIOS, Una medición de la frecuencia del maltrato y del estímulo positivo en la población infantil. Centro Nacional de Consultoría. Santa Fe de Bogotá.

81% de los padres consideran que “los niños siempre deben obedecerles”. 73% de los padres opinan que “tienen el derecho a espiar el comportamiento de los hijos para protegerlos”. 68% de los padres afirman tener “todos los derechos sobre los hijos”.

A su vez, se concluye que el sistema de creencias sobre la niñez constituye un factor de riesgo de ser un individuo maltratante.

Otros factores de riesgo establecidos en el estudio fueron el comportamiento de los padres; la percepción y valoración de su propia infancia -sentimientos de bienestar, apoyo y respeto-; el maltrato físico y emocional originado en la madre biológica, el padre biológico y la figura sustituta, además del maltrato intrafamiliar originado en la madre y el padre biológicos. Por ello, los padres de familia son, potencialmente, más maltratadores por sus creencias que por su experiencia vital.

Pero, ¿cómo se lava esta ropa sucia? Con las mismas formas violentas con que nos educaron a muchos de nosotros creyendo como decía Carlos Sluski, que al haber sido nosotros violentados de alguna u otra forma, emocional, física, con negligencia, etc., hacemos una distorsión cognitiva en la cual consideramos que nuestros padres tenían razón y que los malos éramos nosotros, aceptando de esta manera el golpe físico y la violencia como connatural con nuestra existencia (8).

Esta investigación corroboró el predominio de las creencias de la cultura patriarcal en la forma de concebir la realidad cotidiana

(8) SLUSKI, Carlos, en: SCHNITMAN, Dora Fried, **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad**, Paidós, Buenos Aires, 1995.

y de educar a sus hijos. Desde esta perspectiva, el maltrato infantil, y por lo tanto la ausencia de Salud Mental, se presenta como un resultado cultural que sustenta la educación de sus hijos sobre algunos pilares. Así mismo, de la investigación se derivan, entre otros, los siguientes valores y atributos del padre de familia: la jerarquía impuesta en el nivel familiar donde se puede hablar de respeto a los padres, respeto a los mayores, predominio del hombre sobre la mujer, sumisión de los hijos, y obediencia ciega de éstos. El autoritarismo del padre, cuando castiga imponiendo su único criterio sin escuchar a sus hijos, cuando impone su voluntad a la familia, cuando maneja a su mujer y decide lo que supone es mejor para todos. Los hijos viven en la exigencia de la sumisión a la autoridad, en la negación de lo diferente. El padre es una autoridad que niega el amor y al mismo tiempo lo exige.

El poder: su voz es la máxima expresión

La apropiación de los hijos: allí el padre es dueño de sus hijos y de su mujer y, por lo tanto, conoce qué es lo mejor para ellos; prevalecen aquí expresiones muy comunes entre algunos padres como “para eso son mis hijos”, o “no me sale a la calle”, que connotan la noción de propiedad. Como derivación de los valores anteriores no se propende por la autonomía, en muchas ocasiones expresada en frases como: “¿ahora va a hacer lo que le dé la gana?, usted no se manda solo...”

Persiste el valor de la guerra y de la agresión privilegiando que los conflictos se resuelvan generalmente a través de los golpes, palmadas, pellizcos hacia los hijos y hacia la mujer, sin considerar al diálogo como otra estrategia. La procreación es vista como un proceso para afianzar la masculinidad y para continuar su crecimiento, por lo que la mujer queda subordinada al hombre en

aras de la procreación. La maternidad se convierte en un valor primordial para la mujer, quien deberá anteponer sus intereses a los de sus hijos.

Lo místico se vive ligado a lo patriarcal, o sea que su concepción espiritual también es de un Dios castigador al que se debe obedecer o que es muy lejano; por eso su acercamiento a la religión es muy sumiso. Esta forma particular de ordenación de la cotidianidad es vivida como algo natural, y en ningún momento se relativiza o se reflexiona sobre esto.

Salud Mental en la Escuela

En este estado de cosas, los niños ingresan en las escuelas con las mismas creencias con que sus padres los educan, creencias que han sido transmitidas generacionalmente con pocas modificaciones. Estas creencias también inciden en el bienestar familiar, pues los múltiples conflictos que encuentran se miran y se solucionan desde esta óptica. Así los niños enfrentan las constantes discusiones de sus padres por problemas de celos y posesiones, autoritarismo, sumisión de la mujer y escaso empoderamiento, problemas económicos, etc., y en esta situación de confusión deben rendir en la escuela ante las exigencias de un *pensum*.

En la escuela igualmente se vive bajo el dominio de la cultura patriarcal; aún la autoridad suprema son los profesores, quienes deciden e imponen su poder y sus conceptos a los niños. Algunos quieren tratar cortésmente a los niños, otros deciden hacerlo según sus preferencias, y si el niño es "inquieto, grosero, peleón, etc.", se busca la precaria ayuda de la trabajadora social, quien los remite a algunas atenciones psicológicas de los servicios de salud de la localidad, o finalmente, por las exigencias que esto

implica para la mayoría de los padres de familia que trabajan, terminan por no asistir más y el niño es sacado de la escuela para ser matriculado en otra.

Si consideramos que la Salud Mental abarca el bienestar del cuerpo, la psique y lo social, como investigadoras sociales nos preguntamos qué está aportando la escuela para que nuestros niños actuales no sean los futuros asesinos de un mañana. ¿Cómo se está enfrentando la violencia desde la escuela? ¿Qué está aportando cada profesor para que cada niño que esté a su lado tenga un sentido por el cual vivir?

El aprendizaje del conocimiento no puede estar desligado del aspecto afectivo y emotivo de un ser humano. Colombia vive una difícil situación económica y una gran problemática de violencia, que nos está afectando cotidianamente; no sólo nos debe interesar la violencia que mata, sino la que se ejerce contra un niño en la escuela cuando se estigmatiza o no se le reconoce como ser un humano con los mismos deberes y derechos que los adultos. La escuela deberá enfrentar la violencia generando posibilidades de Salud Mental para sus alumnos.

¿Qué se encuentra en los alumnos de las escuelas respecto de su Salud Mental?

En general, la investigación encontró que los niños manifiestan no sentirse felices ni satisfechos con sus vidas, y que su autoconcepto no es bueno. Son pocas las familias que dan soporte emocional a sus hijos o que para educarlos no los atemorizan. En las escuelas estos niños descargan las múltiples frustraciones a las que son sometidos en sus familias, ya sea en forma de agresividad o bien manifestando dificultad para

concentrarse. Igualmente son calladas sus preocupaciones y angustias, pues en las escuelas no existen lugares para esto.

En esta pequeña muestra se encontraron casos de abuso sexual por parte de los padres y padrastros, violencia física de los padres y madres, padres con problemas de alcohol, problemas de infidelidad conyugal o desavenencias conyugales permanentes y la consiguiente dificultad entre la pareja, enfermedades mentales como depresión y desesperanza. Si éste es el estado de muchos padres de familia, que son los encargados de guiar a sus hijos, qué se puede esperar de estos niños. Y si la educación que se imparte está basada en sus creencias sustentadas en una cultura patriarcal con elementos que por sí mismos promueven la violencia, se mantendrá el *statu quo* del autoritarismo y del poder de unos sobre otros.

Aunque las jerarquías se han hallado no sólo indeseables sino como la causa de mucha discriminación, opresión e injusticia, las ciencias sistemáticas evolutivas hablan de la jerarquía considerando que en el mundo existen jerarquías normales y naturales, pero también jerarquías patológicas o de dominación. Entonces, la jerarquía se define como “una escala de órdenes de sucesos de acuerdo con su capacidad holística”; es decir, lo que en cualquier secuencia de desarrollos es una totalidad en un estadio, se hace parte de un todo mayor en el estadio siguiente. Una letra es parte de una palabra completa, que es parte de una frase completa que a su vez es parte de un párrafo completo, y así sucesivamente.

La jerarquía dentro de este contexto se considera una más alta o más profunda comunidad, que reúne las hebras aisladas de la red real, que unifica moléculas para hacer células, o células

para crear organismos y no es una dominación fascista. Los niños deben como *holones* o seres completos que están en el desarrollo de una jerarquía natural, en la cual cada vez serán más evolucionados biológica, psíquica, social y culturalmente.



Aquí cobra valor el papel del adulto dentro de esta jerarquía, en este caso el maestro, para que el desarrollo de este proceso evolutivo se adquiera de una manera positiva, propositiva o constructiva y no destructiva.

Los maestros

En la escuela también se presentan situaciones de violencia que no son enfrentadas por los docentes dadas las escasas herramientas para enfrentarlas, encontrando como única alternativa la expulsión de estos niños de la escuela. Los docentes que mantienen una concepción ortodoxa de la educación, no saben cómo enfrentar los grupos juveniles que expresan sus frustraciones vitales con agresión. Los adolescentes en las escuelas intimidan con sus comentarios a los profesoras y mojígatos, o simplemente actúan como vándalos que soterradamente ocasionan algún daño.

Los educadores consideran que estas manifestaciones de violencia no se deben presentar, pero no sólo desconocen cómo enfrentarlas, sino también lo que está pasando en el interior de las familias de sus alumnos, o lo que estos muchachos están viviendo en la calle, ignorando su integralidad. Algunos, por la presión de sus iguales, se ven involucrados en alguna forma de violencia, o ante esta situación de desesperanza buscan refugio en las sectas satánicas para darle un sentido a sus vidas, o caen en la droga o el alcohol como la alternativa cultural disponible.

Las madres carecen de argumentos lógicos para manejar a un adolescente o simplemente desconocen la vida que éstos llevan por fuera. Se ven inundadas por la televisión, que desborda su capacidad analítica, permitiendo que los adolescentes conozcan otro mundo y se armen sus propios conceptos de la realidad. Son pocos los que tienen oportunidad de dar expresión a su creatividad, y las posibilidades de salir de este esquema son muy escasas. Y qué decir de la misma violencia ambiental de estas escuelas, paredes sucias o sin pintura, pupitres desbaratados, pocos árboles o ninguno, es decir, no se dan las condiciones ambientales necesarias y suficientes para que los alumnos construyan una realidad mejor que la que viven en sus propios hogares, manteniendo así un *statu quo* de “pobreza mental”, que es aún peor que la pobreza física.

El papel del profesor

La vida privada de los docentes también será tenida en cuenta y contará para que ellos tengan una mejor disposición para enfrentar estas manifestaciones de escasa Salud Mental. Existe un compromiso personal y social de los docentes en cuanto ayudan a que la Salud Mental de sus alumnos se incremente, pese a la difícil situación de sus familias y del país. Estos niños desearían encontrar una “mano amiga” en los docentes, que les permita una alternativa confiable, diferente a la de sus padres, y así mismo, acceder a los conocimientos que la escuela les ofrece.

Las redes sociales y el papel del educador

El educador ha desconocido su papel como nodo importante de una red social, en la cual los nexos que se establecen con los padres de familia sirven para vincularlos más estrechamente con

el proceso educativo de los jóvenes, influyendo en éstos de una manera positiva, e invitando a que se reflexione acerca de las creencias que promueven la continuidad de la violencia. Las posibilidades educativas de los padres de familia son tan escasas, que la escuela es la más cercana y la llamada a ejercer una mayor influencia en los procesos de cambio social.

Aspectos para la prevención

Cuando se corrige a un niño por una conducta agresiva o descuidada es importante transmitir mensajes psicológicos positivos: “Lo que hiciste no es lo adecuado, pero tú eres bueno”. Los niños deben ser detenidos cuando maltratan a otros o ignoran la realidad, pero no con agresión sino con reflexión y amor. El padre y el maestro deben enseñarles con una especie de amor duro, y equilibrio para disciplinar.

Es importante cuidarnos de las formas sutiles de maltrato, pues aunque la mayoría considera que son los golpes duros o los castigos físicos inhumanos los que constituyen el maltrato infantil, las expresiones displicentes, negativas, burlonas y peyorativas, pueden generar secuelas a largo plazo en la psicología aún incipiente de un niño.

Como tendencia general se prefiere pecar por exceso al considerar que *“a los niños no se les debe pegar físicamente”* para corregir algún error. Ellos deben aprender del error que realizaron sin que en sus mentes se genere la inquietud de que sus padres los van a castigar físicamente, porque es malo y se lo merece. Es decir, el protector o encargado de cuidar y velar por el bienestar de un niño se convierte en el victimario que lo maltrata, generando una distorsión cognitiva expresada en la frase popu-

lar: “Te quiero porque te aporreo”. Así se considera el golpe físico y la violencia como naturales a las relaciones interpersonales.

Igualmente conviene reconsiderar la creencia de que: “Los niños siempre deben obedecer a sus padres”. Es decir, la creencia en una obediencia ciega que niega al otro como legítimo otro con derecho a tener sus propios puntos de vista. Es más difícil educar motivando a participar, que ultrajar para que el niño haga la voluntad del padre.

DE LA PREVENCIÓN Y LA PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL

José Jair Murcia Cumbe

PSICÓLOGO, COORDINADOR LÍNEA 106, SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD

“El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere y como se concibe después de su existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia, el hombre no es otra cosa que lo que él se hace... queremos decir que el hombre comienza por existir, es decir que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es, ante todo, un proyecto...”

JEAN PAUL SARTRE, 1983

Se introduce este artículo con esta propuesta de J.P. Sartre, reeditada en innumerables ocasiones, la cual resalta el hecho de que el hombre es el único responsable de su vida y como tal, gestor de lo que la sociedad presente y futura sea.

Lo anterior significa que la sociedad determina la forma como se desarrolla el proyecto de vida de sus integrantes, y por intermedio de ellos la sociedad misma. Pero para que pueda existir esta dinámica se hace necesario que exista un marco de referencia, que para el caso de los estados de derecho como Colombia lo es su Constitución Política, como lo deja ver el preámbulo de la Carta Magna de 1991:

“con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”.

(Constitución Política 1991)

Todo ello en aras de conseguir un orden político, económico y social justo, en el cual se pueda llevar a feliz término la construcción de la comunidad, sustentada en una plena expresión de la individualidad.

El nuevo estilo de concepción del Estado hace necesaria, por parte de todos y cada uno de los ciudadanos, una mayor responsabilidad (Constitución Política, 1991). Sin embargo, esta responsabilidad no se adquiere sólo con el paso del tiempo y con las buenas intenciones de la Carta Política, sino que debe ser construida por la educación.

La importancia de asumir dicha responsabilidad como compartida (entre Estado y sociedad) está en que la sociedad no se construye sobre conceptos abstractos y deductivos, surgidos al margen del desarrollo histórico de la sociedad, sino que se crea desde la práctica de quienes la conforman. Así, son los diversos protagonistas los responsables de llevar a la cotidianidad los conceptos de tolerancia, democracia, respeto por el otro y el de salud, sobre los cuales se sustenta la existencia del Estado.

Bajo este esquema la educación no es sólo una introyección de conceptos técnicos y científicos en las diversas áreas del saber (Ley 115 de 1994) sino que debe ser asumida como la *formación integral del individuo*, como responsable del desarrollo de la sociedad. Por ello, la posibilidad de educar a cada nuevo ciudadano

recae en todos los ciudadanos, profesores (as), alumnos (as), egresados (as), personal administrativo, padres y madres de familia, hermanos (as), amigos (as). Esta contribución es dada desde una simple conversación hasta una conferencia formal, pasando por las múltiples contingencias o el ejemplo diario.

Vista así, la educación se convierte en el eje del desarrollo de un país, pues lo que los nuevos patrones de medición de la producción cuantifican es el ingenio y la creatividad, y no el desplazamiento de elementos, como se hacía anteriormente.

La educación, entonces, debe cambiar su *ethos* y apuntar hacia la maximización de las capacidades intelectuales, buscando desarrollar una sincronía entre el entender y el actuar (1), pues se vive en la época de la creatividad, si este cambio no se asume, el subdesarrollo será el precio.

Salud: un proceso social

Antes de seguir adelante con esta idea, es indispensable aclarar la importancia del término salud, para lo cual se toma la definición que proviene de la medicina social, donde ésta no es considerada como un estado bipolar, salud-enfermedad —vista como alteración fisiológica—, sino como un aspecto social inherente al proceso vital, en el cual una morbilidad no es más que el extremo visible de una cadena de eventos determinados por el estilo de vida que ha surgido en una cultura, subcultura o no-cultura determinada, y que pone de manifiesto una cosmovisión particular (2).

(1) LLINÁS, R., Colombia al filo de la oportunidad, Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1995.

(2) FRANCO, OCHOA y HERNÁNDEZ, La promoción de la salud y la seguridad social, Corporación Salud y Desarrollo, Bogotá, 1995.

Así, salud se considera como proceso social en cuanto se parte de la consideración de que el hombre como ser histórico se ve influenciado en su construcción por tres circunstancias:

1. Reproducir sus condiciones de vida en una maraña de relaciones sociales.
2. Basar esta maraña en un proceso lingüístico.
3. Construir los significados de su quehacer a partir de sus condiciones de vida basados en el lenguaje.

Entonces la enfermedad, como parte de la realidad del ser humano, no se da por fuera de esta dinámica. Ello significa que la Salud y la enfermedad son elementos constitutivos de un proceso que siempre ocurre en sociedad y en una cultura, aspecto que los hace históricos. Como histórico ese proceso se vive, se siente y se *interpreta* siempre en una sociedad y en una cultura; interpretación en cuanto un significado que pertenece y se usa tanto por parte del enfermo como del sanador, encauzando los comportamientos a la protección y prevención del proceso.

La educación, una construcción colectiva y personal

El conocimiento cotidiano y personal, como todo conocimiento, está guiado por el interés. Aquello hacia lo que no se está motivado, a lo que no se le encuentra relevancia o que simplemente no gusta, es casi axiomático que no se aprende. Habermas reconoce esta premisa cuando afirma que no hay conocimiento sin interés, ni interés que no esté vinculado a determinados conocimientos (3).

(3) HABERMAS, J., Ciencia y técnica como ideología de trabajo e interacción, Editorial Tecnos, Madrid, 1968.

Todo saber se construye dentro de la práctica, nunca al margen de ésta (4); por ello todo conocimiento personal está compuesto por un sistema de significados y experiencias de diferentes grados de abstracción, con el que interpretan el medio y con el que dirigen su comportamiento en él, según unos determinados intereses provenientes de una cosmovisión particular. El conocimiento de toda persona es idiosincrásico y da origen a una teoría personal —construcción de una cosmovisión— la cual le permite filtrar una visión del mundo y fomentar un campo de acción limitado y limitante.

Aunque de lo mencionado hasta el momento es posible considerar que los significados personales están constituidos por una sola dimensión, no es así, pues ellos están conformados por una dimensión tácita, la cual se caracteriza por operar bajo un nivel primario de abstracción, organizada bajo la forma de esquemas sencillos de asociaciones espacio-temporales y que determinan gran parte del comportamiento cotidiano; y por una dimensión racional que opera bajo un nivel de abstracción secundario, vinculada a la capacidad lingüístico-verbal y que se hace presente en la producción intelectual.

También es importante tener en cuenta que los sistemas de significados se organizan en esquemas de conocimientos y no en conjuntos acumulativos de conocimientos, lo cual lleva a plantear que estos significados forman redes semánticas de naturaleza idiosincrática en la memoria, donde el significado es personal y depende del texto, del contexto y del autor (5).

(4) TSE-TUNG, Mao, **Cinco tesis filosóficas**, Editorial El Pueblo, Bogotá, 1968.

(5) MOSKOVICI, S., **Psicología social**, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982.

En consideración de lo anterior se debe entender que la violencia se ha venido fundiendo con parte de nosotros, a través de los diferentes momentos de agresión que enfrentamos y que sostenemos generando un problema de Salud Mental colectivo, el cual se manifiesta en la no cooperación, en el no reconocimiento del otro como persona independiente de mí y en la violación de los derechos del otro, en especial si ese otro es más débil.

En la escena familiar esta característica cultural da origen a la violencia intrafamiliar, la cual se encarga de reproducir el ya consolidado esquema de resolución de conflictos a través de los mecanismos descritos en párrafos anteriores. La violencia intrafamiliar como problema de Salud Mental con características de epidemia ha exigido, por parte de todos y cada uno de los protagonistas de la investigación y la acción social, el desarrollo de líneas de trabajo efectivas, efectividad que ya no está garantizada en la intervención de un solo sector o que es del resorte de una determinada profesión, sino que está garantizada en la posibilidad de una integración intersectorial basada en un trabajo multidisciplinario donde este tipo de problemas sea asumido en cada uno de sus momentos de verdad, y donde la respuesta no se dé de manera desligada y coyuntural, para evitar el cambio de los libretos, reglas, roles y competencias que juegan los diferentes miembros partícipes en la dinámica de la violencia.

Por lo tanto, la prevención no debe ser vista como una responsabilidad exclusiva de las entidades prestadoras de salud. Como se ha tratado de esbozar en este corto artículo, la salud es un proceso social vinculado con todas las personas, y a través del cual una sola respuesta de solidaridad puede romper una cadena patológica, elementos con los que se quiere resaltar el hecho de que la prevención es asunto de todos.

ESCUELA SALUDABLE Y SALUD MENTAL

Martha Consuelo León

DOCENTE DEL ÁREA DE SALUD DEL COLEGIO DISTRITAL ATANASIO GIRARDOT

*La escuela es un espacio de vida,
y el maestro es líder y motor
del cambio social y constructor
de una nueva sociedad.*

Por lo general se piensa en la enfermedad mental cuando se escucha la expresión Salud Mental. No obstante, Salud Mental es mucho más que la ausencia de enfermedad. Cuando hablamos de felicidad, tranquilidad, equilibrio emocional, nos estamos acercando a lo que significa Salud Mental.

La Salud Mental tiene que ver con la cotidianidad, con nuestra actitud en el hogar, en la escuela, en el trabajo, con los demás y hacia nosotros mismos. Comprende la manera como cada uno armoniza sus emociones, actitudes y acciones.

No existe una línea divisoria que separe con precisión a la persona mentalmente sana de la que no lo es. En verdad existe toda una gama de grados de Salud Mental, y no hay una característica singular que pueda tomarse aisladamente como evidencia de que se la posee. De otra parte, tampoco la ausencia de esos atributos puede admitirse como prueba de enfermedad mental. Más aún, nadie tiene, durante todo el tiempo, todos los rasgos de una buena Salud Mental.

Karl Menninger define la Salud Mental como *“la adaptación de los seres humanos a sí mismos y a los otros, con un máximo de efectividad y de felicidad”* (1).

Entre las características de las personas mentalmente sanas, se encuentran las siguientes:

1. Satisfacción consigo mismas

- Tienen buena autoestima.
- Se respetan a sí mismas.
- No se desequilibran por sus propias emociones: amor, celos, envidia, miedo, culpa.
- Gozan de placeres sencillos y cotidianos.
- Se sienten personas capaces de enfrentar la mayoría de las situaciones que viven.
- No subestiman ni sobrevaloran sus habilidades.
- Son proactivas.

2. Satisfacción con los demás

- Son capaces de amar y tener en consideración los intereses y situaciones de los demás.
- Confían en otras personas.
- Establecen relaciones personales satisfactorias y duraderas.
- Respetan las múltiples diferencias que encuentran en la gente con quien se relacionan.
- Pueden formar y sentirse parte de un grupo.

(1) Menninger.

3. Capacidad para satisfacer las demandas que la vida les presenta

- Planifican con anticipación y no le temen al futuro.
- Se proponen metas que pueden alcanzar.
- Se adaptan a las circunstancias, por difíciles que éstas sean.
- Aceptan sus responsabilidades.
- Modifican su ambiente cuando esto es posible, y se ajustan a él cuando es necesario.
- Tienen la mente abierta a nuevas experiencias e ideas.
- Son capaces de tomar sus propias decisiones.
- Derivan satisfacción cuando ponen su mejor esfuerzo en aquello que hacen.

Problemas identificados en los escolares

Los niños y las niñas en edad escolar tienen necesidades y problemas diversos y específicos que afectan su salud, los cuales deben ser analizados para desarrollar acciones que respondan a ellos y minimicen las situaciones adversas. Dentro de la gama de problemas de salud merecen resaltarse los psicosociales como son la pobreza, la explotación laboral, el abandono e indiferencia social, el abuso sexual, el maltrato, el fácil acceso a sustancias psicoactivas, alcohol y tabaco, la exposición a ambientes inseguros. Todos ellos hacen parte de una complejidad en la que se encuentra inmerso el escolar. Éstos tienen que ver con su mundo, con su vida y sus ambientes: la familia, la escuela, los amigos y los vecinos.

La tasa de trastornos afectivos y de ansiedad es mayor en las mujeres, mientras los trastornos de personalidad, alcoholismo y farmacodependencia son más comunes en los hombres.

El perfil epidemiológico de los niños escolares, y más adelante de los adolescentes, muestra que la violencia representada por accidentes, homicidios y suicidios, las alteraciones en la Salud Mental y las enfermedades ligadas al proceso reproductivo, son las principales causas de morbilidad y mortalidad determinadas, en gran medida, por conductas de riesgo y estilos de vida poco saludables.

Los síntomas físicos y psicológicos con frecuencia se desarrollan como resultado de una tensión y ansiedad en el sistema familiar. Cada individuo y cada familia tienen la capacidad básica para manejar la tensión.

Dado este contexto en que se mueve el escolar, es importante desarrollar factores protectores en el marco de la promoción de la salud. Es así como la Escuela puede innovar con estrategias como la *resiliencia*.

Resiliencia

Es la habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. Una combinación de factores que permiten afrontar y superar los problemas de la vida y construir sobre ellos.

La promoción de la *resiliencia* es tarea de todos los adultos que tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a los niños y niñas, asegurándoles afecto, confianza básica e independencia (OPS OMS).

La promoción de la *resiliencia* es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad. Apunta a mejorar la calidad de vida

a partir de sus propios significados, según como se perciban y se enfrenten al mundo. Estimular la *resiliencia* es potenciar esos atributos, incluyendo a todos los miembros de la comunidad en el desarrollo, aplicación y evaluación de los programas en acción.

Personas *resilientes* son aquellas que al estar expuestas a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse, llegando a madurar como adultos competentes pese a los pronósticos desfavorables.

Perfil de un niño o niña *resiliente*

- Es aquel que juega bien, que trabaja bien y tiene buenas expectativas.
- Responde de manera positiva al contacto con otras personas, es flexible, adaptable, demuestra empatía, afecto, tiene comportamientos prosociales.
- Habilidad para resolver problemas, dar soluciones nuevas.
- Autonomía: capacidad de tener un control interno, auto-disciplina, control de los impulsos, control del entorno.
- Expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia los mismos.

Modelo que caracteriza al niño o niña *resiliente*

Posesión de condiciones de lenguaje que se expresan por:

- Yo tengo, yo soy, yo estoy, yo puedo (2).

(2) Grodberg, Edith, 1995.

- Tengo personas que me estimulan a ser capaz de desenvolverme solo o sola.
- Soy respetuosa de mí misma y del prójimo.
- Estoy dispuesta a responsabilizarme de mis actos.
- Puedo hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.

Papel de la escuela en la promoción de la Salud Mental

Los niños y las niñas tienen una misión: crecer, desarrollarse y fortalecerse para convertirse en adultos vitales capaces de ser felices y de producir bienestar a su alrededor. Es fundamental que reciban la atención, el amor y los estímulos necesarios.

La promoción de la Salud Mental está dada por procedimientos educativos creativos e innovadores, orientados a formar en valores y actitudes, de tal manera que en niños y jóvenes se puedan desarrollar procesos autoreguladores, autónomos, donde la autoestima y el autoaprendizaje contribuyan a desarrollar sus proyectos de vida.

La escuela como institución social y democrática promueve y realiza participativamente actividades que propician el mejoramiento y desarrollo personal, sociocultural y ambiental. Al prestar el servicio público de la educación, a la escuela le corresponde el deber de formar a los niños y niñas para que contribuyan al proceso de construcción de un desarrollo humano sostenible, buscando siempre mejorar la calidad de vida de todos los habitantes del país.

El estudiante, como razón de ser de la escuela y como ser biopsicosocial, interactúa con su medio ambiente. De esta

interrelación depende en gran parte su aprendizaje, su salud y su calidad de vida.

La Ley General de Educación, en su artículo quinto, fines uno, dos, diez y doce le asigna a la educación la responsabilidad del desarrollo pleno de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos, así como el respeto por la vida, los derechos humanos, la paz, los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad en el marco de la promoción de la salud y la prevención de los problemas socialmente relevantes, a través de las estrategias de recreación, deporte, utilización adecuada del tiempo libre y conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente.

Es decir, la educación tendrá bajo su responsabilidad el desarrollo de la humanidad en el próximo milenio.

Presentación de una experiencia de escuela saludable

El Colegio Distrital Atanasio Girardot, desde su PEI “Acciones de vida para la promoción del ser humano del siglo XXI”, fomenta los derechos de niñas y niños desde la familia, la escuela y la comunidad, construyendo proyectos integrales de atención y protección para lograr un mañana alegre, justo y digno. Entre sus principios está la capacidad de soñar y de amar, pues el día que esa capacidades se pierdan habremos perdido nada menos que la libertad. La misión institucional permite el desarrollo de las potencialidades a través de una formación proactiva, comprometida y ética.

Algo importante es su proyección para que el Atanasista sea un líder sano e innovador. Por Sano se entiende: “cuando una persona está contenta, calmada, con deseos de trabajar y comer. Los ojos le brillan. Cuando una persona no tiene problemas con la familia, los vecinos o las autoridades y está bien con Dios y con sus amigos. En general, es sentirse feliz”, ya que en la alegría se manifiesta su salud, su seguridad, su equilibrio, su ser. Porque es el mejor alimento para entretejer su futuro, porque ningún presente ni ningún futuro se construyen con tristeza.



En el colegio se desarrollan tres ejes fundamentales: el comunicativo, el investigativo y el de promoción y prevención. Éstos generan actitudes de cambio que fortalecen las dimensiones físicas, afectivas, mentales, sociales, cognoscitivas y trascendentes a través de la ejecución de los diferentes subproyectos, que a su vez van a fortalecer el programa de Escuela Saludable.

El fundamento de la Escuela Saludable es la construcción de una cultura de la salud a través de estilos de vida saludables y de conductas protectoras del medio ambiente, y su propósito es contribuir al pleno desarrollo de las potencialidades físicas, psíquicas, cognitivas y sociales mediante acciones de promoción y prevención, pedagógicas, ambientales y del entorno que propicien una convivencia pacífica y armónica dirigidas a la comunidad educativa. Todo esto sustentado por la ley 100 de 1993 y la ley 115 de 1994.

El proyecto de salud escolar “Una estrategia de desarrollo humano”, modelo de Escuela Saludable, trabaja tres niveles en el desarrollo del PEI.

- El nivel 1 corresponde a la promoción y la prevención caracterizadas por el hacer, orientado a la adquisición de hábitos.
- El nivel 2 corresponde a la conceptualización; hace énfasis en el análisis y aplicación de conceptos a la vida diaria.
- El nivel 3 corresponde a la proyección, es decir, se destaca el trabajo comunitario, para poder formular proyectos y desarrollarlos en beneficio de su comunidad.

El seguimiento continuo de estos tres niveles permite el desarrollo de los procesos ambiental, tecnológico, social, comunicativo y lógico dentro de un ambiente lúdico, democrático, creativo y autónomo. Esto nos permite llegar a la formación de líderes comunitarios con una cultura de la salud que nos ayudará a ser personas sanas e innovadoras.

Éstas son algunas de las acciones de Escuela Saludable que se desarrollan en los diferentes ejes del PEI:

El eje comunicativo propende a la comunicación asertiva, positiva: se desarrollan acciones de promoción por medio de la Emisora Escolar, plegables, informes, carteleras, correspondencia estudiantil (en el mes de abril los niños y niñas de preescolar y básica primaria le enviaron cartas a los niños y niñas del Eje Cafetero, expresándoles sus sentimientos). Relación entre compañeros de aula. (Investigación que está llevando a cabo la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.)

El eje investigativo está orientado a observar los cambios en el comportamiento del escolar: si juega, si está alegre, si trabaja bien, si tiene buenas relaciones con sus compañeros, etc. Se realiza

consulta y recolección de datos. Se obtienen diagnósticos y se está elaborando el perfil del escolar.

El eje de promoción y prevención comprende tres estrategias: Pedagógica o educación para la Salud integral, Mejoramiento ambiental y Reorientación de los servicios de salud.

1. La Estrategia Pedagógica desarrolla en forma transversal, interdisciplinaria y con una visión holística, los siguientes subproyectos: Educación Ambiental, Valores para Vivir, Formación de Líderes, Educación para la Paz, Educación para la Democracia y Educación para el Afecto. Todo esto se plasma en la conformación de grupos juveniles tales como Gestores de Salud, Gestores de Paz, Grupo Ecológico y Emisora Escolar, entre otros, con una proyección comunitaria.

Además esta estrategia cuenta con un espacio específico para educación en salud integral, con un plan de estudios dentro del currículo.

2. La Estrategia Ambiental es factor importantísimo, porque somos parte de la naturaleza y de acuerdo con las interrelaciones positivas que generemos estamos asegurando nuestra supervivencia; si le hacemos daño nos estamos autodestruyendo.

Esta estrategia hace referencia a la convivencia social y al mejoramiento del entorno. Se parte de un diagnóstico, se pasa a la sensibilización y educación, y luego se hace la gestión.

- 2.1 Convivencia social: se desarrollan talleres dirigidos a toda la comunidad educativa, con el fin de impulsar y

generar conductas amables que determinen una sociedad con principios y valores que nos acerquen al ideal de paz.

Promoción del buen trato, donde se tiene en cuenta el sentido de la importancia, la aceptación, la necesidad de amar y ser amado, la necesidad de la disciplina, la necesidad del contacto y del afecto.

Manejo del estrés, entendido como el producto emocional al presentarse un cambio en nuestra rutina diaria o nuestra salud, ya sea positivo o negativo.

- 2.2. Mejoramiento del entorno: se han diseñado y ejecutado unos miniproyectos que han permitido el buen manejo de residuos sólidos, la recuperación de suelos y zonas verdes por medio del abono orgánico obtenido del proceso del compostaje, la creación de jardines y la construcción del parque infantil, entre otros.
3. Reorientación de los Servicios de Salud: se hace diagnóstico temprano, asesoría, asistencia, control, seguimiento y remisión de casos. A través del sistema de vigilancia epidemiológica se han logrado detectar patologías subregistradas por comorbilidad. Es el caso de la desnutrición/malnutrición, que aparentemente nada tendría que ver con la Salud Mental, pero este diagnóstico nos permite detectar problemas como carencia psicoafectiva (maltrato por negligencia).

La labor de la escuela no es sólo impactar sobre los diagnósticos de salud, sino atender los problemas identificados por los demás miembros de la comunidad. Es así como llama la

atención el registrado por el grupo de padres de familia de Escuela Saludable, donde ellos detectaron problemas como el mal humor, la impaciencia, el exceso de trabajo, la angustia, la depresión, la falta de comunicación, la afición al ruido y la pereza.

Para la ejecución de estas estrategias es necesario la cogestión intra-intersectorial e interinstitucional. Muestra de esto es el trabajo que se desarrolla con: Hospital Olaya, CADEL, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Unidad Coordinadora de Prevención Integral, Instituto Distrital de Recreación y Deporte, Alcaldía Local, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Escuela de Enfermería San Pedro Claver, Ancianato San Pedro Claver, Centro de Estudios Antropológicos Universidad Nacional, SENA (Servicios a la Salud), Secretaría de Salud, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Secretaría de Tránsito y Transporte.

Logros generales

- Mayor participación interinstitucional.
- Compromiso del gobierno local.
- Fortalecimiento del programa con el PAB local.
- Gestión de recursos dentro del plan de desarrollo.
- Cogestión institucional.
- Mayor compromiso por parte de los miembros de la comunidad educativa.
- Conformación de grupos de líderes juveniles.

Logros en la estrategia pedagógica

- Incorporación del programa Escuela Saludable en el PEI.
- Altas tasas de retención anual.

- Disminución de tasas de ausentismo escolar.
- Acreditación institucional.
- Apropiación de conceptos relacionados con la cultura de la salud y el bienestar.
- Sentido de pertenencia.
- Participación democrática (gobierno escolar).
- Lúdica como innovación metodológica.

Logros en la estrategia ambiental

Convivencia social:

- Trabajo en equipo.
- Mayor participación.
- Disminución de la agresividad.
- Disminución de accidentalidad por violencia.
- Mayor tolerancia.
- Mejor comunicación.

Mejoramiento del entorno:

- Recuperación de 300 m² de áreas verdes.
- Creación del parque infantil.
- Ampliación y adecuación del restaurante escolar para seiscientos cincuenta usuarios.
- Fortalecimiento e incremento del grupo ecológico.
- Mejoramiento del área social para docentes.
- Proyección local del proyecto ambiental institucional.

Logros en reorientación de los servicios de salud

- Diagnóstico institucional.
- Cubrimiento del 100% de la población en acciones de promoción y prevención.

- Programa de apoyo: “Maternidad Segura” para adolescentes gestantes.
- Optimización del sistema de remisiones.
- Sensibilización en derechos y deberes en salud.
- Asistencia médica, odontológica y de enfermería.
- Historia unificada del escolar.

LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

Luis Carlos Restrepo
MÉDICO PSIQUIATRA, ESCRITOR.

Hace algunos años fui invitado a Mitú, capital del actual departamento del Vaupés, para realizar un taller sobre el tema de la ternura. Asistieron funcionarios y maestros, algunos de los cuales se habían desplazado desde regiones remotas para participar en la actividad programada. Al finalizar la jornada, una mujer que se había mantenido silenciosa durante los dos días que duró la experiencia, tomó la palabra y habló así:

“Con esta cara que yo tengo —y en realidad tenía un gesto severo, adusto— y esta voz que yo tengo —valga decirlo, su tono de voz era grueso, grave—, a mí siempre me ponen de disciplina. Y yo lo entiendo, porque basta con decir ‘¡niños!’ y ellos obedecen. Pero también, cualquier muchachito emproblemado que llega a la escuela, sin siquiera consultarme, me lo mandan. Y yo lo recibo, porque qué más se hace.

Una vez me mandaron un niño, que traía su mamá jalándolo de la oreja y me lo entregó diciendo: ‘Ahí le dejo este hijueputa y manéjelo así —decía, mientras me indicaba cómo lo jalaba de la oreja—, porque de lo contrario no responde’.

Yo no dije nada, pero pensé para mí: ‘Humm... esta señora ni siquiera se respeta ella misma. Diciéndole al hijo de esa manera’.

Llevé al niño para el salón, lo ubiqué en su puesto y empecé a dictar la clase. De pronto, sin darme cuenta, volteé a mirar para donde él estaba y me encontré con sus ojos que me miraban fijos, con odio. Fue entonces cuando me gritó: 'Vieja hijueputa'. Yo dije para mí: 'Que niño tan atrevido', pero seguí dando clase, mirando para otro lado. Al rato, cuando de nuevo, sin darme cuenta, me encontré con su mirada, volvió a soltarme la misma palabrita. Pero yo seguí con la clase, mirando para otro lado. Así pasó una semana, dos hasta completar un bimestre, momento en que por obligación tenía que ponerle notas.

No sé si hice bien o mal, pero le coloqué excelente, excelente en todo. Cuando la mamá recibió la libreta no dijo nada, pero sé que al menos no le pegó. El niño, en cambio, me miraba como diciendo: 'Esta vieja está loca'.

Pero no crean que cambió, siguió la misma cosa. Y al cumplirse el segundo semestre, de nuevo me tocó calificarlo y qué más hacía, colocarle de nuevo excelente, excelente en todo. Así pasó el tiempo, el tercer bimestre, y ya no recuerdo si por cansancio de él o porque a mí se me olvidó, finalmente dejó de decirme de esa manera. Ya entonces me había dado cuenta de que el niño venía mal vestido, con su ropa sucia y que siempre buscaba algo para comer por todos lados.

Un día, lluvioso por cierto, llegó a la escuela emparamadito. Cuando quise acercarme para quitarle su ropa y cambiársela por otra limpia que yo tenía guardada para estos casos, se me vino furioso, a darme pata, como si estuviera endemoniado. Fue entonces cuando supo quién era yo —imagino que le dijo: '¡niño!' con su voz severa—. Se quedó entonces quietecito y se dejó cambiar la ropa. Desde entonces, cada vez que llegaba por la

mañana con su ropa sucia, yo se la cambiaba por la que tenía guardada en el aula, pero eso sí, antes de irse para la casa le ponía otra vez la ropa vieja, para que a la mamá no le dieran celos.

Me había cerciorado también de lo comelón que era, y por eso a la hora del descanso, cuando tomábamos la merienda, yo partía un pedazo de pan y lo colocaba en mi mano extendida, mirando para otro lado, como quien no se da cuenta. De pronto sentía un ventarrón que pasaba por mi lado, y era él, arrebatándome el pedazo de pan y corriendo lejos para comérselo.

Ya entonces yo había empezado a exigirle, a apretarle las tuercas. Y así siguió en la escuela, aprendió a leer, a escribir y llegó hasta quinto —máximo grado de escolaridad en la región. Ahora anda “raspando” —raspachín es el nombre que se da a los jornaleros de la coca, el único cultivo comercial de esta región— y los sábados lo veo en el café jugando billar —único espacio de socialización masculino—, pero nunca lo he visto borracho. Él me ve pasar, pero le da como pena y voltea la mirada. Yo a nadie le había contado esta historia, pero en estos días, escuchándolo hablar, pensé para mí: ‘¿será que lo que yo hice fue ternura?’ Claro que yo nunca pensé así, pues lo que me imaginaba era que estaba cebándolo; sí, así como se ceban los animalitos del monte. Doctor, la pregunta que yo quiero hacerle es la siguiente: ¿cebar es lo mismo que ternura?’

Ya para entonces yo estaba estupefacto. Le di las gracias por la historia y por haberme enseñado que cebar era lo mismo que ternura. Yo no lo había pensado. Desde entonces no deja de sorprenderme que esta mujer, sin ninguna conceptualización psicológica o pedagógica, hubiese puesto en práctica, de manera tan plena, los principios de una pedagogía de la ternura. Y lo hizo

comparando al niño con un animalito del monte, comparación que para muchos puede resultar ofensiva. Pero recordemos que también a los animales se los puede tratar con crueldad o con ternura. Además del método franciscano que consiste en



ofrecer alimento para cebar, sin hacerle trampas al animal ni atraparlo en una jaula, existen otros métodos violentos que buscan someter al salvaje coartándole su libertad o convirtiéndolo en presa de cacería.

La escuela puede verse como un aparato de captura en el campo cultural. Así tratemos de negarlo, la educación es un proceso de doma. De allí que la metáfora animal siga siendo pertinente. ¿Prefiere la escuela los métodos de enjaulamiento o es capaz de alimentar al niño cultivando su libertad?

Hace unos años, para seguir con las historias maravillosas que me ha regalado este país, tuve noticia de un hombre que amansaba caballos con ternura. Él llamaba a su método “la doma racional” dando a entender que los métodos crueles no sólo eran inadecuados sino también irracionales. No se trataba de una simple afición o de un capricho. Partiendo de una perfecta comprensión del sistema nervioso del caballo y buscando que los aprendizajes fuesen sólidos, él ejercía su oficio de domador de potros en la región que se extiende entre Aguachica, en el Cesar, La Mesa de los Santos en Santander y Yopal, en Casanare. Es decir, una región donde la cultura machista es predominante. Su actividad preferida era asistir a ferias de pueblo y pedir que le soltaran un potro bravo, sin amansar. Allí, delante de todos, utilizando el rejo sólo para producir finos y precisos sonidos en el aire, tocando al potro con la yema de sus dedos sobre el lomo

como si practicara digitopuntura, y hablándole con suavidad para modelar su sistema nervioso, lograba en tiempo *record* —menos de una hora—, ensillarlo y montarlo por primera vez. Quienes conocen de caballos saben que se trata de un buen comienzo. Era entonces cuando se dirigía al público con el mejor discurso de paz que se haya pronunciado en este país. De manera breve, decía a su impávido auditorio que estábamos en guerra porque en Colombia no había verdaderos amansadores.

Sin embargo, volvamos al ejemplo de la profesora, que en una zona lejana, distante unos dos días navegables de Mitú, zona de coca y de guerrilla, sin presencia estatal y con una madre como la descrita, fue capaz, en silencio, de apostarle a un niño que cualquiera de nosotros daría por perdido. Ella no se dedicó a pelear con la madre ni a abrumarla con su cantaleta. Utilizó el tiempo que tenía como maestra para ofrecerle lo que estaba en sus manos: transmitirle atención, cariño, conocimientos, confianza. Ella hizo de este niño un factor de paz. Quienes conocen la dinámica de estos poblados de colonización, que viven en la ilegalidad, saben lo frecuente que es entre los hombres el abuso del alcohol. Este niño no se emborrachaba. Era la mejor prueba del mejoramiento de su autoestima. En medio de la hecatombe social, una mano le había transmitido, con certeza, la vivencia de la ternura.

Pero lo más interesante era cómo manejaba la autoridad, y la claridad que su ejemplo nos da sobre la dimensión de la ternura como algo alejado de la melosería. Ella, que corporalmente infundía respeto y autoridad, que parecía severa y antipática, era la más plena expresión de la ternura. Muchas veces creemos que la calidez pasa por una sonrisa superficial, o por una fingida cordialidad. Nada más dañino que esas posturas que anuncian la caricia para finalmente negarla.

Como no tenía problemas con el ejercicio de su autoridad, supo también esperar y contener, entendiendo de entrada que el comportamiento del niño era insensato. Que por su boca expresaba el odio que había recibido. No se desgastó peleando con él, como lo hubiese hecho cualquiera de nosotros, para que la respetara. Esperó para ejercer su autoridad en un momento más oportuno. Sólo cuando meses después el niño intentó agredirla cuando le ofrecía algo que él necesitaba, le hizo saber lo que implicaba su mando. Ese día, el niño también aprendió que se trataba de una autoridad buena. Una autoridad que no estaba movida por el deseo narcisista de ser obedecida a cualquier costo, sino que le enseñaba con claridad que no podemos rechazar aquello que necesitamos.

Menos mal que por allí no había ningún psicólogo o psiquiatra para remitirlo. Pues nosotros, los profesionales de la Salud Mental, muchas veces nos volvemos parte del problema. Entre maestros, padres y terapeutas, "*psicopatologizamos*" al niño atrapándolo en un diagnóstico, pero somos incapaces de ofrecerle el apoyo vital que necesita con urgencia. Remitir a un niño es, con frecuencia, una buena manera de proyectar el problema sobre otros. O proyectarlo sobre los padres, sobre el cerebro del niño, o sobre la sociedad.

Esto no quiere decir que no haya padres especialmente enfermos, o que no existan los problemas de aprendizaje y de desarrollo con algún compromiso cerebral, o que subsistan las sociedades maltratantes. Pero al realizar el diagnóstico, deberíamos recordar que siempre se trata de un diagnóstico compartido. No existe ningún trastorno de aprendizaje que no sea, a la vez, un trastorno de enseñanza. Cuando la metodología escolar choca con un niño, no tenemos por qué considerar que es el niño quien necesita tratamiento. Hay que intervenir sobre el niño para



fomentar el crecimiento de su singularidad, pero también se debe intervenir sobre la escuela con el propósito de flexibilizar el aparato de captura, de tal manera que sepamos pulir con esmero la materia prima que se nos ofrece, haciéndolo sin aplastar la diferencia ni atormentar la vida.

Esta maestra supo hacerlo asumiendo que, en primer lugar, el niño es cuerpo. Cuerpo que se viste y alimenta. Que siente frío y hambre. Y su labor pedagógica empezó por estos rudimentos. Frente a la madre asumió el papel del desactivador de bombas. Al calificarlo como excelente, le envió a la madre un mensaje peculiar: que su hijo era único, y de verdad que lo era. Y como tal, debía amarlo porque era excelente. Ojalá que al calificar tuviésemos en cuenta que la nota es, ante todo, un mensaje hacia los padres y hacia el propio niño, mensaje que debe estar abierto a la creatividad comunicativa.

A Colombia, de alguna forma, podemos entenderla como un conjunto de bombas activadas. Quienes le apostamos a la ternura en un país minado, creo que tenemos que aprender a acariciar la bomba. Cuando a Andrés Hurtado, el religioso que conocen muchas y muchos por su pasión ecológica, alguien le preguntaba: “¿Por qué razón a usted no lo pican las arañas venenosas con las que trabaja?”, él contestaba: “Yo nunca he visto una araña que pique el suelo sobre el que camina, yo soy suelo para las arañas y nunca me pican”. Es otra manera de entender la caricia y el soporte.

Recuerdo a una maestra que una vez me contó una historia acontecida en un colegio bogotano. Se trataba de un niño que por

tercera vez repetía quinto de primaria, destacándose por su mal comportamiento. Existía un consenso colectivo sobre la inmadurez del chico y lo poco preparado que estaba para pasar al bachillerato. Sin embargo, contra la opinión de sus compañeros y compañeras de trabajo, ella decidió promoverlo. Pero además, decidió premiarlo. Y para justificar el premio colocó esta frase en el diploma: "por su insólito comportamiento".

Parece que todavía hoy el chico se sigue preguntando qué quiso decirle con eso, ¿que era bueno? ¿que era malo? Es decir, sembró en él la interrogación ética, la pasión por el discernimiento. Lo sacó del estigma de niño malo y lo llevó al campo de la reflexión. Valga decir, por demás, que una vez en bachillerato su comportamiento mejoró.

Esta maestra más bien trató de aminorar el odio de la madre cuidándose, en todo momento, de no despertarle celos. Lo más importante para ella era que siguiera trayendo al niño a la escuela. La pedagogía de la ternura significa la posibilidad de aplicar la autoridad con delicadeza. Todo niño necesita normas, y si uno no las pone él se las inventa, pero cuando vienen del adulto el niño se siente contenido. Pero de todas maneras y durante todo el tiempo, el niño va a estar, como dicen los muchachos de la calle, midiéndole el aceite al adulto. Ese postre es demasiado apetitoso como para no morderlo. Todo adulto que pone una norma de hecho está invitando al niño a que la viole. No sé si ustedes se han dado cuenta, de que cuando los adultos se reúnen en fiestas familiares, ya como desde las 10 de la noche en adelante, sueltan unas carcajadas estruendosas. Entonces uno se acerca para escuchar de qué están hablando y es de las pilatunas que hacían cuando eran niños. No mencionan lo juiciosos que eran. Nunca he visto un grupo de adultos riéndose de lo juicioso que eran.

Curiosamente, esos adultos son regañones, controladores, neuróticos e insoportables para los niños. ¿Será que tienen doble moral?, ni más faltaba; lo que pasa es que ellos saben, sentimental y emocionalmente, todo lo que aprendieron de sí mismos y de los adultos al violar la norma. La norma es para el niño un juego exploratorio que le permite saber hasta dónde llega el adulto y hasta dónde llega él.

Por eso debemos atender al cumplimiento de la norma, ese es el papel de los adultos. Ser adulto es poner normas, ser niños es intentar violarla, o ser niño es estar siempre en trance de fugarse o de que alguien se lo robe a uno y ser adulto es impedirlo a toda costa, pero atendiendo al cumplimiento de la norma es supremamente importante atender al crecimiento y a la singularidad del niño. Cuando la norma es fría y se impone a los niños, aunque sea uno de los Diez Mandamientos, se vuelve perversa y aplasta la singularidad. Así, en su desarrollo el niño no tiene otra alternativa que declarar la guerra a la norma y hacer de esa declaratoria de guerra su bandera de identidad. Es el mecanismo de la delincuencia o de la rebelión juvenil: sólo soy yo si rompo la norma.

Al revés, cuando somos capaces de aplicar la norma con calidez, le damos al niño la oportunidad de explorarla y reconstruirla, pues eso será, finalmente, el ejercicio de la libertad cuando él también sea adulto.

Seguimos educando para la obediencia y no para el discernimiento; incluso se dice que “la letra con sangre entra”. Quienes añoran viejos tiempos cuando el maestro pellizcaba o golpeaba con la regla, insisten en afirmar que este método es efectivo para disciplinar al niño, y que a Dios lo que es de Dios y

al César lo que es del César. Parcialmente tienen razón, pero con una aclaración: se les olvida decir que, tal como sucede con los animales, cuando socializamos a un niño mediante el terror durante toda la vida tendremos que mantener la amenaza para que responda y funcione, es decir, este método tiene que complementarse necesariamente con una sociedad cerrada y autoritaria, pues cuando el niño es educado con el terror, pero sale a la dinámica de la sociedad abierta, inevitablemente fracasa. Allí aparecen las típicas patologías de la libertad: la drogadicción y la delincuencia.

Quiero que tengan en cuenta este concepto. Esas patologías llamadas sociales finalmente son las patologías físicas de la sociedad abierta —en las sociedades cerradas no se dan estos fenómenos—; en el último informe de las FARC procedentes de la zona de distensión reivindican, como algo propio, la desaparición total de los homicidios: los ciudadanos ya no se matan entre sí. Sabemos hace mucho rato que en las sociedades fuertemente controladas los ciudadanos no beben ni se matan entre ellos. Eso es típico de las sociedades abiertas, pero no sólo de ellas. El drama norteamericano, un drama duro, es típico de las sociedades abiertas que expresan la profunda contradicción cultural del momento. Tenemos sociedades abiertas de mercado, pero con jóvenes y personas que han sido educadas de manera autoritaria, y que cuando entran a toda la dinámica de la sociedad abierta se revientan. Por ello aparece un drogadicto, alguien educado en el chantaje afectivo por el terror, y que al entrar en contacto con la sociedad queda atrapado en la forma más perversa del consumo, en la drogadicción, la reina del consumismo.

Hace muchísimos años, cuando yo empecé mi trabajo como médico, trabajé en un municipio del Huila llamado Salado Blanco.

Recién llegado, me mostraron al mendigo del pueblo que tenía por nombre El Lloroncito. Un día supe cómo era la metodología del Lloroncito, porque se instaló al lado de mi casa, se quedó allí con sus cachivaches y empezó a llorar. Yo salí muy fresco, para ver qué requería; él siguió llorando, me le acerqué y cuando estaba como a metro y medio sacó un garrote y a duras penas alcancé a entrar otra vez a mi casa. Por supuesto, como psiquiatra me imaginé que el mendigo era sicótico. Al otro día le pregunté a la auxiliar de enfermería sobre por qué él no había recibido atención, pero ella no me entendía. Cuando le expliqué lo que había pasado, ella se rió y me dijo: “Por eso lo llaman El Lloroncito, porque a él lo único que le gusta es llorar y a todo el que se le acerca a ayudarle le da palo”.

Yo creo que Colombia tiene el síndrome de El Lloroncito: nos quejamos, nos quejamos y sale uno a hacer una propuesta y tiene que esconderse porque todo el mundo le da palo. Ese despecho colectivo, esa desesperanza colectiva que podríamos entenderla como una depresión colectiva, afecta de manera especial a los maestros, es decir, a ese resorte tan impresionante del aparato cultural que son los maestros. Pero en general todos estamos despechados. La última encuesta señala que el 80% de los colombianos considera que Colombia no va para ningún lado y que está empeorando.

¿Qué sería entonces la Salud Mental?: sería ese estado pasional que sabe inculcarle a los espacios cotidianos o al espacio social, al aula o a la escuela, un espíritu de lucha, porque no puede ser resignación con lo que existe, pero un espíritu de lucha que no riñe con la alegría, es decir, que no cae en el despecho, un espíritu de lucha que le apunta a la delicadeza y a la construcción de redes.

La ternura no es la ausencia de autoridad. Por el contrario, es la posibilidad de aplicar la autoridad con delicadeza. Atendiendo al cumplimiento de la norma, pero también al crecimiento y a la singularidad del niño. En uno de los más hermosos capítulos de *El Principito*, al llegar éste a un asteroide perdido en el espacio se encuentra con un rey regañón, que de tanto regañar aburrió a sus súbditos. De inmediato empieza a darle órdenes al Principito, quien se da cuenta de que se encuentra en el lugar equivocado. Entonces le dice al rey que se va a marchar. Éste le responde que en su reino nada se puede hacer sin su permiso. Ante la insistencia del Principito, el rey lo invita a la sala del trono y le pide que le diga a qué hora piensa irse. 'A las 6:45 de la tarde', contesta el Principito. Entonces, sentado en su trono, con su corona puesta, el cetro entre sus manos y con voz de rey, le dice: '¿Te ordeno que te vayas de mi reino a las 6:45 de la tarde'. Así la autoridad del rey se cumplió y se respetó la singularidad del Principito.



Nada genera más violencia en la relación entre adultos y niños que el problema de la obediencia. En su nombre se maltrata y ofende. Lo importante de un método de enseñanza es la consistencia. Y para una educación democrática cuyo horizonte es la libertad, no existe otro camino que el de la pedagogía de la ternura. Esta pedagogía puede entenderse desde una metáfora ecológica. Me dirán ustedes que me he vuelto muy agropecuario. Primero hablé de animalitos y del amansamiento —la parte pecuaria— y ahora voy a hablarles de plantas —la parte agrícola, o mejor aún de horticultura—. Pero ¡qué vamos a hacer! Si tratásemos a los niños como tratamos a las plantas de un jardín, habríamos hecho lo mejor por ellos. Hay quienes dicen, sin em-

bargo, que esto es muy complicado porque tienen mala mano para las matas. Mata que cogen, mata que matan. Y se resignan a este desastre. Llaman a la vecina o al vecino para que les cultive las matas. E imagino también que llamarán a la vecina o al vecino para que cuide de sus hijos, del esposo o de la esposa... No podemos resignarnos a tener mala mano. Los asuntos de la mano son indelegables.

Pero, ¿qué es tener buena mano para las matas? No se trata de tener muchos conocimientos, sino de tener disponibilidad de tiempo para compartir con las matas, o con los niños si se quiere, para perder tiempo con ellos. Y si se está muy ocupado, entonces acontece el milagro. Al destinar tiempo para los niños o para las matas, nos concedemos tiempo para nosotros mismos. *Conceder tiempo*: he ahí la clave para la buena mano. Quien sabe alimentar también tiene buena mano. No de afán ni cada quince días, como quien riega sus matas con manguera pues le molesta que necesiten cuidados diarios. Es necesario alimentar poco a poco, con gusto. Como cebando a un animalito; nada más grato que alimentar, que conceder vida. Cuando se alimenta respetando la libertad del niño, no caemos en la sobrealimentación, que es una manera de agredirlo. Quien sobrealimenta una mata, sobrecargándola con fertilizantes químicos para verla florecer rápido, termina generando todo lo contrario: su afán y su ansiedad terminan matándola. La mano que alimenta, la mano que acaricia. Mano capaz de sostener y contener, pero también de impulsar el crecimiento. La mejor figura de la Salud Mental está dada por la metáfora del cultivo. Un espacio con Salud Mental es aquel capaz de brindar calidez, atendiendo al clima interpersonal. Pues así como las plantas necesitan de un microclima, de una cierta humedad y temperatura para crecer, así también los seres humanos necesitamos de un microclima afectivo sin chantajes, sin

autoritarismo. Este microclima debe saber integrar, como en todo ecosistema, los intereses de la singularidad con los intereses de la interdependencia. Un ecosistema, tanto natural como humano, no es más que un conjunto de singularidades que se relacionan y dependen entre sí. Recordemos que en el plano social la singularidad se identifica con la libertad, mientras la interdependencia se identifica con la justicia, que no es otra cosa que la reciprocidad y la equidad. Combinar los intereses no siempre convergentes de la justicia y la libertad, sólo puede hacerse desde una pedagogía de la ternura.

Propendemos por una pedagogía que sepa combinar fuerza y delicadeza. Pedagogía que tiene como horizonte el cultivo de la singularidad, sin negar la necesidad de la interdependencia. Esta pedagogía, que incluso puede aplicarse, en medio de la hecatombe social, pues ante todo nos compromete a transformar ese espacio cotidiano que está al alcance de nuestra mano.

Salgamos del lamento. Muchas veces justificamos nuestras quejas soñando con una sociedad distinta a la que tenemos, sin hacer nada por conseguirla. Y no nos damos cuenta de que, como Noé —cuando se vino el Diluvio—, podemos construir un arca para surcar el mar embravecido. Y allí, dentro del arca, construiremos relaciones de respeto y diferencia. Así afuera la tempestad arrecie y amenace con hundirnos, nada ni nadie puede eximirnos de la responsabilidad de cultivar, de esparcir semillas para una nueva vida. La Salud Mental no es un estado, tal como sucede con la ética, sino más bien una disposición de lucha, una lucha cultural contra la desconfianza, por la solidaridad y la creatividad, contra la paranoia eficientista y la monotonía. Salud Mental es ese estado pasional de quien sabe inculcarle al aula y a la escuela un espíritu de lucha que no riñe con la alegría. De quien sabe

compartir en silencio. De quien se esfuerza para transmitir con sus gestos y palabras la semilla de una sociedad más justa.

No debemos olvidar que los más grandes gestos de ternura, como manera de enfrentar la crueldad humana, casi siempre se dan en medio de las guerras. No es algo que recibimos gratuitamente, sino algo que construimos activamente con los otros. Es puente sobre el río, calidez para enfrentar el conflicto, resistencia contra el despecho. La ternura es fuerza que nace de la delicadeza, bálsamo que nos da ánimo para sanar nuestras heridas y tender puentes de solidaridad en medio del conflicto.

En este país en guerra, signado por el despotismo y la desconfianza, los maestros pueden ser constructores de paz si insisten en llevar sus arcas en medio del diluvio, sin perder vínculo en el poder de la palabra. Esto, en sí mismo, es ya un acto de ternura. Deberíamos saberlo con más certeza, para dar impulso a lo que a diario hacemos por la libertad, la justicia, como ciudadanas y ciudadanos, sin caer prisioneros de esos discursos catastróficos, despechados y guerreristas, que intentan imponerse en nuestra patria.

Salud Mental es esa actitud de quien sabe compartir en silencio, como en el caso de esa mujer que les comentaba, de quien sabe transmitir con sus gestos y palabras la semilla de una sociedad más justa, en presente, por supuesto. No debemos olvidar que los más grandes gestos de ternura se han dado en medio de la guerra. Sabemos de ellos en los campos de concentración alemanes. Todos sabemos de los gestos de ternura que hay cotidianamente en países como Colombia. Es decir, la ternura es una metodología y una estrategia de lucha para enfrentar cotidianamente la crueldad humana, para no dejarnos aplastar por

el terror. La ternura, que es esa fuerza que nace de la delicadeza, actúa como una especie de bálsamo que nos da ánimo para sanar nuestras heridas, nunca de manera completa, pero sí al menos para recuperar un mínimo de confianza para tender puentes de solidaridad en medio del conflicto.

EL FORO: CONVERSACIONES PARA REDUCIR LA INCERTIDUMBRE

Francisco Montaña Ibáñez

ASESOR DEL IDEP

Al finalizar las ponencias y después de un tiempo de descanso, un grupo de maestros y los ponentes se volvieron a reunir en el salón destinado para ello en las instalaciones del IDEP. Su intención era continuar conversando acerca del tema. A continuación les presentamos una versión editada de dichas intervenciones, agrupadas por núcleos de interés. Esperamos que la metodología y presentación adoptadas sirvan para aclarar posiciones y enriquecer la discusión.

Carne de maestro

El tema de la Salud Mental se puede mirar desde múltiples perspectivas. Una de ellas tiene que ver con la existencia de espacios donde la vida afectiva y emocional de los maestros se desenvuelve.

“Debería ser una preocupación central en la formación de los maestros tener un espacio para que podamos mirarnos a nosotros mismos, porque nosotros también tenemos carencias afectivas, también tenemos problemas de relación con las otras personas, problemas de confianza. No tenemos esa habilidad, como decía el doctor Luis Carlos, para librar un combate diario, no sólo frente a nuestra propia realidad personal y familiar, sino frente a

la red de relaciones que se establece en las instituciones educativas, en esos grupos con todas esas complejidades. Y si no somos capaces de entendernos a nosotros mismos, de librar esos combates, si no hemos podido ser autónomos, si no hemos podido gozar de un momento de libertad, porque tampoco crecimos en un ambiente de democracia y de libertad, el país ofrece muchos espacios para ejercer o para aprender día a día la democracia, entonces ¿qué le podemos entregar a los alumnos?

Los maestros enfrentamos dificultades y más si tenemos en cuenta que vivimos en un país lleno de conflictos, con cantidades de obstáculos, de barreras para acceder a los bienes de la cultura. Elegimos las profesiones por ciertas características personales que tenemos. Los maestros elegimos la profesión porque tenemos una compulsión a educar y dentro de la concepción general de educar está implícito mandar para que otros obedezcan. Estamos para imponer nuestras concepciones, nuestros puntos de vista”.

“A lo largo de mi vida profesional vi que las facultades de educación generalmente se preocupaban por preparar al docente para engordar los cerebros de sus alumnos en materia informativa, en un área del saber especializado (química, física, matemáticas, biología). Pero un grupo de personas, por la formación que habíamos tenido, pensaba que al maestro también había que prepararlo para que se mirara a sí mismo y a los otros seres humanos desde una perspectiva realmente humana. Muchos docentes dicen que la misión del maestro es proveer, difundir y hacer transitar información; que los problemas afectivos, de socialización son un terreno que forma parte del ámbito familiar. También

fui rectora de un colegio y tuve muchas discrepancias con los compañeros porque un colegio no era un sitio de rehabilitación. Ellos me decían que un colegio no es un sitio para que los estudiantes vengan a hacer catarsis de sus problemas personales”.

“Generalmente a los maestros se nos provee de unos campos de reflexión, pero es para que lo hagamos primero con los estudiantes. Pero son pocos los momentos para que pensemos en nosotros mismos como personas. Cuando yo entré en el Distrito había un centro que se llamaba el Centro de Estudio del Niño, que tenía una dependencia que se llamaba de higiene mental. Los maestros podíamos ir a esos centros de higiene mental para conversar sobre nuestras dificultades... Pero de pronto se dieron a la tarea de que el maestro se dedicara a la eficiencia y eficacia, no sé de qué, y se abandonó esta dimensión humana”.

“Uno no puede dar de lo que no tiene, yo no puedo dar amor a mis alumnos si yo no me amo, yo no puedo promover Salud Mental si yo no estoy bien. Creo y considero muy importante que existan esos espacios de los docentes para poder dar de lo que sí se tiene. No sólo considero, sino que pienso que desde la parte personal se puede compartir con estos alumnos un poco de lo que ya se ha vivido”.

Aprender a sufrir

A partir de una intervención de un maestro asistente se desató una discusión muy interesante acerca de cómo hemos sido educados culturalmente para asumir el sufrimiento.

“Si el sufrimiento es una eventualidad de estar vivo, los padres que hoy quieren evitar el sufrimiento de los hijos se convierten en mártires de éstos, y al querer evitarles una frustración se enfrentan a una escuela que, por el contrario, sanciona a todo el que no está acorde con su reglamento”.

“Frente a eso no hay una sola respuesta, sino que se debe buscar la manera de no caer en el pesimismo y trabajar duramente por conseguir que las soluciones aparezcan. Esto es válido para lo que estábamos diciendo antes: creo que los espacios no se dan, los espacios se quitan, se arrebatan, se buscan, pero es una lucha por la vida, es una lucha que nos compromete y que le da sentido a lo que estamos haciendo”.

“Aprovecho para tomar esa palabra que caracteriza muy bien lo que podemos llamar el campo de la clínica y el campo al que debe responder un programa de Salud Mental, que es el sufrimiento. En el mundo contemporáneo una de las desgracias es la profesionalización. Los dueños del sufrimiento psíquico somos los psiquiatras y los psicólogos. Eso es lamentable, porque es una expropiación del sufrimiento que produce como un analfabetismo colectivo para enfrentarlo. Es gravísimo porque el sufrimiento hace parte esencial de la vida humana. A mí me gusta hablar de una clínica del afuera, de una clínica que no esté en manos de nosotros los profesionales, y eso implicaría que cada persona vuelva a recuperar en sí misma esa capacidad para percibir el sufrimiento, porque sólo cuando uno percibe el sufrimiento del entorno es capaz de jugarse la ternura. Por ejemplo, hablemos de la pareja: ¿qué es lo que hace insoportable a la pareja?, ¿qué es lo que la hace maltra-



tante y monótona? Que yo me vuelvo sordo al sufrimiento de la otra persona, que de pronto, sin darme cuenta, empiezo a aplastar a esa otra persona. A veces, uno expresa maníacamente el sufrimiento, no sólo llorando, sobre todo en Colombia somos especialistas, si hay una masacre al otro día hacemos una rumba. Pero eso es sufrimiento expresado por rumba que finalmente, si no es escuchado, no puede ser elaborado. El maestro o la maestra que no es capaz de captar el sufrimiento del niño jamás se dará cuenta de su diferencia. Eso que llamamos trastorno de aprendizaje no es más que un sufrimiento, supremamente grave y complicado en un gran espacio de socialización.

Lo que pasa es que le tenemos miedo al sufrimiento, porque tenemos una visión un poco simplista de que uno no debe sufrir, sino solamente gozar. Para entender qué es el sufrimiento, quiero referirme al ideograma chino que se utiliza para referirse al dolor: literalmente quiere decir el camino está bloqueado. A mí me parece una perfecta definición de sufrimiento y dolor; el sufrimiento es aquella alarma que se despierta cuando el camino está bloqueado: en el campo de la Salud Mental, el camino comunicativo. Entonces siempre que hay un bloqueo comunicativo aparece un sufrimiento, y cuando se perpetúa ese bloqueo comunicativo se perpetúa el sufrimiento. De alguna manera, todos debemos estar atentos para detectar estos sufrimientos, para ser capaces de intervenir sobre ellos.

Es tonto, por ejemplo, que los padres caricaturescos y divertidos andemos protegiendo a los niños. Yo recuerdo a

unos padres que en estos días me contaban que cada vez que aparecía una noticia de masacres en televisión, ellos la apagaban para que los niños no vieran. Eso es montar a los niños en una mentira social. En Colombia uno tiene que sentir el dolor del país, porque lo otro es supremamente grave. Cuando uno se insensibiliza, entonces se acaba todo principio de humanidad. De hecho, lo que llamamos la sociedad liberal y democrática, todo lo que llamamos el humanismo, no es más que una reacción colectiva frente a la crueldad y frente a esos sufrimientos deliberadamente generados. Hay que aprender a compartir esos sufrimientos y hay que aprender a compartirlos creativamente. En El derecho a la ternura (1) relato que la palabra griega utilizada en el Nuevo Testamento para designar lo que después la tradición teológica llamó misericordia, es el verbo exclamisomar, que quiere decir 'sentir con las tripas'. Ese verbo ya no existe. Ahora hay que recurrir a una oración. En esa época uno sentía con las tripas. Sucede algo muy curioso cuando todos los evangelistas, que tienen tradiciones filológicas y literarias muy diferentes, recurren siempre al término exclamisomais. Cuando Cristo hace lo que los jóvenes de hoy llamarían los milagros tesos, el de la multiplicación de los panes y los peces o la resurrección de la hija de Jairo, ocurre lo siguiente: en la multiplicación de los panes y los peces se le arriman los discípulos y le dicen: 'Maestro, esa gente tiene hambre' y él contesta: 'Acaso yo soy panadero, no tengo nada que ver con eso'. Pero vuelven e insisten y dicen: 'y Cristo fue exclamisomai', es decir, sintió en sus tripas el hambre de 5.000 personas.

(1) RESTREPO, Luis Carlos, *El derecho a la ternura*. Tercera edición, Arango Editores, Bogotá, 1995.

Créanme, uno se muere o hace un milagro. Si los colombianos sintiésemos de verdad el dolor de este país, si sintiésemos vergüenza por este país, si sintiésemos el dolor del terror cotidiano, no estaríamos permitiendo y justificando lo que acontece. ¿Cuál fue el gran drama de Alemania? Que la gente se insensibilizó y no se daba cuenta de que estaban matando masivamente judíos.

Creo que la insensibilidad en que entramos muchas veces parte de que magnificamos la pretensión de ayuda, por ejemplo: 'Pero yo ¿qué puedo hacer ante un niño que no tiene padres que lo amen y que está violentado socialmente? Imagínense, si yo fuera presidente de la República de pronto haría algo'. Nos olvidamos de lo más sencillo, de lo que está a nuestro alcance. Y finalmente, lo único que le están pidiendo a uno las personas es que le de lo que está al alcance de su mano. Nadie le pide más, pero uno siempre se está imaginando que tiene que dar más, y no da nada, y para no sentir ese dolor, se insensibiliza".

El sanador herido

Acotamos especialmente este fragmento de esta intervención, por considerar que existe una enorme relación entre lo que se dice acerca de los psiquiatras y lo que los maestros temen de manera permanente en su trabajo.

En la historia de la medicina hay una anécdota que a mí me parece muy buena, porque va al fondo de las cosas. Yo les decía a ustedes que el que se creyera mentalmente sano pues que tire la primera rosa, por no decir piedra. Por lo menos los psiquiatras no lo somos. Yo involucro a Carlos,

es decir, nadie nos da a nosotros patente de Salud Mental para ejercer nuestra profesión. Sería casi absurdo pretenderlo, pero nunca se ha pretendido que uno sea sano. Hay una figura que se llama "El Sanador Herido", y es la forma como aparece en Grecia la historia de la medicina. El centauro Quirón es herido mortalmente. Para curarse su herida se inventa la medicina y se pasa su vida tratando de curar su herida, pero no logra curarla nunca. En ese proceso inventa la medicina y cura a mucha gente. Me parece que eso somos nosotros, pedirle al maestro, en este país, que tenga Salud Mental, a mí se me hace arrogante, es decir, el maestro está azotado, nosotros estamos cotidianamente azotados, pero el maestro está especialmente azotado, maltratado y se le ha pisoteado su dignidad. Pero lo más grave, como decía Susana, es que no se esté haciendo algo, individual o colectivamente, para tratar de sanar esa herida. Es como los niños que tienen una llaga y empiezan a echarle uña. Yo no sé si en vez de uña podríamos echarle saliva, por ejemplo, y ya eso es ternura. En el momento en que se es capaz de tener esa actitud de cuidado con sus propias heridas, a mí se me hace que se está generando, también en la escuela, esa dinámica de ternura.

Diálogos a través del espejo

En este apartado incluimos todas las preguntas que obtuvieron respuesta de manera directa, ilustrativa y novedosa.

PREGUNTA: ¿Qué es la terapia de la comunicación y, si es posible, amplíe un poco más el tema. Y la otra es para el doctor Luis Carlos sobre la resistencia activa contra el despecho.



RESPUESTA: Básicamente la respuesta de la terapia de la comunicación es, de pronto, salir cobijando la experiencia que hizo la docente de Bosa frente al maltrato. Hay que tener bien claro primero, que castigo no es lo mismo que pegar o lesionar. El castigo tiene otras connotaciones mucho más grandes. Segundo, la terapia de la comunicación, que es aprender a escuchar al otro, aprender a querer al otro, está un poco en concordancia con las propuestas que hizo el doctor Luis Carlos Restrepo respecto al rescate de la ternura: es el rescatar el espacio del otro, pero no por medio de una comunicación individualizada, sino simplemente como una alternativa de escucharle, crearle y compartir. Hace un momento, cuando estábamos en el almuerzo, una de las directivas del IDEP compartía con nosotros la experiencia de una de las ponentes anteriores a este foro, y nos comentaba cómo, cuando nos abrimos, vemos la posibilidad, al menos, de crear comunidad, de crear cultura, de salir de ese narcisismo en que a veces nos metemos, ese narcisismo que nos ahoga y nos impide mirar que estamos conviviendo en comunidad y que necesitamos al otro. No es pensar en un exagerado solidarismo o en un exagerado comunitarismo, pero es pensar, además de que yo soy el que vale, que también vale el otro. A eso se refiere la terapia de la comunicación, al rescate de la creencia por las propuestas del otro.

PREGUNTA-INTERVENCIÓN: A mí me llama la atención algo que en esta época de posmodernidad parece que los estudiantes y nosotros mismos estamos en el cuento de “y yo qué culpa”. Soy catedrático de una uni-

versidad en donde uno escucha a los estudiantes decir: "Y yo qué culpa". Si usted respira, "yo qué culpa"; si usted mira, "yo qué culpa"; si a usted lo ven, "yo qué culpa". La falta de compromiso es tremenda. Y se nos habla de la apropiación, de que nosotros nos estamos apropiando del espacio del otro, del gusto del otro, de todo lo que es del otro, o sea, del "su"; y la pregunta que yo tengo es: ¿Será que no estamos cayendo, también, en darle al muchacho, al joven, al otro para que él se apropie DE y que después se convierta en un egoísta o en un egocentrista? Porque cuando hablamos de su espacio decimos: "Usted respéteme mi espacio, respéteme mi novia y yo lo respeto a usted". Tengo la sensación de que lo que se está tratando de hacer aquí es exagerar un tanto el SU del otro y correr el riesgo del egocentrismo.

La pregunta es para la doctora Echeverry y tiene que ver con el "no hay que pegarles". Cuando se dijo eso, yo temblé. Nosotros somos muy receptores de culturas extranjeras, y hace unos 4 ó 5 años, en Inglaterra, sucedió un boom que decía que a los niños había que pegarles porque se estaban saliendo de las manos. Hay que pegarles porque el castigo es necesario. Y aquí fuimos tajantes, Y 'no hay que pegarles'. ¿Será que todavía estamos retrasados de las civilizaciones que van unos cien años más adelante? Porque ellos vivieron lo que nosotros estamos viviendo y al parecer vieron esa necesidad. Estamos viviendo la época del no pegar ¿y vamos a terminar diciendo que hay que pegarles?

RÉPLICA: El término apropiación acá es, básicamente, considerar como propiedad a otro ser humano. Cuando

yo digo mi esposa, mi hijo, estoy dando la connotación de propiedad, como si cualquier ser humano pudiera ser apropiable. Como uno se apropia del ganado, de una casa. No es lo mismo. Son objetos no personas. Como persona uno no puede apropiarse de nadie. Entonces, en ese sentido, cuando la cultura propende por la apropiación, son mis hijos y por eso yo les pego. Estamos hablando de otra cosa diferente, no sé si no se comprendió bien, en la cual como que tengo el derecho de pegarles porque son mis hijos y por lo mismo tengo el derecho de decidir por ellos. Entonces no es el egocentrismo de lo que uno es. Uno se debe apropiar de su futuro, de su estilo de vida, pero no de las personas, porque cada una se apropia de lo suyo sin que implique que eso sea un egocentrismo, porque inicialmente, como yo decía: "Cada ser humano tiene que aprender a quererse". A veces uno puede sonar egoísta, pero si yo no estoy bien conmigo misma, si yo no me quiero, si yo no tengo una buena autoestima, pues tampoco puedo dar al otro. Entonces esa es otra manera de apropiarse uno de su propio bienestar. Es algo diferente, no es el egoísmo de que a mí no me interesan los demás. En la medida en que yo me preocupo por mí mismo, me conozco y me acepto, tengo más posibilidades de ser empático con el otro y saber que a él también le duele, como a mí me dolió, o sea que me puedo poner en el lugar del otro.

En parte, cuando digo que no debemos pegarnos es porque lo pensé mucho, usando todo lo que he estudiado. Es preferible asumir esa postura, ya que existe la postura más o menos radical de que a los niños se los debe educar castigándolos físicamente. El otro extremo es que no se

los debe castigar físicamente para que en un momento podamos tener un punto medio, en el cual un castigo físico o una palmada sean la excepción y no la regla. Por eso en la educación uno se va como a esos extremos, porque es que al papá le queda sonando: no hay que pegarles. En una época el doctor Spock decía que a los niños no se les podía hacer nada, unos niños a los cuales nunca se les frustraba. No es ese tipo de ideología la que estoy planteando. Lo que pasa es que como en nuestra cultura estamos tan acostumbrados al golpe físico, irnos al otro extremo de que no hay que golpear probablemente va a llevar a que los golpes sean más poquitos, porque definitivamente hay momentos en que el niño o el adolescente necesitan una palmadita. Pero en términos generales, como para no llevar esto a la generalización de que el golpe es la solución, es preferible irnos al otro extremo para que más bien la conciencia del no golpe, le pueda a uno ir dando la idea de cuándo debo darle una palmada a mi hijo, con todo el amor.

¿Y las culpas, de quién son?

En éste y en muchos otros temas, a los maestros los hacen responsables de una gran cantidad de problemas sociales y particulares. En este apartado incluimos las intervenciones que tienen que ver con este tipo de preocupación.

“Llegamos a ese proyecto porque encontramos chicos que eran agredidos y cuando llevábamos el problema a Bienestar encontrábamos un apoyo que nos desilusionaba porque las soluciones se quedan ahí. Mi pregunta es, frente a esa frustración ¿qué hemos aprendido, que un niño que molesta es porque tiene dificultades? Nosotros

llegamos a eso porque había un chico que estaba en quinto de primaria y no sabía leer. Cuando dijimos que tocaba rotarlo desde primero hasta quinto, en dos meses aprendió a leer. Nosotros aprendimos con esto, y es lo que estamos manejando, Pero cuando los vemos golpeados, algunos con machete, ¿qué hacemos? Uno mismo no sabe qué hacer. Doctor, usted dice que uno se desconsuela, que pareciera que está esperando cosas grandes, pero el atenderlos, el mirarlos así, es un poco de ternura, es dedicarles esos espacios. Pero cuando uno siente que el Estado no le responde, entonces se pregunta, ¿Qué hacemos frente a esa frustración de uno como docente?”

“Cuando estuve aquí, en la DIE, siempre me cuestionaban: ¿por qué el maestro de primaria es más afectuoso?, ¿por qué trata con cariño a sus alumnos y a veces llegan a la secundaria y se vuelven catedráticos? Y a pesar de que hemos tratado con la Básica, aún quedan diferencias entre primaria y secundaria, que aunque el Estatuto Docente ha tratado de limar, todavía quedan. ¿Cuál es la gran diferencia?: que el maestro de primaria es la mamá, es el papá, es el psicólogo, es el médico. Le toca hacer de todo, buscar todos los recursos porque hay escuelas que no tienen nada, no tienen los mínimos medios, pero aun así salen adelante y los muchachos salen muy bien. El ejemplo lo vimos ahora en la evaluación: una escuela del sur ocupó uno de los mejores puestos”.

A las buenas, a las malas, al derecho o al revés

Rodeando el tema de la Salud Mental aparecen los temas del maltrato y la violencia. Aunque en una sección anterior ya se

vislumbró, por su densidad preferimos dejar la siguiente intervención completa.

El problema del maltrato infantil es muy grave, no tanto porque el Estado no tenga acciones efectivas sino porque no hay una legitimación cultural que desapruébe el maltrato. Ni siquiera, por ejemplo, la violación. Conozco barrios en donde todo el mundo sabe que el padre viola sistemáticamente a sus hijas y todo el mundo calla porque uno no se puede meter en la vida privada de ese señor. Ese problema que existe colectivamente en Colombia relacionado con la norma, no tiene tanto que ver con la legalidad, porque aquí hay todas las normas que ustedes quieran. Es un problema de legitimidad. Y es que aquí no hay una legitimidad cultural, ni para hacer cumplir esa norma, ni para hacer una resistencia colectiva a eso. En un barrio, por ejemplo, ante el maltrato de un niño debería dispararse una alarma colectiva, una alarma de vecinos, y prácticamente tendría que haber una respuesta, no de linchamiento como infortunadamente ocurre después de una larga impotencia, que viene una explosión violenta, sino de control cultural. Cuando no hay control cultural, cuando la persona no se siente coaccionada por la comunidad, entonces se puede dar la libertad de violar la norma. Y ahí es donde se me hace muy interesante, además de las normas legales, tratar de avanzar en la constitución en positivo de esas redes de solidaridad. En los últimos diez años en Colombia ha habido unas dinámicas muy interesantes que yo he seguido con lupa, porque creo que es lo que nos permite seguir teniendo optimismo en el país, que son las comunidades de paz en medio de la guerra. Me llama mucho la atención que la primera comunidad de paz que se constituyó



en el Carary, tomó como primera acción no denunciar. Al comienzo no entendía eso porque me parece como antisocial, o sea, es como si una comunidad dijera: "Si me amenazan y si me matan no denunciarnos". Pero después entendí el profundo mecanis-

mo; ellos decían: "Si yo voy y denuncio, no sólo no logro que el Estado intervenga, sino que rápidamente me vuelvo parte del conflicto sin tener ninguna solución. Lo que tenemos que hacer es convertirnos en poder, y la comunidad se convierte en poder y en un mecanismo de justicia (no de justicia armada) que defiende la interdependencia". Yo les decía ahora: "la justicia es, simple y llanamente, defender la reciprocidad". Entonces, si logramos crear ese sentido de justicia en la comunidad, seguro que va a haber una conciencia colectiva y una presión con el gesto, con la palabra, hacia el que está maltratando. Y por supuesto se va a sentir obligado a cambiar su comportamiento. Creo que ahí nosotros podríamos hacer algo desde la dinámica de la autogestión. Además de todo el optimismo que puedo mostrar con mis palabras, yo soy muy realista. Veo la situación de Colombia y de América Latina con espanto, se nos impuso un modelo absolutamente despótico. Nunca ha habido tanta miseria y tanto despotismo en América Latina como en estos años, y nada nos asegura que esto no se vaya a profundizar, es decir, se está rompiendo sin misericordia, eso lo estamos viendo en el país desde hace diez años, se está rompiendo al país desde cualquier precio, con una lógica de banqueros financistas a los que lo único que les interesa es trasladar el capital a donde rinda. Y simple y llanamente, como quienes están diseñando los programas económicos en América Latina ya tienen casa

en Miami o en el Mediterráneo, pues cuando esto revienta, ellos se van para allá. La matriz de seguridad alimentaria de este país, la matriz social, la matriz educativa, todo está reventado. La matriz educativa; desde los últimos diez años, desde el gobierno de Gaviria. Se ha dicho sistemáticamente que en Colombia no hay condiciones para que no crezca la guerrilla ni la violencia: falso. Nunca ha habido mejores condiciones en América Latina para que esto reviente, y lamentablemente se revienta de la peor manera. Cuando alguien decía: "Los dos grandes problemas, desempleo y falta de afecto", a mí se me hacen que están muy bien puestos. Es decir, es un desamor social y es un desamor interpersonal, es un maltrato enorme, es un despótico y es una dirigencia despótica que simplemente mira la macroeconomía.

Yo lo que veo ahí es que, o somos sujetos pasivos de este proceso, o nos convertimos en sujetos activos. Pero creo que también muy fácilmente entramos en falsas peleas de aparato contra aparato. En Toribio, por ejemplo, yo estuve analizando toda esta comunidad de Paz de Toribio. Me llamaba mucho la atención cómo ellos se constituyeron, incluso como una red de consumidores. Ellos deciden qué productos consumen. Están dándole en el corazón al poder económico internacional. Entonces son ciudadanos que se empoderan, que se apropian de su espacio y que reconstruyen su espacio. Realmente creo que ésta es la única alternativa que nosotros tenemos, es decir, contamos con la cantidad de gente que no tiene pasaporte y que no va a poder salir de este país y con toda la gente que están reventando en América Latina. O somos capaces de afirmarnos en dinámicas comunitarias, o simple y llanamente pasa

cualquier cosa, como lo que pasó en la antigua Yugoslavia: si se daña mucho, viene un poder y nos reparte.

Partiendo de esto, a mí se me hace que debemos reconstruir esas redes cotidianas que son supremamente importantes. Y ahí veo simultáneamente una acción política y una acción de Salud Mental; las veo similares. ¿Qué es ser ciudadano?: es tener un poder, ejercer ese poder y tener una potencia, por lo menos, para decidir frente al barrio. ¿Qué es tener Salud Mental?: es tener un poder en las relaciones interpersonales. Uno reconoce a una persona reprimida porque es alguien que se repliega sobre sí misma y no es capaz de dominar el espacio que la rodea. Uno reconoce a un ciudadano que ha perdido su perfil porque no es capaz de defender sus derechos básicos. Para mí, Salud Mental es no sólo recuperar ese poder de gestión en lo interpersonal, sino también recuperar simultáneamente esa acción ciudadana. Lo que pasa es que aquí estamos atrapados, creo yo, en malos y viejos discursos desde todo punto de vista.

Me encanta la pregunta que hizo Manuel sobre la Salud Mental y el paro. De verdad yo me la hice y yo llamé ayer, no sé quién me contestó, pero dije: “Yo no sé mucho de maestros, pero quiero preguntarles: ¿hay un paro nacional de maestros, será que es conveniente que yo vaya a hablarles de Salud Mental?” No sé si aquí está la persona que recibió esa llamada, pero trató de consentirme y de decirme que no me sintiera tan angustiado. Esta pregunta del paro es muy buena porque no le podemos dar la espalda a una situación de conflicto, pero yo podría responder por la mejor vía y me lo respondería a mí mismo, es decir, con lo respetuoso que soy, hago unas dinámicas de propuesta. Lo

que pasa en Colombia es que nos vamos autocensurando y autocallando y yo creo que es un buen momento para hablar de ternura y hablarlo como una manera de manejar el conflicto, porque finalmente, si el paro responde a un conflicto, ese conflicto va a continuar.

A mí se me hace que entender todo esto como una lucha es importante, y me meto un poquito en lo del castigo. A mí se me hacen muy tramposos los adultos que aparentemente ceden espacio, porque yo no creo que eso sea así.

Recuerdo que los profesores que dejaron marca en mí eran los profesores apasionados. Y los amores que dejan marca son los amores apasionados. Esos amores como babosos, plásticos, esos no dejan nada. Es rico que a uno lo quieran con ganas, que lo deseen con ganas. Con todo el respeto, a veces creo que los maestros son como vampiros. Esto lo digo con mucha ternura, porque tienen un conocimiento que está muerto. Es decir, el conocimiento de alguna forma está acumulado y está en libros, y uno necesita de cuerpos jóvenes para que lo reproduzcan. Uno espera con ansiedad que lleguen esos cuerpitos jóvenes y les manda el diente y les trasmite el conocimiento, pero uno quiere que ellos lo porten en esos cuerpos jóvenes y lo rejuvenezcan, es decir, uno quiere que los conocimientos que se les transmiten cobren vida. Yo digo que para eso también se necesita de ternura, es decir cuando hablo de que la educación es un aparato de domesticamiento, pues a veces hay palabras duras que uno trata de endulzar. Uno puede decirlo, pero simultáneamente debe tener una delicadeza. Por eso a mí me gusta hacer unas distinciones, por ejemplo entre agresión y violencia. Miren, si yo voy por la calle y alguien

me toca de mala manera, sin darme cuenta me volteo y de pronto le pego un golpe. Es decir, trato de defender mi espacio y eso es agresión. Pero es posible que en el aula yo esté muy sonriente. En todas estas películas de capos ellos nunca hacen mala cara. El Padrino siempre sonríe y mueve un dedo y mata a alguien. Eso es increíble; uno ve a los españoles que gritan y pelean, pero nunca hacen nada. Una vez vi una pelea de negros en el Cauca, era impresionante, el negro y la negra se sacaron machete y duraron más de quince minutos así. Se iban a matar y estaban en una danza, después dejaron el machete y siguieron y yo decía que era como divertido, es decir, hay como un juego. Acuérdense de que hay una relación muy estrecha entre el deporte y la agresión, incluso entre la sexualidad y la agresión. Uno de los bellos descubrimientos del psicoanálisis es que cuando los niños ven por primera vez el acto sexual de los padres creen que ellos están peleando. Y pues pónganse a ver eso y vera que sí, es decir, uno tiene que ponerle mucho sentido para creer que están haciendo otra cosa. Pero uno salta encima del otro, gimen, gritan y el niño se angustia porque se van a matar. Pero ¿cuál es la diferencia? Uno puede decir que allí hay fuerza, pero allí no hay violencia. Ni si quiera la hay en los mismos negros que se amenazaban con machete. ¿Qué es la violencia? Hay violencia cuando yo, explícitamente, quiero aplastar al otro. Y eso lo puedo hacer muchas veces, incluso, sin gestos agresivos.

Empecé como profesional con jóvenes psicóticos, pues a mí me habían enseñado que los psiquiatras deberíamos ser muy cuadrados, aferrarnos a la silla, ser impávidos, no expresar grandes sentimientos y todo esto que se llama

psicoterapia. ¡A mí me mandaban unas royas! Me acuerdo de un muchachito que me mandaron que me destruía todo, me dañaba todo y yo quieto, impávido, y cuanto más quieto me quedaba, más ira le daba. Y entonces me empezó a tirar y a aruñarme y yo impávido. Y me volvió como un nazareno. Créanme, hasta ahí me llegó la formación psiquiátrica, porque se me salió el ser humano. Ya como a la semana, él se me tiró y yo me le tiré y desde ahí en adelante nos pasamos como dos años en terapia, revolcándonos en el suelo. Simple y llanamente yo empecé a hacer con él lo que yo hacía de joven con mis amigos, que era jugar fuerte. Lo mismo que hacen ahora los muchachos con el pogo. Lo que él estaba buscando era un contacto corporal intenso y ese contacto corporal intenso fue muy rico porque era un juego de hombres. En determinado momento, era fuerte y nos hacíamos durito, pero pare ahí, empecemos otra vez. Ahí no había violencia. Entonces creo que hay un juego de fuerzas al que uno no se puede negar, y esa fuerza que yo pongo limita pero no ofende, es decir, una cosa es castigar y ofender y otra limitar. Yo creo que cuando el alumno le mide el aceite al profesor, debe saber quien es ese profesor. Me gusta mucho la figura del beso mordelón, porque es un beso supremamente peligroso. Entre otras cosas, además de los labios que son blanditos, suavitos y resbalosos se utilizan los dientes que son filudos, cortantes. Y sucede que cuando uno da el beso mordelón generalmente lo hace a alta velocidad, en situación de apasionamiento, sin testigos, con la luz apagada y en ese momento de altísima velocidad a uno se le puede ir el diente. Yo he leído en El Espacio, no sé si lo hacen por vender, "Amante arrancó oreja a su amada". Lo que quiero decir es que cuando el beso mordelón no termina en lesiones personales, es el

mejor beso del mundo porque fue con fuerza, pero con delicadeza.

Un buen abrazo con ganas es impresionante, pero si a uno le fracturan las costillas, ya no lo es. Creo que la sanción, es decir, cuando uno sanciona y viene una autoridad, uno está haciendo un ejercicio de fuerza y está limitando, pero bajo ninguna circunstancia puede romperle una costilla ni del cuerpo ni del alma, porque eso no tiene sentido. Eso es crueldad, esos son los sistemas de crueldad y de terror que hasta hace doscientos años estaban vigentes en Occidente cuando se torturaba dentro de los procedimientos judiciales. Creo que eso sí lo debemos erradicar por completo, pero debemos entender que seguimos en un juego de mutua limitación y es ahí donde viene fuerte esta figura de la ternura.

Ante el problema del despecho, ¿qué es el despecho? Si ustedes esta noche se ponen a escuchar canciones de despecho, se darán cuenta. Todo despechado o despechada es básicamente un idealista o una idealista que anheló el amor ideal, el amor puro y transparente, e incluso, una vez en su vida confió. Pero apenas confió salió la traicionera y el traicionero y lo apuñaleó por la espalda. Y desde entonces sigue soñando con ese amor inocente y transparente, pero no confía. Es decir, el despechado o la despechada siguen anhelando un mundo mejor, pero en la vida cotidiana se bloquean. Y por supuesto, cuando yo anhele un ideal pero en la vida cotidiana me niego a confiar en la persona que está a mi lado, la degrado. En vez de alzarla hacia el ideal, la degrado y sueño con un amor de primera categoría, pero me contento con un amor de tercera cate-

goría. Eso nos pasa a los colombianos con la política y es por eso que digo que aquí tenemos despecho político. Anhelamos unos líderes políticos excelentes y elegimos unos de tercera categoría impresionantes. Eso también nos pasa con el trabajo y nos pasa con el país. Queremos un país hermosísimo, pero cotidianamente legitimamos unas cosas, porque nosotros somos los que legitimamos cotidianamente lo que acontece. Es decir, lo que tenemos en las zonas donde se da, en los barrios lo legitimamos, en los campos. Hay legitimación social para lo que hacemos. En el amor también es así, y perdemos la posibilidad del vínculo cotidiano. Hay algo muy importante en la misma conceptualización del amor: no se puede encontrar el amor en cualquier parte, ni darlo en cualquier parte, pero no cualquier tipo de amor en cualquier parte, es decir, lo que yo le pido a mi pareja no lo puedo ir a pedir en el colegio o en la escuela porque se me arma un enredo, y menos lo puedo pedir en la calle. Al revés, hay cierto afecto y cierto cariño que usted encuentra en el trabajo y que no lo va a encontrar en la pareja, y si usted pretende que la pareja le dé además eso, pues la pareja revienta.

En cada contacto interhumano, con cada persona que nosotros nos encontramos, uno no se da cuenta del milagro que acontece. Allí hay una persona singular, pública que está al lado de uno y con la que uno puede establecer un vínculo amoroso y también una red de solidaridad. Eso nos pasa con los niños y con los jóvenes: de lo que se trata es de aprender a redescubrir esa riqueza que nos han expropiado y nos han quitado. Sólo si somos cotidianamente capaces de redescubrir esa riqueza, vamos a tener fuerza para hacer la resistencia cultural al despecho, que es una



especie de orden, de indulgencia amorosa. Yo soy quindiano y toda mi vida me levanté escuchando esa música que ustedes saben. Recuerdo que había un dicho: “La vida es un tango y el que la baila es un bobo”. Yo me daba cuenta de que cada vez que escuchaba esa música de despecho de los novelones amorosos tan impresionantes, se me empezaban a despertar en la garganta ganas de aguardiente. Eso viene con toda una dinámica cultural. Esto es impresionante porque uno anda despechado y encuentra red de despechados. Pero uno no encuentra red de solidaridad para manejar mejor su relación de pareja: apenas uno tiene su primera pelea con la pareja le salen todos los cuentos. “No pues, yo no le había contado...”, es decir, hay como toda una red para hundirnos mutuamente y para contarnos una historia que fortalece el despecho. Cuando uno va a ciertas reuniones en donde después de las doce de la noche empieza la música del despecho, a uno le toca inventarse un despecho, es decir, es como bobo, si usted no tiene un despecho ya como que los amigos empiezan a mirarlo mal. Entonces uno se inventa un despecho como por cortesía, como para poder llorar con los otros. Estoy seguro de que ustedes viven el lamento colectivo y la impotencia colectiva en lo laboral. Lo viven como maestras y maestros, es decir, hagan la prueba, es mucho más fácil sentarse con un conjunto de despechados a criticar todo, que empezar a hacer propuestas. A uno le dan garrote como el Lloroncito.

Esto es porque hay una resistencia colectiva al cambio y esa es una de las cosas más complicadas que ha pasado en Colombia y tiene que ver con la Salud Mental. Nosotros

tenemos que asumir una actitud de insurgencia en todos los niveles, es decir, recuperar ese espacio laboral, amoroso, interpersonal que se nos ha expropiado y ser capaz, en medio del dolor y de las dificultades del país, de acoger este dolor, acogerlo con ternura, pero transformándolo en potencia. Hay que transformarlo en fuerza y en algo que uno se represente y que pueda ser en su ámbito cotidiano. Por supuesto, si además tiene una proyección social y política también hay que hacerlo en ese ámbito. Y al hacerlo, uno da cierta resistencia cultural colectiva, es decir, no todo se soluciona en lo micro, en la relación inmediata, porque finalmente somos ciudadanos y tenemos que tomar decisiones políticas sobre este país. Tampoco hemos sabido tomarlas en profundidad, pero por lo menos sí tenemos que tomar decisiones sobre ese ámbito próximo, y es allí donde a mí se me hace que cuando uno extiende la mano, abarca ese mundo con la mano extendida, y entonces decide, finalmente, salir de la depresión y asumir un lugar de potencia. Salir de esa actitud de despecho, de esa actitud de replegarse sobre sí mismo atemorizado y de reconstruir esas redes. Para asumir esa actitud de potencia en un mundo conflictivo, uno asume como eje central el valor de la delicadeza y combate. Pero es delicado y de alguna manera, eso es asumir una cierta vulnerabilidad, pero también es afianzarse en unos valores civiles y de respeto. Entonces uno es capaz de tener la certeza para reconstruir sus redes, y de pronto es muchísimo más importante reconstruir esas pequeñas redes.

Todos los colombianos, y ustedes que están aquí, creen en la palabra. Es decir, si en medio de un paro y en medio de una guerra estamos aquí hablando de Salud Mental y de

ternura, es porque ustedes son muy raros y muy raras. El problema es que hay cantidad de raros y raras. A mí no me alcanza el tiempo para ir a encuentros de raros y raras, y yo digo: "Será que existimos, será que no existimos". Priendo la televisión a las 7:30 y esto no sale y pienso que hay otras cosas más importantes. Pero como estoy en contacto permanente con esto, como lo están ustedes y como lo estamos todos, creo que de lo que se trata es de tener certeza de lo que tenemos y de lo que hay que potenciar. Finalmente, tenemos un mal cuento de lo que nos acontece, pero si nosotros somos capaces de potenciar esas redes cotidianas y de apostarle a eso con certeza, pues miren: somos miles los colombianos invisibles que estamos trabajando por la honestidad en este país del desastre, que estamos trabajando por la solidaridad, por la democracia, por la justicia y con todas las ganas del mundo. Lo que pasa es que no nos representamos adecuadamente y no nos convertimos en espacio colectivo. Tenemos que hacer algo por nosotros. Me parece muy importante crear redes de apoyo entre los maestros. Si somos capaces de construirlas y de hacerlas visibles con unos acuerdos éticos mínimos, nos fortalecemos y hacemos esa resistencia cultural al despecho y decimos: "Esta vida es una sola y a esta vida le vamos a dar calidad, incluso en las peores condiciones vamos a luchar por esa poca calidad de vida". Yo estoy seguro de que no sólo somos capaces de resistir esta tempestad del país, sino que además nos volvemos mejores ciudadanos. Pero creo que ese cambio de actitud hay que gestionarlo y negociarlo en inmediatez, como un cambio mental y político, a la vez de Salud Mental pero también de participación ciudadana. Creo que quienes estamos en contacto con niños y jóvenes tenemos una ventaja, una

enorme ventaja, y es que ellos nos traen vida. La diferencia entre un niño y un adulto es que los adultos nos respetamos nuestras neurosis y por eso somos aburridos, y el niño se las irrespeta a uno todo el tiempo y por eso son divertidos. No nos pongamos a pelear con ellos que son el ventarrón que nos desorganiza. Entendamos, con mucha ternura, que somos vampiros viejos y cansados que finalmente necesitamos hacer un pacto con esa nueva vida que llega. Pero no agotemos esa nueva vida que llega. El pacto de los que ya hemos vivido un poco y estamos un poco cansados y tenemos pequeños poderes a los que estamos aferrados, porque si los soltamos nos morimos. Tenemos que entender la emergencia de una nueva vida y tenemos que querer y amar esa nueva vida. Sólo si queremos y amamos esa nueva vida, si no nos dejamos meter en esquematizaciones, seremos capaces de transmitir con certeza estos valores a esos jóvenes. Porque, en medio de todo como decía Manuel, yo confío en ellos. Es impresionante ver cómo en medio de tantas dificultades los jóvenes y los niños en Colombia van para adelante con tanta certeza, incluso de la paz en medio de la guerra. Ellos nos dan vida. Estamos un poco parapléjicos y en vez de dedicarnos a cogerlos a bastonazos vale la pena tener ese pacto de Salud Mental que no es por ellos, sino por nosotros.

En el caso de la maestra, en donde ella le ofrecía la vida y él en su berrinche la negaba, a mí me parece que los adultos a veces estamos en un berrinche contra esos niños. Y esos jóvenes dicen: "Ah, es que no están motivados, no tienen pasión". Me pongo a ver esta generación absolutamente apasionada, además con un abanico de pasiones enorme y lo que pasa es que no nos dejamos seducir y enganchar

por ello. Entonces estamos en nuestro propio berrinche y consideramos que ese berrinche es nuestra verdad. La Salud Mental es tender ese puente, porque finalmente a uno no lo cura sino una cosa: el amor. Cuando ustedes van a donde un psiquiatra, él no los va a curar. Él les va a dar ciertas píscicas para que vuelvan a encontrar el amor en la vida. Sólo la vida cura, pero eso lo puede hacer uno mismo si coge esas píscicas y las pone en práctica.

ARTÍCULOS
DE VIDA
DE MAESTROS



INTRODUCCIÓN

“Hum, sí, todo está en manos del hombre, pero sin embargo, lo deja pasar frente a sus narices, acorralado seguramente por el miedo (...) Curioso. ¿A qué le teme más la gente? A un nuevo paso, a una nueva palabra pronunciada por ellos es a lo que más le temen”.

F.M. DOSTOYEVSKY
CRIMEN Y CASTIGO

El ser humano es uno de los más grandes misterios. En esta afirmación existe, al tiempo, una profunda contradicción, pues los misterios son, como todo lo que designa el lenguaje articulado, una creación humana. En ese sentido el ser humano es sólo un misterio para él mismo. Resulta difícil imaginar a un cocodrilo arrobado con la creación artística de la humanidad o sofocado por la injusticia, producto también de la creación humana. En efecto, el doble problema que implica ser el sujeto y al tiempo el objeto de la investigación, o de la pregunta, se hace mucho más notorio en el caso de la Salud Mental, pues se discute sobre uno de los asuntos más íntimos de la existencia humana. Sobre aquello que generalmente toma forma ante los ojos de los demás. Los temores, las dichas, la alegría, el optimismo, el éxito son estados mentales. Podríamos nombrar una serie bastante más larga de éstos, pero el interés de reconocerlos radica en darnos cuenta de la fragilidad a que está sometida la conciencia humana,

y sobre todo, del inmenso trabajo que tenemos que hacer cada uno de nosotros, como individuos y como parte de un sistema articulado de relaciones, para mantenernos dentro de los límites que hemos definido como la Salud Mental.

Siendo un problema complejo y difícil de abarcar, en esta sección incluimos dos artículos que esperamos amplíen el horizonte y contribuyan con conceptos, para que cada uno de los lectores se interese por ir más allá en el tema.

Por un parte presentamos el artículo del doctor **Roberto Suárez** en el cual nos presenta una mirada sobre el estado del desarrollo de las ciencias neurológicas, en el sentido de los cambios que sus avances implican en la concepción del ser humano. Según el profesor, el cerebro, un maravilloso órgano cuya principal característica es la adaptabilidad al cambio, presenta una serie de etapas de desarrollo en las cuales está propenso a generar unas ciertas actividades y a evitar otras. En ese sentido pensamos que se trata de un escrito de enorme importancia para los docentes. En segundo lugar presentamos el artículo escrito por el doctor **Jorge Vargas Amaya**, psicólogo de la unidad de investigación del IDEP. En éste el investigador plantea que una de las maneras de encontrar la solución a los diversos problemas de Salud Mental se encuentra en la conformación y el desarrollo de las redes sociales de apoyo.

Con estos artículos esperamos contribuir a ampliar el panorama de quienes encuentran en éste un primer contacto con el tema y, al mismo tiempo, proponer para los entendidos dos posiciones frente al problema, que permiten, sin duda, dar inicio a una discusión bastante enriquecedora, como es el propósito del IDEP.

NUEVOS CONCEPTOS EN NEUROCIENCIAS

...jamás sabremos de dónde nos viene el Saber entre tantas posibles fuentes: ver, oír, observar, hablar, informar, contradecir, simular, imitar, desear, odiar, amar, tener miedo y defenderse, arriesgarse, apostar, vivir y trabajar juntos o separados, dominar por posesión o por maestría, doblegar el dolor, curar enfermedades o asesinar por homicidio o guerra, sorprenderse ante la muerte, orar hasta el éxtasis, hacer con las manos, fertilizar la Tierra, destruir...

...y nos inquieta no saber hacia cuáles de estos actos, de estos verbos, de estos estados o hacia qué otras metas ignoradas, ahora se apresura, sin el saber..."

MICHEL SERRES

HISTORIA DE LAS CIENCIAS

Desde hace pocas décadas, los fenómenos complejos como son las neurociencias y las ciencias sociales han experimentado notables cambios en sus concepciones fundamentales, desde que se poseen nuevas herramientas del tipo de las contenidas en la teoría de los sistemas dinámicos. Esta manera de abordar los problemas contrasta fuertemente con el modo de la ciencia clásica, determinista y simple.

Una de las diferencias más significativas tiene que ver con el tiempo. Para la ciencia clásica, conocer las ecuaciones del movimiento permitía predecir el comportamiento de un sistema en condiciones ideales. Si se podían establecer las condiciones iniciales, se podían calcular los estados subsecuentes del sistema elegido para estudio; si se conocía el sistema en cualquier momento, se podían calcular sus condiciones iniciales, su estado actual y sus estados por venir. A esto se le denomina la reversibilidad del tiempo. Las ecuaciones también nos sirven para establecer un pasado o un futuro. Sin embargo, esta manera de ver las cosas comenzó a mostrar vacíos e inconsistencias desde finales del siglo pasado, particularmente para sistemas muy pequeños (física de partículas subatómicas) y para los muy grandes (astrofísica). A pesar de la detección de estos vacíos, no se conocían herramientas matemáticas para acceder a nuevas descripciones. El vacío se hizo más crítico cuando se demostró que también existía para comprender los fenómenos de escala humana.

Uno de los avances más prominentes dentro de la teoría de los sistemas dinámicos es el estudio de los fenómenos complejos, para los que existe una irreversibilidad del tiempo: dados dos sistemas con condiciones iniciales lo más similares que se quiera, a largo plazo el estado de cada uno de ellos será diferente e impredecible. Para abordar estos estudios se requiere de matemáticas más cualitativas que cuantitativas, pero permite comprender el comportamiento de sistemas reales.

Uno de los autores que expone maravillosamente la complejidad de la naturaleza es Ilya Prigogine, premio Nobel en 1977 por sus estudios de termodinámica para sistemas abiertos (que intercambian masa y energía con el entorno) en condiciones

alejadas del equilibrio (1). Estos estudios tratan, precisamente, de la flecha del tiempo como variable inmanente del comportamiento de estos sistemas, que nos interesan de manera especial porque su campo predilecto de aplicación son los seres vivos. Si bien se están realizando estudios en múltiples especies de plantas y animales, nos centraremos en el ser humano. Para tal propósito convendría continuar con una pregunta:

¿Qué nos hace humanos?

En términos biológicos actuales, buscar el elemento o la estructura donde residen aquellas potencialidades, aquellos atributos que nos tipifican, nos lleva inevitablemente al sistema nervioso y en particular a nuestro cerebro. De él depende que podamos adoptar una postura erecta, tener manos prensiles, el desarrollo del habla y el lenguaje, la posibilidad de interacciones sociales, las expresiones individuales espirituales y artísticas y, por supuesto, la posibilidad de hacer ciencia (2).

Poseer tales capacidades implica un esmerado y prolongado crecimiento y desarrollo del cerebro, para el cual el nacimiento sólo representa un “pequeño” accidente, necesario para que opere un cambio de ambiente y para que una pléyade de estímulos provenientes del entorno extrauterino, sobre todo los provenientes de “otros cerebros”, permitan su máxima complejidad. Así, se podrán construir modelos de comprensión del mundo y modificar ese mundo de acuerdo con sus necesidades adaptativas (3).

(1) PRIGOGINE, I.; NICOLIS, G., **La estructura de lo complejo**, Alianza Universidad, 1997; PRIGOGINE, I.; STENGERS, I., **Entre el tiempo y la eternidad**, Alianza Universidad, 1994.

(2) SHEPHERD, G., **Neurobiology**, Oxford University Press, 1988.

(3) LEVITAN, I., KACZMAREK, L., **The Neuron. Cell and molecular biology**, Oxford University Press, 1997.

Podemos hacer un paralelo entre la ontogenia y la filogenia del cerebro humano. Para que en el curso de la evolución pudiera surgir una estructura tan compleja y refinada, no se necesitó un crecimiento lineal en tamaño y organización. Una vez más debemos ignorar la línea recta. La anatomía comparada nos revela que entre las distintas especies hay aumento de áreas cerebrales en forma independiente, y que una misma función puede estar mediada por diferentes tractos o vías de conexión entre neuronas. Esto introduciría el concepto de plasticidad filogenética. En realidad, no hay un tracto o centro "típico" para una función dada. Por otro lado, estructuras similares en grupos diferentes no provienen de una forma ancestral común, esto es, son homoplásticas (4).

Sí podemos afirmar que en la evolución de las especies animales multicelulares el sistema nervioso surge temprano para garantizar dos atributos en estrategias de regulación del organismo: velocidad y especificidad. Señales rápidas y específicas se logran por medio de una red electroquímica, que es precisamente la característica del tejido nervioso. De esta manera el tiempo entre la detección de un estímulo interesante y la respuesta adecuada es el mínimo posible, logrando una gran ventaja adaptativa (5).

Las neuronas son células individuales con numerosas ramificaciones, que se conectan con las ramificaciones de otras mediante las sinapsis. Estas sinapsis permiten que una neurona afecte a otra, bien sea mediante moléculas químicas (neurotransmisores) o bien mediante impulsos eléctricos, estos últimos

(4) SHEPHERD, G., **Neurobiology**, Oxford University Press, 1988.

(5) CARPENTER, R.H.S., **Neurofisiología**, Editorial Manual Moderno, 1998.

propiciados por el paso de iones (partes disociadas de una molécula o un compuesto con carga eléctrica neta) a través de la membrana celular. Estas conexiones no son, de ningún modo, estáticas, sino que se modifican permanentemente con la experiencia. Algunas modificaciones son de carácter transitorio, mientras que otras lo son a largo plazo. La clave de la dinámica cerebral está en esta capacidad de remodelación sináptica.

En el niño, algunos esbozos arquitectónicos y la localización definitiva de las células nerviosas están programados genéticamente, pero la ejecución adecuada del plan de migración puede ser afectado por interferencias contingentes, como pueden ser infecciones, tóxicos, medicamentos, etc. Esta migración ocurre en la vida intrauterina, entre el tercer y el sexto mes de gestación aproximadamente. Los niños con trastornos importantes de la migración neuronal manifiestan durante su vida fenómenos epilépticos y trastornos del aprendizaje, entre otros (6).

Por lo tanto, no es inadecuado afirmar que el cuidado del cerebro se inicia en la preconcepción. Las condiciones físicas y psicológicas de la madre son cruciales. Sin embargo, los cambios más dramáticos ocurren después del nacimiento, cuando se lleva a cabo una simbiosis cerebro-medio sin la cual no es posible concebir la organización biológica de esta descomunal red celular. El medio proporciona los estímulos indispensables para las sucesivas modificaciones del tejido nervioso en términos de organización, y éste, a medida que se desarrolla, adquiere la capacidad de seleccionar los estímulos, en gran parte de acuerdo con lo que su cultura le ofrece, instaurando una retroalimentación

(6) BERG, B., **Principles of Child Neurology**, McGraw-Hill, 1996.

positiva (7). Esto es, a más y mejores estímulos corresponde una mayor organización de la red, lo que permite asimilar nuevos estímulos de una manera más compleja. En las distintas etapas se irán modificando las maneras de percibir, de pensar, de actuar, y



en un amplio sentido, esta dinámica será constitutiva del hombre durante toda su existencia. Es muy importante el hecho de esta retroalimentación positiva, ya que los sistemas con dicha característica tienen propiedades dinámicas no lineales (las condiciones iniciales pueden originar evoluciones impredecibles y el estado final del sistema será desproporcionado con su inicio).

Si mediante una selección adecuada de estímulos, pretendemos encausar, hasta donde ello es posible, el desarrollo de cerebros infantiles para que adquieran habilidades intelectuales y afectivas sobresalientes, no debemos entonces olvidar, parafraseando a J.J. Rousseau, que el niño no es un adulto en miniatura. Y si queda comprendida la reflexión onto-filogenética, debemos asumir que distintas estrategias, distintos estímulos en diferentes contextos, pueden llevar a la construcción adecuada de ideas y a un eslabonamiento creativo y eficaz.

Además de los requerimientos biológicos, es necesario que se tengan en cuenta los modos de socialización del niño, para que sea capaz de “ver”, de sentir, el llamado del mundo para el desarrollo de su pensamiento. Estudios psicológicos han demostrado que la figura del adulto (padre, madre, guía, preceptor,

(7) El término retroalimentación fue acuñado por Norbert Wiener en su obra Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas. Tusquets Editores, 1998.

maestro), no es definitiva ni suficiente para entender el mundo. La socialización entre pares (léase entre niños) es la que permite la construcción e interiorización de normas, valores y reglas. El adulto suscita, propone, y dispone espacios de socialización para que el niño interactúe con los que pueden ver el mundo como él. Esto le permite ir formulando preguntas y respuestas provisionales a sus inquietudes, que se irán independizando de su repertorio sensoriomotriz inmediato, tomar distancia y perfeccionar sus capacidades cognitivas, perceptivas y motoras (8).

En la interacción social se debe apelar a procesos neurales que dan cuenta del llamado pensamiento verbal. Sin un código que permita establecer categorías de diferenciación, no es posible potenciar la capacidad mental.

Al operar los seres humanos como observadores, hacemos diferenciaciones en el lenguaje. *“En efecto, cualquier cosa que se diga es dicha por un observador u observadora, a otro observador u observadora, que podría ser él mismo o ella misma, y el observador es un ser humano. Esta condición es, al mismo tiempo, nuestra posibilidad y nuestro problema, no un constreñimiento”* (9). Por lo tanto, la posibilidad de conocimiento es proporcional al dominio de códigos que permitan formularlo, demostrarlo, refutarlo, invalidarlo, de acuerdo con los procedimientos que la cultura utiliza para determinar la realidad. Y nuestra cultura privilegia los procedimientos propuestos por los científicos.

(8) MUGNY, G., PÉREZ, J., **Psicología social del desarrollo cognitivo**. Anthropos, 1988.

(9) MATURANA, H., **La realidad: ¿Objetiva o construida?**, Vols. I y II. Anthropos, 1996.

El conocimiento no se impone: *“los observadores nunca escuchamos en el vacío, siempre aplicamos algún tipo de criterio de aceptabilidad a lo que sea que oigamos”*(10).

Aquí se nos expresa algo válido para la red neural y para la red social: el fenómeno de autoorganización de los sistemas complejos alejados del equilibrio. Maturana lo expresa como “autopoyesis”, que quiere decir autocreador. Si se observa espontáneamente el comportamiento de un sistema alejado del equilibrio, como es el cerebro humano, aparecerán fenómenos de coherencia con correlaciones de largo alcance (más allá de lo que puede explicar la vecindad de sus elementos constitutivos). Es otra manera de decir que el todo no es equivalente a la suma de sus partes.

“El observador u observadora, acontece en la praxis de vivir en el lenguaje, y él o ella se encuentran a sí mismos en la experiencia de acontecer en tal calidad realmente, con anterioridad a cualquier reflexión o explicación. El observador u observadora está dentro de la experiencia de observar como una condición de arranque constitutiva y a priori en el momento de reflexionar, explicar o hablar. Por lo tanto, el observador y el acto de observar, como experiencias, no requieren de explicación o justificación cuando suceden. En efecto, todas las experiencias suceden de hecho, y en ese sentido no pueden discutirse; sólo pueden no creerse, o uno puede afirmar que no están adecuadamente diferenciadas. Es precisamente en el dominio de las explicaciones donde surgen los conflictos. Las explicaciones tienen lugar en la praxis de vivir del observador, y también

(10) *Ibid.*

constituyen experiencias. Sin embargo las explicaciones, en tanto que experiencias, son experiencias de segundo orden en el sentido de que son reflexiones del observador, en su praxis de vivir en el lenguaje acerca de su praxis de vivir. En este contexto la realidad no es una experiencia, es un argumento dentro de una explicación” (11).

Sintetizando un poco, podemos decir que nuestras potencialidades cognoscitivas y sociales dependen de una red dinámica compleja de células neurales, organizadas jerárquicamente, con las de más alto nivel ubicadas en la superficie del cerebro (la corteza cerebral). Estas células muestran un atributo que las hace atípicas en comparación con las células de cualquier otro órgano: una célula del hígado tiene un perfil funcional similar a cualquiera de su mismo tipo. Si sabemos lo que hace una sola célula, sabremos cómo funciona todo el órgano. Por el contrario, si “conocemos” una neurona, nada nos dice sobre cómo opera otra. Su valor reside en la capacidad de diferenciación. Pero una neurona no vale por sí misma, sino por la manera como esté conectada con otras (en promedio unas 10.000). Esa es una de las razones por las cuales desconocemos todas las propiedades de un cerebro. Es dramático el reto de un cerebro tratando de comprenderse a sí mismo.

Para tener una idea más clara de la complejidad cerebral, imagínese una red de billones de microprocesadores (cada neurona es un microprocesador), conectados en serie y en paralelo, y con un perpetuo cambio en el diseño de sus conexiones propiciado por la experiencia (a esto último se le denomina plasticidad cere-

(11) *Ibid.*

bral). Somos conscientes de los resultados de tamaña operación, pero no de los pasos internos para conseguirlo. Muchas de las cosas que sabemos las inferimos de las consecuencias de daños selectivos en áreas específicas. Este método es difícil, ya que las consecuencias de una lesión no definen, necesariamente, la operación en condiciones normales.

El panorama hasta aquí esbozado podría interpretarse como una posición filosófica racionalista. Sin embargo, la complejidad del cerebro y los atributos logrados durante la evolución no dependen solamente de nuestra capacidad de razonar, sino también de la complejidad de nuestras emociones. La misma red neural da cuenta de nuestro modo de pensar y de nuestra capacidad de afectación.

Al subsistema cerebral que da cuenta de nuestras emociones se lo denomina sistema límbico. Una excelente revisión anatómica y fisiológica se encuentra en la obra de Jean Didier Vincent (12). Este sistema consta de complicadas interconexiones de núcleos (agregados de neuronas cerebrales subcorticales), de las que dependen nuestras sensaciones de hambre, sed, saciedad, ira, temor, y la conducta sexual. Hasta no hace mucho tiempo se tenía la comprensión de que aunque en el hombre había evolucionado su capacidad de pensar, conservaba sin embargo atributos "primitivos" que eran entendidos en términos de instintos. Buena parte de los conflictos humanos se podían deber a la tensión permanente entre la propensión a satisfacer los instintos y el control de esta propensión por parte de la corteza cerebral.

(12) V INCENT, J.D., *Biologie des passions*, Editions Odile Jacob, París, 1994.

Sin embargo, debemos abandonar esta hipótesis ya que estudios de anatomía comparada han revelado que también las estructuras del sistema límbico se han desarrollado de una manera especial en el humano (13).

El elemento anatómico que muestra una mayor transformación es un complejo de núcleos situados en el lóbulo temporal del cerebro, denominado la "Amígdala". Su tamaño y su cantidad de conexiones son únicos en nuestra especie. Surge entonces la pregunta de cuál sería la presión evolutiva que determinó este cambio. En las membranas de las neuronas de la amígdala, se han encontrado receptores (proteínas) para casi todas las sustancias que los hombres han utilizado en todas las épocas, entre otras razones para proporcionarse placer (el placer de comunicarse con sus dioses o sus ancestros por ejemplo) (14). El placer es una forma mucho más elaborada que el instinto y nos permite apreciar que el hombre no manifiesta simplemente la sensación de hambre, sino que expresa apetitos y un deleite asociado a su satisfacción. Sir John Eccles, un eminente neurocientífico, propuso la hipótesis de que la capacidad de sentir placer obedeció primero a una estrategia de supervivencia de la especie. En otras especies de primates, las crías minusválidas son sistemáticamente abandonadas y los esfuerzos de la colectividad se dedican a proteger y cuidar a las crías normales. El hombre tuvo que pagar un precio por el rápido crecimiento del cerebro y en consecuencia de la cabeza en el período fetal: sus crías debían nacer precozmente con un sistema nervioso aún muy inmaduro, ya que el tamaño de la cabeza es el factor crítico para que el parto

(13) ECCLES, J., *Évolution du Cerveau et Création de la Conscience*, Champs. Flammarion, Paris, 1994.

(14) ADAMS, R., VÍCTOR, M., *Principles of Neurology*, McGraw-Hill, 1997.

pueda desencadenarse en forma normal. Esta inmadurez requiere de procesos de crianza muy prolongados. Para efectos prácticos, el recién nacido humano es minusválido y se necesitan enormes períodos de espera para que pueda, por ejemplo, desplazarse con autonomía. Se cree que sin la capacidad de placer, el abandono de las crías habría sido sistemático con la inevitable extinción de la especie.

Estructuras como la amígdala, substrato anatómico de la capacidad de placer, afecta con sus conexiones a otros grupos de neuronas relacionadas con funciones como la percepción, la motricidad y el pensamiento. El placer vinculado a estas operaciones actuaría como un potenciador no lineal de nuestras capacidades. Si ampliamos el símil descrito con el hambre y el apetito, el hombre puede expresar su apetito como formas muy elaboradas de procesamiento con componentes culturales como son la estética y el erotismo, en lo que conocemos como la dietética y la gastronomía. Por otro lado, hoy ya es aceptable hablar de inteligencia racional e inteligencia emocional como dos aspectos indisolubles de este concepto.

Para complementar estas aseveraciones, cada día se conocen mejor los elementos biológicos de las enfermedades mentales. Millones de personas manifiestan síntomas de depresión y se sabe que los grupos de neuronas que sintetizan un neurotransmisor llamado serotonina están directamente implicados en esta anomalía (15). De hecho, lo que hacen los fármacos antidepresivos es potenciar la acción de este neurotransmisor. La depresión como anomalía afectiva deteriora los procesos cognoscitivos, perceptivos, la memoria, los patrones de sueño-

(15) *Ibid.*

vigilia, el apetito sexual, etc. Por las características de la sociedad actual no es padecimiento exclusivo de adultos, y se detecta, lo que es preocupante, en edades escolares cada vez más tempranas.

Sabemos que hay factores endógenos de la depresión con fuerte predisposición genética, pero no debemos subestimar los factores ambientales. Como el cerebro es un órgano directamente dependiente de la experiencia, ésta puede traducirse en modos anómalos de operaciones fisiológicas. Pero si entendimos bien el concepto de lo no lineal o dinámica compleja, dos niños expuestos a condiciones del entorno similares no manifestarán las consecuencias de esta exposición de la misma manera. Por ejemplo, uno podría deprimirse y el otro no.

Hemos visto el placer como un aspecto funcional adquirido en la evolución que potencia los atributos que nos identifican como humanos. ¿Es posible establecer otros logros evolutivos potencializadores de las capacidades del sistema nervioso, si bien no necesariamente exclusivos?

De hecho, ya se han determinado. A medida que los primeros mamíferos surgieron, el tipo de operaciones complejas que adquirieron implicaba un aumento considerable de sus cerebros, hasta un tamaño inadecuado en relación con su tamaño corporal. Para solucionar este problema surge un novedoso modo funcional: la capacidad de soñar. Esta capacidad se puede demostrar, pues en etapas profundas del sueño, cuando nuestro cerebro manifiesta contenidos oníricos (ensoñaciones o sueños), el patrón de actividad eléctrica de la corteza cerebral es característico, con una actividad rápida similar a cuando estamos despiertos, acompañada de movimientos oculares igualmente rápidos. Si un ser humano se somete voluntariamente a no soñar

(se le despierta cada vez que el electro-encefalograma indica que lo va a hacer), en pocos días presenta severas desorganizaciones de sus pensamientos y de sus emociones. Estos efectos son reversibles si se le permite soñar nuevamente. Por lo tanto, se puede afirmar que la capacidad de soñar implica un avance evolutivo para poder tener cerebros mucho más capaces, sin tener que incrementar proporcionalmente su tamaño. Todos los mamíferos soñamos y representamos las especies más inteligentes. Aún no sabemos exactamente cómo es el papel regulador del sueño para la calidad operativa de la red. Pero sabemos muy bien que es imprescindible. Nuestro cerebro no descansa en los períodos fisiológicos de inconsciencia. Es interesante que no todo el tiempo que estamos dormidos soñemos, sino que lo hagamos por períodos de aproximadamente veinte minutos. La dinámica del contenido de los sueños no sigue un patrón lógico, espacial o temporal reconocibles. Tampoco el estado de vigilia es continuo en cuanto a su calidad. Tenemos períodos de vigilia paradójica en los que nos distraemos, nos ausentamos del entorno, imaginamos, recordamos, etc. En promedio, cada noventa minutos tenemos un intervalo de unos quince a veinte minutos de máxima concentración y atención. Estos intervalos no son tan prolongados ni rigurosos en los niños. Estas ausencias fisiológicas son importantes también para la regulación del pensamiento y las emociones.

Otra adquisición evolutiva se manifiesta exclusivamente en los humanos. Las capacidades del hombre, comparadas con otros mamíferos, requerirían de un tamaño cerebral mucho mayor que el que poseemos. Si buscamos qué propiedad nueva surge con nuestra especie que pudiera explicar esta economía de tamaño, encontramos que nuestros hemisferios cerebrales son asimétricos anatómicamente y fisiológicamente. Cada uno de ellos es complementario del otro y necesitan estar ampliamente conectados entre sí,

en especial por una estructura denominada cuerpo calloso. Esta asimetría se manifiesta por la dominancia de un hemisferio para una determinada función. La más significativa es la del hemisferio cerebral izquierdo que, para la mayoría de los humanos, es dominante para el lenguaje. El hemisferio derecho es dominante para funciones no verbales, como la orientación espacial (16).

Dentro de los aspectos más sobresalientes, los humanos expresamos una dominancia manual (diestros o zurdos), una dominancia ocular, una dominancia sensitiva que coincide con nuestra preferencia manual, además de la señalada dominancia para el lenguaje. El hecho de que los dos hemisferios estén ampliamente interconectados explica, entre otras cosas, la unicidad de nuestra conciencia, nuestra sensación de individualidad. Esto se ha podido demostrar en humanos sometidos a cirugías con el ánimo de aliviar formas severas de epilepsia, consistentes en la sección del cuerpo calloso. Estos sujetos pueden, literalmente, tener dos conciencias: la del hemisferio derecho y la del hemisferio izquierdo. Cada uno de ellos “desconoce” las experiencias del otro.

Ahora bien, cada uno de los hemisferios no realiza operaciones en forma global. Más bien poseen diferentes áreas, cada una de ellas encargada de aspectos funcionales distintos. Si pensamos en un ejemplo de actividad cerebral compleja, como es la lectura, ésta implica la activación de múltiples áreas de ambos hemisferios. No hay algo así como un “centro” de la lectura. Por un lado está el aspecto visual en el lóbulo occipital; además, el aspecto espacial en el lóbulo parietal, el aspecto de la motricidad

(16) *Ibid.*

de los globos oculares en el lóbulo frontal, el aspecto lingüístico, y finalmente procesamientos en áreas “inespecíficas” en los distintos lóbulos, que tienen que ver con nuestra capacidad de abstracción, de síntesis, de análisis, múltiples formas y tipos de memorias, los aspectos motivacionales, etc. En realidad una persona lee con todo su cerebro. Pero nótese que los aspectos lingüísticos no son exclusivos de la lectura, como tampoco los movimientos oculares o la orientación espacial. Es la conjunción de estos aspectos debidamente coordinada la que puede configurarse como lectura, pero estos mismos aspectos pueden participar en otras configuraciones (ver televisión por ejemplo). Cuando uno se enfrenta a un problema como es la dislexia o dificultad para leer, debe preguntarse qué aspecto o aspectos funcionales pueden estar comprometidos: se trata de un problema visual, un problema espacial, un problema lingüístico, etc.

Lo que hemos referido de la actividad cerebral implica que este órgano requiere de grandes suplencias energéticas (17). Sin una adecuada y suficiente nutrición, el desarrollo y la organización del cerebro será deficiente. De hecho, la nutrición es una de las variables del entorno más importantes. La desnutrición crónica de tipo proteica o proteico-calórica puede llevar, incluso, al retardo mental en un niño. Las distintas etapas del neurodesarrollo tienen períodos críticos, es decir, si no se adquieren determinadas competencias en un tiempo específico, se adquieren anomalías irreversibles. Ésta es una prueba más del modelo de irreversibilidad del tiempo en la teoría de los sistemas dinámicos.

Los nutrientes se distribuyen en el organismo a través de la circulación sanguínea. De los cinco litros de sangre por minuto

(17) CARPENTER, R.H.S., Neurofisiología, Editorial Manual Moderno, 1998.

que bombea el corazón en el estado de reposo de un adulto, un litro por minuto (20%) se destina al cerebro (18). Esto indica su gran actividad metabólica.

Durante la vida intrauterina se obtendrán los nutrientes necesarios, así la madre esté desnutrida (lo que sin duda le acarreará a ésta un gran perjuicio). Al nacer, el alimento de mejor calidad será la leche materna. Luego el cerebro requerirá de una dieta balanceada con suficiente cantidad de proteínas, carbohidratos, grasas, vitaminas y minerales. Para que estos nutrientes sean utilizados se necesitan procesos de oxidación, por lo que una deficiencia de oxígeno será muy perjudicial. Por lo tanto, las personas con enfermedades respiratorias, anemia, en ambientes mal ventilados, tendrán un desempeño cerebral deficiente mientras estos factores no se corrijan.

El cerebro se considera, entonces, como un sistema termodinámicamente abierto pero organizativamente cerrado, o mejor autoorganizado, autopoyético. Del entorno nos llegan manifestaciones de la energía (luz, sonido, presión, moléculas químicas) que mediante receptores periféricos se transducen a señales nerviosas de tipo eléctrico. Estas señales se procesan para obtener patrones de configuración significativos, que si bien no corresponden al mundo exterior, permiten interactuar con él y modificarlo. El cerebro no es un espejo del mundo: toma elementos del mismo para crear un modelo. No se tiene un protocolo o procedimiento privilegiado para las formas de modelización. Cada niño, cada adulto utiliza estrategias diferenciales para obtener un logro. Las etapas que comprenden estas estrategias toman un tiempo de estabilización operacional individual. Las distintas

(18) *Ibid.*

épocas y culturas nos evidencian los distintos modelos de realidad que han imperado. Una realidad que es compartida, pero que por razones evolutivas y de supervivencia debe ser criticada y debatida.

El cerebro no tiene otra posibilidad funcional que la de ser creativo. Y no hay peor forma de violencia que la de tratar de constreñir o mutilar esta posibilidad. Lo contrario a la creación es la repetición. Por su arquitectura y dinámica el cerebro no puede repetir. Puede hacer “como” si repitiera, pero la flecha del tiempo es contundente. Nunca amanecemos con la misma red. Debemos mirar con preocupación las presiones homogenizantes que afectan las posibilidades cerebrales. Un sistema homogéneo es un sistema en equilibrio, dinámicamente muerto, donde no ocurre nada. Es mediante las tensiones diferenciales que podemos concebir un espacio, un tiempo, un problema. Se pueden tener consensos sobre modelos o estrategias, pero en ningún caso debemos privilegiar una sola forma e imponerla. Cuanto más numerosas sean las opciones, habrá más posibilidades de cambio y el cambio es algo inherente a la vida y al universo. Debemos ser cuidadosos para no agotar nuestro más importante recurso: el de la diversidad de los procedimientos y productos cerebrales. De esa diversidad depende nuestra probabilidad como especie.

LA ESCUELA Y LAS REDES SOCIALES DE APOYO: ¡DESCIFRÉMONOS!

Jorge Vargas Amaya

PSICÓLOGO. UNIDAD DE INVESTIGACIÓN, IDEP.

De unos días para acá, la radio emite mensajes en los cuales, ante ciertos comportamientos como el alcoholismo y la drogadicción, invita a la juventud a “que nos descifremos”. Este lema queda latente en la mente de estudiantes y maestros. Hablando con algunos de ellos nos hemos preguntado cómo podemos generar la posibilidad pedagógica de descifrarnos. Esto quiere decir que el comportamiento humano tiene códigos cifrados en claves que no entendemos, y se requiere de nuevas formas para descifrar y comprendernos unos a otros.

Cuando el maestro detecta la situación emocional crítica de un estudiante, se preocupa de cómo apoyarlo en su conflicto interno. Quizá recurra a los consejos, por aquello de la experiencia, pero si la observación de su entorno es más sensible, nota que el caso de un estudiante no es aislado. Así tal vez encuentre problemáticas similares en otros estudiantes, con determinados conflictos familiares. La conclusión inicial que podemos sacar es que el conflicto del escolar no es aislado y ajeno a una serie de situaciones. Esto es más claro en problemáticas como la drogadicción, el maltrato, la violencia escolar y las crisis familiares. En todos estos casos podemos hablar de la existencia de un síntoma social como el conjunto de signos que muestran un malestar emocional, desgano afectivo y pérdida de sentido de la realidad. Es la afectación del comportamiento de los niños dentro de su grupo

social, que como núcleo crítico del comportamiento afecta las interrelaciones de la comunidad educativa, incluidos sus padres y maestros. Y es que la fuente y origen de estos procesos que afectan la vida emocional del estudiante están en el seno familiar.

Esta situación nos muestra que los problemas no son aislados sino que están inmersos en las redes de relaciones sociales de los estudiantes, y que estas interrelaciones se ven afectadas. Así, con distinta intensidad, los grupos afectivos se ven deteriorados en sus relaciones con resistencias a la comunicación e interrelación, haciendo parte de la manifestación de un problema con el que se convive en la escuela. A su vez, el maestro se refugia en métodos restrictivos o en el ejercicio académico, cuando en realidad parte del quehacer pedagógico está en intervenir estas relaciones emocionales de la colectividad: la tarea es transformar las relaciones del síntoma social en relaciones de formación humana, transformando la naturaleza afectiva y valorativa de los hilos conductores de la problemática vital de los estudiantes. Hay que transformar la carga afectiva del discurso y la actitud de los maestros, estudiantes y padres de familia. Para lograrlo tenemos que aprender de la naturaleza de estas redes sociales: cómo se forman y qué interrelación tienen entre familia, escuela y grupos de pares.

La realidad psíquica de la escuela y el *imago* de la familia: la sujeción del infante

El maestro encuentra situaciones desconcertantes en la escuela: chicos que se relacionan agresivamente con las niñas, aglomeración de pandillas con agresiones encubiertas o explícitas, niñas deprimidas, niños aislados, en fin, ambientes difíciles que ponen a prueba su sensibilidad, paciencia y preocupación.

El maestro se pregunta cómo comprender este mundo subjetivo, cómo llegar a él. Qué se puede hacer ante la situación desbordante de una vida en la escuela que transcurre entre mundos paralelos y fragmentados.

Pues bien, en este ensayo queremos aproximarnos a una conceptualización de este mundo, para comprenderlo y apoyarlo pedagógicamente. Ésta es nuestra aventura y esperamos encontrar algunas luces en este proceso anunciando, primero, una explicación de estas problemáticas y una propuesta de trabajo en torno a la organización de microredes de apoyo.

En la mayoría de los casos, los factores psíquicos y físicos que afectan al niño se expresan en la vida escolar. De ahí la importancia de abordar al niño como sujeto protagónico de una constelación de relaciones psicoafectivas de las que hace parte, y que por sus características de ser humano en plena formación, desarrollo y crecimiento, inciden significativamente en sus posibilidades de desarrollo y de existencia.

Los conflictos internos de la vida personal de cada estudiante se encubren en las apariencias de la vida escolar. El cumplimiento de las tareas, la indisciplina, el desinterés académico, la inestabilidad escolar, la deserción —síntomas psicossociales—, encubren las heridas psicológicas que siguen presentes en la emocionalidad de los alumnos. Lo que en el espacio de la vida escolar acontece por presencia o ausencia, se convierte en el soporte vital de la proyección y realización de los estudiantes como sujetos de la trama de relaciones sociales en formación.

La escuela, como espacio de vida psíquica, es un referente afectivo en el que hay una representación de la imagen del

estudiante en formación de sí mismo, de la existencia de un padre, una madre y unos hermanos, cuyo *imago* se proyecta y transforma en su relación con los maestros, en compensación de las figuras paternas, y en su relación con los compañeros, en compensación de los hermanos. Los acontecimientos que suceden en torno a ellos, tales como las representaciones de autoridad, de identidad, las relaciones afectivas y de pertenencia presentan niveles de introyección en los procesos de formación de los alumnos y de realización o frustración, que desencadenan los conflictos y rompen con el encantamiento de la vida cotidiana de la escuela.

En la vida psíquica de los estudiantes y maestros se entrecruzan valencias complejas y ambivalentes entre amor y odio, el poder, la imagen del colectivo, la autoimagen, el reconocimiento, el apoyo, la solidaridad, los odios, celos, competencias e intereses. Las representaciones y significaciones que tienen los hechos cotidianos en torno a los afectos de sus miembros, hacen de la escuela una constelación compleja de encuentros múltiples de realidades, placeres, frustraciones, fantasías y lúdicas que en ellos puedan realizarse. Como vemos, en la vida psíquica de los grupos los núcleos sanos se mezclan con las patologías de sus miembros. El estilo y la calidad de vida dependen del sentido y carácter de estas relaciones.

Pero, ¿de dónde provienen estos elementos de la realidad psíquica del alumno, muchas veces desconocida por los maestros? ¿Por qué el niño o joven pueden presentar comportamientos inesperados o reacciones desbordantes en el ámbito escolar? ¿Por qué se inhiben, se atemorizan o agreden? ¿Por qué buscan afecto?

La existencia de un arquetipo familiar y su influencia en las relaciones escolares determinan la existencia de las relaciones

afectivas, de autoridad, poder, comunicación y subsistencia, que a su vez se introyectan en cada ser humano.

De otra parte, la vida familiar es, en sí misma, el espacio de la vida privada, el lugar donde se produce el encantamiento de la vivencia en la que no está de por medio la imagen pública, ni tener que hacer, ni el qué dirán. Es el espacio del goce pero también el del sufrimiento, la confrontación de cada cual con su manera de ser y con la de los demás. No hay condicionantes para portarse “bien”. Se expresan toda clase de afectos y emociones, y como tal es un espacio de amor y conflicto.

La familia es el contexto inicial que aporta los elementos fundamentales en la sujeción del niño como ser humano. Vista así, la familia aporta los principales elementos a la subjetividad del niño como ser humano, desde la influencia de los padres y el contexto familiar que éstos han creado. Según como se desarrolle, este vínculo afectivo es base fundamental en la socialización primaria, de él dependen rasgos esenciales en la personalidad y la capacidad de respuesta adaptativa que tenga el niño en nuevas situaciones sociales. El fortalecimiento del vínculo afectivo trae como consecuencia el sentimiento de seguridad y confianza en el niño, fortalecido por la introyección de los objetos amorosos primarios: Papá y Mamá. Desde cuando está en el seno materno, la formación de la subjetividad nos muestra el papel activo del niño en el proceso hacia el desarrollo de su aparato psíquico y su conciencia, base para el papel protagonista, transformador de su entorno y de sí mismo.

En la formación de la subjetividad, que el niño y la niña lleguen a reconocerse como un yo, como persona depende de las significaciones fundamentales que le aporten papá y mamá para

construir su autoestima, confianza y seguridad, elementos psíquicos primarios para su interacción con el medio más amplio de la sociedad. La formación psíquica en estos primeros años tiene un carácter inconsciente y está sujeta a las orientaciones y oportunidades de formación de los padres y de la sociedad. De ahí la responsabilidad social y moral legada a la familia y a la escuela en sus primeros años.

Estas condiciones se proyectan a toda interacción social en la que se compromete la Salud Mental de la persona y su capacidad adaptativa o de defensa frente al medio social. La privación del vínculo afectivo, asociado al maltrato, condiciones de vida difíciles y una falta de confrontación con las figuras paternas, trae como consecuencia situaciones de abandono y que amenazan la sobrevivencia y desarrollo del niño, y éste interioriza mecanismos violentos de autoagresión y agresión a los demás, de sometimiento y frustración, o de destrucción, de un actuar irracional sin sentido ético ni principios de convivencia. Esta situación afecta a gran parte de la población colombiana, y subyacen serios problemas de carácter endémico en la Salud Mental. Ésta se da dentro de un contexto de crisis familiar, disfunciones, ruptura de lazos afectivos, madre sola como jefe de hogar, padrastros múltiples, síndrome de maltrato y abuso sexual. Esta crisis familiar se reproduce en otras instituciones de socialización en las que el niño es sujeto de la violencia institucional y cotidiana, tales como la escuela, la calle, la comunidad y los medios de comunicación, creando en él estereotipos de conducta de abandono, depresiva, esquizoide y de rasgos psicopáticos, que afectan la percepción de la realidad. Es en estas condiciones psíquicas donde se privilegia la violencia, la competencia, la envidia y demás sentimientos hostiles que desencadenan la violencia, que se amplían y reproducen en nuevos círculos sociales.

Entendida la dinámica fundamental de la formación de la psique infantil, cabe preguntarnos por el espíritu pedagógico de las relaciones cotidianas escolares que pueden reorientar la formación de la subjetividad del niño y la niña. Esta pregunta nos remite a cuáles son las condiciones de vida que, dependiendo de la familia, son necesarias para que el niño pueda alcanzar su pleno desarrollo humano.

Humanización vs. Barbarie

En las primeras experiencias de socialización surge la esencia e importancia de las relaciones humanas que forman al individuo y donde tienen carácter determinante la formación de sentimientos superiores, tales como el amor y la solidaridad. Estos son los que proporcionan los elementos básicos de la subjetivización para alcanzar los niveles potenciales de la escala humana, y una sociedad justa y democrática debe comprometerse con ellos para vincular a todos los niños a las más altas esferas del desarrollo de la humanidad. Para lograrlo es necesario ponerlos en contacto con lo mejor que pueda brindarle la escuela, para garantizar el sentido de humanización en contraposición a la barbarie como escenario silvestre de la sociedad.

Las relaciones humanas que dotan al niño de su carácter humanizante tienen que ver con las leyes del desarrollo descubiertas por la psicología. Es así como la afectividad, el hecho de que el niño se sienta querido y reconocido, la comunicación, el juego, la actividad cognoscitiva, el descubrimiento cultural del medio y la acción transformadora sobre él, son aportes fundamentales para su desarrollo. Este reconocimiento del niño como ser humanizado en formación debe ser el horizonte desde donde se construyan las relaciones psicosociales y afectivas con

la infancia. Debe determinar las relaciones en todas sus instituciones, y las disposiciones formativas, jurídicas y éticas que rigen las relaciones de la sociedad y la infancia.

Liberación del infante

A medida que el niño se forma en el seno de la sociedad, es atado a las formas sociales de ver y sentir el mundo, sus normas, patrones y creencias que lo determinan, primero inconscientemente. De ahí la fuerza de los determinantes circunstanciales en el comportamiento humano. Establecer una ruptura con ellos es lograr el proceso de liberación, descifrarlos, comprender su clave, tomando conciencia de sus determinantes para poderlos transformar, es un proceso generado en las redes de apoyo social, y que vendría a ser el ejercicio de liberación de las ataduras emocionales adquiridas por el niño desde sus primeros años. Las escenas de desafecto, humillación, amenazas y temores deben ser descifradas con todos los afectados, para crear ejercicios liberadores de esos determinantes emocionales. El ejercicio de transformación de sí mismo con apoyo de los pares es un ejercicio de conciencia y libertad, en torno al cual se forman las alianzas afectivas para un proceso humanizante del grupo. Una libertad en la que el hombre maneja las circunstancias, es decir, sus ataduras sociales, para resolver las ataduras emocionales que impiden la solidaridad, la tolerancia y la autonomía.

La red de apoyo social

Partimos de la concepción gramsciana del hombre, en la cuál éste se concibe como un ser social por naturaleza, producto de sus interacciones sociales, es decir de su historia, que se forma como tal a partir de los otros, estableciendo vínculos. Él es en los

otros y los otros son en él. Está determinado por estas relaciones y es en ellas donde se realiza. Su subjetividad surge en la socialización con los otros. Esta condición humana le da la opción de conocer su propia historia y desde allí el proceso de su conciencia, es decir la historia de sus relaciones, las que va transformando a medida que va conociendo. En el proceso de conocerse a sí mismo tiene la opción de transformarse, y de llegar a transformar las relaciones espontáneas e informales en relaciones orgánicas, con sentido, generando vínculos de conciencia que lo unen con otros hombres para realizar proyectos comunes de vida, es decir, de pleno conocimiento de su naturaleza. Esta nueva condición de ser orgánico es, a su vez, la red de relaciones, base de la red de apoyo social.

Desde este punto de vista, la construcción de una red de apoyo es un proceso educativo y social de permanente evolución hacia la realización plena del ser humano, para el ejercicio de su conciencia social y el alcance de su libertad real en las múltiples esferas de la actividad humana que lo orientan hacia sus procesos de humanización.

Partimos de que todo niño y niña está inicialmente atrapado(a) por el poder afectivo de la autoridad que lo reprime o lo abandona, condiciones que lo sujetan determinándolo en su comportamiento, sus limitaciones y posibilidades. La red de apoyo social sería la instancia social que crea la conciencia de los vínculos humanos y la posibilidad de la transformación de estos lazos en vínculos afectivos, personales, sociales, culturales que dan pertenencia, identidad y realización plena a cada hombre como ser humano, y desde allí la opción de su participación activa, productiva y creativa en relación con las organizaciones e instituciones a las que pertenece en su paso por el mundo.

Todo ser humano hace parte de relaciones orgánicas e institucionales que lo determinan en su quehacer social: la familia, la vecindad, los grupos de trabajo, instituciones que entretejen sentidos múltiples y aun antagónicos en la realización y búsqueda de sí mismos.

Estas interacciones tienen una base afectiva y valorativa, es decir, definen unas valencias afectivas de atracción o distanciamiento, tal como Kurt Lewin planteó las interacciones psicosociales, que inclinan la actividad hacia ejes sociales en los que está de por medio el valor personal de lo que se hace, en contraposición al prestigio como el reconocimiento y valoración social que el grupo social le da al quehacer personal y a su ser.

Todos los seres humanos en formación están sujeto a la tensión entre las situaciones diarias, circunstanciales, el ejercicio de su conciencia y los grados de libertad que ésta le pueda proporcionar.

El ser humano vive como núcleo o centro de anudamiento de las contradicciones dadas en estas relaciones, generando cargas afectivas que lo sumen en condiciones de pesimismo, incorformidad o de permanente frustración. Es decir, que el hombre en su realidad social inmediata está sujeto a su cotidianidad: convivir con esta situación, afrontarla y aprender a manejarla desde un sentido de realidad que le permita encontrar nuevas elaboraciones y significaciones, que cargan de contenidos transformadores hacia un sentido de humanización, generando armonía o por lo menos comprensión y tolerancia de estas relaciones en su proceso, esto es construir una vida más humana con los distintos grupos con los que interactúa y esto es lograr que las condiciones de estos grupos sean más humanas.

Construir la red de apoyo alrededor de la transformación del síntoma social

El desarrollo de estas redes de apoyo atraviesa por distintos grados de complejidad, por cargas afectivas relacionadas con las estructuras institucionales, por cargas valorativas y evoluciones nuevas y distintas. Éstas se generan desde lo espontáneo y personal, comenzando por las percepciones colectivas del síntoma social que los afecta. Las relaciones circunstanciales que van surgiendo de los grupos informales de niños y niñas, de jóvenes, por sentido de solidaridad e identidad, como procesos de organización paralela e informal, ya sea amparadas o en contraposición a las estructuras formales, en una interacción permanente que va desde lo sutil a lo evidente y desde las relaciones entre iguales a las heterogéneas, de lo móvil a lo estable, y viceversa, teniendo en cuenta que las relaciones son dinámicas.

Uno de estos aspectos es que las alianzas espontáneas de los individuos se generan alrededor de vínculos inmediatos que buscan favorecer situaciones de supervivencia o de garantía personales, como el prestigio y el reconocimiento, el no ser el chivo expiatorio dentro de una institución, son mecanismos de alerta que utilizan los grupos para afianzar el inicio de vínculos en situaciones de crisis. También surgen vínculos espontáneos, producto de las simpatías o las cohesiones grupales asociadas a ciertas condiciones de semejanza como la condición de género, de edad o prestigio social, en antagonismo con los supuestos de desigualdad.

Esta situación generalizada a un grupo de alumnos que esté afectado por un síntoma social, da lugar a vínculos afectivos y a abrir espacios de discusión, de reflexión colectiva, iniciativas

organizacionales y acciones que emprenden la transformación subjetiva del síntoma en torno a la reelaboración de conceptos y sentimientos, cuando cada integrante de la red interactúa con los otros en un horizonte de ayuda individual y colectiva. El ejercicio de reflexión colectiva para comprender el significado social del síntoma es pauta para crear la red de apoyo y los primeros pasos de concientización hacia procesos que permiten descubrir la dinámica para superar esta tensión, y para trazar, consciente o inconscientemente, las medidas que conduzcan a cualificar este proceso de permanente interacción entre los grupos humanos que conforman la cotidianidad de la escuela y la vecindad.

El síntoma psicosocial afecta a un conjunto de personas (padres, hijos, maestros, amigos, vecinos) que se ve comprometido dentro de ese mismo síntoma, utilizando mecanismos de identificación, defensa, culpabilidad y rumor contagiante.

Estas reacciones en el interior del grupo tienen un sentido específico para cada integrante, un contenido específico e inconsciente que reporta todo el cuadro de la crisis; ésta se produce porque, psíquicamente, es la forma que ha encontrado el grupo o el individuo para manejar el conflicto o la situación generada. Esta situación, generalizada a un grupo de personas que estén afectadas por esta circunstancia o que la compartan, da inicio a situaciones de cohesión o temor en el grupo, al compartir el significado emocional sobre lo sucedido. Sin embargo, la intencionalidad pedagógica de quien orienta la red puede reconstruir este proceso. La reflexión que se presenta en un grupo en torno a una situación de crisis es la primera pauta para crear la red de apoyo y los primeros pasos de toma de conciencia hacia procesos que pueden descubrir la dinámica que crea la cohesión ascendente de una red de apoyo cuando el grupo está en crisis.

La red de apoyo se forma en un proceso paradójico, o inversamente proporcional a la (situación de crisis) vulnerabilidad del grupo, por las significaciones psicológicas de los estímulos del medio, por amenazas reales.

La red de apoyo se puede generar cuando se reconocen explícitamente los factores que generan la crisis, fortaleciendo un sentido de realidad que crea nexos de apoyo entre los individuos afectados por la situación crítica.

La significación emocional que el individuo da a los factores que inciden en el manejo de una situación crítica personal, se hace explícita en una situación de crisis grupal, y nos permite identificarla como un factor de orden social, psicológico o institucional que favorece la cohesión, el vínculo que permite la autoestima, la valoración y la mitigación del impacto de la crisis, favoreciendo el sentido de realidad y el manejo adecuado del conflicto.

El ser humano genera vínculos sociales solidarios ante situaciones amenazantes, que preparan al individuo para acciones de alta exigencia energética y biológica, creando situaciones nuevas que permiten su sostenibilidad, control y potenciación de su desarrollo, realización y creatividad, aprendiendo a convivir con situaciones crónicas o aprendiendo a modificarlas. En algún sentido, la posibilidad de reconocimiento del problema es, disminuir su intensidad, o aprender a manejarlo.

Este proceso trae vínculos y relaciones sociales que se sostienen por oposición a la situación adversa y crea condiciones de bienestar en el individuo, resolviendo obstáculos ostensibles en la vida institucional, la organización social y ayudando a superar patologías sociales.

Para facilitar, dentro del proceso de crisis, la reflexión en el grupo, podemos generar un proceso de sensibilización, problematización, concienciación, formación y consolidación de la red. Podemos aplicar un instrumento cualitativo en grupo focal para hacer un reconocimiento del manejo colectivo de la situación escolar y de su manejo personal y grupal, así como para averiguar los procedimientos del grupo utilizados para crear una red de apoyo social, su aplicación y sostenibilidad. Se evalúa el proceso del grupo y sus resultados, dándole a los hallazgos obtenidos un nuevo criterio de validez.

Sostenibilidad de la red

De otra parte, la escuela que se vive tiene un sentido específico para el estudiante, un conjunto de representaciones y significaciones que se entretajan cotidianamente en las emociones, los intereses y las metas a cumplir arman una motivación fuerte de apoyo a la participación y realización de cada uno de los integrantes, que tienen como núcleo los espacios de reflexión que pueden orientar con los maestros o líderes, y la interacción se da informalmente para otros ámbitos de las actividades. Lo importante es que cada uno tenga sentido de pertenencia, intencionalidad de cambio y apertura a las iniciativas de los demás.

Los factores de apoyo son de orden personal, jerarquía relacional dentro del grupo, nexos de amistad y familiares.

Reconocer sus características psicológicas y sociales, identificar estos componentes con quienes se comparten, y cuáles son los factores protectores que favorecerían la autorrealización y el mejoramiento de las realizaciones personales, nos llevan a valorar los factores determinantes de las redes de apoyo social.

El apoyo social fortalece al individuo o a un grupo social afectado por condiciones similares de crisis que amenazan su integridad. Estos vínculos fortalecen la autoimagen, la organización y crean situaciones permanentes de soporte, transformando la energía psíquica y física.

El ámbito informal en los grupos escolares tiene como constante formar alianzas, vínculos y claves de trabajo que aminoran los factores críticos. La red de apoyo social se hace explícita de acuerdo con las significaciones psicológicas del grupo, con relación a la valoración de los factores que protegen frente a amenazas reales.

Significaciones individuales y colectivas: clave descifrada del síntoma

La significación tiene que ver con la valoración que el individuo hace de su comportamiento, sus interacciones en el entorno escolar, familiar y vecinal, la retroalimentación que de él hacen los demás y de cómo él asume el ejercicio del poder en las relaciones en que interactúa.

Las significaciones individuales que atraviesan la dinámica de la red tienen que ver con la transformación del síntoma. En lo subjetivo tienen que ver con las valencias que se han construido desde lo reconocido para interactuar tomando partido por las situaciones sociales que vive y que están sujetas a la naturaleza de sus deseos. Y hablamos tanto del amor propio, de la realización plena de su instinto de vida y su sexualidad, de la competitividad que genera odios, celos y envidias, de la capacidad de sentir amor y odio por los otros, como de la construcción de su identidad, del sentido de vida y de agresión. Estos aspectos subjetivos e

intrasociales y su reelaboración determinan las valencias que afectan las interacciones sociales y las percepciones con las que se selecciona la mirada y el compromiso con la realidad. Conocer estas dinámicas internas del estudiante, en el interior de los grupos, sea cual fuere la naturaleza de éstos, movilizar sus energías hacia focos de atención y trabajo que pueden ser comunes en la construcción de nuevos nexos sociales, nos muestra una naturaleza psicosocial que se pone en juego en los escenarios de la cultura, la organización y la socialización.

En resumen, la red de apoyo social es una unidad básica de organización dada desde el sentido de amor, solidaridad, comprensión y pertenencia de los individuos hacia su organización social, en búsqueda de una realización plena de todos y cada uno de sus miembros como seres humanos, para implantar un tono mayor de humanización dentro de las organizaciones o instituciones.

La red crece desde lo cotidiano, atraviesa las instituciones para lograr la realización humana dentro de las tensiones propias de la naturaleza de cada institución. A su vez, la red está formada por la vida y significaciones que le dan los miembros que la componen. Esta red no es formal y es contradictoria, pues al tiempo se viven valencias de poder y solidaridad, desde la conciencia de cada hombre como ser social, hasta el reconocimiento del vínculo con los otros y la realización de una sociedad y un estado en la búsqueda de la humanización.

Las redes de apoyo no son procesos lineales que se puedan crear en un grupo humano yuxtaponiéndolos para salvaguardar una necesidad personal. Estas redes surgen como procesos de conciencia colectiva, alrededor de sentir la necesidad de cambiar las condiciones que oprimen la posibilidad de realización humana.

Es la contraposición entre la barbarie del síntoma y la posibilidad de la humanización dentro de la construcción de una concepción de hombre y sociedad. La humanización retoma las conquistas superiores de la humanidad hasta lograr su expresión máxima, dentro de una búsqueda de una escala de desarrollo humano hacia el amor, la democracia y la comprensión de las tensiones que existen entre la civilización o cultura y la búsqueda por parte del hombre de la felicidad y la abolición del sufrimiento humano.

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

La mayoría de nosotros simplemente utilizamos nuestro cuerpo sin darnos cuenta de que éste recibe agresiones que lo pueden llevar a lesionarse leve o gravemente. Muchas veces no tenemos en cuenta su increíble y delicada complejidad, ni lo difícil que es conseguir una perfecta y equilibrada funcionalidad, que a su vez nos permite alcanzar una buena Salud Mental y de ésta obtener una buena salud física. Y así sucesivamente... Por lo general una buena lectura nos relaja, pero si además es sobre cómo cuidar nuestro cuerpo y ayudar a los otros en el terreno de su propia salud, mucho mejor. En este volumen hemos incluido textos para lo uno y para lo otro, además de alguna información sobre legislación y política colombiana vigente en este tema.

TEXTOS COMENTADOS

BENJAMIN, Jessica, Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación, Paidós, Psicología Profunda, Buenos Aires, 1996.

Se trata de un estudio claro y profundo, donde la autora (psicoanalista) explica por qué aceptamos y perpetuamos las relaciones de dominio y sometimiento. Revela cómo la dominación es un proceso psicológico complejo que subyace en nuestra vida familiar, en las instituciones sociales y especialmente en nuestras relaciones sexuales.

CIMARELLI, Silvia; REAL, Patricia y otras, **Malestares Sociales en las Fronteras de la Modernidad**, Editorial UNR, Nuevos textos, Santiago de Chile, 1995.

Las autoras intentan producir una actualización sobre las problemáticas psicológicas de los adolescentes y adultos, analizando algunos síntomas sociales como la drogadicción, la criminalidad y las problemáticas legales y educativas. Nos permitimos recomendar este texto porque, evidentemente, el concepto de Salud Mental debe mirarse en el ejercicio de la cultura y la dinámica social.

GADAMER, Hans; Georg, **El estado oculto de la salud**, Editorial Gedisa, Barcelona, 1993.

Reflexiones de un filósofo —que no es médico y no se considera un paciente—, en torno a la problemática general de la salud, dirigidas a todos aquellos que defiendan su salud a través de su forma de vida.

JIMENO, Myriam; ROLDÁN, Ismael, **Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia**, Editorial Universidad Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Este libro recoge los resultados de una investigación multidisciplinaria de carácter exploratorio e inferencial, sobre nociones y experiencias de maltrato y de violencia en un sector popular de Bogotá. Presenta interesantes aproximaciones a nuestras violencias cotidianas, basadas en relaciones particulares entre autoridad, arbitrariedad, miedo y respeto.

MINISTERIO DE SALUD – Dirección de promoción y prevención, **Lineamientos de Promoción de la Salud y Educación para el Comportamiento Humano**, 1995.

Este documento se constituye en consulta obligada sobre las políticas y lineamientos para la puesta en marcha de la teoría y la práctica de la promoción de la salud en el marco del Sistema Nacional de Seguridad Social en Salud.

MUNNÉ, Antoni, **El amanecer del cuerpo**, Paidós, Colección Cuerpo y Salud, Barcelona, 1997.

Con gran sentido didáctico y facilidad de comunicación, el autor aporta nuevas formas y caminos para conocer, mejorar y corregir nuestras actitudes con nuestro cuerpo, y nos invita a recorrer los intrincados caminos de la necesidad humana, facilitándonos el acceso a costumbres corporales por medio de las cuales podemos retomar el equilibrio corporal.

ORTIZ ORIA, Vicente, **Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores**, Amarú Ediciones, Salamanca, 1995.

Con un enfoque de la psicología dinámica y el apoyo de datos empíricos, el autor analiza los mecanismos por los que se desarrolla el malestar en los docentes, generando la ansiedad de quien se siente amenazado sin poder evitar el riesgo. Igualmente analiza la incidencia de tal malestar en el profesorado de la educación media, y propone estrategias, tanto preventivas como terapéuticas.

PANTELIDES, Edith; RAMOS, Silvina; GOGNA, Mónica, "Factores culturales y psicosociales en la prevención y el tratamiento de enfermedades de transmisión sexual", En: **Primer Seminario-Taller Sudamericano Investigación Sociocultural en sexualidad**, UNFPA, Santiago de Chile, 1996.

Este artículo presenta una investigación realizada por las autoras para identificar y analizar cómo los factores culturales y psicosociales referidos a la salud-enfermedad, la sexualidad y la relación entre los géneros, inciden en hombres y mujeres en la adopción de conductas de prevención y/o tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual.

RESTREPO, Luis Carlos, **El derecho a la ternura**, Tercera edición, Arango Editores, Bogotá, 1995.

En esta obra el autor reivindica la afectividad como componente de la acción pedagógica, de la cual ha sido excluida en aras del rigor científico

y de los requisitos teóricos del aprendizaje. Examina la prohibición tácita de que el ser masculino pueda abrirse al lenguaje de la sensibilidad, y los tabúes que rodean la caricia, de la “violencia sin sangre” y del idioma que el cuerpo puede establecer entre nosotros.

RESTREPO, Luis Carlos, **La trampa de la razón**, Arango Editores, Tercera edición, Bogotá, 1995.

Texto que resulta de una urgente actualidad en un medio como el nuestro, profundamente afectado por fenómenos violentos. Con un lenguaje accesible a todo tipo de lectores, Restrepo aborda en esta obra, lo que podría ser la educación de las nuevas generaciones, tanto en lo que tiene que ver con su desarrollo fisiológico como en lo referente a sus sentimientos, a la formación de sus valores y sus relaciones afectivas, racionales y corporales.

RESTREPO, Luis Carlos, **Libertad y Locura**, Arango Editores, Segunda edición, Bogotá, 1995.

En esta obra Restrepo parte de cinco historias (*¿de locos?*) para reflexionar sobre el papel de la psiquiatría que aplica un sistema asistencial inadecuado y unos criterios equivocados acerca de lo que se entiende por Salud Mental. Afirma que “*lo que distingue al loco del sano no es la palabra que enuncia o el acto que ejecuta, sino la estructura dinámica de su conciencia*” y que “*lo fundamental para valorar la Salud Mental es determinar la capacidad que tiene el individuo de ejercitar su libertad*”.

THOMAS, Juan Jorge, (Traductor.) **Educación para la salud**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

Esta publicación (con algunos años de existencia) de la Fundación Pro Juventud y la Sociedad Suiza de Medicina Preventiva, en colaboración con los cuerpos docentes, que nos permitimos incluir en esta relación, contiene un capítulo dedicado a la Juventud y el Miedo, en el cual de manera interesante se abordan temas como “Los peligros de la toxicomanía”, “Definición de la adicción a las drogas”, “La génesis de la dependencia y adicción”, “El abuso del tabaco y el consumo abusivo de medicamentos y drogas”, entre otros, que resultan de interés para los docentes.

UNICEF Colombia, MEN, Comisión para la vida, la justicia y la paz, Diócesis de Apartadó, Cruz Roja Colombiana, European Community Humanitarian Officem (ECHO). **El retorno de la alegría. Manual del Voluntario.**

Versión original de Angelina Neves y Fernanda Teixeira. Unicef y Cruz Roja de Mozambique (1992), Versión Nydia Quiroz, Santa Fe de Bogotá, 1997. Consecuentes con el "interés superior" de UNICEF y de las demás instituciones participantes en esta iniciativa por los niños, se ha venido desarrollando un Proyecto de Recuperación Psicoafectiva dirigido a aminorar las secuelas psicológicas y afectivas de los niños afectados por el conflicto armado en Colombia. El Manual representa una herramienta importante para ser utilizada por madres comunitarias y personal voluntario que atiende a niños en situaciones de conflicto en las distintas regiones urbanas y rurales del país. El Manual viene acompañado por una mochila con juguetes didácticos para apoyar la recuperación de los infantes.

WILKINSON, Sue; KITZINGER, Celia. (Compiladoras,), **Mujer y Salud. Una perspectiva feminista.** Paidós, Barcelona, 1996.

Las compiladoras recogen una atractiva y extensa muestra de los más recientes trabajos sobre los temas de la mujer y la salud. Abordan, por ejemplo, los modos en que los problemas de la salud de las mujeres a menudo han sido trivializados, atribuyéndolos siempre a razones "nerviosas". En cada capítulo hay un reconocimiento de las desigualdades de género en la experiencia de la mujer con la salud y los cuidados sanitarios, y exponen la necesidad de un cambio social y político.

OTROS TEXTOS SUGERIDOS

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**, Planeta, Buenos Aires, 1991.

BERENSTEIN, I., **Familia y enfermedad mental**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1994.

BOWLBY, J., **El vínculo afectivo**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1992.

BOWLBY, J., **La pérdida afectiva. Tristeza y Depresión**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1994.

BRAMA, Kumaris., **Valores para vivir**, 1995.

BURNS, Steven, **Las bases médicas del estrés, depresión angustia, insomnio y drogadicción**, 2da edición, 1990.

CASTAÑO, Bertha L., **Violencia sociopolítica en Colombia: repercusión en la Salud Mental de las víctimas**, Corporación Avre. Santa Fe de Bogotá, 1994.

CODECAL (Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social), **Animadores para el cambio social**, CODECAL, Bogotá, 1992.

CONTRERAS, LÓPEZ Y RESTREPO, **Lineamiento Metodológico para la ejecución de un análisis sectorial en promoción en salud**, OPS, Washington, 1995.

DOLTO, F., **La imagen inconsciente del cuerpo**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1994.

FAMILY CARE INTERNACIONAL, **Acción para el siglo XXI. Salud y derechos reproductivos para todos**, C.I.P.D., Nueva York, 1994.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, O. **La creación como cura**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1992.

FREUD, Ana, **El yo y los mecanismos de defensa**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1992.

FREUD, Ana, **Introducción al psicoanálisis para educadores**, Editorial Paidós, México 1991.

FREUD, Ana, **Neurosis y sintomatología en la infancia**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1994.

GARCÍA, J.; POSADA J., **Marco conceptual para una cultura de la salud**, Ministerio de Salud, División de Comportamiento Humano, Bogotá, 1993.

HEKIER, M. y MILLER, C., **Anorexia – Bulimia: deseo de nada**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1994.

HELLER, A., **El Saber Cotidiano**, Tomado de “Sociología de la vida cotidiana”, Barcelona, Ediciones Península, 1977.

Hospital Olaya. Documento Salud Mental, Santa Fe de Bogotá 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE SALUD, MINISTERIO DE SALUD, **Encuesta Nacional sobre conocimientos, actitudes y prácticas en salud**, Informe General, 1990.

KANCYPER, L. **Resentimiento y Remordimiento**, Paidós, Biblioteca de Psicología Profunda, Buenos Aires, 1993.

LACAN, Jacques, **El objeto del psicoanálisis**, Anagrama, Barcelona, 1979.

LEY 115 de 1994. Ley General de Educación.

LIGHT D. Keller S., **Sociología**, Santa Fe de Bogotá, Mc Graw Hill.

LÓPEZ, ROJAS, SILVA, **Indicadores de salud y bienestar en Municipios saludables**, La Habana, 1994.

LLANOS, Nicholls, Restrepo, **Promoción de la salud y control de las afecciones no transmisibles**, OPS, Programa de promoción de la salud, Washington, 1992.

MATURANA H.; VARELA F., **El Árbol del conocimiento, las Bases Biológicas del Entendimiento Humano**, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1984.

MÉNDEZ, A., **Metodologías y técnicas de la educación en salud**, Fundación Santa Fe de Bogotá, Bogotá, 1991.

MÉNDEZ, A., **Educación para la salud, diseño. Desarrollo y seguimiento**, Fundación Santa Fe de Bogotá, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, **Lineamientos para la Educación en estilos de vida saludables**, Santa Fe de Bogotá, 1995.

MINISTERIO DE SALUD, **Concepto de educación para la promoción de la salud**, Ministerio de Salud, Programa de Educación para la Salud, Bogotá, 1991.

MINISTERIO DE SALUD, **Estudio Nacional de Salud Mental y consumo de sustancias psicoactivas en Colombia**, Investigación del Ministerio de Salud, Bogotá, 1993.

MINISTERIO DE SALUD, **Fomento de estilos de vida saludables en relación con el perfil epidemiológico del país PAB**, Ministerio de Salud, Programa de Comportamiento Humano, Bogotá, 1994.

MINISTERIO DE SALUD, Ministerio de Educación, ICBF. OPS. UNICEF, **Lineamientos escuela saludable**, 1999.

MINISTERIO DE SALUD, OPS., **Memoria primera reunión y asamblea constitutiva red latinoamericana de escuelas promotoras de salud**, Costa Rica, San José 1996.

MINISTERIO de Salud, **Portafolio, estrategia escuelas saludables**, Santa Fe de Bogotá, marzo, 1999.

MINISTERIO DE SALUD, **Vida, Salud y Paz. El sector Salud frente a la violencia en Colombia**, Políticas y líneas de acción, M-S., Bogotá, 1998.

MONTERO, J., **Política nacional de promoción y prevención**, Ministerio de Salud, Bogotá, 1995.

OPS, **El movimiento de los municipios saludables en América**, Washington, 1992.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE SALUD, **Promoción y educación de la salud escolar. Una perspectiva integral**, Washington D.C., 1990.

POSADA, J.; GARCÍA, J., **Marco conceptual para una cultura de la salud**, Ministerio de Salud, Programa de Comportamiento humano, Bogotá, 1993.

RESTREPO, H., **Las políticas de promoción de la salud en la OPS**, Ministerio de Salud, OPS., Bogotá, 1992.

RODRÍGUEZ, E; RONDEROS, M., **El hábito de fumar en Colombia**, OPS,INS., Editorial Gente Nueva, Bogotá, 1988.

SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD, SECRETARÍA DISTRITAL DE EDUCACIÓN, **Lineamientos escuela saludable**, Santa Fe de Bogotá, 1997.

TORRES de G. Y.; MURRELLE, L., **Estudio nacional sobre alcoholismo y consumo de sustancias que producen dependencia**, Universidad de Antioquia, Facultad de Salud Pública, Medellín, 1987.

TORRES de G.; J.A. Posada y M.C. Rosas, **Estudio nacional de Salud Mental y consumo de sustancias psicoactivas**, Ministerio de Salud, Colombia, Santa Fe de Bogotá, 1993.

VARIOS, **Una medición de la frecuencia del maltrato y del estímulo positivo en la Población Infantil**, realizada por el Centro Nacional de Consultoría, 1998.

VÉLEZ, C., Luis A., **Ética Médica. Interrogantes sobre la medicina, la vida y la muerte**, Corporación para Investigaciones Biológicas ,Segunda edición, Medellín, 1996.

DIRECCIONES EN LA INTERNET

www.who.ch

Organización Mundial de la Salud (OMS), esta página ofrece programas de prevención del SIDA, la drogadicción, enfermedades tropicales, tuberculosis, programas de vacunación y estudios llenos de cifras estadísticas.

www.hommearts.com/depts/health/02qafl.htm

Una completa base de datos con preguntas y respuestas sobre temas de la salud.

www.comet.net/quill

Virus VIH, los anticuerpos, diversas bacterias que causan úlcera; son algunos de los temas que se encuentran en esta página.

www.hoptechno.com/rdindex.htm

En esta página encontrará respuestas a sus inquietudes sobre la alimentación balanceada y problemas de nutrición, aspecto fundamental en el tema de la salud.

www.siouxlan.com/stlukes/HL-HP.HTM

Contiene información sobre salud, teorías y consejos prácticos.

- Salud mental en la Escuela - Salud mental



Para la especie humana, situarse en la cima de la cadena alimenticia y erigirse como la especie dominante del planeta ha tenido implicaciones profundas. El manejo de herramientas, el lenguaje articulado, la conciencia de sus propios actos son los elementos que han permitido que el ser humano domine y entienda la naturaleza y sea capaz de transformarla para satisfacer sus necesidades. Sin embargo, son tal vez estos mismos elementos, hijos del pensamiento abstracto, los que también lo sumergen en un estado de conciencia, donde el conocimiento y las creencias que se generan de él, varían de acuerdo a las mismas condiciones concretas que los producen. De alguna manera la condición que la naturaleza le ha impuesto al rey del desarrollo biológico es afrontar la existencia en medio de la más impresionante incertidumbre. Esta condición hace de la existencia humana un misterio maravilloso de aprendizaje permanente en el cual el desarrollo de las conductas se lleva a cabo gracias a la expertísima complejidad de un cerebro capaz de interpretar permanentemente la información que el medio sugiere. En estas condiciones, hablar de Salud Mental parecería una utopía, un falso calambur. Sin embargo, es un tema que preocupa a todos los que vivimos en medio del desorden, de la arbitrariedad, de la impunidad, de la injusticia.