

Espacios imaginarios, Una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela¹

Imaginary Spaces, a Strategy for Strengthening
Coexistence in School.

Jonnathan Harvey Narváez² y Lina Vanesa Muñoz³

Recibido: 19- Marzo - 2013 • Revisado: 08-Junio-2013 • Aprobado: 10- Junio-2013

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proceso de intervención comunitaria en contextos educativos en el colegio San Juan Bosco Pasto - Colombia (2012). Da cuenta de la sistematización de experiencia haciendo una descripción fenomenológica del escenario pedagógico comunitario denominado “Aulas Saludables”, el cual permitió el establecimiento de pactos simbólicos alrededor de la convivencia escolar. El proceso de intervención viabilizó desde la clínica del lazo social un ambiente escolar adecuado para el acercamiento y negociación de realidades problema, aportando como resultado desde la dinamización de espacios imaginarios el fortalecimiento de experiencias de filiación, comunicación asertiva y vinculación afectiva, factores que se constituyeron en agentes protectores y minimizadores de la violencia escolar y el conflicto en el aula.

Palabras clave autores: Espacios imaginarios, Aulas saludables, Violencia escolar, Conflicto de aula.

Palabras clave descriptores: Conflicto, Violencia, Investigación cualitativa.

Abstract

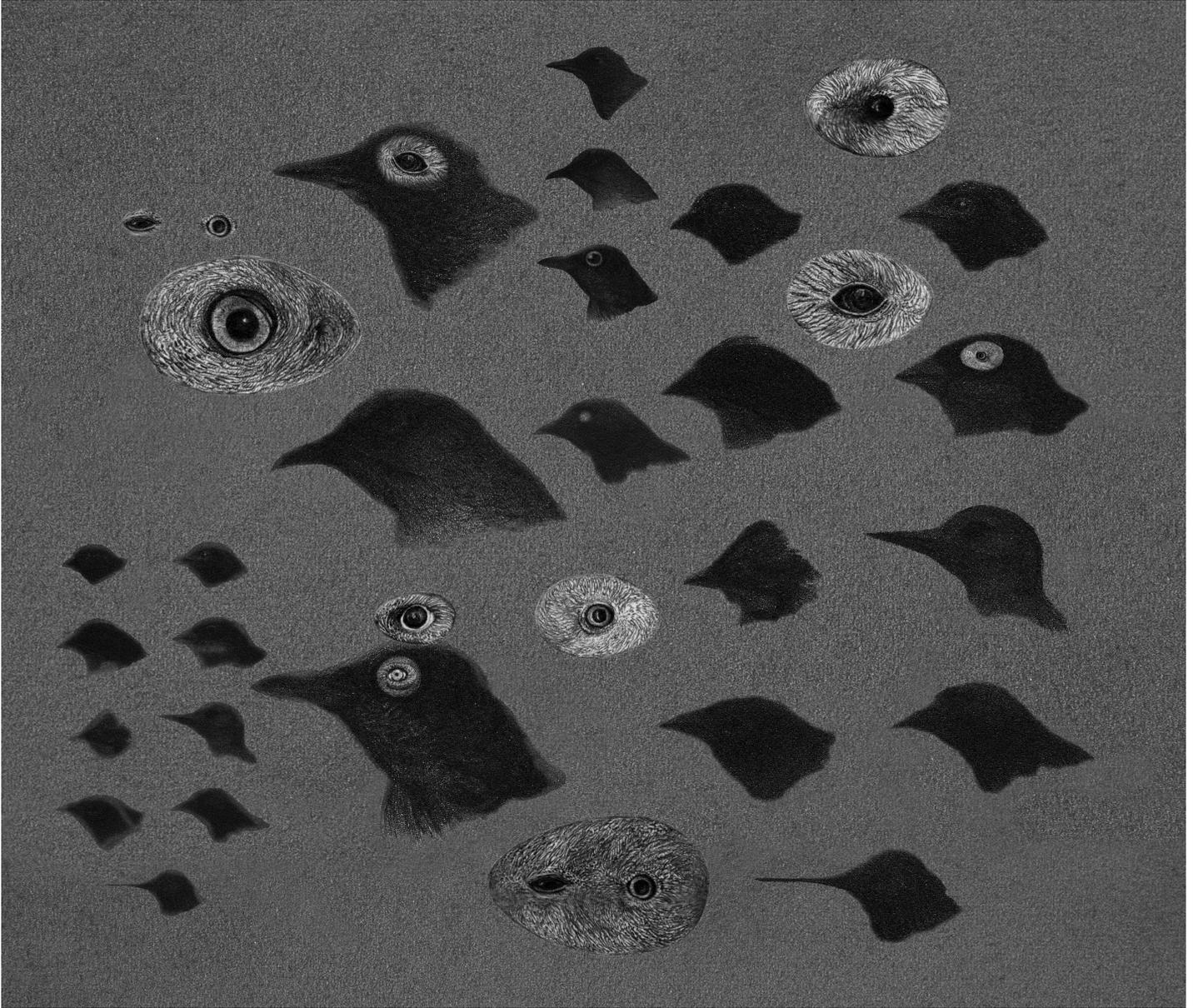
This article presents the results of a process of community intervention in educational contexts in the college San Juan Bosco Pasto - Colombia in the year 2012. Realizes the systematization of experience doing a phenomenological description of the Community pedagogical scenario called “Healthy classrooms” which allowed the establishment of symbolic pacts around school coexistence, the intervention process made feasible since from the “clinical social tie” a school environment suitable for the approach and negotiating problem realities, providing results from the dynamization of imaginary spaces, strengthening experiences, affiliation, assertive communication, and entailment affective, factors that constituted protective agents and minimizers of school violence and conflict in the classroom.

Key words authors: Imaginary Spaces, Healthy Classrooms, School Violence, Class Conflict.

Key words plus: Conflict, Violence, Qualitative Research.

Para citar este artículo:
Narváez, J. y Muñoz, L. (2013).
Espacios imaginarios, una estrategia
de fortalecimiento de la convivencia
en la escuela. *Revista de Psicología
Universidad de Antioquia*, 5 (1), 45-58.

1. Este artículo se deriva del proyecto de investigación denominado “Creación de espacios imaginarios en la escuela, pactos simbólicos para dinamizar procesos de convivencia en el aula”, desarrollado en la línea de investigación violencia, pedagogía y sociedad del grupo de investigación librepensadores del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y apoyado por el centro de investigación e intervención social CIIS.
2. Psicólogo, Licenciando en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Cand. Mg. Investigación Integrativa. Docente e Investigador Programa de Psicología Universidad de Nariño; Coordinador Centro de Estudios Psicológicos y Ambientales CIIS. Miembro del grupo de investigación libres pensadores, adscrito al programa de Psicología de la Universidad de Nariño y a COLCIENCIAS. Líder de la Línea de Investigación, Subjetividad, Política y Comunidad, adscrito al programa de Psicología de la Universidad de Nariño y a COLCIENCIAS. Co-investigador en la línea: a) Violencia, Pedagogía y Sociedad, adscritas al programa de Psicología de la Universidad de Nariño y a COLCIENCIAS. E-mail: jonnathanhar@hotmail.com
3. Psicóloga Universidad de Nariño, miembro del grupo de investigación libres pensadores.



Introducción

El proceso de Espacios Imaginarios es una propuesta que se desarrolló en un contexto educativo, con el fin de consolidar espacios de convivencia diferentes a los ya establecidos institucionalmente, para generar vínculos socio-afectivos y fortalecer relaciones interpersonales entre la comunidad educativa, estudiantes, docentes e interventores; con el objetivo de minimizar los efectos de la violencia escolar, la indisciplina en el aula y la estigmatización directiva.

Entendemos por convivencia escolar la interrelación asertiva entre los diferentes miembros de un contexto educativo, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes (Lester, 2009). Como proceso psicosocial no está sujeto a una simple relación armoniosa entre los actores, sino que al contrario, permea las estructuras educativas desde donde se articulan políticas y acciones en beneficio de la praxis educativa, de allí que habitar espacios imaginarios en la escuela constituya una construcción colectiva en corresponsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (Tols, 2010).

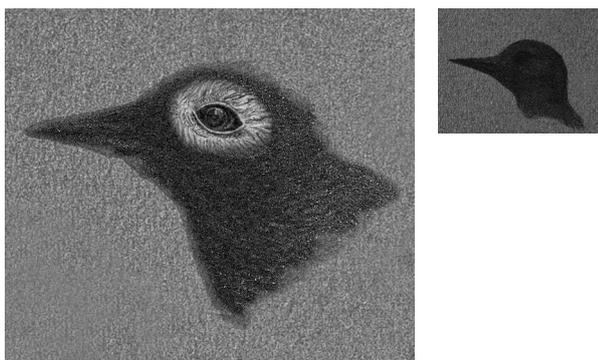
Para Auge (1993) “la organización del espacio y la constitución de lugares son, en el interior de un mismo grupo social, una de las apuestas y una de las modalidades de las prácticas colectivas e individuales” (p.57), que nos llevan a pensar los espacios imaginarios como un acto social de reinención de lo cotidiano en la exploración de nuevos significantes de los lugares y no lugares, que permitan la habilitación del espacio como un entorno habitable.

Para llevar a cabo esta experiencia se siguieron los parámetros de la investigación cualitativa, la

“... el saber educativo es ciencia, es técnica y es arte, por lo cual el educador con una verdadera actitud investigativa debe primero conocer para luego saber lo que se debe conservar, o bien transformar en su contexto de enseñanza”

cual históricamente representa las tendencias interpretativas, fenomenológicas, hermenéuticas, etnográficas y críticas que figuran en la investigación socio-educativa desde la década de los años setenta. Echavarría (1999), afirma que “la investigación en educación y la educación son momentos distintos de una práctica social, puesto que en la investigación la pretensión es aprehender, percibir, describir o explicar una realidad, mientras que en la educación se trata de la socialización, comunicación, transformación o mejoramiento de los contextos”(p. 78); de este modo, el saber educativo es ciencia, es técnica y es arte, por lo cual el educador con una verdadera actitud investigativa debe primero conocer para luego saber lo que se debe conservar, o bien transformar en su contexto de enseñanza. Así mismo, Tols (2010) exhorta a reconocer la investigación y la educación como dos ramas de los saberes sociales que implican verbos diferentes, pero que en conjunto son una herramienta esencial en el abordaje de la investigación - intervención para la transformación decidida de las dinámicas sociales.

Desde la perspectiva del paradigma cualitativo, es inadmisibles desligar pensamiento y realidad, y se tiene la conciencia de una realidad



construida por las relaciones intersubjetivas. El objeto de la investigación cualitativa es un «objeto que habla»; en palabras de Bourdieu (1987): “Entre el sujeto de la investigación y el objeto que habla se establece una relación de interdependencia e interacción” (p. 143). El enfoque de investigación visto como la perspectiva guiada por intereses teóricos, epistemológicos y metodológicos para conocer diferentes zonas de la realidad, comprendió el enfoque crítico social que sintetizando y basándonos en las características del diseño de Montero-Sieburth (1993), hace referencia a una episteme de investigación que comprende múltiples realidades, que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas, presentando una visión del mundo holística, al concebir a la investigación como una problemática integral, una visión de la realidad con posibles múltiples interpretaciones, además de interdisciplinaria.

Desde este marco epistemológico, para el presente análisis entenderemos como estigmatización escolar, al mecanismo de negación de la identidad grupal dentro del aula, lo que conlleva a una percepción y atribución de estigmas de valoración negativos, exaltándose ciertos rasgos y no otros; entre tanto, dentro de los contextos educativos, la estigmatización genera la percepción negativa de la propia identidad,

frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis (Álvarez, 2002).

De allí, la necesidad del establecimiento de pactos simbólicos como una estrategia consensuada de acuerdos entre las partes, los cuales propendan por el reconocimiento de las individualidades como reales agentes de transformación, enfocando el esfuerzo e interés de la comunidad participante hacia objetivos comunes (Álvarez, 2002). Los crecientes conflictos donde se encuentra inmersa la escuela contemporánea, exigen de los orientadores escolares el establecimiento de pactos simbólicos como forma de validación de discursos entorno a un sentido de comunidad, que según McMillan y Chavis (1986) comprenden el sentimiento de pertenencia y de mutua importancia que comparten los miembros de una comunidad; sentido psicológico que para Tols (2010) permite el establecimiento en los grupos escolares de una idea meta, orientada hacia la transformación de factores de riesgo.

Lo simbólico advierte la sujeción de los objetivos comunes de un grupo escolar a un sistema de valores de la comunidad, donde cada persona cuenta con una experiencia distinta, pero es necesario que cada sujeto sienta de algún modo que sus intereses coinciden con los de los demás (Collazo, 1993), de modo que para el establecimiento de pactos simbólicos y la fundación de espacios imaginarios, los participantes deben reflexionar sobre los hallazgos conjuntamente con los interventores, a fin de apropiarse del proceso en la verificación e interpretación de los hechos que corresponden a su realidad, como develamiento de los sentidos con los que construyen su cotidianidad (Corvalán, 1988, citado por Garcés, 1988).

La estrategia de intervención comprende los escenarios clínico comunitarios desde la escena artística, los cuales son procedimientos sistema-

tizados de organizar y desarrollar actividades de grupo (Salas, 2012). La dinámica de grupos refleja el conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales y sociales (Lester, 2009). En todo grupo sea grande o pequeño, emergen hechos o sucesos que propician su desarrollo o lo dificultan; Mucchielli (1971, citado por Arnaiz, 1995) define los escenarios clínico comunitarios como “el conjunto de fenómenos psicosociales que se producen en los grupos primarios, las leyes que los regulan y el conjunto de los métodos de acción que actúan sobre la personalidad” (p. 57).

Es así que la construcción de la convivencia escolar, habitando espacios imaginarios, constituye un lugar privilegiado en la escuela donde las dinámicas interpersonales, sociales y organizacionales favorecen lecturas críticas desde la praxis comunitaria, permeando los estilos de relación de la comunidad educativa, dando protagonismo a los educandos como transformadores y co-constructores del hecho educativo. Hemos pues de avanzar desde el aula, en la construcción de una democracia sana y sustentable, en el reconocimiento de la relevancia de los espacios imaginarios, como pactos simbólicos hacia la convivencia

1. Metodología

Para lograr movilizar acciones es preciso contar con una estrategia metodológica pensada para apoyar el estudio y la intervención; el presente estudio se apoyó en la investigación-acción como una forma de entender los procesos, sus dinámicas y transformaciones. La investigación-acción según Lewin (1946, citado en Kember y Gow, 1992) comprende “un proceso de investigación, orientado al cambio social, caracteriza-

“Hemos de avanzar desde el aula, en la construcción de una democracia sana y sustentable, en el reconocimiento de la relevancia de los espacios imaginarios, como pactos simbólicos hacia la convivencia”

do por una activa y democrática participación en la toma de decisiones” (p. 110). En general, constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.1. Participantes

Los participantes en el proceso de intervención fueron 342 estudiantes de la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto - Colombia, pertenecientes a los grados décimo y once en el año escolar 2011 - 2012, entre los cuales un 59% (188) eran de género masculino y el otro 41% (154) eran de género femenino. El marco de intervención contó además con intervenciones en otros grados de bachillerato, haciendo uso del arte como estrategia general para la generación de vínculos afectivos y bienestar colectivo, la recuperación de la palabra como canalizadora de sentidos y la reflexión conjunta en la dinamización de nuevas comprensiones.

1.2. Instrumentos y estrategias de recolección de información

Entre los principales instrumentos, el proceso estuvo provisto de técnicas grupales, las cuales

son herramientas metodológicas que se desarrollan mediante la planeación consecutiva de una serie de actividades, con el fin de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que los sujetos de estudio forman parte activa de la intervención (Cano, 2005).

Asimismo, la principal estructura de los escenarios clínico comunitarios fue el taller, el cual, explica Sandoval (1996), “no es solo una estrategia de recolección de información, sino también de análisis y de planeación” donde “la dinámica del taller se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose entonces en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis” (p. 130). A su vez, el estudio se sirvió de entrevistas a profundidad y la técnica de lluvia de ideas.

1.3. Procedimiento

El procedimiento del presente estudio, se realizó desde tres tipos de pasos: el primero denominado Etapa previa que consiste en comprender el contexto y formular el propósito, el segundo que se dividió en seis pasos principales, recoger, retroalimentar y analizar los datos, para después planificar, ejecutar y evaluar la actuación; y finalmente, la etapa “meta” para monitorear el proceso y cristalizar los aprendizajes.

Etapa previa: comprender contexto y propósito

Esta etapa comprendió la escena de inserción comunitaria al contexto educativo para determinar la lógica de la acción y de la investigación. Una vez identificada la realidad problema se generaron procesos de planificación participativa sobre la

acción, evaluando las estrategias de mayor viabilidad e impacto con los participantes clave de la organización, definiendo así los ejes transversales de la acción pedagógico-comunitaria.

Etapa activa: ejecución de la acción

Una vez definidos los ejes transversales de la acción, investigadores y participantes generamos una serie de condiciones que dieran viabilidad al establecimiento de escenarios clínico-comunitarios en la dinamización de espacios imaginarios. Dentro de esta etapa fue indispensable la devolución permanente de emergentes, para que los sujetos de estudio apropiaran las dinámicas del proceso, desde la facilitación de sesiones de análisis y retroalimentación de los hallazgos, a fin de generar empoderamiento pedagógico comunitario de la acción y sentidos de pertenencia hacia el proceso.

Etapa retroactiva: reflexión sobre la acción

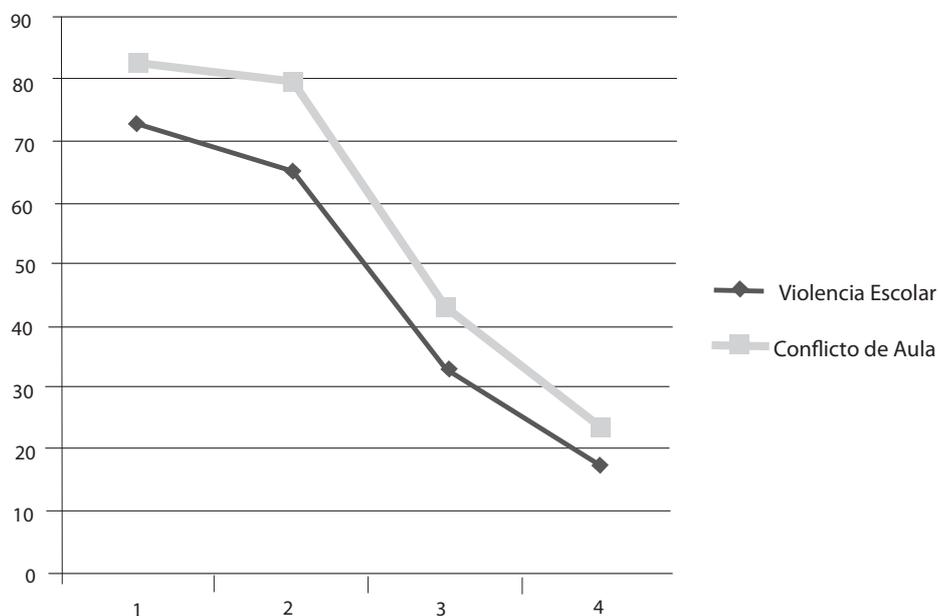
Constituye un conjunto de tareas (recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de los hallazgos). Dicho proceso, comprendió una acción permanente dentro de los escenarios clínicos comunitarios, donde se dispusieron fases periódicas, las cuales al finalizar, retroalimentaron los ciclos del proceso desde la reflexión que nos llevó a la redefinición, reformulación y fortalecimiento de ciertas prácticas dentro del proceso de intervención. La reflexión nos permitió indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar teorización; sin duda el proceso de evaluación es clave en el aprendizaje, sin ella los errores pueden proliferar, dando lugar a la falta de efectividad y al aumento de la probabilidad de fracaso en las intervenciones.

2. Resultados

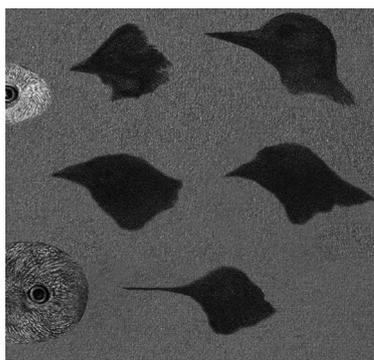
Espacios Imaginarios recreó un proceso de intervención ligado al fortalecimiento de vínculos socio-afectivos entre los miembros de la comunidad educativa, articulando el arte y los talleres vivenciales de aula, para propiciar nuevas formas de comprensión del hecho educativo, desde la creación de escenas comunitarias que les permitan a los escolares vivir y habitar nuevos modos de interacción como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del diseño de aplicación de la experiencia positiva, las intervenciones de aula comprendieron la escena de contacto y co-construcción de sentidos desde el sujeto hacia el aula, y desde el aula hacia la convivencia escolar. Cabe precisar que la intervención respondió a la necesidad de contrarrestar estructuras de violencia y conflicto grupal reconfigurando con ello, un nuevo ambiente escolar donde el estudiante pueda comprender otros modos de ser, y el maestro se permita dinamizar sus lecturas y modos de operar sobre el ambiente de indisciplina escolar, partiendo de los sustratos de transformación de los escolares en sus aulas. Como evidencia de dicha transacción simbólica, la siguiente figura consolida la revisión periódica de los reportes hechos a coordinación de convivencia, respecto a eventos de violencia escolar y conflictos en el aula, presentados en el lapso de tiempo de los escenarios de intervención.

Figura 1. Medición periódica de la frecuencia de reportes de violencia escolar y conflicto en el aula en coordinación de convivencia



Narváez, J. (2013).



Asimismo, entre los principales alcances de la inserción comunitaria, como fundamento de la creación de espacios imaginarios en la escuela, la siguiente tabla refiere la dinámica de las seis conductas objetivo, en una medición de percepción hecha a miembros de la comunidad educativa al inicio y final de la intervención, mostrando la efectividad de programas que articulen escenarios clínico comunitarios desde el arte, como dinamizadores de realidades problema, donde se permita el

establecimiento de pactos simbólicos alrededor de la decidida vivencia del respeto en el reconocimiento de las diferencias.

Tabla 1. Percepción de incidencia de conductas escolares inadecuadas según el nivel de frecuencia

<i>Conductas escolares</i>	<i>Contexto de Entrada</i>	<i>Contexto de Salida</i>
	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Robos</i>	<i>53%</i>	<i>28%</i>
<i>Evasión de clase</i>	<i>78%</i>	<i>15%</i>
<i>Agresión verbal</i>	<i>69%</i>	<i>32%</i>
<i>Agresión física</i>	<i>87%</i>	<i>12%</i>
<i>Indisciplina en el aula</i>	<i>91%</i>	<i>16%</i>
<i>Intimidación escolar</i>	<i>79%</i>	<i>25%</i>

Narváez, J. (2013).

El proceso de intervención dinamizó escenarios de interacción donde desde la movilidad de los afectos se construyó una mejor estancia escolar para los participantes, quienes apropiados de su dinámica escolar, se sustrajeron desde la praxis artística como constructores de convivencia, a partir del reconocimiento de la educación como la herramienta transformadora de contextos, en cuyo aprendizaje se perfeccionan habilidades, se comprenden momentos y se transforma la vida, siendo evidentes los efectos positivos de la intervención en la disminución de la indisciplina y la agresión física.

Otro de los objetivos trazados dentro del marco de intervención residió en la activación de factores protectores de la convivencia escolar, a fin de brindar sostenibilidad a los efectos del programa; en ese sentido, fueron cuatro los factores que se dinamizaron desde los escenarios clínico comunitarios, los cuales evidenciaron un notable ascenso, según comparación de los reportes verbales hechos por los participantes, y sistematizados al inicio y cierre de la intervención.

Tabla 2. Efectos del programa en la activación de factores protectores de la convivencia escolar

<i>Factores protectores</i>	<i>Nivel de Empoderamiento</i>	
	<i>Entrada</i>	<i>Salida</i>
<i>Filiación Grupal</i>	20%	80%
<i>Comunicación Asertiva</i>	15%	93%
<i>Vinculación Afectiva</i>	17%	89%
<i>Sentido de Pertenencia</i>	19%	91%

Narváez, J. (2013).

3. Discusión

El análisis de la complejidad de los fenómenos y procesos sociales inmersos en las dinámicas de aula, constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en la escuela (Davis, 1987). La pedagogía, fundamento intrínseco de la praxis educativa, nos lleva a precisar la necesidad de nutrir los espacios de aprendizaje dinamizando los contextos de interacción maestro-estudiantes, a fin de generar reales aprendizajes significativos, donde la vida no se comente, se inaugure, como una nueva posibilidad de comprensión del otro.

Para Salas (2012) inaugurar la vida implica habitar un espacio con el otro, donde los interrogantes recuperen la emergencia de la alteridad; por su parte, González (2002) subraya que los procesos tienen lugar una vez haya identidad de la idea con el sentir, siendo allí, donde independientemente del hacer real, lo imaginario recrea esas escenas posibles en la negociación de aquellos sentidos comunitarios, que direccionan al cachorro humano desde la interacción hacia la creación simbólica de aquellos lugares anudados por el deseo. Es así, que dentro de las intervenciones comunitarias el recobrar la validez del deseo en el reconocimiento de los sujetos participantes como reales agentes de dinamización, permite tomar propiedad de escenarios que aún no tienen lugar, al estar permeados por la violencia entre pares, el irrespeto a profesores y el desvanecimiento del proyecto de vida (Ardilla y Bonilla, 2006).

Pues bien, los espacios imaginarios, toman como escena primaria de creación a la mente en su confluencia con el sentir siempre activo y dinámico; posibilitando sentidos de identidad colectiva y pertenencia grupal, factores psicosociales fundamentales en la estructuración de procesos de vinculación afectiva dentro de las aulas (González, 2002). No obstante, la creación imaginaria requiere de intersecciones semánticas, donde los actores puedan desde nominaciones particulares habitar esos nuevos lugares, dando cimiento a renovadas formas de interacción y comprensión de la otredad (Tols, 2010).

“... la creación imaginaria requiere de intersecciones semánticas, donde los actores puedan desde nominaciones particulares habitar esos nuevos lugares, dando cimiento a renovadas formas de interacción y comprensión de la otredad”

Para Dyer (1998) es la nominación la que concede cimientos imaginarios a esos lugares de interacción. Sin embargo, para habitar lo imaginario, es necesario establecer la infraestructura simbólica que le da vitalidad a dichos cimientos, siendo la receptividad hacia el dolor desde una sistemática sensibilización ante la diferencia, el pacto de creación simbólica originario, donde los símbolos originarios son instrumentos que permiten revertir procesos de alienación, indiferencia y conflicto, evocados cuando los sujetos no se sienten parte de la comunidad, deshabitando aquellos lugares habitables (Tols, 2009).

De tal modo, que la efectividad de los pactos simbólicos reside en el sentido de pertenencia del adolescente con el objetivo común (Salas, 2012); de allí la relevancia de los escenarios clínico comunitarios en las intervenciones de aula, donde el sentimiento de filiación se dinamiza en la medida que el actor participa directamente en la construcción de espacios imaginarios, y siente que su opinión ha sido considerada en el proceso, lo que facilita el empoderamiento solidario de las nuevas dinámicas de grupo (Álvarez, 1992).

En este contexto, propone Collazo (1993), la comunicación es quizás el instrumento de influencia más importante y necesaria para lograr la efectividad de los acuerdos. La comunicación en el contexto de la orientación educativa, tiene un texto, y una ética, que debe respetarse: los sentires, sentidos y pactos de reciprocidad, citando a González (2002) dentro del proceso de intervención, como orientadores escolares nos suscribe al uso del lenguaje dialógico, respetuoso y asertivo con las realidades y dinámicas intersubjetivas, propiciando dentro de la dinámica del pacto simbólico alternativas del proceso, no brindando soluciones, ni sugerencias, a fin de que el propio grupo encuentre el camino adecuado para la transformación de su realidad problema, valorando en cada momento las acciones positivas (Álvarez, 1992).

Habitar la escuela supone recrear desde la cotidianidad espacios imaginarios para entretejer sentidos y transformar el momento en una grata vivencia junto al otro, pues todo espacio de socialización rebosa la escena de la creación simbólica, donde desde el espacio imaginario es posible decodificar significados y negociar sentidos (González, 2002). Ahora bien, el sistema educativo inmerso en un mundo globalizado e individualizado, hace de la desnutrición afectiva propuesta por Linares, J.L. y Campo, C. (2000), una condición transversal en las dinámicas del aula (Dyer, 1998); de allí la necesidad de ofrecer desde el arte y las intervenciones de grupo una re-conexión existencial y terapéutica con las figuras primordiales, para flexibilizar las resistencias históricas concatenando procesos de rectificación subjetiva, donde el estudiante logre posicionarse desde su rol ante las dinámicas familiares.

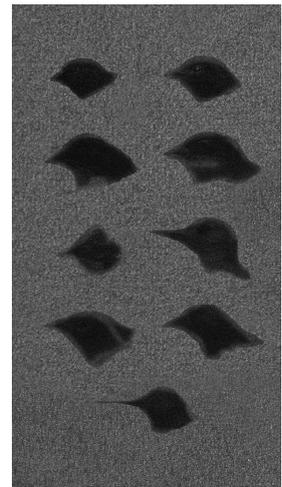
Por su parte, el teatro como instrumento de intervención permite reconstrucciones simbólicas

“Habitar la escuela supone recrear desde la cotidianidad espacios imaginarios para entretejer sentidos y transformar el momento en una grata vivencia junto al otro... desde el espacio imaginario es posible decodificar significados y negociar sentidos”

de la convivencia escolar en la habilitación de la palabra, desde el juego de roles; para Dyer (1998) el teatro posibilita procesos de sensibilización comunitaria al emerger un sentido del otro, dado que a los actores les es posible asumir en el juego de roles un nuevo discurso, lo que viabiliza un proceso de sensibilización ante la alteridad, en conjunto con re-significaciones de las relaciones e intercambios interpersonales. Sin embargo, para Castillo (2010) ninguna re-significación comunitaria tiene lugar sin objetivos conjuntos, sin metas trazables, negociables y ejecutables que les permita a los miembros transitar un camino común y disponerse en conjunto a transformar una situación problema.

En la visualización de nuevos contextos de convivencia es necesaria la inserción comunitaria de los investigadores, en la dinamización de roles participativos dentro de un sistema relacional concertado con los estudiantes, a fin de hacer parte de sus identidades comunitarias (Lester, 2009). Clemes, Harris, Bean & Reynold, (1998) sostienen que la identidad comunitaria tiene una doble función: optimizar y potencializar al sujeto, o desvanecerle irrumpiendo en el reconocimiento del propio potencial y en la

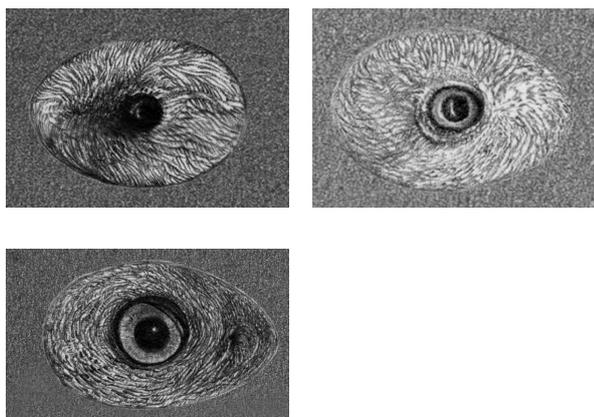
construcción de la identidades individuales sujetas a un proyecto de vida emancipador; no obstante, para Castillo (2010) los procesos de influencia grupal y aprendizaje por imitación hacen que sectores dominantes dentro de las aulas de clase permeen la identidad social de los grupos



escolares, haciendo que muchos jóvenes adopten roles pasivos y conductas disruptivas, en obediencia a criterios grupales cuyo efecto es el establecimiento de procesos de enajenación de la conciencia.

En ese sentido, es necesario para lograr un proceso de subjetivación e implicación responsable de los estudiantes en la situación problema, permitirles herramientas para el conocimiento de sí mismos, profundizando sobre procesos de autorreferencia donde identifiquen cuáles de sus conductas y pensamientos se generan de forma irreflexiva e involuntaria. Álvarez (1992) afirma que los jóvenes están cargados de dudas, por ello transitan un terreno sin certezas, actúan sin pensar y sienten sin medir las consecuencias de lo que hacen. En este terreno, se reconoce la importancia de las preguntas dentro de los escenarios clínico comunitarios, son ellas facilitadoras de la construcción imaginaria de pactos simbólicos, permitiendo en los contextos formativos la edificación de aulas saludables (Tols, 2010).

Dentro de lo clínico y lo comunitario, las reflexiones en el ámbito familiar generan bastas resistencias dentro de la rectificación terapéu-



tica de los estudiantes frente a sus figuras primordiales (Santos, 2010). De hecho, los procesos terapéuticos grupales viabilizan procesos de catálisis familiar en la medida que la emoción es tramitada y la percepción familiar movilizada (Lester, 2009). Otro aspecto a considerarse dentro de la creación de espacios imaginarios en la escuela, son las reducidas expectativas de vida, factor de riesgo para el establecimiento de indisciplina, evasión de clase y desmotivación escolar: *'para qué estudiar si al final terminaré trabajando por nada'*. *'De qué sirve esforzarse si igual no tengo plata para seguir estudiando'*; en este sentido Davis (1987) sostiene que las reducidas expectativas estudiantiles ligadas a proyectos de vida inviables por condiciones sociales inequitativas, son la principal causa de la deserción escolar y una importante explicación del fracaso académico.

Pues bien, en el marco del cumplimiento de las expectativas estudiantiles, recrear espacios imaginarios comprende un epicentro educativo donde los sentimientos, emociones, opiniones y disensos conllevan a los estudiantes al establecimiento de pactos simbólicos, habitando la escuela no como un simple escenario de enseñanza aprendizaje, sino como la forma de

habitar desde la subjetividad una cotidianidad (Ardilla y Bonilla, 2006).

Es así, que para poder habitar espacios imaginarios, la mayoría de expectativas deben estar sujetas a que los estudiantes encuentren en los espacios clínicos comunitarios una oportunidad para cuestionar dilemas inmersos en sus vidas concretas; dichas expectativas sin duda, tienen lugar en el seno de sus vinculaciones afectivas primarias: familia, amigos, compañeros dentro de los macrosistemas hogar, barrio y escuela; en este sentido, Collazo (1993) plantea la necesidad de articular la praxis educativa a los contextos de vida donde están inmersos los escolares, focalizando procesos terapéuticos donde se garantice la prevalencia del sentido de vida sobre el carácter adaptativo de la educación.

4. Conclusiones

Espacios Imaginarios permite desde la inserción comunitaria un acercamiento a las dinámicas grupales, posicionando el rol del psicólogo dentro de la Institución como una unidad de apoyo a los estudiantes, que les permita comprender sus realidades, reconocer su emocionalidad y su sentido, en oposición al imaginario *'yo no estoy loco'*. Así mismo, permite en el diálogo interdisciplinar respetuoso integrar a los docentes dentro del proceso de intervención, clarificando la percepción directivo-docente, frente a las causas reales de las dinámicas grupales; lo anterior en el ánimo de re-significar con ellos las conductas disruptivas que estigmatizan a los estudiantes y grupos, habitando desde los pactos simbólicos espacios escolares intransitados, viabilizando desde la clínica del lazo social una relación de empatía docente-estudiantes, a fin de garantizar el ambiente escolar adecuado para

el acercamiento y negociación de realidades problema.

En la apertura de la intervención aulas saludables, fue necesario parcializar la veracidad de las aseveraciones directivas frente a las características grupales, a fin de comprender en contexto los supuestos del proceso de estigmatización, construyendo desde el primer contacto, un escenario de descubrimiento y asombro mutuos; en este sentido, Álvarez (2002) alude la necesidad de comprender la complejidad de las instituciones educativas dada la propia organización subjetiva de los niños, adolescentes y adultos y la diversidad que deviene de ella.

Aulas saludables como experiencia vivida fortalece el rol del psicólogo en contextos educativos, visualizando las implicaciones de nuestra disciplina en el desenvolvimiento comunitario como construcción de sentidos. Axiológicamente se propuso la recuperación de la singularidad, por cuanto dentro de cada estudiante habita ese otro que es el mismo yo, tan diferente de él, pero tan importante como aquel otro tan diferente a los demás, único en su naturaleza, que le pertenece y aún no se ha dado cuenta de su existencia, aunque habite en ellos mismos; la tarea del psicólogo educativo será favorecer ese proceso de auto-reconocimiento que les permita a los escolares un real proceso de auto-referencia en un constructivo y humano proyecto de vida.

Finalmente, la creación de espacios imaginarios y aulas saludables, permite procesos de empoderamiento de la praxis relacional escolar, donde los psicólogos junto a los jóvenes y la comunidad educativa, habitan la escuela, sus lugares, contornos, espacios, significados, para finalmente re-significarlos trastocando la estancia escolar con fortalecidos lazos socio-afectivos.

“... en el marco del cumplimiento de las expectativas estudiantiles, recrear espacios imaginarios comprende un epicentro educativo donde los sentimientos, emociones, opiniones y disensos conllevan a los estudiantes al establecimiento de pactos simbólicos...”

Referencias

- Álvarez, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Ed. Felix Varela.
- Ardilla, P. & Bonilla, S. (2006). Hacia una construcción pedagógica de la cultura. *Revista Pensamiento Social*, 2 (7).
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *Características de la Dinámica de grupos*. En la tutoría, organización y tareas (67-78). Barcelona: Graó
- Augé, Marc. (1993). *Los “No Lugares” Espacios del anonimato, una Antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1987). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Carrillo, T, A. (1997). *Nuevas perspectivas de investigación cualitativa*. Madrid: Santillana.
- Clemes, Harris & Bean, Reynold (1998). *Cómo Desarrollar la Autoestima en los Niños*. Buenos Aires: Editorial Debate.
- Collazo, M. (1993). *La orientación en la actividad pedagógica*. México: Editorial Pueblo y Educación.
- Davis, F. (1987). *El lenguaje de Los Gestos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dyer, Wayne W. (1998). *El Cielo es el Límite*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

- Echavarría, C. (1999). *Apuntes para la elaboración de proyectos*. Quibdó: Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.
- Garcés, C. (1988). *Sistematización de experiencias de educación popular*. Una propuesta metodológica. México: CREFAL.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9 (18), julio-diciembre.
- González, A. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. México: Editorial Pueblo y Educación.
- Lester, P. (2009). *Une pédagogie dans l'éducation populaire*. Paris: ED. Dunot.
- Levinas, E. (1964). *La significación y el sentido*. Bogotá: FCE.
- Linares, J.L. y Campo, C. (2000). *Tras la honorable fachada. Los trastornos depresivos desde una perspectiva relacional*. Barcelona: Paidós.
- McMillan, D., Chavis, D. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6 - 23.
- Montero-Sieburth, M. (1993). Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. En: *Interamericana de Desarrollo educativo*. Washington, 3 (116), pp. 492 y 493.
- Ortega, L. (s.f.). Sistematización de experiencias. Punto crítico en la educación popular de adultos. En: *Contraste*. s.l. s.f.
- Salas, C. (2012). Procesos comunitarios en educación. *Revista Pensamiento Social*, 2 (10).
- Santos, J. (2010). *Espacios imaginarios en la escuela*. México: FCE.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4, Obra completa de la Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Santafé de Bogotá: ICFES y ACIUP.
- Tols, J. P. (2010). *Une Education et une Globalisation*. Paris: ED. Doubles.