

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES

(Licencia de uso)

Bogotá D. C., 9 de Agosto de 2012

Señores

Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S. J.

Pontificia Universidad Javeriana

Ciudad

Los suscritos:

Sandra Patricia Ordóñez Castro, con C.C. No. 52'211.178 _____.

Adriana Jácome Uribe, con C.C. No. 1'020.749.270 _____.

En mi (nuestra) calidad de autor(es) exclusivo(s) de la Obra titulada:

Juegos de Subjetivación. La Política como dimensión de la subjetividad y la vida cotidiana: Una intervención Psicológica desde la Investigación-Acción _____.

Tesis Doctoral Trabajo de Grado Premio o distinción: Si No

Cual: _____

Presentado y aprobado en el año 2012, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos)

a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S. J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado convenio, son:

Autorizo (Autorizamos)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física o electrónica según corresponda.	X	
3. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	
4. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
5. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
6. La inclusión en la Biblioteca Digital PUJ (Sólo para la totalidad de las Tesis Doctorales y de Maestría y para aquellos trabajos de grado que hayan sido laureados o tengan mención de honor.)		

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra)

creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mi (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva a la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información confidencial

Esta tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado.

Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Janeth Patricia Ordóñez Castro	52'211.178	
Adriana Jácome Uribe	1020749270	Adriana Jácome U.

FACULTAD: Facultad de Psicología.

PROGRAMA ACADÉMICO: Pregrado en Psicología.

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL S. J.

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO

FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO	
JUEGOS DE SUBJETIVACIÓN. LA POLÍTICA COMO DIMENSIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA. UNA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	
SUBTÍTULO, SI LO TIENE	
AUTOR O AUTORES	
Apellidos Completos	Nombres Completos
Ordóñez Castro	Sandra Patricia
Jácome Uribe	Adriana
DIRECTOR(ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO	
Apellidos Completos	Nombres Completos
Pavajeau Delgado	Carol
FACULTAD	
Psicología	
PROGRAMA ACADÉMICO	
Tipo de programa (seleccione con una "x")	

Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
X						
Nombre del programa Académico						
Psicología						
Nombres y Apellidos del director del programa académico						
Martín Emilio Gáfaró						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Psicólogo						
PREMIO O DISTINCIÓN <i>(En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):</i>						
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO	NÚMERO DE PÁGINAS				
Bogotá D. C.	2012 (dos mil doce)	128 (ciento veintiocho)				
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con una "x")						
Dibujo	Pinturas	Tablas gráficas y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		X				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<p>Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.</p>						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (en minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S. J. en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se le orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Subjetivación Política			Political subjectivity		
Niños			Children		
Escuela			School		
Autodesignación			Self-designation		
Autogestión			Self-management		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres)					
<p>Este estudio busca describir el proceso de subjetivación política de un grupo de niños en el entorno escolar y analizar los alcances y pautas de transformación potenciados desde la Psicología como agente de intervención. La intervención se desarrolló a partir de la premisa de subjetivación como asunción de un proyecto personal de transformación del entorno y su agencia social, y derivó en la elaboración colectiva sobre conceptos tales como auto designación, alteridad, trabajo en equipo, proyección y autogestión, partiendo del juego y la mediación simbólica como ruta metodológica de la misma.</p>					
<p>This study describes the process of political subjectivation of a group of children in schools and analyzes the scope and patterns of transformation enhanced by Psychology as an intervention agent. The intervention was developed from the premise of subjectivity as taking a personal project of transformation of the environment and social agency, and led to the development of concepts such as collective self-designation, otherness, teamwork, and self-projection, based on games and symbolic mediation as the methodological route.</p>					

JUEGOS DE SUBJETIVACIÓN

LA POLÍTICA COMO DIMENSIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LA VIDA COTIDIANA

UNA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

JÁCOME, A., ORDÓÑEZ, S.

Bogotá, Agosto 8 de 2012

Profesoras/es
COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO
Facultad de Psicología
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Apreciados profesor/as:

Presentamos a ustedes el trabajo de grado titulado "**Juegos de Subjetivación. La Política como dimensión de la subjetividad y la vida cotidiana: Una intervención Psicológica desde la Investigación-Acción**" realizado por las estudiantes: Adriana Jácome y Sandra Ordóñez.

Las estudiantes integraron los aportes que consideramos pertinentes recomendados por la Profesora Nohema Hernandez realizados en el documento y la sustentación, para esta entrega final.

Cordialmente



Carol Pavajeau Delgado
Profesora Asistente
Facultad de Psicología

Contenido

Resumen	11
Problema:	12
Introducción	16
Marco Teórico	19
Objetivos	42
<i>Objetivo General</i>	42
<i>Objetivos Específicos</i>	42
Categorías de Análisis	43
Metodología	44
<i>FASE I: SENSIBILIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN</i>	46
<i>FASE 2: PROYECCIÓN Y GESTIÓN</i>	47
<i>FASE 3: EJECUCIÓN E IMPACTO</i>	48
Resultados	49
Discusión	85
Conclusiones	95
Referencias	98
ANEXOS:	104
1. <i>Módulos de trabajo por fases:</i>	104
1.1 <i>Módulos de trabajo FASE I:</i>	104
1.2 <i>Módulos de trabajo FASE II</i>	108
1.3 <i>Módulos de trabajo FASE III</i>	111
2. <i>Matriz de resultados:</i>	114
3. <i>Instrumentos diseñados para la recolección de datos con base en Escalas estandarizadas:</i>	121
3.1. <i>Escala de afecto positivo y Negativo</i>	121
3.2 <i>Instrumento para padres basado en la SSRS:</i>	123
3.3 <i>Instrumento para profesores basado en la SSRS:</i>	129
3.5 <i>Instrumento para la Medición del Locus de Control de los niños, basado en la Escala Rotter de Locus de control</i>	134

Resumen

Este estudio busca describir el proceso de subjetivación política de un grupo de niños en el entorno escolar y analizar los alcances y pautas de transformación potenciados desde la Psicología como agente de intervención. Desde el constructo conceptual y metodológico de la investigación-acción, el proceso se desarrolló durante año y medio de prácticas en campo con un grupo de 18 niños entre los 10 y los 12 años de edad, estudiantes de quinto de primaria, quienes mostraron interés en la participación política al lanzarse como aspirantes a la Personería de su sección en el Colegio Fe y Alegría la Paz-Palermo Sur, de la ciudad de Bogotá. La intervención se desarrolló a partir de la premisa de subjetivación como asunción de un proyecto personal de transformación del entorno y su agencia social, y derivó en la elaboración colectiva sobre conceptos tales como autodesignación, alteridad, trabajo en equipo, proyección y autogestión. El proceso arrojó como conclusión la pertinencia del juego y la mediación simbólica como ruta metodológica de la intervención y mostró como ventajosa la implementación de un modelo pedagógico colaborativo caracterizado por las relaciones horizontales. El estudio puede arrojar luces acerca del papel de la Psicología en la transición entre la comprensión social del niño como sujeto de derechos y la del niño como sujeto político. Así mismo permite entender la política como una dimensión de la vida cotidiana y su vínculo con el psiquismo y la cognición social del ser humano.

Palabras clave: Subjetivación política, autodesignación, autodeterminación, motivación, autogestión, aprendizaje emocional, habilidades sociales, participación en la escuela.

Problema:

Dada la eclosión de la individualidad que caracteriza nuestro tiempo, una vez desvirtuados los grandes meta-relatos de la modernidad, hoy, más que nunca, es imprescindible la formación de subjetividades políticas. La adaptación y el éxito, como objetivos biológicos fundamentales de cualquier especie, suponen hoy en día para el ser humano el desarrollo del criterio personal y la autonomía sobre la base de un reconocimiento del sí mismo que le permita concebirse y asumirse como proyecto auto-gestionable.

El bienestar común, el progreso, la civilización, como grandes paradigmas modernos, ya no pueden pensarse como parámetros ordenadores de lo social en abstracto. Ahora lo que prevalece es el ideario personal cimentado, sí, sobre tales referentes, pero aterrizado para cada cual según su propio contexto y sus proyecciones particulares.

De ahí que la Psicología deba afrontar el desafío de ahondar en el territorio de las identidades personales y de sus posibilidades de co-evolución con el entorno. Debe valerse de todas las herramientas a su alcance para potenciar el encuentro del sujeto consigo mismo y su capacidad para pensarse y proyectarse como agente de su propio devenir en sociedad. En síntesis, la Psicología tiene la tarea de encender la chispa de la creatividad y la iniciativa personales frente a las posibilidades vitales de cada ser humano. El sentido de la vida, ya no viene dictado por una cátedra civil ilustrada: es una construcción personal contextualizada y auto-responsable que necesita de gestión y actualización permanentes. El discurso homologador ha ido agotando sus posibilidades históricas de manera paulatina e irreversible, a tal punto que las instituciones fundamentales de la sociedad, tal y como hasta ahora fue concebida, han entrado en franca crisis. Ya no se consideran legítimas las fórmulas políticas ni educativas tradicionales, y su penetración en el imaginario cotidiano es altamente restringido. No implica ello, sin embargo, la desaparición de *lo público* como eje dinamizador de lo social, pero sí, la necesidad de re-interpretarlo a la luz de nuevas dinámicas mucho más próximas a la poética y a la lúdica que al dogma.

La formación de la subjetividad y la idea de pacto social como imperativo de la convivencia, pueden sólo coincidir en la medida en que la pauta de las intervenciones se

funde en el aval de la autosimilitud y la autonomía del ser humano, como instancias propulsoras de la co-operación.

El carácter político de la subjetividad viene dado por su implicación en términos de proyecto. Ser es, ante todo, desde esta perspectiva, re-conocerse y proyectarse en lo concreto, con las alas promotoras del deseo, los pies enraizados en el presente, y las manos en el ejercicio de lo inmediato como acción planeada y consecuente. Pero ya advertíamos que ello implica una re-configuración de la esfera de lo público. Y es así porque la subjetividad es un sistema complejo que se produce de forma simultánea en el plano social e individual (Ocampo, Méndez, Pavajeau, 2008). La ciudadanía es significada subjetivamente pero se configura socialmente: la instancia pública es el escenario del debate y el acuerdo local para la acción que supone la autogestión. Es el territorio de las argumentaciones y las coaliciones. La participación política deviene así una expresión identitaria desde la cual se asume un papel activo en el proceso horizontal de construcción de la comunidad. Por eso señala Rancière (1998) que la subjetivación es la formación de un *uno* que es la relación de un *yo* con otro. Hacerse sujeto político implica la asunción de la alteridad y las mediaciones consecuentes. Es un proceso que pasa necesariamente por la auto-reflexión, pero también por el reconocimiento del otro en tanto diferente o semejante pero siempre igual en dignidad, siendo esta última premisa la impronta democrática por excelencia. Esta lógica cursa también en el sentido contrario, ya que a través de la interacción que potencia la construcción colectiva de comunidad, los sujetos reelaboran constantemente la concepción privada de sí mismos. Si desde el territorio de la propia subjetividad, cada quien es capaz de abrir un espacio para la incertidumbre, está abriendo en realidad el espacio que corresponde al otro en la democracia como sistema dialógico y siempre perfectible. Así pues la eclosión histórica de la individualidad, el desarrollo del criterio personal y la autonomía y la necesidad de la auto-similitud para el compromiso particular con un curso de acción —todos estos como aspectos constitutivos de la noción vigente del accionar político—, suponen una continuidad del ser personal en el colectivo, que no puede prescindir de mediaciones que tienen a la base intercambios comunicacionales y potenciación conjunta de habilidades.

Desde la Psicología Social y desde la Psicología Política existen diferentes apuestas por la construcción de esta subjetividad. Una de las más conocidas es el enfoque

Psicosocial que se preocupa por cómo construye la gente sus posibilidades en la interacción con los otros, especialmente desde la integración de diversas situaciones y experiencias, tanto positivas como negativas, en su identidad, autoimagen y autoconcepto. (Méndez, Coddou y Maturana, 1996).

Pero en este contexto es necesario tener presente que el trabajo disciplinar debe situarse desde un enfoque diferencial, lo cual implica que las características de la población serán determinantes en el desarrollo de cualquier tipo de intervención (Flórez, 2008). El trabajo con niños debe pensarse necesariamente en su especificidad: no es equiparable al trabajo con adultos ni desde una perspectiva evolutiva, ni desde una mirada social sistémica.

En cuanto al factor evolutivo, es claro que en trabajo con la población infantil está sujeto a ciertas determinantes psicobiológicas propias del desarrollo que, en interacción con el entorno, inciden de manera concreta en la percepción, la cognición, el afecto y la conducta. “La acción educativa precisa, para ser eficaz, corresponderse con el grado de madurez de los individuos, así como con las características de su actividad funcional”. (Asensio, 2006)

Por otra parte, en un sentido sistémico, el trabajo con los niños es factor de potenciación por excelencia de sociedades democráticas, equitativas y fecundas para la participación, y, por lo mismo, uno de los focos principales en el propósito de formar ciudadanos empoderados de su subjetividad política. En relación con las generaciones más jóvenes el reconocimiento de tal condición se considera hoy en día prioritario dentro del marco más amplio de los derechos humanos: los niños tienen derecho a ser reconocidos como ciudadanos y a ser formados en la consciencia y para el ejercicio de dicha condición. Este planteamiento trasciende la lógica de los programas asistenciales y posiciona el ideario de la ciudadanía y la subjetividad política de los niños como asunto de política pública (Moreno, 2005). En este contexto y tratándose de *generaciones en formación, y por ello, más vulnerables*, se hace necesario *que los distintos campos profesionales especialicen sus prácticas y valores en función de la incorporación de estos nuevos ciudadanos/as al debate social (...)*. (Moreno, 2005. pág.60).

Ahora bien, “la educación es el instrumento por excelencia del que dispone una sociedad para asegurar su supervivencia, su consolidación cultural, su crecimiento humano y su proyección histórica”(Cajiao, 1998. pág.24) y la escuela es el escenario que ha privilegiado para tal fin. De ahí la importancia de dirigir la mirada hacia la institución escolar a la luz de las nuevas demandas del sistema social —la formación y aval de la subjetividad política de los niños—: “Todo niño o niña, todo joven tiene derecho a recibir la educación que le permita la realización de su proyecto vital y su participación activa en la comunidad a la cual pertenece” (Cajiao, 1998. pág.25). Urge explorar entonces nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas que respalden desde las distintas áreas del conocimiento a la institución escolar en su potencial dinamizador del nuevo proyecto de ciudadanía.

A partir de las anteriores comprensiones surge entonces la pregunta ¿Es posible a partir de una intervención psicológica contribuir a la potenciación de la subjetividad política de los niños en la escuela? Pero sin lugar a dudas hay otros interrogantes que son correlato de esta duda fundamental. Por ejemplo, ¿Desde qué categorías conceptuales sería posible hacer aportes significativos a esta intervención hipotética, desde el dominio disciplinar específico de la Psicología?, ó qué principios pedagógicos y metodológicos que podrían propiciar el éxito de la misma?

Introducción

La presente investigación surge a partir de la pregunta, tanto disciplinar como metodológica, en cuanto a la posibilidad y rutas potenciales de intervención de la Psicología en el marco de la experiencia subjetiva de la dimensión política de los niños y su proyección social. Su puesta en marcha tiene como objetivo contribuir, desde la especificidad del saber psicológico, a la formación de subjetividades políticas y opta por la escuela como espacio privilegiado para tal fin, al considerarla un *escenario político condensado* a la vez que un hito histórico en la constitución del sujeto en tanto tal.

Se trata de un ejercicio derivado del *Énfasis en Formación Política y Ciudadana*, de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Su apuesta metodológica gira, de manera consecuente, en torno a la creación y fortalecimiento de *zonas de experiencia altamente significativas que susciten la reflexión de los niños participantes acerca de su lugar como sujetos políticos en su comunidad de referencia, así como sobre la potencia transformadora de la articulación con los otros*. (Pavajeau, Hernández, 2011)

Desde esta perspectiva conceptual y procedimental, se instala el proceso de investigación-acción en el Colegio Fé y Alegría La Paz – Palermo Sur. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la Localidad Rafael Uribe Uribe, la octava localidad más grande de la ciudad, en donde predomina la clase socioeconómica media-baja, con prevalencia de los estratos 2 y 3, un 67% de los habitantes por debajo de la línea de pobreza y un 18,9 % en situación de indigencia, según datos de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes (2008). De acuerdo con el Proyecto de Democracia institucional *Formando hombres y mujeres nuevos para una sociedad nueva* (2010) los niños, niñas y jóvenes que asisten al Centro Fé y Alegría La Paz Palermo Sur tienen edades que oscilan entre los 5 y 18 años, y hacen parte de familias clasificadas en gran número como “monoparentales” debido a situaciones de ley, violencia intrafamiliar, o a extensas jornadas de trabajo que impiden a alguno de los padres compartir tiempo en familia. El mismo documento refiere que todos los niños, niñas y jóvenes de la institución muestran gran interés por recibir información sobre temas relevantes para sus vidas, además de aquellos que se tratan en las áreas fundamentales de la formación académica. Dadas estas circunstancias contextuales, el colegio cuenta con espacios formales e informales para la

participación política de los estudiantes en un sentido extenso: desde los que son propios del gobierno escolar, tales como los concejos estudiantiles y la personería, hasta aquellos que potencian la actividad en distintas áreas de expresión y trabajo cooperativo, tales como grupos artísticos, deportivos o de accionar con la comunidad. En 2011, además, se iniciaron los nuevos “grupos de apoyo” con el propósito de atender diferentes necesidades e inquietudes de la población estudiantil en la misma línea de acción participativa. El presente trabajo da cuenta del proceso de intervención que se adelantó con el grupo de apoyo que surgió en torno a la personería como ámbito de gestión de las iniciativas de los niños en el entorno institucional, durante año y medio de trabajo.

El Grupo de apoyo de Personería, está conformado por la Personera electa en 2011 y 17 estudiantes más de grado quinto, todos entre los 10 y 12 años de edad, quienes, o bien se lanzaron como candidatos a la personería y están interesados en apoyar la gestión de su proyecto, o bien se unieron más adelante al equipo con las mismas intenciones. La población se caracteriza en general por su entusiasmo, receptividad e iniciativa, así como por un marcado interés por el bienestar común y una clara perspectiva de la acción política como ejercicio de un liderazgo responsable.

La intervención psicológica resulta a todas luces relevante en este contexto, en tanto puede orientar de manera efectiva las inquietudes éticas y políticas que la institución educativa ha logrado generar en los niños en respuesta a las dificultades que ofrece el entorno y al imaginario que ha difundido en relación con el compromiso de las nuevas generaciones en su solución, desde el aval de prácticas cotidianas de participación y dinámicas sociales de respeto y cooperación.

El acompañamiento se orientó hacia el fortalecimiento de esta cultura a través de las instituciones del gobierno escolar, en tres fases concretas de intervención: la primera se dividió en dos etapas, la primera de las cuales consistió en el apoyo a los estudiantes para la consolidación y promoción de propuestas electorales parte de los aspirantes a la personería, la asesoría para la concreción e implementación de su campaña de comunicación, y la generación de un imaginario colectivo acerca de la institución del gobierno escolar como una gran fiesta democrática. La segunda etapa de la primera fase entró a suplir un importante vacío que fue identificado en las dinámicas institucionales en

torno al gobierno escolar: los estudiantes plantearon que históricamente, después de las elecciones en el colegio se olvida la importancia de la personería y del concejo, sin que lleguen a ejecutarse los proyectos de gobierno de los candidatos elegidos. Los profesores, por su parte, también caracterizaron las elecciones como *un evento ocasional sin trascendencia*. Así pues, se consideró que empoderar a los estudiantes para que pudieran desarrollar sus propuestas, era un componente *sine qua non* de la formación de su subjetividad política. Era necesaria una mediación que articulara sus iniciativas e inquietudes con la posibilidad de generar y liderar proyectos de transformación del contexto, a partir de la autogestión. En este sentido se orientó el diseño de los diversos dispositivos pedagógicos que sustentan el accionar de las investigadoras durante un proceso ulterior de sensibilización y conceptualización.

La segunda fase de la intervención consistió en el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de transformación de sus objetivos de acción política en proyectos formales y la gestión institucional de los mismos, así como su proyección pública en tanto colectivo. Dentro de estos proyectos se encuentran las jornadas de *juegos para todos*, la implementación de una *huerta urbana* en el colegio, el programa de *reparaciones locativas*, las *campañas por una nueva ética y contra el cigarrillo* y el *concurso de escritura creativa*.

La tercera fase de la intervención comprende la ejecución de los diferentes proyectos por parte de los niños participantes, y el rastreo del impacto de su subjetivación política.

Marco Teórico

En América Latina, la crisis estructural y el descrédito de las instituciones y las fórmulas políticas tradicionales, hace necesario repensar la ciudadanía como un ejercicio activo, más allá del fenómeno electoral. La representación no basta. Es preciso que se instale entre las nuevas generaciones el imaginario del pacto social y de la auto-gestión. Es necesario propender desde lo pedagógico por recuperar para el colectivo el sentido de lo público y del poder como ejercicio ciudadano. Así mismo, es necesario gestar desde la educación nuevas comprensiones de la noción de desarrollo a las que subyazca un ethos igualitario que garantice equidad frente a las oportunidades de participación y crecimiento dentro de la legalidad.

“Si consideramos el sistema político como una pirámide bajo el supuesto de que en una sociedad existan diversos grados de poder, en la sociedad democrática el poder fluye de la base al vértice; en una sociedad burocrática, por el contrario, se mueve del vértice a la base” (Bobbio, N. ,1992). Es por ello que el psicólogo debe trabajar el pro del empoderamiento de los sujetos que están en la base de la pirámide, de manera que la democracia sea un verdadero ejercicio político de los ciudadanos, fundamentado en la autogestión.

En este momento histórico, y “siguiendo a Cortina (1997), la condición de ciudadanía implica pertenecer a una comunidad política, la cual la reconoce en un marco de justicia y adhesión a los proyectos comunes.” (Ocampo, Méndez, Pavajeau, 2008). Hoy la ciudadanía es entendida en términos de relaciones horizontales y se ha reivindicado el contexto local como escenario para el ejercicio del poder. Así pues, una comprensión compleja de la ciudadanía implica una toma de postura y de responsabilidad frente a lo necesario y lo posible. La ciudadanía es un asumirse como actor en el escenario de lo social. Es ante todo un ejercicio activo de gestión e implica por lo tanto una instancia de negociación.

Ahora bien, las competencias propias del ejercicio ciudadano sólo pueden adquirirse en la práctica ciudadana. De ahí que la escuela deba instituirse como un escenario para la interacción y la toma informada y responsable de decisiones. Es importante que en el

ámbito escolar todos los miembros de la comunidad gocen de la libertad para desarrollar sus opciones respetando los acuerdos mínimos, sin temor a ser atacados o cuestionados en virtud de las mismas. Hoy en día ya no es posible concebir la ciudadanía como una introyección pasiva de normas y su cumplimiento. El ejercicio de la ciudadanía pasa necesariamente por el ejercicio de la razón y la libertad responsable, es decir de la subjetividad que voluntariamente se integra a un proyecto social.

Implica ello un cambio de perspectiva en relación con los niños como miembros del conglomerado social. Según Restrepo (2007) esta transición supone *superar aquellas legislaciones, intervenciones, imágenes y relaciones que con base en nociones de incapacidad, invalidez, minoría y situación irregular de los niños, han recurrido históricamente al proteccionismo, la representación y el control.* (pág. 2) Trascender esta mirada transforma la minoridad en ciudadanía y la discrecionalidad en desarrollo progresivo de la autonomía, con lo cual los niños devienen actores sociales en la titularidad de sus derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales. (Restrepo, 2007)

Lo anterior tiene tres implicaciones fundamentales. La primera es que el Estado, la escuela, la familia, y demás adultos que se relacionan con los niños deben asumir el papel de promotores de sus derechos, y potenciar sus capacidades según la etapa de desarrollo en que se encuentren, de manera que ellos puedan ejercer su ciudadanía con autonomía, conciencia y apropiación, tanto de los derechos propios como de los demás. (Restrepo, 2007)

La segunda implicación está referida a la forma en que los adultos asumen este papel de promotores. Es común que ‘en pro’ de esta perspectiva se asuma un rol caritativo: es decir, no se ve al promotor como alguien que debe asegurarse de que no se vulneren los derechos de los niños, sino como alguien que debe ayudar a que tales derechos se hagan efectivos por razones compasivas y “humanitarias”. Esta perspectiva es particularmente evidente en el proceder institucional. Es pues fundamental, dar el salto hacia una comprensión de los derechos de los niños en términos de exigibilidad y de respeto. (Restrepo, 2007)

La tercera implicación, y tal vez la de mayor relevancia para nuestro estudio, es aquella que empodera al niño de su desarrollo en tanto sujeto de derechos: el niño deja de

considerarse un ente pasivo que es objeto del cuidado y de la protección de los adultos, para ser reconocido *como un sujeto activo, individual y colectivamente, tanto en el ejercicio de sus derechos, como en la dinámica y el desarrollo social de su comunidad, desde los distintos escenarios posibles: familiar, educativo/institucional, comunitario, cívico/político, entre otros.* (Restrepo, 2007. Pág. 4)

Pero, ¿cómo se configura esa subjetividad que luego ha de tener tal injerencia en los destinos del colectivo? A continuación se revisarán los constructos temáticos que son transversales a la investigación, y que contribuyen en su conjunto a dar respuesta a este interrogante. En primera instancia se abordará la noción de sujeto político y sus implicaciones con respecto a la identidad, para seguir con una aproximación a la intersubjetividad de los niños en el ámbito escolar y las vías a través de las cuales puede cobrar forma la subjetivación en este contexto. Paso seguido, se abordará el potencial de incidencia y transformación de la subjetividad desde la pedagogía gracias a la mediación del juego y el símbolo y se abordará el cuerpo como referente hermenéutico dentro del proceso. Una vez establecido este paradigma, se dará cuenta de las diversas dinámicas a través de las cuales puede cobrar forma la participación de los niños en la escuela y la interacción de las mismas con las necesidades psicológicas orgánicas de los niños y con el carácter intrínseco de la motivación. Finalmente se abordarán las particularidades del desarrollo cognitivo y las habilidades sociales en la segunda infancia, estableciendo un referente explícito de los hitos evolutivos alcanzados por la población de la investigación, abriendo así la perspectiva de su potencial en términos de la subjetivación política.

SUJETO POLÍTICO

Ser sujeto, señala Edgar Morin (1998), *es ponerse en el centro del propio mundo, ocupar el lugar del “yo”.* Implica esto, tanto la capacidad de reconocerse a sí mismo, como de tomar una postura activa frente al propio desarrollo histórico: *Es evidente—continúa Morin— que cada uno de nosotros puede decir “yo”; todo el mundo puede decir “yo”, pero cada uno de nosotros no puede decir “yo” más que por sí mismo.* Esta vuelta sobre sí, esta capacidad de auto-nombrarse, supone la constitución del self y su puesta en referencia: *Poder decir “yo”, ser sujeto, es ocupar un sitio, una posición en la*

cual uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo” (pág.97).

Ser sujeto supone claridad con respecto a quién se es (autorreflexión) y una proyección situada de la propia identidad (que ha de manifestarse en términos de propósitos, relaciones y acciones consecuentes). Hacerse sujeto es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor (Touraine, 1993). Es, además, trazar la línea parabólica que permite el salto propiamente creativo de la transformación: A propósito, Gómez puntualiza que hacerse sujeto es ante todo *proponerse una obra*, un proyecto (artístico, científico, social o personal) *que le dé sentido al propio estar en el mundo*. Concluye en consecuencia *que la creatividad es intrínseca a la subjetivación y que la singularidad se constituye como la fuente de producción de significados acerca del mundo*. (Gómez, J. 1996 pág.40)

Desde esta perspectiva, la subjetivación es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados (Gómez, J. 2006): *Ser sujeto, a diferencia de ser individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético-político despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma heterónoma*. (Gómez, J. 1996 pág. 39)

Por lo demás, si ser sujeto implica un paso adelante con respecto a ser individuo, que comprende tanto la auto-designación como la puesta en obra del propio ser en perspectiva, la dimensión política es transversal a la ejecución de tal obra en el entorno social: aquel que se auto-realiza (auto-ejecuta en tanto proyecto) en el escenario interactivo de lo social, es un sujeto político. En este sentido, *toda clase de relaciones, procesos sociales, objetos públicos o privados, la propia vida, son susceptibles de ser considerados como medios u objetivos de la acción política*. (Gómez, J. 2006 pág.39) Todo ello, en tanto relaciones y procesos son instancias portadoras de un significado en cuya elaboración en sujeto ha tomado un rol activo.

Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta que la emergencia de la autodesignación y la proyección que están a la base de la subjetivación política, se relaciona directamente con el proceso de construcción y expresión de la identidad en la niñez. De acuerdo con Brooker, L., Woodhead, M. (2008), la formación de la identidad se

ha vinculado tradicionalmente a los procesos de desarrollo, socialización y enculturación: la adquisición de la identidad es, desde esta perspectiva, un *proceso gradual de adaptación a las normas, valores y roles sociales de la cultura de los padres, que cobra forma gracias a la instrucción*. Desconocería ello *la unicidad de la identidad de los niños desde el nacimiento y el papel que ellos mismos desempeñan en la construcción y reconstrucción de un propio sentido personal dentro de los distintos contextos culturales*. (pág.9) Tal es precisamente la instancia de la autodesignación: una especie de *poética de sí mismo*, como la definiría Ricoeur (Begué, 2002), que supone el relato en primera persona de las propias dinámicas en tales contextos y de la manera en que los vínculos que allí cobran forma definen el propio ser en perspectiva.

La posibilidad de esta poética emerge desde la alteridad. La definición del sí mismo se potencia en el encuentro con lo otro (el psiquismo sólo surge como tal en razón de la penetración social). *Los bebés nos han enseñado que ellos construyen el tiempo psíquico en sus primeros días de vida al mismo tiempo que se ligan afectivamente con alguien. Las caricias, la alimentación, la voz, la presencia, la ausencia, producen efectos que quedan inscritos en la profunda intimidad del sujeto en construcción. Dichos efectos se inscriben bajo la forma de huellas psíquicas* (Cabrejo, 2009). Esas huellas conllevan la construcción de una imagen del otro en el interior del niño y al mismo tiempo, y por contraposición, una concepción del propio self (en principio deseo, expectación, y en virtud del otro, posibilidad de demanda y complacencia). *Nos experimentamos a nosotros mismos a través del otro y viceversa. Las palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento. : la diferencia que nos constituye como humanos y legítimos desde nuestra identidad; la comprensión desde su papel mediador en la construcción e interpretación de la alteridad como hecho social intrínseco a la heterogeneidad; y el reconocimiento como elemento necesario para no sólo legitimar la presencia del otro sino para valorarla desde el convencimiento de su inconmensurabilidad y necesidad para la convivencia*". (Vila, 2008, pág.9)

“Diferenciación e integración describen los dos procesos complementarios que subyacen a la tendencia del organismo a buscar una trayectoria de desarrollo en la dialéctica persona-ambiente. La diferenciación implica la elaboración y crecimiento de la complejidad. La complejidad surge de la interacción diferenciada con ambientes complejos

variables, que implican desafíos distintos, y evolución de respuestas y capacidades particulares que pueden expresarse como habilidades, intereses, valores, aspiraciones, etc. La integración, por su parte, implica una síntesis que refina la emergente complejidad del individuo en una coherencia organizada y adaptativa.” (Reeve, 2003. pág.95)

Dentro de esta dinámica, la construcción de la identidad personal y social se caracteriza por una creciente toma de conciencia. Implica este proceso rasgos distintivos, relaciones de poder y códigos de valor, que se van enriqueciendo a medida que el niño tiene acceso a una más amplia red de relaciones y esferas de interacción. *Las identidades tempranas son complejas y siguen cambiando y creciendo a medida que los niños adquieren experiencias en nuevos ambientes, actividades, relaciones y responsabilidades.* (Brooker, L., Woodhead, M.,2008, pág.7).

La poética de la auto-designación que corre paralela a este desarrollo de la identidad, supone la elaboración psíquica de una representación que, en tanto relato, va adquiriendo ***un sentido de continuidad interior***. Esta representación constituye una *configuración referencial* que, tal como la caracterizaría Putnam, no es determinada ni cerrada, y depende, *tanto en su estructura como en su función de referir, de la articulación de diversas instancias perceptivas, conceptuales y lingüísticas.*

En tal articulación el contexto social, cultural y político de los niños resulta determinante. Su incidencia en la elaboración de la identidad infantil en lo tocante a categorías como el género y pertenencia étnica o religiosa *ha sido ampliamente reconocida*. Las representaciones de los niños *reflejan la significación que se atribuye a dichos factores en el entorno que los rodea* (Morrow y Connolly, 2006). De allí la importancia del lenguaje y las prácticas que enmarcan el desarrollo temprano en la formación y consolidación de imaginarios que paulatinamente entrarán a formar parte del repertorio psíquico y conductual del self.

Primero la familia y luego la escuela, constituyen las dos instancias fundamentales de esta dinámica, correspondiendo a la escuela mediar el salto de la esfera privada a la pública. *La construcción de identidad, en ese contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos negocian sus diferencias con otros y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante.*

(Echavarría, 2003, pág.8). A través de estas dos instancias y de la manera en la que capta los significados que las atraviesan, el niño va consolidando una noción de su propio ser en contexto y perfilando su autoestima, dos instancias determinantes en sus futuras proyecciones como sujetos políticos: *La persona necesita la estima de su propia dignidad para erguirse en el mundo y ejercer la capacidad de creación en la perduración del tiempo. (...) La dimensión simbólica de nuestra identidad orienta nuestros ideales y alimenta nuestras motivaciones desencadenando los medios para su realización.* (Vila, 2008, pág. 306).

Así pues, a través de sus vínculos y de los discursos y prácticas que constituyen su conjugación cotidiana, los niños van construyendo una representación de sí mismos y de “el otro” como categoría extensa, que paulatinamente configuran el relato de su identidad. Este relato determina una poética o representación psíquica que se verá reflejada en las actitudes, preferencias, reacciones y proyecciones del self en contexto.

Pero así como la identidad —que se configura tanto desde la auto-designación, como desde el reconocimiento del otro (Prada y Ruiz, 2006)— es el eje fundamental de esta línea de subjetividad, el concepto de pacto social es un hito de la dimensión intersubjetiva. Si el sujeto es el protagonista, la intersubjetividad es la dinámica obligada de la democracia. La intersubjetividad implica la capacidad para reconocerse y reconocer al otro y para negociar con él las decisiones que atañen a ambos. La subjetividad debe implicar necesariamente esa dimensión dialógica definitoria de lo humano. En un ámbito de respeto y tolerancia, ser es auto-gestionarse y dejar ser al otro, el imperativo. Los pactos básicos de convivencia potencian el trámite del conflicto y garantizan esa dinámica de florecimiento de la subjetividad como opción. Pero en la escuela todo pacto debe ser percibido como tal por todos los miembros de la comunidad educativa. De ahí que deban ser permanentemente refrendados, renovados, celebrados: para que no se pierdan en el tiempo ni su carácter ni su sentido. Sólo así se los apreciará en tanto legítimos y se los defenderá desde las prácticas individuales como patrimonio de un colectivo con el que hay puentes de identificación.

Un desafío interesante para la Psicología en este sentido, consiste en mediar en la posibilidad de desmontar los tabús relacionados con ciertas dinámicas propias de la conducta humana: normalizar el conflicto, y entrar a instaurar formas de interacción que en

vez de negarlo, lo aprovechen como agente potenciador de desarrollo dentro de un espíritu plural verdaderamente democrático. “El trabajo en equipos, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de la pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico”. (Tedesco, J. 1996, pág.14).

INTERSUBJETIVIDAD EN LA NIÑEZ EN EL CONTEXTO ESCOLAR:

La escuela es un espacio privilegiado para la formación de la intersubjetividad. Allí los niños aprenden e incorporan nuevas estrategias y habilidades para relacionarse con los demás. Las relaciones, las vivencias y las experiencias van definiendo a las personas. El contexto y las relaciones hacen parte de la construcción de los sujetos. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que *“en cierta forma, los seres humanos construimos la realidad de manera narrativa. De hecho, todos vamos dibujando desde nuestra experiencia una imagen prefijada que le da significado a los conceptos a través de los cuales nos comunicamos e interpretamos el mundo que nos rodea”* (Vila, 2008, pág. 3). Los elementos contextuales juegan un rol muy importante en la construcción de las narrativas a través de las cuales los niños interpretan el mundo y le dan significado a la experiencia. En términos pedagógicos, *“lo que acabamos haciendo a menudo es reproducir los significados de los que culturalmente hemos ido apropiándonos o se nos han ido imponiendo”* (Vila, 2008, pág. 4). En síntesis, la experiencia de los niños se ve mediada por la experiencia que han adquirido los adultos y lo que culturalmente está establecido en el contexto que les es propio.

Pero por otra parte, la escuela es el primer ámbito público al que accede el niño, y es un espacio en el que se encuentra mayoritariamente con sus pares. En este contexto *“la autoafirmación, el goce de sí y la preocupación por los otros no se excluyen, sino que se incluyen, van juntos, se refuerzan y se enriquecen mutuamente”*. Beck, (1999). Allí comienzan a desarrollarse éticas para la convivencia desde la experiencia de la alteridad. Todas estas dinámicas son definitivas en la fundación de imaginarios que atraviesan la definición de la propia subjetividad y la proyección social del self. Después de todo, *“el individuo no se construye como tal, no adquiere estima de sí más que en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad*

próxima a la que pertenece” (Touraine, A. 1994, Pág. 157). En la escuela, a través de las relaciones que allí cobran forma, los niños construyen paulatinamente una imagen de lo público y de lo privado, identifican formas de participación y convivencia, establecen lazos de solidaridad y comunicación y construyen sentidos de pertenencia.

En síntesis, los niños se construyen como sujetos políticos teniendo en cuenta su familia, la escuela, la cultura y el contexto socio político en el que se encuentren. Cada una de las experiencias que tienen es de una u otra forma afectada e influenciada por la experiencia de un adulto. Pero es de gran importancia que los niños según esas experiencias adquiridas, creen ellos mismos una subjetividad política que los defina como sujetos activos, y en este proceso la posibilidad de espejarse, de identificarse o comprender la diversidad a través de la relación con sus pares, mediada por la categoría del deseo, es definitiva como proceso fundante de la subjetividad política.

. En esta misma línea de pensamiento, Foucault (Deleuze, 1987) propone cuatro “pliegues de la subjetivación”:

- Subjetivación a través del cuerpo (las relaciones proxémicas como expresión de la propia afectividad; la imagen como expresión de la identidad).
- Subjetivación a través del saber (saber no fragmentado, reduccionista ni ultraespecializado: emergente de la propia acción social en toda su complejidad y riqueza, y orientador de la misma).
- Subjetivación a través de la norma (norma como expresión de un acuerdo; formulación a la que subyace una valoración de la que nos hacemos partícipes)
- Subjetivación a través de la alteridad (el respeto del otro surgido de un diálogo con lo diferente y una comprensión de su naturaleza y legitimidad).

Es claro que todos estos *pliegues* implican un sujeto activo en primera persona, capaz de reflexionar y de pensarse a sí mismo y de relacionarse con los demás desde una postura que al mismo tiempo lo representa y lo trasciende, esto es, lo proyecta. En esta suerte de emergencia de las subjetividades políticas, Gómez (2008) refiere como características:

- La autodeterminación (más allá de lo institucional)
- La libertad de acción (a través de formas alternativas de comunicación, convivencia y trabajo vinculadas a las propias prácticas sociales y universos simbólicos)
- Nuevos ámbitos de lo político (a través de prácticas y estéticas cotidianas asociadas a procesos de constitución de la identidad. Alternativas que visibilizan en la esfera de lo público)
- Equilibrio entre intereses individuales y acciones colectivas (Por una parte la autoafirmación y goce de sí y preocupación por los otros como un continuum, y, por otra, la identificación y sentido de pertenencia a redes sociales como factor de vínculo prevalente sobre normatividad).
- Reconocimiento de distintos tipos de libertad (de los que se puede participar a partir de la afiliación a diferentes redes de significado).

Desde esta mirada de la subjetividad, cabe considerar la viabilidad de un sentido político que revalorice el principio de comunidad. Villarreal (2006) plantea que para que esto sea posible es necesario *deshegemonizar la racionalidad analítica instrumental* como requisito indispensable para potenciar el *sujeto multidimensional* (pág. 317). Constituye este primer hito una apuesta por el sentido vital del quehacer del sujeto, que coincide con los pliegues de Foucault respecto al saber y a la norma. Esta mirada descentra al sujeto de la perspectiva de la producción y el consumo y lo vuelca hacia el colectivo en aras de una concepción situada de la ética, la estética y, en fin, de la política, como entramado de significados vivos capaces de conferir sustento existencial a cualquier proyecto. Es ese entramado de significados vivos y compartidos el factor fundante de un nuevo principio de *comunidad* cuyo poder, de acuerdo con Villarreal, encuentra fundamento en la solidaridad, la participación y la cooperación como ejes dinamizadores de una sinergia creativa de saberes, sentires, acciones y relaciones.

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DEL JUEGO Y EL SÍMBOLO:

Hasta donde hemos avanzado en esta reflexión, la vida como devenir político es una concepción que devuelve al sujeto a la perspectiva kantiana de la autoría y la responsabilidad frente a su propio desenvolvimiento en la esfera de lo público. Una concepción que dista del imaginario tradicional de la *acción política* como ejercicio

vinculado a la noción de Estado, gobernabilidad y representación y que otorga al sujeto un lugar protagónico como gestor de su propio proyecto histórico. Esta transición conceptual permite hablar de una *depresión de la edad política* en ese sentido abstracto y despersonalizado de la tradición, que, entre muchos otros factores, instala nuestro tiempo más allá de los paradigmas de la *Modernidad*.

De cara al propósito de la formación política, una *depresión* semejante nos pone en la encrucijada de re-semantizar y avalar los valores y virtudes ciudadanas y sociales en el marco de una *ética civil ilustrada*. La dinámica que se precisa es la de la persuasión de la voluntad. Recordemos que la subjetividad es la mediadora por excelencia de cualquier forma genuina de participación. En consecuencia, “el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje” (Tedesco, J. 1996, pág. 4). Esto es el desarrollo del *pathos* como fundamento del *ethos*. De ahí la importancia de un acompañamiento desde la Psicología en la elaboración de un nuevo modelo educativo. La identidad del ser humano debe ser tomada en cuenta como motor motivacional y es fundamental que el sujeto se sienta decisor en los procesos sociales de los que forma parte, en principio desde el gesto de la “adhesión”, y, de manera subsecuente, de la iniciativa a través de la agencia, lo cual implica ya la concepción y puesta en marcha de un proyecto.

Es así como la democracia garantiza la expansión de la subjetividad en un entorno político. La escuela debe entonces potenciar la subjetivación a través de procesos de auto-reflexión y puesta en escena del self. Subjetivarse implica asumirse a sí mismo como proyecto de vida con un horizonte ético y político (Gómez, J., 2006). La psicología puede acompañar a la escuela en este desafío mediante el diseño de dispositivos pedagógicos capaces de incidir en la constitución, ampliación y consolidación de la identidad, tanto personal como colectiva en el marco de un *ethos* democrático. La alternativa preferencial de las nuevas visiones educativas debe consistir en consecuencia en *proponer, más que en imponer*.

Ciertamente, al hablar de educación para la democracia, estamos hablando de un proceso de formación de la cultura; y sabemos que la cultura es hoy más que nunca el resultado de una serie de mediaciones que escapan al ámbito puramente académico para

referirse directamente a lo experiencial. Por ello en este propósito se hace necesario un refinamiento pedagógico que contemple la transversalidad de los espacios de la significación y las ofertas de sentido del contexto contemporáneo, y en esta línea de acción no puede descuidarse el espacio de lo simbólico. Allí, en el lugar de la representación, tienen lugar importantes procesos cognitivos y psico-afectivos que influyen directamente en los patrones de comportamiento y adaptabilidad de los niños. (Ordóñez, S. 2004, pág. 47)

Formar ciudadanos hoy en día consiste fundamentalmente en desarrollar el liderazgo y la autogestión a partir de la generación de *experiencias pedagógicas*, lo cual supone apelar a la emoción como agente movilizador en un sentido trascendente.

Es bien sabido que existe una correlación significativa entre la experiencia emocional, la motivación y el aprendizaje a largo plazo (Depue y Collins (1999). Este fenómeno tiene sustento neurobiológico en la activación del área tegmental ventral del cerebro y su sistema de proyección ascendente dopaminérgica. Es decir, el valor de recompensa del estímulo es un factor determinante en la potenciación a largo plazo de las sinapsis (Machado S., Portella C., 2008). Significa esto que la mediación emocional optimiza el aprendizaje y favorece su consolidación. Asumir pues el carácter integrado de los aspectos motivacionales y cognitivos constituye el fundamento del concepto de “experiencia” como unidad metodológica del proceso de subjetivación en la escuela. La experiencia así entendida será el evento de una epifanía gozosa que trasciende lo ordinario y es capaz de generar cambios estructurales y funcionales en el sistema nervioso del individuo.

Para ello resulta de gran valor estratégico apelar a la “alegría metodológica”, expresión que usa Miguel Morey prologando a Foucault en *El uso de los placeres*, (1993) y con el cual aquí se pretende hacer referencia al modo de concebir las acciones y ejecutarlas dentro de la lógica del símbolo y el juego.

Cuando el niño despliega su actividad lúdica, evoca un espacio-tiempo simbólico que emerge de manera espontánea y arrastra un enorme potencial elaborativo. La moción del goce y el tránsito hacia una hipótesis ficcionada de sí mismo activan como *función descrita para la fiesta o el carnaval, ese olvido del mundo de la vida, para volver*

nuevamente a él (Gómez, 2008). Permiten, por lo tanto, conjugar una intención pedagógica mediada por la lógica de la seducción. Implica ello un viaje que simultáneamente se vuelca hacia el mundo interno del discípulo —ese *espacio secreto e íntimo* de la psique constituida por múltiples representaciones— y hacia un exterior improbable y sugerente. En esta segunda dimensión *educere es “ex-ducere”, dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño.* (...) lo cual implica también, *escapar del lugar de nacimiento de las identidades fijas e inmutables...* (Bárcena, 2005, pág. 11).

La acción pedagógica concebida en este marco potencia inusitadas transacciones entre ese afuera y ese adentro mediadas por la *incertidumbre placentera* capaz de traducir eventos en experiencias, lo cual redundará en una ampliación de las fronteras del self. Es decir, el pacto de ficción que pone en juego la propia representación hace viable la ampliación de dicha representación por incorporación de contenidos significativos que la experiencia lúdica carga de sentido.

Esta suerte de interacción surge como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica (Vygotsky, 1981): El self se reconfigura a través de diferentes narrativas: el juego como fórmula simbólica es capaz de crear nuevas realidades y, *nuevas formas para referirse al yo que generan nuevas formas de experimentarlo* (Gergen, 1995).

Nótese por otra parte *que el juego como actividad sólo existe a través de realizaciones concretas.* (Silva, H. 1999. Pág. 47) Jugar pone a sujeto en situación de actor, de ejecutante, lo cual constituye otro elemento fundamental del principio de subjetivación.

Foucault señala que *Jugar es ingresar en un movimiento siempre abierto.* Tal apertura desdibuja los límites de la propia identidad para devolver al sujeto al espacio-tiempo de los hechos *reales* con una visión ampliada de sí mismo, cargada además con el poder magnético de la seducción. Jugar es elaborar sobre una metáfora: densidad cifrada como universo vivo, revelado y descubierto, a partir de los juegos sutiles entre el sentido y los sentidos... Al tacto, la intuición de lo que se alza luminoso tras el ocultamiento estético

de la metáfora, es la puerta cuyo traspaso lúdico potencia el claroscuro de la forma en haz de significados íntimos...que fluyen...

EL CUERPO: TERRITORIO FRONTERIZO

El cuerpo está en constante relación con personas, con el ambiente, con la sociedad y todas esas interacciones lo van definiendo. Esas relaciones e interacciones, placeres, displaceres y todas sus expresiones, muestran a un cuerpo que siente y a un cuerpo que se educa. Cada cuerpo es diferente de los otros, lo cual lo eleva a la categoría de factor de unicidad del individuo, constructor de una identidad con diferentes formas de sentir, de expresarse, de decidir, de reaccionar, de participar y de vivir. Esta aproximación sugiere de inmediato que el cuerpo es un fenómeno político. (Pedraza, 2003)

Así pues, en un contexto como la escuela, los significados que se elaboran y/o reproducen alrededor del cuerpo inciden en la formación política ciudadana de los niños. Cada niño, en tanto sujeto político evidencia mediante acciones, expresiones, símbolos, proxemias y estéticas particulares un universo referencial distinto: el niño, al estar en constante socialización y ubicado en un contexto determinado, se identifica con ciertos símbolos y formas específicas de vivir que determinan su actuar y cada una de sus expresiones y formas de participar en la escuela. El cuerpo habla. Habla siempre. Pero su sintaxis es distinta a la sintaxis del lenguaje hablado. Quizá su vocablo sea la impronta, y acaso el movimiento sea una suerte de narrativa de eventos que desconocen la lógica lineal del tiempo. El cuerpo es una coma psicológica: un punto de llegada y de partida en el que confluyen y se tocan lo objetivo y más concreto —la carne—, y lo abstracto y subjetivo —la psique... la cultura...—. Apenas el lapso de una inhalación, la coma, lo que en cualquier caso implica siempre la existencia de un afuera y de un adentro. El cuerpo es pretexto para ese transcurrir del aire. Y es frontera.

El cuerpo no es puramente organismo, sistemas, sangre, arterias, magistral superposición de fluidos, estructuras y palpitaciones. Porque es cuerpo humano. Y lo humano es casi todo elaboración, construcción, código y olvido... amnesia simbólica que apela a la desnudez reinventada de la naturaleza. En el cuerpo, gran parte de lo que se cree natural responde a esa política de transacción de la frontera entre lo objetivo y el ente. El gesto es síntoma y señal. El cuerpo nunca calla.

El cuerpo es metáfora. Hay —sí las hay— cosas del cuerpo que operan por una fórmula invisible e incesante que escapa a nuestro cálculo. La velocidad de una sinapsis, la intrincada red de aferencias y eferencias, el reflejo —reacción imprevista cuya insubordinación asombra a la consciencia—. Pero en su observación aprendemos la lógica jerárquica. Hasta en la íntima relación con nuestro propio cuerpo, ese objeto tan cercano al yo, establecemos impensadas jerarquías: por ejemplo, nos identificamos con nuestra cabeza, más que con nuestra mano, nuestro pie o nuestra costilla. ¿Por qué si no cuando llueve nos apresuramos a cubrirnos la cabeza y tenemos así la sensación de “no mojarnos”? No es extraño después que pensemos en la sociedad como en un cuerpo. ¿y quién quiere ser mano, o pie o costilla? El cuerpo es metáfora.

El cuerpo es medio. De ahí su esencia política. Unidad de interacción y si se quiere de control que responde a las leyes de la física de campos y partículas —no es ajeno al magnetismo, ni a la gravitación, ni a las asimetrías—, pero es indiscernible de una voluntad que a través de él se expresa y se proyecta. La voluntad es el verbo del ser. La identidad la antecede. Acaso la identidad sea voluntad en potencia. El cuerpo es medio. El cuerpo nos delata. Porque llevamos en él la impronta del entorno, como la piedra de río, aún entre un bolsillo, inevitablemente habla del agua.

El cuerpo es en sí mismo un referente ético, dado que es acaso el primer derrotero tangible en la comprensión de la dicotomía formal límites y libertad... De ahí la importancia de ponerlo en juego dentro de un proyecto pedagógico que propenda por el desarrollo sub-lime de un imaginario de co-habitación del mundo.

No es extraño entonces que el cuerpo se convierta en herramienta fundamental para la comunicación y la formación política y ciudadana, con la ventaja de hacer orgánico el proceso de aprendizaje: permite la atención y la comprensión de conceptos que teóricamente pueden ser de difícil elaboración, pero que en la acción y la expresión corporal son mucho más claros para los niños. (Pedraza, 2003)

Siendo el cuerpo ese territorio fronterizo capaz de poner en contacto la identidad y la voluntad con el campo de acción e interacción de lo social, es instancia imprescindible dentro de cualquier proceso de formación de la subjetividad política de los niños. En este sentido es preciso potenciarlo en tanto canalizador de energías vitales, improntas culturales,

modos de sentir y de expresar que en su conjunto constituyen la red ontológica de significados y pulsiones con las que cada uno entra en el juego del ser- con- otros. En el contexto formativo no puede desconocerse el cuerpo en su incesante caudal de revelaciones. Incitar el libre tránsito del aire que supone la coma psicológica del cuerpo es quizá el gesto más fecundo para el conocimiento y el reconocimiento del otro en un ámbito no discursivo, al margen del tono dogmático o del artificio. Sondar la autoimagen, la proxémica, la kinestesia, la gestualidad, el nivel de consciencia del poder que entraña el cuerpo en tanto categoría vital, es probablemente la epistemología más orgánica de la alteridad.

ESCUELA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL

Ahora bien, pensar en los niños como sujetos políticos supone afrontar las dinámicas de poder que subyacen a la noción de ciudadanía. Configurar un imaginario ciudadano a partir de la premisa de participación infantil es un proceso saturado de tensiones y complejidades. *Muchas veces, relaciones atrincheradas de dependencia, miedo y desprivilegio socavan la toma de decisiones deliberativa* que estaría a la base de ese imaginario en los diferentes espacios de lo social. Como consecuencia, a la hora de ejercer su ciudadanía los niños están manifiestamente *en los márgenes* de la gobernabilidad y la formulación de políticas, y tienen escasos recursos en comparación con la mayoría de los actores adultos. (Cornwall, 2004).

La escuela como escenario privilegiado para la formación de sujetos políticos debe buscar y /o potenciar espacios para que los niños puedan ejercer su derecho a la participación en tanto ciudadanos legítimos. En otras palabras, es importante que desde las relaciones que tienen lugar en la escuela, los niños estén seguros de que son sujetos importantes y que sus palabras y acciones tienen valor. (Moreno, 2005).

En términos de legislación sobre el particular, Cajiao (1998) señala que la colombiana es quizá la más explícita y audaz de Latinoamérica en relación con mecanismos de participación obligatorios en todas las instituciones educativas, por parte de alumnos (niños y jóvenes): la ley 115 de 1994 establece que todas las normas de la institución deben ser construidas y/o reformadas con participación de los estudiantes a quienes se debe incluir en el consejo directivo a través de representantes elegidos por ellos mismos. La misma ley

establece una figura jurídica importantísima: el Personero estudiantil, cuya función es proteger los derechos básicos de todos sus compañeros, llevar los casos de supuesta violación ante las autoridades escolares y, si fuere necesario, ante las autoridades judiciales (...) Estas normas jurídicas con fuerza de ley de la República, establecidas por el Congreso Nacional y defendidas por las más altas esferas del poder judicial (Corte Constitucional y Corte Suprema de Justicia), muestran un verdadero deseo de que haya cambios de fondo—puntuá el autor. (pág. 28)

Esta regulación plantea un desafío enorme a la escuela, ante el cual aún se la ve, sin embargo, *temerosa y rígida, pues su cotidianidad parece mantenerse intacta en relación con la verticalidad de su organización (...) En las estructuras organizativas de las instituciones educativas la arbitrariedad y la doctrina del control siguen siendo predominantes. (Cajiao, 1998 pág. 28).*

En este sentido, y universalizando el fenómeno, Hart (2001) señala que hay diferentes formas de organización institucional que solapan la verticalidad de las relaciones adultos-niños pretendiendo ser fórmulas de *escolarización democrática*. Entre ellas, el peldaño más bajo en la metáfora de una escalera de participación infantil es la *manipulación*, término con el cual el autor hace referencia a *aquellos casos en los que los adultos usan conscientemente las voces de los niños para transmitir sus propios mensajes. (pág.40)* Siguen en orden ascendente *la decoración* y *la actuación de fachada*, completando una tripleta de dinámicas “*inaceptables*”. La *decoración* es la fórmula que se vale de la imagen y presencia de los niños para difundir un mensaje que ellos realmente no comprenden (haciéndolos por ejemplo vestir camisetas impresas). Finalmente, la *actuación de fachada* es aquella en que *los adultos proyectan programas en que pare e que los niños tienen voz, cuando, de hecho, tienen poca o ninguna capacidad de elección respecto al tema o al estilo de comunicarlo, ni tampoco ocasión para formular sus propias opiniones. (pág. 41)* El primer peldaño de participación genuina que describe Hart en su metáfora de participación es el de la *movilización social*: en este caso los niños actúan como *designados, pero habiendo sido informados* de las razones y los propósitos de su gestión. Se convierten así en multiplicadores de mensajes adultos respecto a los cuales han sido instruidos. Este es un modelo aún bastante limitado a través del cual según el autor se consigue muy poco, ya que de ser la única ruta de participación infantil, instalará en la

mente de los niños la idea de que *se los utiliza cuando es necesario, pero que sus perspectivas no son importantes en sí mismas*. (pág. 43) Un paso más arriba en las fórmulas participativas está la dupla *consulta e información*. Es decir, los adultos diseñan y dirigen los proyectos, pero los niños *entienden el proceso, son consultados y sus opiniones de tratan con seriedad* rindiéndoles además cuentas en la devolución de resultados. El avance en términos de la participación cada vez más genuina de los niños está cifrado en esta metáfora en la posibilidad creciente de tomar decisiones. Así pues el sexto escalón es el de los proyectos que son iniciados por un adulto pero en los cuales las decisiones se toman conjuntamente con los más pequeños, tanto a nivel conceptual como procedimental. El séptimo escalón está constituido por los proyectos iniciados y dirigidos por los niños. Para que esté este escenario sea posible, “es necesario que adultos especialmente observadores se den cuenta de las iniciativas de los niños, permitan que se lleven a cabo y las reconozcan sin controlarlas” (pág.44). Aunque Hart asocia esta instancia con el juego infantil, es importante potenciar esta dinámica de participación en los demás espacios de la vida cotidiana y especialmente en la escuela, ya que permite a los niños disfrutar de sus propias competencias y ponerlas a prueba. Pero hay aún un último escalón en esta metáfora de la participación. Se trata de los proyectos iniciados por niños con decisiones compartidas con los adultos. Esta es la fórmula en la que los niños *se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena* (pág 45). Que los niños comprendan que son capaces de llevar a cabo proyectos por sí mismos, pero que pueden necesitar en algún momento trabajar con adultos en posiciones de poder y que puedan acceder a ese apoyo en tanto gestores legítimos de su comunidad, sería el más elevado grado de participación.

Esta sensación de competencia y de confianza en relación con su posición en el grupo social, nos remiten a una consideración fundamental en torno a ciertas necesidades psicológicas referidas como orgánicas en la literatura y a su papel decisivo en la motivación y la regulación de la conducta.

De acuerdo con Reeve, J., (2003), las necesidades fisiológicas “alertan a la persona (vía pulsión orgánica) sobre la existencia e intensidad de las emergencias biológicas. La conducta motivada que surge a partir de ellas es esencialmente reactiva, en el sentido de que su propósito es reaccionar y subsanar una condición de déficit corporal” (pág. 26). Las

necesidades psicológicas, por su parte, tienen una naturaleza cualitativamente diferente, ya que generan una energía proactiva: impulsan al individuo a establecer un compromiso activo con el ambiente y a desarrollar sus habilidades de manera consecuente. Dentro este grupo, se encuentran las necesidades psicológicas orgánicas que se caracterizan por ser innatas y comunes a todos los miembros de la especie y por dar origen, al ser satisfechas, a la motivación intrínseca de la conducta, es decir, aquella que surge del fuero interno del individuo y que no depende de incentivos externos.

Deci y Ryan (2002) señalan que las necesidades psicológicas orgánicas son autodeterminación, competencia y gregarismo.

1. Autodeterminación: Es la necesidad de experimentar una elección en la iniciación y regulación de la propia conducta. Esta necesidad refleja para Reeve (2003) el deseo de que las elecciones personales, prevalezcan sobre los eventos ambientales, en la incidencia sobre las propias acciones: “Queremos ser los que decidamos qué hacer, cómo hacerlo y cuándo dejar de hacerlo. Deseamos que nuestras elecciones determinen nuestras acciones, en lugar de que alguna otra persona o algunas restricciones ambientales nos fuercen a seguir un curso de acción particular. Queremos que nuestra conducta esté conectada a nuestros intereses, preferencias y deseos, en vez de estar divorciada de ellos. Anhelamos la libertad para construir metas para nosotros mismos y la libertad de decidir cómo ir consiguiendo lo que es importante para nosotros. En otras palabras, tenemos necesidad de autodeterminación” (pág. 96). Según el mismo autor, cuando la conducta está autodeterminada, se experimenta como libre, el lugar de causalidad que la propulsa se percibe como interno y se produce “un tono fenomenológico de juego, ocio y emoción positiva” (pág. 123). Así pues, “la conducta se autodetermina cuando nuestros intereses, preferencias y creencias guían la decisión de involucrarnos o no en una actividad particular. No estamos autodeterminados cuando alguna fuerza exterior nos presiona para pensar, sentir o comportarnos en formas particulares” (Deci, 1980. pág. 73).

La satisfacción de la necesidad de autodeterminación depende de qué tan favorable se percibe el ambiente en relación con la posibilidad de autonomía del sujeto. “Los ambientes favorecedores de la autonomía subrayan el punto de vista del individuo, fomentan la elección y la iniciativa propias, comunican las razones de cualquier control

de comportamiento y confían en un estilo de comunicación que es rico en retroalimentación positiva no controladora”. (Reeve, 2003. pág. 123) La sensación de autonomía eleva la autoestima de las personas, sobre la base de una auto-percepción de competencia y confianza (Deci y Ryan, 1995). Ello incide en la proyección de un estilo cognitivo creativo y flexible y en una relación de interés y placer con las tareas propuestas, que dejan al margen sensaciones de tensión o presión.

2. Competencia: Es la necesidad que experimenta el sujeto de ser eficaz en sus interacciones con el ambiente. De acuerdo con Reeve, refleja el deseo de experimentar el placer de una completa absorción y flujo energético en la ejecución de una tarea exitosa. Experimentarse como competente motiva al sujeto a querer desarrollar y refinar sus capacidades. Un ambiente capaz de favorecer esta sensación de competencia se cuida de no presentar al sujeto de manera recurrente desafíos que desborden o estén por debajo de sus posibilidades actuales de ejecución, ya que esta clase de desafíos generan frustración y ansiedad o aburrimiento, respectivamente. Lo ideal es establecer condiciones para un *desafío óptimo* ajustando de manera intencional el nivel de dificultad al grado de habilidad alcanzado, incluyendo un margen que posibilite la evolución. La retroalimentación positiva de una ejecución competente refuerza la percepción de competencia y permite al sujeto monitorear sus progresos.
3. Gregarismo: Es la necesidad de establecer vínculos emocionales estrechos con otras personas. De acuerdo con Reeve (2003), refleja el deseo de estar emocionalmente vinculado de manera interpersonal con otros, dentro de relaciones cálidas y significativas: “La gente busca interacciones emocionalmente positivas y compañeros para interactuar. Así mismo los seres humanos quieren que dichas interacciones ocurran dentro del contexto de una relación estable a largo plazo, rica en calidez, atención y cuidado mutuo. Para ser satisfactorio, dicho lazo social necesita estar caracterizado por las percepciones de que a la otra persona le agrada el yo y que se preocupa por su bienestar. Pero más que atención y agrado, las relaciones que satisfacen de manera profunda la necesidad de gregarismo son las conducidas bajo el conocimiento de que “el verdadero yo” (el “auténtico yo” de uno), se mostró y juzgó como importante para los ojos de otra persona (Deci y Ryan, 1995) En este sentido, las personas precisan confirmar que los *lazos sociales emergentes* son sinceros y que no

obedecen a un interés de intercambio, sino que implican atención, agrado, aceptación y valoración recíprocos. Una relación *comunal* es aquella que, así sustentada, es capaz de satisfacer la necesidad de gregarismo “Las relaciones que no estén enraizadas en un contexto de agrado y cuidado mutuo frustran la necesidad de gregarismo y dejan a las personas estresadas, tristes, solas, deprimidas o celosas (...) Cuando un individuo se siente ignorado o abandonado, se siente solo y alienado. (Reeve 2003, pág.119).

En síntesis, cuando una actividad involucra nuestras necesidades psicológicas orgánicas, sentimos interés; cuando las satisface, sentimos placer. De ahí la importancia de tenerlas presentes siempre de manera prioritaria en el diseño de cualquier propuesta de intervención orientada al desarrollo de la subjetividad política.

Por otra parte, para poder comprender y abordar el trabajo con los niños es necesario partir primero de la comprensión de su desarrollo cognitivo. La teoría de Jean Piaget plantea que el niño entre los 11 y los 12 años se encuentra en la etapa de las *operaciones formales*. Las operaciones formales se caracterizan por lo que Piaget denominó *razonamiento hipotético-deductivo*: el niño puede formular hipótesis acerca del mundo que lo rodea y tiende a buscar patrones de relación causal entre los sucesos de su entorno. Pero su actividad cognitiva no se limita a tal formulación de hipótesis a partir de la observación. El niño que ha conquistado las operaciones formales se encuentran en una etapa altamente propositiva, pues está siempre buscando contrastar la realidad con sus hipótesis desde la acción (Craig, Baucum, 2009). Esta etapa es fundamental en la apropiación de conceptos abstractos y en el desarrollo de ‘pensadores críticos’. El pensamiento de las operaciones formales es racional, sistemático y capaz trascender la evidencia inmediata a favor de la generalización. El niño en esta etapa está en condiciones de reflexionar en forma planeada, operar sobre ideas y conceptos hipotéticos, adentrarse en las perspectivas psicológicas de los demás y las causas de su comportamiento. El operador formal está mejor equipado para tomar decisiones que impliquen considerar varias opciones y anticipar los resultados de las diferentes combinatorias. (Reed, 2007) Así pues, de acuerdo con los descriptores de Piaget, a la edad de 11 años —momento que media en el intervalo de más rápido crecimiento de la corteza cerebral humana después del nacimiento—, el niño ya está en dominio del repertorio cognitivo basal que desembocarán en el pico del funcionamiento ejecutivo que tiene lugar a los 18 años y que seguirá desarrollándose durante la vida adulta en directa

correlación con el proceso de mielinización pre-frontal (Bausela, 2005). Ello abarca la esfera de la cognición social como eje transversal del desarrollo de la inteligencia emocional.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), en los últimos años se han publicado significativos estudios sobre la Inteligencia emocional en los que se pone de relieve la correlación entre la adquisición de competencias emocionales por parte de los niños y sus patrones conductuales. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia—afirman los autores— para el diseño de intervenciones educativas con incidencia práctica en el ámbito de la formación para la ciudadanía: *Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.* (pág. 69).

Goleman (1995) propone la siguiente clasificación de las competencias emocionales:

1. Autoconsciencia: consciencia emocional, correcta autovaloración y auto-confianza.
2. Autoregulación: autocontrol, adaptabilidad, confiabilidad.
3. Motivación: impulso de logro, compromiso, iniciativa, optimismo.
4. Empatía: comprensión de los otros, contribución al desarrollo de los otros, fomento de la diversidad, consciencia política.
5. Destrezas sociales: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catálisis de cambio, colaboración, cooperación, trabajo en equipo.

En el marco de una categorización semejante, Bisquerra y Pérez (2007) acuñan también las que denominan *competencias para la vida y el bienestar*, dentro de las cuales se encuentran las habilidades para fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones asumiendo la responsabilidad por ellas, y buscar ayuda y recursos.

El constructo de Cognición Social es transversal al de inteligencia emocional. En términos generales se habla de *cognición social* para referirse a las operaciones mentales que subyacen a las interacciones sociales incluyendo la percepción y la interpretación de las

intenciones, disposiciones y comportamientos de los otros, y a la generación de respuestas a tales comportamientos. (Adolphs, 2011). Proveniente de la rama de las neurociencias aplicadas, se concreta en torno a los procesos mentales que permiten al ser humano adecuarse socialmente al entorno y modular su conducta según criterios de pertinencia, oportunidad e intensidad. Esta función reflexiva contribuye en gran medida a que el individuo logre establecer patrones exitosos de interacción.

Desde esta perspectiva, subjetivarse políticamente supone el afianzamiento de ciertas competencias básicas que vienen dictadas por el desarrollo biológico y la adopción de otras que podríamos denominar procesos superiores de la interacción y que se relacionan con el marco precursor de la experiencia.

Queda así perfilada la ruta teórica que sustenta la investigación. A partir de la comprensión de los constructos transversales arriba descritos será posible ahora dar cuenta del proceso de subjetivación política de un grupo específico de niños en el contexto de una institución educativa concreta y ver cómo las categorías cobran forma, dimensión y movimiento en sus experiencias, narrativas y transformaciones.

Objetivos

Objetivo General

Potenciar y describir el proceso de subjetivación política de un grupo de niños entre los 10 y los 12 años de edad en el entorno escolar y analizar los alcances y pautas de transformación generados desde la Psicología como agente de intervención.

Objetivos Específicos

- Dimensionar las categorías de Identidad, Intersubjetividad, Autogestión, Percepción de autonomía y Motivación en el contexto específico de la intervención y describir las dinámicas que las caracterizan en función de la población seleccionada.
- Analizar el impacto del proceso de subjetivación política en las relaciones de los niños con sus pares (patrones de alteridad e interacción).
- Observar el impacto del proceso de subjetivación de los niños con quienes se adelantará la intervención, a partir de la retroalimentación del entorno y las nuevas narrativas emergentes.
- Perfilar principios pedagógicos y metodológicos que propicien el éxito de una intervención psicológica en la formación de subjetividades políticas en la escuela.

Categorías de Análisis

- *Autodesignación-Identidad (Self ampliación de)*: Capacidad para identificar y nombrar aquellos rasgos, tendencias, preferencias, etc. que constituyen la propia identidad en un sentido de diferenciación, y nivel de indexicalidad del self en tanto constructo.
- *Autodeterminación (Autonomía percibida- sentido de Auto-gestión)*: En términos de la propia conducta, sitio de causalidad y elección percibidos y nivel de subjetivación política.
- *Alteridad-Reconocimiento-Solidaridad-Complementariedad (sentido de)*: Capacidad para identificar y reconocer al otro en su unicidad, y para valorar su aporte ontológico y práctico a la interacción.
- *Vínculo (capacidad de)- Ética de interacción e interferencias*: Habilidad para relacionarse, patrones de relación y manifestaciones anómalas (agresividad, impulsividad, ansiedad)
- *Impacto de la subjetivación*: Retroalimentación del entorno y nuevas narrativas.

Metodología

El presente trabajo es el resultado de un proceso de *investigación aplicada*, esto es orientada a la *praxis*, que se desarrolló desde el modelo etnográfico mediante la implementación de un proceso de *Investigación acción*. Implica ello que la investigación corrió de manera paralela a la intervención, y que indagó por los valores y significados —puestos en juego y en proceso de elaboración— desde una postura hermenéutica interpretativa.

El fin último de la investigación acción fue generar en los niños implicados (y, a partir del impacto de sus acciones, en su comunidad de referencia), nuevas comprensiones acerca de su realidad en tanto sujetos políticos y sus posibilidades de intervención directa en la transformación del entorno. Para tal fin se trabajó con una lógica abductiva: la ruta teórica descrita en el apartado anterior sirvió como referente para el desarrollo de la reflexión conceptual en diálogo con la realidad observada a través de la intervención, pero fue este diálogo el que definió la emergencia de las categorías nucleares del análisis.

Desde una perspectiva procedimental se tomó como unidad metodológica de la intervención la *experiencia significativa* codificada a través de la formulación de talleres específicos que se distribuyeron a lo largo de las tres fases de intervención ya descritas, y que se caracterizaron sin excepción por la mediación del símbolo como código disparador de la interacción lúdica. Una segunda instancia de decodificación cerraba cada taller permitiendo a los niños hacer el tránsito de la experiencia al universo conceptual subyacente. Esta decodificación se potenció a través de dinámicas espontáneas de retroalimentación, guías de rastreo específicas y ejercicios de hermenéutica sobre las producciones.

Dentro de esta línea de acción, tres metáforas constituyeron el eje dinamizador de la estructura de la intervención: la **metáfora del árbol**, que tenía como propósito facilitar el proceso de *formulación de objetivos concretos* para el desarrollo del proyecto político de la personería y *potenciar el monitoreo de su evolución*; la **metáfora de la golosa** que permitió codificar el concepto *ruta de acción* como estrategia de avance en el logro de objetivos. Y finalmente la **metáfora de la cometa**, que daba cuenta de la naturaleza e implicaciones de

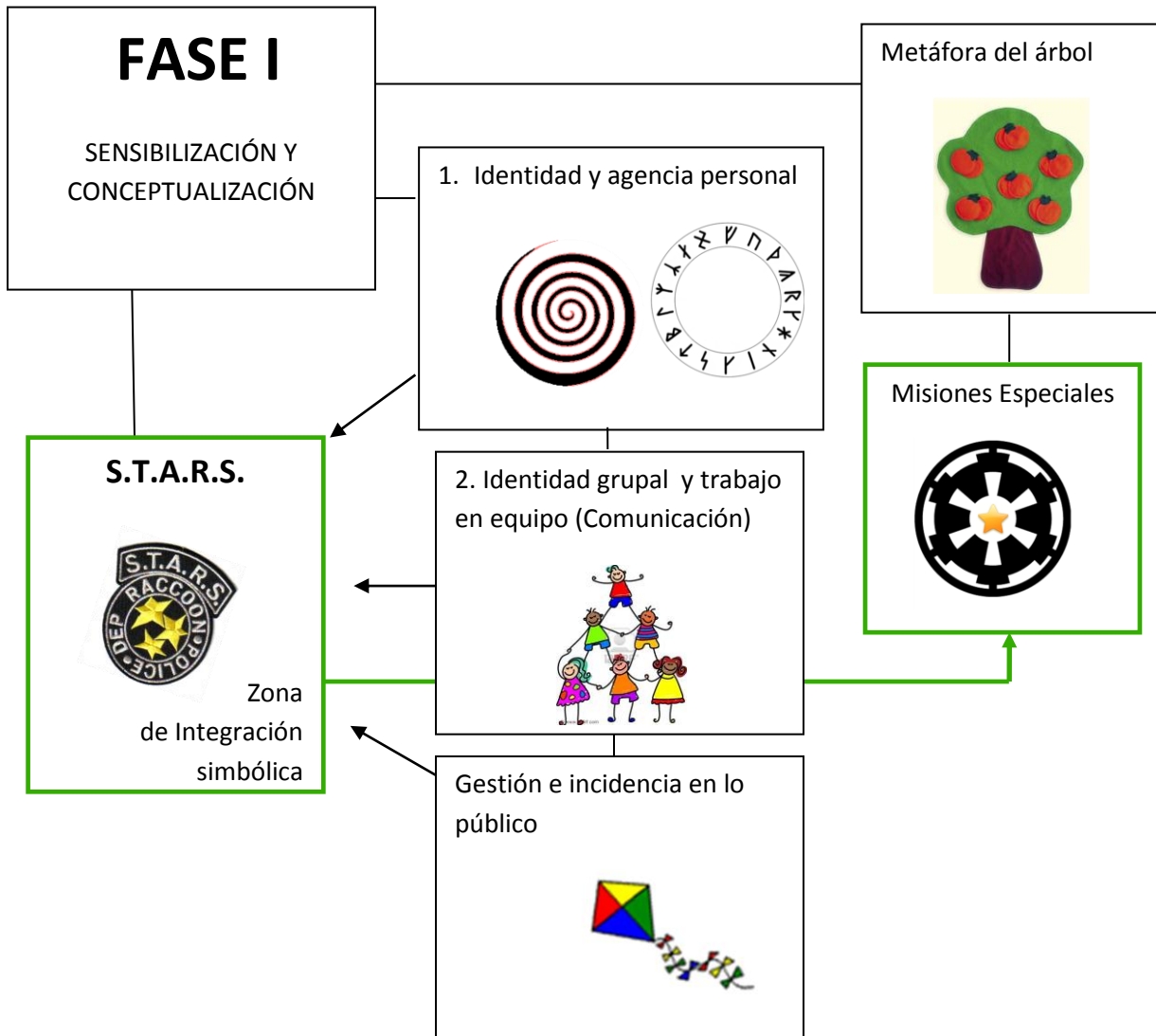
la *gestión como dinámica de interacción y concertación de fuerzas* de cara a la realización de un objetivo.

El Cuerpo Élite de Agentes S.T.A.R.S. constituyó en tanto *zona de integración simbólica* una supra-metáfora que permitió reunir y potenciar todos los contenidos codificados en los módulos de acción, y, en tanto *poética de la intervención* articuló el tránsito entre la lúdica ficcionada y la realidad, a través de la ejecución de *misiones especiales* que contribuyeron al desarrollo del proyecto político de la personería.

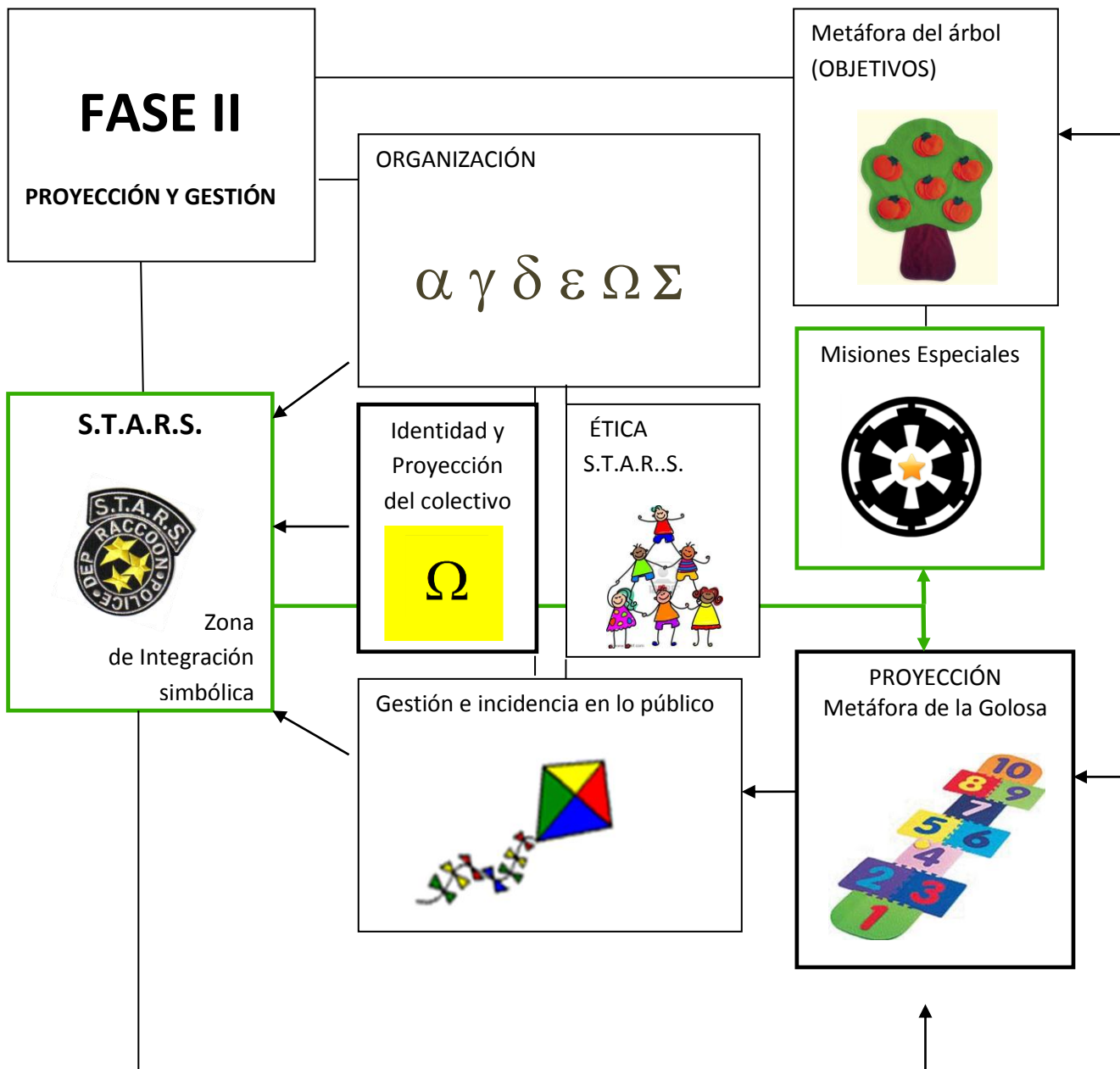
Los resultados de la investigación se presentan de manera narrativa, describiendo los principales procesos desarrollados en el colegio y los alcances del trabajo realizado con los niños. Como anexo se adjuntan las matrices de sistematización que enmarcan los hallazgos de la intervención dentro de las categorías de análisis, correlacionándolos con las actividades contempladas en cada uno de los módulos que estructuraron el proceso. Para la recolección de estos datos y su posterior análisis, las investigadoras se valieron de registros y notas de campo, entrevistas semiestructuradas, autoregistros fotográficos y audiovisuales de los niños, guías e instrumentos especialmente diseñados para tal fin, que se adjuntan también en la sección de anexos. El diseño de tales instrumentos se basó en la revisión y adaptación de escalas estandarizadas, tales como la Escala *PANAS-C de afecto positivo y negativo para niños* de Laurent, J., S. J. Catanzaro, et al. (1999), la *Social Skills Rating System* de Elliot, S.N., Gresham, F.M., y Heffer, S. (1987) y la *escala de Locus de control de Rotter* (1966). En todos los casos la respuesta a los ítems de las escalas se complementó con la elaboración de los niños sobre el mismo tópico a partir de la modalidad de pregunta abierta. La evaluación fue de corte cualitativo.

A continuación se presenta un esquema gráfico de cada una de las fases de la intervención y sus módulos constitutivos. Una caracterización extensa de cada uno de los módulos en términos de objetivos, rutas de acción, actividades, medios y productos, se encuentra también en la sección de anexos.

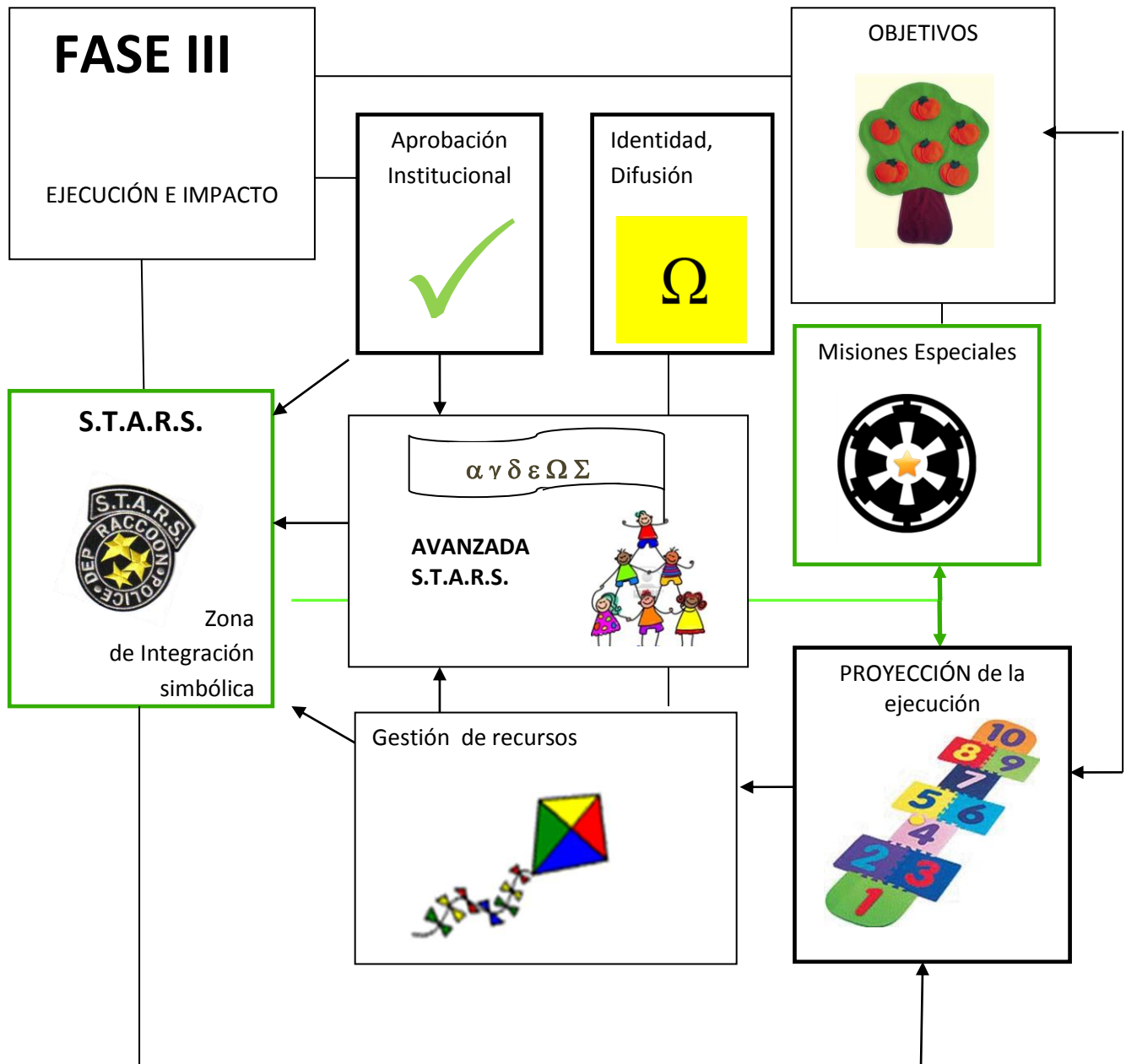
FASE I: SENSIBILIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN



FASE 2: PROYECCIÓN Y GESTIÓN



FASE 3: EJECUCIÓN E IMPACTO



Resultados

La escuela es el espacio privilegiado por la sociedad para adelantar el proceso de enculturación de las nuevas generaciones. Sin embargo, ante el desafío de potenciar la participación de los niños en términos de ejercicio legítimo de su ciudadanía, aún se la ve *temerosa y rígida: su cotidianidad*—señala Cajiao (1998) — *parece mantenerse intacta en relación con la verticalidad de su organización y predominan la arbitrariedad y la doctrina del control*. El aula suele ser un ámbito de disciplinamiento y de homogenización a partir de bloques estandarizados de conocimiento que son la base del currículo impuesto por los sistemas nacionales de educación. El primer encuentro de las investigadoras con los niños del que se convertiría el *grupo de apoyo de la Personería*, se produjo precisamente en un salón de clases imantado con toda la carga de connotaciones relativas a esta lógica de lo educativo fuertemente jerarquizada. Al entrar al salón y ofrecer un saludo desprevenido e informal, las investigadoras vieron a los niños ponerse de pie en bloque y responder en coro “Buenas tardes”, no volviendo a sentarse hasta recibir la instrucción respectiva por parte de quienes allí representaban por convención figuras de autoridad. Este inesperado ritual marcaba una distancia que suprimía las individualidades y fijaba roles, circunstancia que remitiera en su momento a los planteamientos sociocognitivistas (Harré, Heider...) en términos de la teoría de la atribución, el estereotipo, la rutina y la predictibilidad como factores mediadores de las relaciones sociales. Ese primer gesto fue un llamado de alerta para las investigadoras: la interacción estaba planteada, por contexto, más allá de la realidad subjetiva de sus intervinientes.

No fue difícil sin embargo superar ese esquema, proponiendo una fórmula horizontal de reciprocidad en el trato y apelando a las narrativas personales de los niños en relación con ellos mismos y con sus deseos y expectativas como aspirantes a la personería. Desde el comienzo de la intervención, los niños tuvieron la oportunidad de exponerse en su unicidad y de referir públicamente sus habilidades y sus motivaciones, en un ambiente libre de presiones autoritarias y caracterizado por la receptividad. La posibilidad de la auto-designación desde el referente común del liderazgo y la mediación del deseo, fue perfilando

una relación más rica y compleja caracterizada por el vínculo de la empatía y la confianza. Los niños sintieron que su autoimagen era refrendada y cargada de valor desde el reconocimiento, ya en esa primera instancia de encuentro. Expresiones tales como “yo soy muy responsable”, “me considero una buena líder”, “a mí me gusta mucho el fútbol y por eso quiero que en el colegio se hagan más campeonatos...”, “yo tengo ideas muy buenas para mejorar el colegio”, etc., permitieron entrever una autoimagen saludable asociada a la posibilidad de proyección, así como un nivel significativo de asertividad en el discurso, características que, en conjunto, hablaban de la presencia de sujetos políticos embrionarios. La “autoridad” de las investigadoras se redimensionó rápidamente: ahora constituía un aval: “las profes” se interesaban en lo que ellos decían, escuchaban atentamente sus propuestas y las encontraban relevantes, les creían cuando hablaban de sus capacidades y les proponían rutas de acción encaminadas a encontrar sus propias maneras de alcanzar el éxito. Ello contribuía sin duda a reforzar la autoestima de los niños y enmarcaba la relación en un contexto emocional cargado de nuevas expectativas y posibilidades de desarrollo. En el marco de la intervención, los niños buscarían aún el reconocimiento explícito y la aprobación de las investigadoras durante algún tiempo.

La relación entre ellos, por su parte, fue también significativa desde el primer momento. La propuesta ética del cuidado implícita en las actividades planteadas, fue adoptada por los niños en razón del beneficio que implicaba la mutua escucha en el proceso transversal de autodesignación y refuerzo de la estima propia. Así mismo, la argumentación del valor y pertinencia de las propuestas de cada uno de cara a la personería, generó —a la luz de las pautas de análisis, discusión y hallazgo de rasgos comunes—, un clima comunicacional a la vez crítico y empático. Habiendo conquistado todos el estatus de la legitimidad en la interlocución, y habiéndose hecho partícipes del reconocimiento del otro en sus mejores cualidades, los niños abordaron de manera respetuosa y genuinamente interesada las propuestas de sus compañeros, tratando de encontrar puentes de identificación a partir del deseo, la inquietud o el juicio razonado.

A través de esta dinámica comunicacional, los niños, a un tiempo, lograban acuerdos referenciales y experimentaban un proceso psíquico fundante de comunalidad. Comenzaron a tejer desde la alteridad una visión ampliada de ellos mismos y a cargar con la investidura afectiva del espejarse y reconocerse en el otro, un nosotros. Por eso, no se

cansaban de hablar. Siempre querían decir algo más... en especial aquellos con una mayor necesidad de autoafirmación y de aceptación.

La elaboración conjunta del cómic proyectivo, por su parte, constituyó un polo a tierra del recién descubierto motivo de convergencia. Los niños, habían encontrado un norte y ahora lo confrontaban con la realidad en una primera aproximación al concepto de gestión. De esta manera se procuraban *una reducción desde el presente de la complejidad del futuro*, tal como lo expresaría Gómez (2008), en términos de un factor decisivo en la confianza.

Todo el proceso subsiguiente del diseño y puesta en marcha de la campaña electoral y el carnaval de la propuesta, contribuyó, al fortalecimiento de los lazos de solidaridad y de comunicación, así como al desarrollo del sentido de pertenencia a un colectivo que comenzaba a visibilizarse y a cobrar sentido en lo público.

Se verificaron así las tres dimensiones que Vila (2008) enuncia como potenciadoras de la definición del self en la infancia: diferenciación individual, comprensión de la alteridad y reconocimiento.

La hipótesis acerca de la pertinencia y valor práctico de la mediación simbólica como eje fundamental de toda la propuesta de intervención, demostró su validez. Los niños se involucraron de manera emotiva en las actividades propuestas, sin excepción, y lograron atravesar las diferentes capas de significación codificadas en el lenguaje metafórico apropiándose de los conceptos a partir del goce lúdico y la sensibilidad.

El *salón de clases* sufrió una primera metamorfosis... los niños abandonaron los rituales de disciplinamiento y se apropiaron del espacio a través de nuevos rituales de juego espontáneo, de exploración, exorcismo y resignificación... rituales de reconocimiento y apropiación. Los niños emergieron en su forma de habitar el espacio. Entraban y salían libremente, se sentaban como y donde querían, se subían a las sillas y las mesas, redistribuían a su antojo el mobiliario, se tiraban al piso, vagaban libremente, escudriñaban los rincones, usaban sin restricción los objetos, eran. Pero además, departían con los otros niños y con las investigadoras, contaban las cosas que les habían pasado, referían anécdotas familiares, hacían chistes, de manera espontánea confluían en un poema o en una canción (¡...!) Se encontraban.

El carácter vivencial a través del cual se aproximaron a las temáticas, por otra parte, permitió a los niños descubrirlas y apropiárselas en tanto necesidades mediadoras de la convivencia en el ínterin de lograr un objetivo conjunto. El proceso de conceptualización se verificó a través del desarrollo de situaciones que adquirieron el nivel de experiencias significativas capaces de generar huellas psíquicas relevantes al estar mediadas por un componente emocional intrínseco. El árbol, el poste, la cometa fueron ítems disparadores de nuevas comprensiones vitales. Comprensiones que atravesaban la experiencia cargándola de sentido, pero que no se agotaban en ella, sino que, por el contrario constituían cada una un desafío proyectado en el tiempo, y salvaguardado en su posibilidad de realización por la solidez del *espacio social* que los niños iban edificando y fortaleciendo.

A través de estas actividades los niños asimilaban la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo. Se hicieron evidentes ciertos rasgos naturales de liderazgo al organizarse para trabajar, pero los líderes espontáneos lograron generar un ambiente colaborativo y respetuoso de los aportes de todos los participantes.

Al terminar la primera fase de la intervención, los niños eran ya capaces de identificar claramente sus objetivos y comprendían la necesidad de generar estrategias y rutas de acción para su desarrollo; escuchaban y discutían ideas, tomaban decisiones de manera conjunta, se asignaban tareas complementarias para el desarrollo de un propósito común. Cuando los compañeros se distraían o perdían el ritmo de trabajo, los líderes eran capaces de recurrir a estrategias afectivo-cognitivas para llamarlos al orden.

El nivel de decodificación, por su parte, se elaboraba de manera espontánea. Los niños no encontraron dificultad en hacer el tránsito de la experiencia al universo conceptual subyacente y podían argumentar con propiedad, pues contaban con un referente experiencial propio. Los niños defendían la opción colaborativa frente a la posibilidad individualista porque encontraban que apoyarse mutuamente era *más divertido* y hacía que los resultados se obtuvieran de manera *más rápida* y *más fácil*. Así mismo señalaban la importancia de *escucharse los unos a los otros*, pues de no hacerlo, *podían perder ideas importantes de los demás*. De hecho los niños iban más allá y expresaban que *si algún compañero no aportaba ideas*, ellos debían *animarlo para que los ayudara a mejorar las*

ideas del grupo para obtener un buen resultado. Así se concretó de manera exitosa el trabajo de reconocimiento propuesto en el módulo transversal relativo a la identidad.

El refuerzo mediado por el vínculo de la colectividad jugó también un papel determinante en las valoraciones que hacían los niños y evidenciaban su cimiento afectivo. En este punto de la intervención ellos aprecian la comunicación, no sólo por su valor práctico, sino también porque les permite *conservar la amistad*. Señalan que una comunicación deficiente podría hacer *que se pierda la comunidad*. Expresiones como *Aprendimos a compartir y a ser amigos para estar más unidos*, traslucen la identificación con el grupo referenciado como fuente de fortaleza fundada en la solidaridad. Frente al componente colaborativo de las actividades los niños manifiestan *haberse sentido bien, acompañados y apoyados...* Los niños migran así del espacio individual hacia una sana intersubjetividad sustentada en la ética del cuidado de las relaciones y los vínculos. Lo que se cuida es un pacto que se estima importante para el propio bienestar emocional y para una exitosa proyección social a través del logro como materialización del deseo. Este es un proceso de subjetivación política: un paso adelante en la configuración de la ciudadanía entendida en los términos que propone Cortina (1997) (Citado por Ocampo, Méndez, Pavajeau, 2008).

Sin embargo, ya de cara a la idea de la gestión real de sus iniciativas, esto es, en el tránsito identitario que implicaba apropiarse del rol de “agentes” y proyectarse públicamente, se observó que a los niños les costaba identificar sus habilidades para la acción: en términos generales se auto-designaban a partir de sus desempeños académicos como “inteligentes” o “buenos para dibujar”, “buenos con los computadores”, “buenos para escribir”, “especialistas en leer” (...) Ello denota un sesgo funcional en la autodesignación que se remite al esquema de jerarquías propio del contexto escolar, pero además parece sugerir una escisión entre lo imaginado y lo que se estima factible: una desconexión entre lo imaginario y lo “real”, dimensiones o *registros del psiquismo*, como los denomina Lacan (1953) en cuya transición *el símbolo* cobra un valor determinante como instancia primigenia de materialización del deseo. Ricoeur (1987) plantea al respecto que el yo no es inmediato: *no hay una aprehensión del propio ser en el acto del pensamiento. Hay un hiato, una distancia entre la conciencia inmediata y el propio ser*

efectivo, real. De ahí la importancia de introducir una estrategia a través de la cual el símbolo potenciara la integración el self.

Así, pues, la metáfora por excelencia de esta intervención se funda a través de la instalación de una poética que erige a los niños como *agentes* de sus aspiraciones y sus iniciativas. Todo un lenguaje de la acción que se instala en el proceso de subjetivación porque las investigadoras deciden rastrear el potencial oculto en un universo al que los niños las convocan: los niños proponen el video-juego como posibilidad de divertimento compartido en un espacio que identifican como susceptible de esa apropiación. La proposición es un punto de giro en el que los niños ponen a prueba hasta qué punto ese espacio de interacción realmente les pertenece. Se trata de una invitación desde el deseo, sin más, y se hace desde la informalidad apelando a ese espíritu lúdico que ha transformado la autoridad en complicidad. Se plantea, sin embargo, como una tentativa desmesurada en la que median tanto la expectativa como la duda. Es un momento de definiciones. Los niños dan un salto de fe hacia el vacío aferrándose a las seguridades que han ido tejiendo en relación con el espacio, sus vínculos constitutivos, sus posibilidades de habitabilidad desde el ser más auténtico. Las investigadoras no ven claro el camino pero saben que no pueden defraudarlos. Dejan la posibilidad abierta, indagan, se empoderan y dan también el salto. El resultado es sencillamente asombroso. Ya no hay límites. Todo es posible.

Las sesiones de video-juego cobraron el valor de *entrenamiento* y fueron emocionalmente muy intensas. Los niños se esmeraban por conquistar los retos sucesivos que proponía la trama y la exaltación era general en los momentos climáticos. Los niños gritaban, se abrazaban, saltaban, se reían, disfrutaban expresando miedo, tanto como alivio al superar los obstáculos *Al hacer el tránsito* de la decodificación simbólica puede hablarse de síntesis de la experiencia en los siguientes términos: A partir del *entrenamiento virtual* los niños comprenden y actúan desde las nociones de estrategia, elección con criterio, planeación, pertinencia y afianzan su valoración de la colaboración en el sentido de la complementariedad. Así mismo reconocen la posibilidad de error como algo normal y asimilan las fallas propias, así como las de los demás, sin sentir que amenazan la valía personal de ninguno. Cuando alguno recrimina a otro por fallar afectando el propósito colectivo, los demás le hacen ver que, de no mediar la intencionalidad en relación con el daño, no hay culpa ni, por lo tanto, razón para *hacer sentir mal* a quien ha fallado.

Pero allí no se detiene el alcance de esta metáfora. Porque el video-juego aportó además a la intervención todo un código de realidad a través del cual era posible cifrar experiencias de altísimo valor empático y movilizante desbordando el entorno virtual. A partir de la instalación de esta poética, las Investigadoras se convirtieron ellas mismas en metáfora. En hito de la transición de sentidos que potencia la lúdica simbólica. Referente de todo lo posible como trascendencia de la realidad inmediata y conocida. Dispositivos de propulsión de la voluntad (desde el deleitable ámbito de la sugerencia simbólica) hacia la conquista de nuevos desafíos (misiones) cuyo logro habría de engrosar el repertorio de valoraciones constitutivas de la identidad de los niños.

A partir del hito del video-juego, nos transformamos todos. Devinimos todo aquello que la imaginación potencia y el entusiasmo avala. De repente éramos agentes de un cuerpo élite y sus oficiales de comando. Nació S.T.A.R.S.

Y S.T.A.R.S. trajo nuevas dinámicas de identidad, proyección y colaboración en la gestión. ¡El símbolo todo lo magnifica y multiplica! El salón de encuentro se convirtió además en *base de operaciones* y el árbol que allí habíamos sembrado todos juntos dio frutos imprevistos y magníficos: antes de la cosecha de resultados, el árbol dio de sí gestores: en torno al árbol, el muro se llenó con las fotos de los niños, con sus nombres precedidos del título de *agentes* y acompañados de un símbolo rúnico personalizado de poder, que le fue reconocido a cada uno por el colectivo. Desde entonces pudo verse a los niños girar en torno a su propia imagen en plena transformación, (algunos comenzaron incluso a sacarle fotos a su fotografía pegada en el muro, sesión tras sesión), todo lo cual podría ser indicador de un proceso psíquico importante:

Los niños se encuentran en una edad en la que tienen ya definida una imagen de sí mismos, pero esta imagen es susceptible de ser ampliada a partir de nuevas experiencias y apreciaciones. El juego de roles y la posibilidad de trasladar la experiencia a un entorno simbólico con sutiles transiciones entre lo virtual y lo real, les permite ensanchar su espectro de valoraciones y hacer nuevas comprensiones acerca de sí mismos y de la vida en tanto misión del sujeto. Este es el primer gesto de la subjetivación política. Ahora los *agentes de S.T.A.R.S.* avocados al cumplimiento de misiones conducentes a la materialización de los objetivos del árbol, ponen en juego su habilidad integradora: todos

los símbolos colaterales, trabajados y por trabajar, deben entrar a hacer resonancia en esa nueva dimensión, que es el juego metafórico del propio devenir, proyectarse y conquistarse a sí mismos como gestores del deseo.

Al comenzar la segunda fase de la intervención se encontró una clara penetración de los elementos simbólicos trabajados en la fase 1: los niños se identifican a sí mismos como *agentes S.T.A.R.S.* expresando satisfacción por sentirse parte del colectivo, y asocian esta filiación con conceptos tales como *autoridad, respeto, fuerza*, posibilidad de demostrar *que se es “un duro”*. Además convalidan entre sí ese sentido de pertenencia con expresiones tales como *“Muy bien que te importe S.T.A.R.S.”*. Los niños oponen el equipo S.T.A.R.S. a nociones como *la maldad y la destrucción*, asociadas a su vez a la imagen del monstruo (*Hunter*) que dentro de la poética de la intervención encarna simbólicamente todas las actitudes y situaciones que S.T.A.R.S. pretende combatir .

Por otra parte, los niños se identifican con la idea de *“trabajar en equipo, como cuando armamos el árbol”* (se encuentran expresiones como *“sí: hay que estar unidos siempre.”*, o *“trabajando en equipo trabajamos más y hacemos amigos”, “la colaboración es buena”, “Es muy bueno compartir y darse la mano cuando nos necesitan y no estar alejando a las demás personas”*), ideas a las que contraponen actitudes de inequidad, dominación autoritaria o pereza (nadie debe ganar mérito a expensas *del trabajo de los demás*). Se encuentran emociones positivas (felicidad) en relación con la idea de *compartir con los demás y darse la mano, colaborar*. En este orden de ideas, formar parte de S.T.A.R.S. genera en los niños *orgullo, porque colaborando y trabajando todos en equipo podemos llegar a hacer algo genial*. En relación con el afecto positivo relacionado con la posibilidad de compartir, los niños señalan que *nunca nadie* debería ser objeto de rechazo en un grupo. Algunos niños manifiestan sentirse *“relegados”* en su vida escolar cotidiana, ante lo cual asumen actitudes diferentes que van desde la *tristeza* hasta la apatía defensiva (*No me importa, lo cual me libera*). Ante este tipo de manifestaciones los demás niños se muestran solidarios y encuentran valioso que quienes se sienten así *lo expresen* (*“Te apoyo”, “Que te rechacen me parece triste y a mí me pasa lo mismo.”*, *“Bacano que se exprese”*.)

Ello nos remite a otro concepto que los niños ponderan en sus apreciaciones: la comunicación: “*Me hace sentir bien poder expresar lo que siento y lo que pienso*”,”. Los niños asocian esta noción con el respeto y la contraponen a la idea de *silenciar a los demás*, ante la cual manifiestan un afecto negativo. Así mismo, se encuentran actitudes positivas ante la asertividad: “*Yo respeto su decisión de poder expresarse. Me parece muy bien*”. Pero más allá de la posibilidad de expresar sus propios pensamientos y emociones, los niños valoran la comunicación como mecanismo de interacción: “*Hablar es bueno para entendernos*”.

Aunque hay una clara diferencia en el nivel de elaboración de los niños que venían trabajando con el grupo y los niños nuevos que llegaron al comenzar esta fase, también entre estos últimos niños hay reflexiones positivas en relación con la idea de “*hablar con alguien*” y “*compartir*”. Dentro de este grupo de niños recién llegados, hay inquietudes ambientalistas y deportivas, cimentadas en una consciencia de necesidad de cuidado del entorno y de esfuerzo por sacar adelante los propios sueños, respectivamente, aunque con una mirada individualista en el último caso. Los demás niños apoyan estas inquietudes y animan a quienes las expresan a seguir adelante con las mismas.

Por otra parte, es interesante observar que los niños se sienten identificados con aquellas habilidades que los demás miembros del equipo reconocieron en ellos y que se materializaron en las insignias que les fueron otorgadas en la ceremonia de condecoración. Dos de ellos hicieron referencia explícita a los mismos con expresiones como “*yo soy así*”, acuñando al respecto emociones tales como *mucha alegría y felicidad*. Vemos pues la indexicalidad del psiquismo en razón de la penetración de la penetración social: la definición del sí mismo se potencia en el encuentro con lo otro. Tal como lo señala Touraine (1994), *las imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece el individuo entran a formar parte de su propia definición de sí mismo y de su autoestima*.

Otra noción relevante que salió a flote como significativa en el grupo fue la de Proactividad, asociada a la autoafirmación... La acción (hacer cosas, proyectarse) se vincula en el imaginario del colectivo al logro de metas personales: “*Es triste que alguien quiera no hacer nada porque es como si no quisiera ser nada en la vida*”, posición que

encuentra eco entre varios niños: “Lo apoyo”, “Está bacano que piense de esta forma”, evidenciándose una efectiva asociación conceptual de las nociones identidad, proyección, gestión.

IMPACTO TRANSVERSAL DE LA INTERVENCIÓN EN LA INTERSUBJETIVIDAD

El 9 de febrero de 2011 Luz Estela Bernal Gómez, Orientadora de Primaria del Colegio Fe y Alegría, La Paz Palermo Sur, refería que *entre los estudiantes la violencia cobraba frecuentemente expresión a través de los abusos y maltratos de los más grandes a los pequeños, y diferencias entre hinchas de equipos de fútbol que se resolvían a golpes*. Así mismo señalaba que con frecuencia *los juegos entre los niños desencadenaban en peleas* y que, de manera recurrente, los estudiantes a quienes se les llamaba la atención en medio de una disputa, *decían estar “jugando”*.

Por otra parte, la Orientadora aludía a problemáticas sociales en la localidad como la violencia intrafamiliar, caracterizada *por la agresión física y verbal*, que causaba que los niños *no reconocieran la autoridad* y evidenciaran en sus pautas de relación *desprecio e incluso rechazo por el ser humano*.

En los descansos se pudo corroborar esta apreciación, ya que resultaba evidente el patrón de agresión, incluso entre amigos, como una práctica normalizada. Se podía ver a los niños empujarse e insultarse al más mínimo desacuerdo, o incluso de manera gratuita como fórmula de “confianza”. Este fue, pues, el contexto de inicio de la intervención.

Con respecto a los niños con los que se emprendió el proceso de subjetivación, cabe señalar que el espacio de la intervención se instaló desde el primer momento desarticulando las fórmulas despersonalizadas de interacción y el ejercicio vertical del poder característico de la estructura escolar tradicional, lo cual propició, ya desde sus orígenes la formación de vínculos identitarios y afectivos. Ello contrarrestó en gran medida las fórmulas de agresión que suelen ser efecto de la sensación de aislamiento y o ansiedad social (Sandin, B. et Cols, 1999). Sin embargo, aún prevalecían ciertas maneras más

sutiles de maltrato “normalizado” en la interacción: que alguno fuera muy bajito o el otro fuera gordo, que a una de las niñas le gustara un compañero o viceversa, que alguno participara demasiado en clase durante la jornada académica, etc., eran razones suficientes para ridiculizarse unos a otros en tono de juego, a través de apodosos o ironías. Ello desataba con frecuencia reacciones airadas, golpes, insultos o empujones. En ocasiones pudo observarse que el ofendido llegaba incluso hasta las lágrimas y la retirada, lo cual se explica en razón de la percepción de amenaza a la identidad emergente dentro del colectivo (correlato del proceso de subjetivación), y a la lesión de un vínculo que comenzaba a ser significativo para cada uno. Los niños experimentaban miedo a la evaluación negativa y la exclusión de un marco de relaciones que satisfacían de manera profunda su necesidad psicológica gregaria: temían que se desdibujara la imagen de “el verdadero yo” que se había “mostrado y juzgado como importante” dentro del naciente grupo. (Deci & Ryan, 1995).

Ante estos sucesos, las acciones durante las sesiones de trabajo fueron direccionadas a que los niños notaran la incongruencia de su comportamiento en las esferas pública y privada: ellos, en tanto candidatos a la personería, desarrollaban un discurso de respeto y sana convivencia, y, sin embargo, se maltrataban e irrespetaban entre sí. Esta perspectiva los confrontaba y los hacía reflexionar: *sí: nosotros tenemos que dar el ejemplo...* Se hace patente así el planteamiento de Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008) según el cual la confrontación consigo mismas lleva a las personas a un nuevo nivel de comprensión que incide en la subjetivación a través de la alteridad.

Paulatinamente los niños fueron decodificando las pautas de interacción cifradas en las actividades de la fase de sensibilización y conceptualización: a partir de experiencias significativas vividas conjuntamente, se apropiaron de estrategias como la comunicación asertiva y principios como el respeto y la valoración práctica de las diferencias, comenzando a incorporarlos en la cotidianidad del colectivo. “*Cada uno de nosotros es especial y único*”, “*Nadie debería ser rechazado: todos tenemos cosas importantes que aportar*”. “*Apoyarnos mutuamente es más divertido y hace que los resultados se obtengan de manera más rápida y más fácil*”, “*Es importante escucharnos los unos a los otros, ya que si no lo hacemos podemos perder ideas importantes de los demás*”, son expresiones de los niños que surgen por asociación con símbolos relativos a la intervención y que

sintetizan de manera elocuente sus nuevas comprensiones éticas. Los niños, de manera conjunta atribuyeron a un monstruo con valor simbólico dentro de la poética de la intervención una serie de comportamientos como *la violencia, la discriminación, el maltrato, las burlas, las peleas, los apodos, las groserías, los abusos y las amenazas*. A partir de ese momento, el monstruo materializó la antítesis de S.T.A.R.S, la representación de *todo aquello que, como equipo, se proponían combatir*. Para lograr tal fin, los niños disponían de las habilidades personales que les reconocía el colectivo, codificadas a través de símbolos rúnicos de poder. Ello se vio reflejado en la interacción: las agresiones disminuyeron significativamente y los insultos prácticamente desaparecieron. Aún debió pasar un tiempo para erradicar también su expresión indirecta: *“Durante el trabajo de reflexión, F.C. hizo de manera confidencial un comentario desobligante sobre H. a la investigadora en presencia de V. Se le hizo notar que este tipo de comportamiento contravenía los principios de interacción del equipo: (Debemos respetarnos mutuamente. Recuerda que aunque seamos todos diferentes, todos tenemos cosas importantes que aportar y podemos aprender unos de otros. Además, ¿no te parecería muy feo que yo me pusiera a comentar eso mismo de ti a tus espaldas con otro compañero? ¿Cómo te sentirías?) F. rectificó inmediatamente su actitud y V. señaló “Sí. Además H. ha aportado mucho al grupo.” F.C. asintió reconociendo su error.”* Claramente, la nueva fórmula de interacción confrontaba a los niños en sus prejuicios sobre los demás, sobre la antipatía o la simpatía que sentían de manera espontánea ante las conductas o actitudes del otro. Y aunque no parecía fácil superar esta instancia, en realidad resultó serlo en razón de los argumentos solidarios, la potencia simbólica de la intervención y la sinergia del equipo. Finalmente llegó a establecerse un código de mutuo respeto y colaboración, de relaciones inclusivas, horizontales y explícitas... sin quiebres. En este punto de la intervención, la Orientadora Bernal, de manera confidencial a las investigadoras, hizo referencia explícita *al increíble cambio de actitud* de los miembros del equipo de trabajo y a las *repercusiones positivas* del mismo en su desempeño en los diferentes ámbitos escolares.

El avance logrado por los niños en este sentido fue particularmente evidente cuando llegaron nuevos miembros al equipo (al comenzar la segunda fase de la intervención): Cuando uno de los niños nuevos expresó que la idea de *“hablar con alguien”* y *“compartir”* le generaba *alegría, pero que era lo contrario a lo que él hacía (pelear*

siempre por cualquier cosa), lo cual lo hacía pensar”, los demás niños trataron de hacerle ver que no es bueno pelear: “por el contrario, deberías ser amable”. Los miembros antiguos del grupo manifestaron que aunque no les gustaba la opción de este niño por las peleas, sí les gustaba su intención de cambiar, evidenciándose así la opción del colectivo por los métodos no violentos.

Esta postura comenzó a hacerse extensiva al resto de la comunidad en cuanto los niños comenzaron a proyectar hacia el resto de la institución. Con la programación de los juegos liderada por el escuadrón Alfa, se vio a los agentes promover con éxito entre los jugadores el respeto, el orden y la no violencia. De manera simultánea la Campaña por una nueva ética adelantada por S.T.A.R.S. generó reflexiones sintónicas entre los estudiantes y los profesores del colegio: *“El pensarnos las mejores maneras de relacionarnos entre unos y otros es fundamental”, “Es bueno porque uno no debe ser envidioso sino compartir. Me parece chévere lo que están haciendo porque están enseñando a los demás niños”, “Es un trabajo bien bonito el que están desarrollando ustedes... creo que es de una importancia altísima que se generen grupos como estos para que se piensen problemas de corte social. Chévere que haya espacios como estos para que se trabajen temas tan importantes como el derecho a la igualdad o el derecho a hacernos parte de una comunidad.” “Es bueno porque con eso (hablando) puede uno resolver problemas y puede opinar sobre cosas que a uno no le gustan o le pueden gustar”, “Pelear no es bueno porque uno atrae la violencia y eso es malo porque uno hiere los sentimientos de las personas.”, “Si a mí me rechazaran me sentiría ofendido. Nunca nadie debe ser rechazado ante los demás.”, “A mí me parece que ese grupo está bien conformado, está bien hecho para que podamos entender todos sobre el colegio lo que es no dejar a las personas botadas, no decir groserías...” “Sería bueno para poder entenderlo mejor y ser mejor personas”, “Es bueno porque nos explican todo lo que debemos hacer en nuestro colegio y nos hacen dar un paso para todos en este colegio, de amor. Hacen que los niños vuelvan a jugar y a que no peleen entre ellos”. Es muy chévere. Los agentes S.T.A.R.S. nos han dejado una excelente enseñanza para todo en nuestro colegio”.*

Se observa así el impacto de la acción política de S.T.A.R.S. a través de su proyección pública. Los niños comienzan a ser visibilizados como agentes de cambio en la institución. La gente a su alrededor comienza a hacer valoraciones a partir de lo que

observa. Los niños que participan en los juegos de S.T.A.R.S. de manera masiva, comienzan así mismo a identificarse con su propuesta ética; señalan que *los agentes S.T.A.R.S. es lo mejor que ha pasado en todo el colegio Fe y Alegría La Paz Palermo*. Los profesores reconocen el valor de sus aportes... se asombran de que *“niños tan pequeños estén pensando en problemas tan relevantes para la sociedad”*. Los felicitan *“porque han hecho una excelente labor”*; señalan que *“su apoyo es muy significativo para los niños de ciclo primero”* y los animan a seguir adelante: *“lo que ustedes hacen es un apoyo importante porque son unas acciones pedagógicas muy buenas. Entonces, sigan así y muchas gracias por eso.”*

Ello fortalece la identidad del grupo y el sentido individual de pertenencia y de valía. Se sienten *protagonistas, que ocupan un lugar, una posición* en el colegio, gracias a la puesta en marcha de sus iniciativas (Morin, 1998). *La persona necesita la estima de su propia dignidad para erguirse en el mundo y ejercer la capacidad de creación en la perduración del tiempo*, señala Vila (2008). El colectivo le ha brindado a los niños esa posibilidad de descubrirse como sujetos valiosos y de proyectarse como tales, y ahora esa identidad fortalecida se reconfigura en una nueva dimensión: *“el individuo se construye como tal, adquiere estima de sí, en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece”* (Touraine, 1994). Ya no sólo sus compañeros del grupo los conocen y respetan. Ahora *todo el mundo* sabe de su existencia y, como han demostrado que pueden hacer cosas, todos esperan nuevas cosas de ellos. De repente formar parte de S.T.A.R.S., sin dejar de ser “divertido”, se convierte también en “una responsabilidad”. Así lo expresan los niños. Pero eso en lugar de intimidarlos, incentiva su orientación al logro y fortalece su cohesión como equipo de trabajo. Los agentes S.T.A.R.S. asumen la posición que se han ganado: *“lo que hacemos es muy importante para la creación y formación de los niños pequeños porque estamos enseñándoles. Ellos no tienen mucho conocimiento con esto, pero para eso hay alguien... para eso estamos nosotros que los podemos ayudar”* (Agente J.J.), *Para mí formar parte del grupo S.T.A.R.S. significa ser alguien más, ayudar a las personas a coger por el buen camino y que se guíen* (Agente C.). Así, puede verse a los niños empoderados de su posición y de sus proyecciones. Sólo les preocupa retroceder en el camino que han ganado: *“que la gente deje de creer en nosotros, que piensen que*

S.T.A.R.S. no está cumpliendo”. Los agentes quieren “*seguirle demostrando a todos que sí podemos y que sí estamos cumpliendo, trabajando y ayudando a los demás como equipo*”. Con este propósito en la mira, se apropian de un nuevo valor: la voluntad: “*es cuando alguien habla y mantiene el respeto, tiene fe en que lo va a lograr y trabaja por ello*”. Este es el contexto emocional y cognitivo desde el cual los agentes se comprometen para la gestión de sus demás proyectos en este punto de la intervención.

Sin embargo, la euforia a veces los hacía descuidar los principios fundamentales de su gestión: “cuando estaban haciendo el cartel *Estamos cumpliendo* que figuraría en la cartelera oficial del grupo, ubicada en el patio central, los niños organizaron conjuntamente las letras, pero luego se dispusieron a pegarlas cada uno por su cuenta y de repente notaron que al hacerlo de esta manera, los espacios no correspondían y el letrero no iba a quedar bien (las letras de una misma palabra quedaban muy separadas). Se les ayudó a reparar el daño haciendo énfasis en que por eso era necesario trabajar como un equipo y no cada uno por su lado, ya que el propósito era común y requería la coordinación entre ellos. Los niños comprendieron desde la práctica concreta como esto se hacía cierto y terminaron de hacer el letrero sin nuevas dificultades”. Se evidencia que las comprensiones y pactos éticos deben ser constantemente refrendados en la cotidianidad y que la experiencia es en este sentido mucho más elocuente que todos los discursos.

A medida que la identidad colectiva se iba fortaleciendo, las reacciones airadas, cuando se presentaban, tenían como objeto recriminar a algún compañero por haber incumplido con su cometido en la ejecución de una misión, por dañar los materiales de trabajo conjunto, o por no ser consecuentes con la dinámica del equipo y tener conductas poco responsables: “*Usted, C., por ahí va y le pasa algo y ¿no ve que ellas son las responsables de nosotros? Por ahí colgándose del techo el otro día y ahora enredándose ese caucho en el cuello... si usted por ahí se muere ¿a quién cree que le van a echar la culpa?*” En tales casos el aludido solía aceptar su falla: “—*Sí. Me hicieron caer en cuenta de algo: de que ustedes son responsables por mí... voy a tener más cuidado...*”. Aún entonces, se hizo siempre un llamado a la concertación y a la identificación con la persona que en ese momento aceptaba su falta (habría podido ser cualquiera de nosotros), con lo cual quedaba zanjada la disputa. Pero tales situaciones permiten entrever el interés genuino de los niños por la estabilidad del grupo y su compromiso con el trabajo conjunto: “*Cuando*

después de las advertencias sobre la naturaleza delicada y juiciosa del trabajo de elaboración de los posters, el agente C. (que había estado afuera, disperso, durante las indicaciones) pisó accidentalmente una de las piezas, fue duramente recriminado por sus compañeros, en especial por el agente F.C. (Los reclamos fueron en general airados, pero nunca irrespetuosos. Lo conminaban al orden haciéndole notar lo inadecuado de haberse salido a jugar en vez de estar trabajando como los demás y le reprochaban por haber estropeado la pieza). Se señaló que en efecto era un descuido y que estaba muy mal, pero que esas cosas podían pasar y que lo importante era estar todos atentos para evitarlas. A partir de ese momento, C. fue el más dedicado a la actividad y la desarrolló con especial esmero, colaborando con la labor de encartonado de las piezas, incluso después de que sus compañeros habían cambiado de actividad (...)”

Como paréntesis cabe señalar que en este tipo de reclamos, median a veces también los patrones vinculares de base de los niños. Este es un asunto de particular interés como factor de gran repercusión en el territorio de la intersubjetividad. A pesar de su amplio espectro de habilidades y su ánimo sociable y en general proactivo, F.C. suele señalar que, aunque trabajar en equipo sea importante, *él es individualista y no necesita de los demás*. Esta, en su caso, es una postura reactiva, más que un patrón conductual inamovible. F.C. es capaz de asociarse cuando media una relación empática, pero no tolera bien la frustración cuando los demás no corresponden a la confianza que él deposita en ellos y ese temor es el que lo impulsa en la búsqueda y pretensión de la autosuficiencia. Blatt & Levy (2003) asocian este tipo de reactividad al desarrollo inseguro del apego en la primera infancia, por lo que no es extraño encontrar patrones semejantes en niños con historias familiares de abandono o negligencia afectiva. En el caso de F.C. se corroboran este tipo de antecedentes. En estos casos el proceso de subjetivación política cobra especial relevancia al permitir la identificación del niño con sus pares, la autoafirmación a través de la afectividad, y el desarrollo de competencias emocionales que puedan incidir en una reducción de la ansiedad. Recordemos que la ansiedad *es* común en los ámbitos educativos y afecta el desarrollo social, pudiendo también desencadenar manifestaciones agresivas o apáticas. Sandin, B. et Cols (1999) *refieren que la ansiedad social interfiere significativamente en las relaciones entre iguales que llevan a cabo los niños y adolescentes, por lo que también puede perturbar y dañar seriamente el desarrollo social*

de los mismos. Por lo mismo es de especial relevancia su detección temprana y una oportuna intervención. En el caso de este niño en particular, la Orientadora Bernal reporta *un cambio significativo* en el estilo conductual del niño *desde que forma parte del grupo de apoyo: lo nota menos impulsivo y más motivado con la posibilidad de destacarse por cosas positivas.* El mismo niño declara sentirse *más tranquilo que antes,* y contento con la posibilidad de *“aportar ideas para los diferentes problemas para el equipo y hacer que todos hablen para arreglar lo que está mal y lograr los objetivos.”*

Otro fenómeno que comenzó a hacerse visible en la interacción del grupo después de *salir a la luz pública* fue una especie de *des-subjetivación del logro:* a veces el deseo de que las cosas *se hicieran bien,* indisponía a unos niños contra otros y si la reconvencción era demasiado enérgica, aquellos que se sentían recriminados por sus compañeros, optaban por la retirada. Los niños con mayor orientación al logro comenzaron a privilegiar la eficacia en la obtención del resultado sobre el proceso colaborativo. Fue necesario reforzar en la práctica la noción de concertación en el proceso de trabajo en equipo, y la importancia de valorar el potencial diferencial de cada uno frente a la ejecución de los objetivos.

En este propósito fue decisivo apelar una vez más al poder afectivo del símbolo: de manera intencionada se hizo una ceremonia de condecoración solemne a uno de los agentes por una labor callada y aparentemente modesta en el desarrollo de la línea de acción del escuadrón Sigma (elaborar unas flores de papel para decorar la pieza de gestión que entre todos habían construido). Hacer visible esta tarea y movilizar a todo el equipo en torno al reconocimiento de su valor e importancia para todos, volvió a centrar a los niños en la poética de su interacción. Pero, como era de esperarse, no fue un evento sin reacciones colaterales: muchos de los agentes más activos se sintieron extrañados al no haber obtenido un reconocimiento semejante en razón de la ejecución de tareas que, no sin razón, estimaban de mayor envergadura. El caso más evidente fue el del agente F.C., quien se sintió particularmente confrontado por la situación: ante la condecoración solemne de D.D. el agente F.C. se quejó en voz alta por no haber recibido un reconocimiento semejante y luego se sentó en una esquina y se puso a llorar con mucha rabia, sin querer hacer declaraciones directas sobre sus razones para tal comportamiento. F.C. había recibido otro tipo de reforzadores no simbólicos —un kit de 100 marcadores y un videojuego para computador—, que lo entusiasmaron mucho en su momento, pero cuyo valor se desdibujó

por completo ante la ceremonia de condecoración de D.D. Esto permite corroborar el valor fundamental de la acción política en términos de *reconocimiento social* como necesidad psicológica (Reeve, 2003). Al terminarse la ceremonia y declararse oficialmente que la actividad central de la sesión “*se relacionaba con una misión muy chévere del escuadrón Alfa*”, F.C. (miembro de Alfa) saltó del pupitre en el que estaba arrinconado llorando y exclamó con una gran sonrisa; “*¡Ahora sí me emocioné!*”. El niño se sintió de nuevo incluido y consideró que era su momento de protagonismo. Participó con gran interés en el resto de la sesión asumiendo una entusiasta actitud de liderazgo en la elaboración de los posters de la campaña de escritura creativa. Nunca más volvió a hacer referencia al asunto de la condecoración, ni cambió su actitud proactiva ni su relación respetuosa con D.D. Comprendió como los demás, gracias al ejercicio de vindicación simbólica, que no hay aporte pequeño y que entre todos debían reconocerse y apoyarse como único camino genuino hacia el éxito conjunto.

Por otra parte, es interesante señalar cómo el reconocimiento del colectivo y el sentido de pertenencia al mismo como agentes activos de sus procesos, han incidido en la extinción de conductas violentas y oposicionistas, aún en el caso de los niños que no pasaron por la fase de sensibilización y conceptualización: a su llegada, el agente E. exhibía un comportamiento inapropiado que hizo titubear a las investigadoras sobre la conveniencia de recibirlo como nuevo miembro del colectivo, ya que pese a que se le llamaba la atención y se le explica la lógica del trabajo se S.T.A.R.S. no parecía acogerse a la ética, ni a la dinámica general, y, antes bien, la entorpecía de manera sistemática (el niño llegaba tarde al proceso —después de la fase de sensibilización y conceptualización— y no acogía —como sí lo habían hecho los demás nuevos miembros— las pautas fundamentales de la acción colectiva. La situación se hizo crítica cuando las investigadoras vieron en riesgo la proyección pública del equipo, ya que el comportamiento de E. al empujar deliberadamente a uno de sus compañeros mientras éste dirigía el juego de los más pequeños, constituía una contradicción y un descrédito para la gestión de S.T.A.R.S.

En ese momento las investigadoras consideraron la posibilidad de no recibirlo más. Sin embargo, estimaron que eran precisamente ese tipo de casos los que ameritaban su mayor atención y esfuerzo, y en razón de ello, concibieron un plan de acción completamente opuesto al que sugiriera su primera reacción. Al llegar al siguiente

encuentro los miembros nuevos encontraron su fotografía pegada en torno al árbol junto con las de los demás agentes. Este reconocimiento oficial había sido esperado con gran expectativa por los niños y había sido dilatado por las investigadoras en espera (nunca declarada) de que “todos merecieran estar allí”. Mientras todos los demás se declararon abiertamente emocionados, E., sólo atinó a señalar con displicencia un error con respecto a la ortografía que él daba a la escritura de su nombre. Ante esta confrontación, en vez de mostrarse defraudadas, las investigadoras se mostraron solícitas y le prometieron corregir su error a la mayor brevedad, con lo cual el niño se vio desarmado. Durante esa misma sesión, mientras sus compañeros jugaban y departían, se le pidió a E. *como un favor especial*, que recogiera y organizara los materiales de los juegos cerciorándose de que estuvieran completos. Al agente pareció sorprenderle que se le pidiera a él que lo hiciera, pero asintió de muy buen grado y lo hizo juiciosamente entregando al final el reporte correspondiente. Más tarde, el niño asumió espontáneamente el liderazgo en la elaboración de una de las carteleras que se fijarían en el patio, y pareció complacerle el que se le diera libertad para usar el método que quisiera para pegar las fotos y letreros. Comenzó haciéndolo solo y luego coordinó a otros niños que se le fueron uniendo en la tarea. La apuesta estaba ganada. El niño dejó de sentir la necesidad de oponerse al grupo y por primera vez se vio a sí mismo como uno de ellos... uno, cuyas críticas eran tenidas en cuenta, al que se le confiaban tareas importantes, uno, en cuyo criterio se confiaba, uno a quien los demás acogían como líder. En adelante el agente E. se comportó como tal mostrándose siempre colaborador y bien dispuesto. Siguió asumiendo de buen grado responsabilidades y adoptó con especial entusiasmo la poética de la intervención, que antes ridiculizaba. En su auto-reporte de cierre de la segunda fase de la intervención expresó “*Yo he cambiado mucho desde que entré a formar parte del magnífico grupo S.T.A.R.S.: yo era un niño muy pelión y ahora he cambiado mi actitud de pelión a ser compañerista*”. Al comenzar la tercera fase de la intervención, F. hizo declaraciones que evidenciaron su empoderamiento como agente y su transformación personal: después de haber sido quien empujaba a sus compañeros cuando trataban de coordinar a los más pequeños en los juegos, dijo: “*A mí me parece muy chévere que hagamos estas actividades de los juegos con los niños pequeños porque no se andan peleando, no andan jugando así, juegos gamines, a puños y patadas... todo eso... Entonces a mí me parece chévere porque entretenemos a los*

niños y les ayuda harto en la educación” (Agente E.). Y se lo ha visto promoviendo entre los pequeños el buen trato y colaborando de manera activa y respetuosa con sus compañeros en este propósito.

Finalmente, para cerrar este apartado de alusión a la evolución de la intersubjetividad de los niños, señalaremos un nuevo nivel de reflexión surgido a raíz de una reacción emocional ante la presión, por parte de uno de los agentes en el ejercicio de sus funciones: D.R. estaba al frente de la estación de bolos en el patio central y había un gran número de niños participando de la actividad. Pero algunos estudiantes de grados superiores se llevaron la pelota y él tuvo que ir a rescatarla, dejando sola la estación. La tarea no resultó sencilla y a su regreso los niños se habían dispersado en su mayoría y sus compañeros (que no sabían lo que había pasado), lo recriminaron por haber abandonado su puesto. D.R. se enojó mucho y destruyó la pelota que había rescatado en presencia de todo el mundo y luego desapareció durante el resto del recreo. Al conocer la situación, se le hizo ver al niño su propia acción en perspectiva y descontextualizada, como la habrían visto los niños pequeños que lo veían como una figura de autoridad. El niño, que ahora estaba muy molesto consigo mismo por no haberse controlado y haberse puesto en ridículo ante todo el mundo, concluyo que ese tipo de reacciones desbordadas y violentas lo desacreditaban ante los demás y le restaban autoridad: *así pierdo poder*. Se le hizo notar al grupo la importancia de llevar a ese nivel de análisis las situaciones y se les conminó a todos a sobreponerse a las circunstancias y a actuar con ecuanimidad como correspondía a quienes en la esfera de lo público eran reconocidos como foco de autoridad. Autocontrol, adaptabilidad y confiabilidad, como parte de las competencias emocionales referidas por Goleman (1995), fueron así incluídas dentro del repertorio de herramientas de gestión social de S.T.A.R.S. Los niños, en función de su auto-realización en el ámbito institucional, han aprendido, no sólo a tener en consideración y hacer un estimado de las reacciones de los demás, sino también a pensarse a sí mismos a través de la mirada del otro, ensanchando sus probabilidades de éxito al fortalecer sus habilidades dentro del espectro de las habilidades sociales.

IMPACTO TRANSVERSAL DE LA INTERVENCIÓN EN LA IDENTIDAD: AMPLIACIÓN DEL SELF

Así pues, el desarrollo del colectivo a través de la transición potenciada por la poética de la intervención incidió también en una re-configuración de la identidad personal de los niños, confirmándose la plasticidad del self y sus transformaciones como correlato de la subjetividad política.

En las narrativas de sí mismos a raíz del proceso que han vivido en S.T.A.R.S., los niños en su mayoría destacan las habilidades sociales que han adquirido como principal indicador de transformación. Algunos describen su estado actual como de “felicidad” por oposición a la “soledad” o la “agresividad”, lo cual nos remite a la definición de felicidad propuesta por Myers & Diener (1995), que implica una red de apoyo basada en relaciones cercanas, reconocimiento —valoración positiva— desde el entorno y la cultura, y fe, entendida como la sensación de apoyo social, propósito y esperanza.

Un número significativo de niños hace alusión explícita a dificultades en términos de autocontrol, empatía o asertividad, que fueron superadas a través de su vínculo con S.T.A.R.S. “Yo era *muy pelión*”, o “*impulsivo como un rayo que no hacía caso*”, “*chocante*”, “*grosera*”, “*desobediente (...)*” son expresiones que denotan actitudes oposicionistas, déficits en la inhibición de la propia conducta y rasgos de agresión. El contexto de la intervención habría permitido a los niños ampliar su repertorio conductual sobre la base de nuevas competencias emocionales: ahora soy *tranquilo, compañerista, respetuoso...* todo ello como correlato de una nueva forma de bienestar, son valoraciones de los niños que permiten entrever una nueva forma de vivencia de la dimensión intersubjetiva como escenario de expansión de la propia identidad. “*Respeto porque me siento respetado*” es pues, una aseveración que habla de un entorno social que ya no se percibe como restrictivo, al cual no se necesita contrariar en reivindicación de la propia valía o como gesto de autoafirmación. El niño se acoge a los parámetros socio-conductuales de esta red de interacción, ya que esta a su vez lo acoge y reconoce en tanto sujeto, favoreciendo además su proyección. Se extinguen así comportamientos que la literatura señala como fuentes de interferencia en el desarrollo de habilidades sociales positivas: agresión o pobre control del carácter (como externalización del conflicto

psicológico), tristeza o ansiedad (como internalización del mismo) o accionar impulsivo (Gresham & Elliot, 1993). El 73% de los niños expresan en este sentido que después de entrar a formar parte de S.T.A.R.S. ha aumentado su sensación de “calma”, en términos de autocontrol frente a situaciones potencialmente desestabilizadoras. El 100% aseguran ser ahora “más felices” que antes, sensación que correlaciona en un 72% con la de mayor acogida social, más apoyo y fuerza derivada de la acción conjunta. Ello se evidencia en expresiones como: “*Me siento feliz y emocionada y orgullosa por estar con un grupo que se apoya a sí mismo*”. “*Antes me sentía re mal porque no participaba. Después muy feliz porque podía participar y me apoyaban*”. “*Antes de estar en S.T.A.R.S. no tenía tantos amigos y no era tan feliz y cuando entré a S.T.A.R.S. ya tengo hartos amigos y hacemos hartas cosas en comunidad*”. “*Antes era muy triste y rabioso porque nadie me ponía atención*”. En casos como el del agente F.C., con la vinculación al grupo la sensación de soledad, pasó de ser “extrema” a ser “nula”. Se corrobora así de manera explícita que el proceso de subjetivación en tanto experiencia ha sido capaz de satisfacer la necesidad orgánica de gregarismo, aceptación, reconocimiento y proyección de los niños (Reeve, 2003) incidiendo en su bienestar psicológico, su adaptabilidad al entorno social y su percepción de sí mismos.

Todos los niños, por otra parte expresan sentirse orgullosos de formar parte del equipo: 93% en razón de su aumentada sensación de capacidad frente a la acción (ser *capaces* de hacer cosas, sentir *valor* a la hora de enfrentar nuevos retos, sentirse *motivados* para emprender nuevos proyectos, e *interesados* por las necesidades al respecto en el entorno). Expresiones como “yo antes no me sentía capaz de ser una líder como ahora”, “antes me sentía aburrido porque no tenía nada qué hacer. Después, feliz y activo” “Al formar parte de S.T.A.R.S. me siento muy orgullosa de mí misma”, y “ahora me siento más libre de hacer todo lo que quiera” son claros referentes de una variación positiva en la propia autoestima y un desplazamiento en el *locus de control*, percibido ahora como interno.

Desde otra perspectiva, cabe señalar que en las representaciones gráficas que los niños hacían de sí mismos en los orígenes del proceso, se encuentran indicadores aislados de evasión del ambiente y conflictos con el entorno (figuras de perfil, manos ocultas tras la espalda), ansiedad (borrones), actitud defensiva y problemas de interacción (brazos pegados

al cuerpo), sobrevaloración del entorno o sensación de pasar desapercibido (imágenes pequeñas), falta de contacto intersubjetivo (manos muy pequeñas), y preocupaciones o sobrevaloración del intelecto (énfasis en la cabeza). Las representaciones más recientes, por su parte, dan cuenta de una disposición emocional más cómoda y flexible: dibujos bien proporcionados, brazos largos y despegados del cuerpo por regla general, que denotan actividad y fortaleza del vínculo social, trazos firmes y sólo en dos casos presencia borrones (en uno de estos casos, el niño se había dibujado con una mano oculta detrás del cuerpo y borró para dibujarse con los brazos abiertos, lo cual denota un cambio favorable en su proyección intersubjetiva y su relación con el entorno). Algunos de los niños que antes se dibujaban de perfil (evasión), lo hacen ahora de frente; el énfasis en la cabeza ha desaparecido y en un caso particular se aprecia el paso de una imagen con articulaciones muy marcadas, puños cerrados y aspecto robótico caracterizado por ángulos rectos, a una representación con trazos rítmicos y libres, sin énfasis en las articulaciones y que tiene los brazos extendidos hacia una figura más pequeña que representa a un niño pequeño al que le está ayudando. Hay un caso particular en el que la representación evidencia una sensación de inferioridad física (que trata de compensar con un sombrero en forma de cono), y maltrato (ausencia de manos), lo cual se puede explicar por los problemas metabólicos del niño que inciden en una tasa de crecimiento inferior a la de sus pares contemporáneos. En algunos niños persisten algunos rasgos de evasión e inseguridad, pero disminuídos con respecto a sus dibujos iniciales. En general se observan rasgos de extraversión, autoimagen positiva, seguridad, vínculo social saludable y actividad.

Por otra parte, algunos los niños reportan falta de interés, *ignorancia de los demás*, e *indiferencia*, *impaciencia* o a actitudes de aislamiento en su funcionamiento previo a la intervención. Todas estas alusiones apuntan a un pobre desarrollo empático referido a los aspectos cognitivo, emocional y comportamental del constructo. Siendo la empatía *un factor crucial en muchas formas de interacción social adaptativa* (Bernal, Herrero & Moya, 2010 pág. 89), resulta particularmente relevante en términos de la subjetivación política de los miembros de S.T.A.R.S. Reconocer y valorar a los demás (disposición pro-social), ser capaces de representarse su actividad mental y afectiva, y ponerse en su lugar (teoría de la mente), y elaborar respuestas coherentes, proporcionadas y sensibles mediadas por la identificación, son dimensiones articuladoras de la cohesión grupal que redundan en

sensaciones de respaldo y bienestar. No es por ello extraño que los niños asocien las fórmulas no violentas de interacción que sustentan su nuevo código de ética, en el ejercicio de ponerse en el lugar del otro-agredido: “*a nadie le gusta ser maltratado*”. Se confirma así la importancia de la empatía planteada por Eisenberg (2000) en el desarrollo moral de las personas: la empatía como una respuesta emocional que proviene de la comprensión del estado o situación de los demás, desempeña un papel central en la disposición pro-social (el “*compañerismo*” que dicen los niños haber adquirido) y la inhibición de la agresividad. Es remarcable el privilegio que conceden los niños a sus destrezas comunicacionales en relevo de las vías de hecho, producto de la *impaciencia*: no sólo apelan a la puesta en común de sus afectos y pareceres, sino que se posicionan como agentes de este tipo de intercambio generando dinámicas reflexivas en el colectivo: “*Ahora hago que todos hablen para arreglar lo que está mal y lograr los objetivos.*”, “*He avanzado en mi comunicación: a veces ayudo a colaborar a mis compañeros*”. De esta manera se evidencia que la empatía incide en el desarrollo de las que Goleman (1995) denomina *destrezas sociales*, lo cual indicaría que en el proceso de la subjetivación política, todas las *competencias emocionales*, se implican y determinan de manera recíproca.

Otro aspecto que sale a flote en la percepción de su self ampliado es el incremento de la seguridad y la asertividad de los niños: ahora *saben que si desean algo con todas sus fuerzas lo pueden lograr y ya no sienten miedo* de mostrarse como sujetos que trabajan por alcanzar sus objetivos: “*tuvimos la meta siempre en frente y no tuvimos temores para declarar todo lo que estaba pasando.*” dice uno de los agentes S.T.A.R.S. cuando es interrogado en relación con la clave del éxito en la gestión de uno de los proyectos en los que trabaja el equipo ante las directivas institucionales. Ello revela una re-semantización de las relaciones poder y la noción de autoridad. Los niños se erigen como interlocutores válidos ante las instancias de poder cristalizado y se ven a sí mismos como sujetos que pueden hacer cosas y generar transformaciones.

Esta reconfiguración de roles alude a un fortalecimiento paulatino de la autoestima como correlato de la subjetivación política. Cuando una de las niñas expresa que antes se percibía como alguien con “*cero importancia*”, mientras que ahora se considera alguien “*responsable, que hace cosas importantes*”, aporta evidencia en relación con la incidencia de la sensación de propósito en la percepción de valía personal.

IMPACTO TRANSVERSAL DE LA INTERVENCIÓN EN LA CAPACIDAD DE GESTIÓN Y LA PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA

En el sondeo preliminar en torno a las narrativas relacionadas con el gobierno escolar se encontró que los profesores lo veían como *una organización eventual que no tenía trascendencia* ya que el niño que resultaba elegido *no proyectaba sus aprendizajes a los compañeros, ni adelantaba ningún tipo de gestión*. En cuanto a los estudiantes se observó que, aunque no existiera apatía generalizada en torno al gobierno escolar (ya que la institución ha trabajado desde hace varios años en promover el imaginario del *liderazgo responsable* entre los niños), sí había una percepción común de inconsecuencia y escepticismo respecto a su posible utilidad práctica.

Ahora bien, aunque los niños que entraron a formar parte del proceso de subjetivación que nos ocupa, tenían claras inquietudes de participación política y eran muy propositivos en este sentido, entre ellos prevalecía un desconocimiento generalizado de los alcances de la figura del personero, a la cual aspiraban, y, en general, no creían que pudieran llegar a más logros que la elección en sí misma. Sus ideas de gestión eran muy limitadas y se enfocaban mayoritariamente hacia la posibilidad de replicar la organización de “chiquitecas” (referente común del *accionar político* en la institución), lo cual, no obstante no satisfacía las expectativas de muchos de los candidatos en términos de la proyección de su *perfil de agencia* hacia la esfera pública: “*A mí no me interesan las chiquitecas. Eso es un desorden. Me gustaría poder hacer algo más serio... algo que sirva...*”

En la medida en que la intervención se planteó como un espacio potenciador de las expectativas reales de los niños frente a la transformación de su entorno, comenzaron a surgir proyectos que ponían al descubierto los verdaderos intereses y preocupaciones de los niños en relación con su vida como estudiantes en el contexto institucional. Estos proyectos poco a poco se fueron perfilando hasta convertirse en misiones de los escuadrones S.T.A.R.S. a los que los niños se adscribieron de manera voluntaria: al ver los nombres de los nuevos escuadrones, el perfil y las misiones de cada uno (correspondientes a los objetivos del árbol), todos los niños de manera espontánea y entusiasta comenzaron a

optar por participar en alguno de ellos. Se verifica a través de este gesto de entusiasmo y adhesión inmediatos la importancia del principio de la *motivación autónoma* (planteada por teóricos del self como Maslow y Rogers entre otros), en el proceso de la subjetivación política: cuando se ponen en juego los proyectos y metas trazados por el propio sujeto, *la personalidad se proyecta activamente hacia la regulación de la actividad otorgándole impulso y dirección* (Reeve 2003). Es así que los niños reconocen en los escuadrones la posibilidad de ejecutar sus propias iniciativas y no dudan en identificarse con ellos, antes incluso de mediar una invitación explícita al respecto. Es importante recordar que la subjetivación es precisamente esa suerte de auto-realización voluntaria puesta en marcha en el escenario de la intersubjetividad (Gómez, 2006).

En adelante la ejecución de las misiones y los reportes de avance en las rutas de acción diseñadas conjuntamente por cada escuadrón se caracterizaron por el libre flujo y la coordinación espontánea y concensuada. Los niños debieron enfrentar el desafío ya no sólo de organizarse entre ellos para sacar adelante sus propósitos, sino además de hacer viable su acción en el entorno institucional. Al comienzo pudo vérselos desorientados o desentendidos: *“fuimos a pedir que nos abrieran la puerta para sacar la pancarta pero la orientadora no estaba en su oficina”* (Reporte del Escuadrón Omega, 23/09/11) , *“C. dejó sola su estación de juego por ir a ver qué había pasado con J. y nosotras tuvimos que buscar reemplazos para ambos (...) L. pidió prestados los conos al profesor de Educación Física para la estación de Atletismo, pero luego se fue y los dejó tirados en la mitad del patio.”* (Reporte del Escuadrón Épsilon, 23/09/11). *“A mí se me olvidó que había juegos ese día y por eso no hice nada”* (Agente D.P.). Paulatinamente pudo verse a los niños desarrollar un sentido de responsabilidad y previsión en relación con las tareas que asumían dentro de la ruta de acción conjunta: los niños comprendieron que para tener éxito en el desarrollo de sus misiones, ahora tenían que pensar en los *otros implicados*, y adentrarse en la lógica de *sus intenciones, disposiciones y comportamientos* (Adolphs, 2011): los demás miembros de la institución escolar no giraban en torno a sus proyecciones. Así que ellos tenían que informar con tiempo sus requerimientos y adecuarse a sus dinámicas de colaboración. Este es un hito evolutivo en términos de la cognición social, que supone la des-centración de la experiencia.

Así mismo se dieron cuenta de que la proyección de S.T.A.R.S. hacia el resto de la comunidad escolar, suponía un compromiso adicional de representación para cada uno: *“si las cosas no salen bien, somos todos los que quedamos mal. No queremos que la gente diga que S.T.A.R.S. no está cumpliendo”*. Se articula entonces la dimensión conjunta de la identidad como eje que *orienta ideales y alimenta motivaciones desencadenando los medios para su realización* (Vila, 2008). Por otra parte la responsabilidad se hace extensiva en la percepción de los niños a la fundación de un hito histórico en lo referente a la participación política de los estudiantes en el colegio: *“Tengan en cuenta que estamos aquí para sacar adelante los proyectos por los cuales ganó nuestra personera. Vean que este el único año que se hace esto, porque siempre se elige la personera y no se hace nada.”* (Agente V. 23/09/11). Quedan así en evidencia las implicaciones privadas y públicas de un proceso en el que, como señala Beck (1999), *la preocupación por los otros* (compañeros, institución, localidad), *la autoafirmación* (personal y colectiva) y *el goce de sí no se excluyen, van juntos, se refuerzan y se enriquecen*.

En los orígenes de la intervención, el sondeo preliminar en torno a las narrativas relacionadas con el gobierno escolar evidenció una percepción de inconsecuencia generalizada en la institución en torno a la figura de la personería. Ni profesoras ni estudiantes esperaban nada después de la elección. Los candidatos, por su parte, *aunque entusiasmados con la idea de plantear sus ideas para mejorar el colegio, y así llegar a ser elegidos como personeros*, desconocían las funciones y los alcances de tal figura, e incluso se mostraban escépticos frente a su posible gestión en caso de ganar las elecciones: *“A mí me gustaría que todo el mundo votara por mí y me escogieran como personero. Lo malo es que después de las elecciones, todo se queda igual: nunca pasa nada”*. Sin embargo a través del proceso de subjetivación política, los mismos niños visibilizan la posibilidad de llevar al nivel de la ejecución sus iniciativas refrendando su estatus como agentes dentro de la comunidad. Ello incide directamente en su percepción del *locus de control* (Oros, 2005), resultando implicada su relación con la autoridad y con la norma. Ahora los niños saben que no hay que “esperar a que algo pase”, sino que ellos pueden trabajar para que “pase” lo que ellos quieren. Ello se ve reflejado en su motivación intrínseca *“no quiero recibir ninguna recompensa por esto. Es algo que nace de mi corazón y me parece que es muy divertido”* (Agente V.) y en su orientación al logro: *“Tenemos que hacer las misiones*

y qué pena, pero el que no quiera hacer nada, o se quiera poner a jugar y nada más, pues ahí está la puerta abierta para que se vaya para su casa y juegue todo lo que quiera” (Agente F.C.) Como ya se hacía referencia en el apartado sobre la ampliación del self, el reconocimiento ganado, la sensación de capacidad y de respeto incide en que se sientan *“más libres para hacer todo lo que quieran”* (Agente E.R.). *“Uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan porque uno es más libre”* (Agente F.C.) En este sentido los niños aluden una capacidad de auto-reflexión adquirida con S.T.A.R.S. como fuente de su nueva sensación de autonomía: *“antes yo era alguien que no pensaba en los demás ni en mí mismo. Ahora sé que uno mismo tiene que alcanzar los sueños de uno mismo y que trabajando en equipo es mejor, pero que mi éxito depende primero que todo de mí, porque el que toma el rumbo de mi vida soy yo”*(Agente C). Así mismo, los niños se sienten motivados con la idea de alcanzar sus metas y confiados en que pueden hacerlo: *“si uno trabaja, uno puede lograr lo que uno quiere”* (Agente J.D). *“Uno trabajando sale adelante y puede hacer o cumplir sus metas”*.(Agente E.) *“De nuestro esfuerzo y sudor se hacen las cosas con éxito”* (Agente D.D). *“Vale la pena luchar por lo que uno quiere para lograr grandes cosas”* (Agente J.D). Esta nueva sensación de posibilidad, ha modificado el imaginario en relación con el accionar político y las instancias de participación estudiantil: *“Antes yo pensaba que eso era una bobada porque no me escogían y los representantes daban mal ejemplo. Ahora con S.T.A.R.S. podemos cambiar las cosas malas e injustas y podemos cambiar varias cosas”* (Agente L.P). *“Yo antes pensaba que los niños solo hablaban pero no cumplían. Ahora pienso que uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan”* (Agente F.C.). Por otra parte, los niños comprenden la importancia de gestionar sus iniciativas para hacerlas posibles, lo cual implica un buen ejercicio de planeación (*“Hay que tener en cuenta los beneficios y las consecuencias”* (Agente Y.) y tener en cuenta a los otros... *“Con una o dos personas más, son como escalones para legar a la meta”* (Agente D.R). *“El éxito depende de uno mismo con ayuda de alguien más, porque si uno mismo no se ayuda, no lo va a lograr”* (Agente J.D). En cuanto a la percepción del locus de control, el 100% de los niños descarta el azar como factor relevante y establecen una relación directa entre las cosas que pasan y las propias acciones y decisiones. Todos hacen referencia a la importancia del propio trabajo y esfuerzo y lo correlacionan con la posibilidad real de hacer transformaciones en el entorno

y en la vida. Un 40% ha hecho el tránsito hacia dimensión macro-social y considera que el ciudadano común puede tener influencia en las decisiones del gobierno y que todos somos responsables de la calidad del mismo.

Habiendo hecho un desplazamiento de *lo político* hacia el territorio de la cotidianidad y de la “puesta en obra” propia identidad, los niños comienzan a apropiarse de la posibilidad de la *autonomía y de la libertad de acción* verificándose así la visión de Gómez (2008) acerca de las características de emergencia de las subjetividades políticas contemporáneas. En nuestro caso, esta evolución alcanza su más alto nivel de síntesis simbólica y proyección ética en la frase “*Nuestros sueños son nuestros objetivos*”, precisamente la de mayor adhesión entre los niños a la hora de socializar en la institución su forma de entender las relaciones y maneras de proyectarse en el mundo.

En virtud de este salto hacia la dimensión pública, en el ambiente institucional los niños empiezan a cobrar protagonismo. Comienza a darse entre estudiantes y profesores un cambio de perspectiva en relación con los niños como miembros del conglomerado social. En las palabras de Restrepo (2007), se trasciende esa mirada “*de la minoridad en ciudadanía y la discrecionalidad en desarrollo progresivo de la autonomía, con lo cual los niños devienen actores sociales en la titularidad de sus derechos políticos (...)*” Así pues, S.T.A.R.S. es un grupo que les gusta a los niños que estudian en Fe y Alegría La Paz Palermo, porque encarna su “*posibilidad de promover cosas*”. Estos niños comprenden, a través de la subjetivación política de sus compañeros, que “*no tienen que sostenerse en algo que no les gusta, sino dejarlo atrás y cambiarlo por otras perspectivas*”: “*si no nos gusta podemos proponer algo*”. Pero también redimensionan sus sueños como “*metas que se tienen que trazar y por las que tienen que trabajar*”, “*que hay que ser muy responsables y hay que trabajar duro para conseguir lo que uno sueña y que uno quiere lograr*”. Muchos de los niños se entusiasman con la posibilidad de transformarse ellos mismos en agentes de sus propias iniciativas y comienzan a indagar por la forma de entrar a formar parte de S.T.A.R.S. Los profesores, por su parte comienzan a vislumbrar como “*algo interesante que si caben en la mente de los niños, efectivamente pueden lograr todos los proyectos que se propongan*”. Asistimos, en suma, a un proceso de re-significación del poder y de la alteridad, lo cual constituye para Gómez (2006) un importante indicador de la subjetivación política.

En el proceso particular que nos ocupa, las nuevas comprensiones de los niños sobre en este sentido, generaron condiciones nuevas para el trato y la concertación con las instancias institucionalizadas de poder. Así pues, los niños empezaron a comprender la necesidad de “gestionar” sus deseos identificando “aliados potenciales” dentro del colegio: el escuadrón Delta fue el primero en tomar la iniciativa de redactar una carta a las directivas solicitando apoyo y recursos específicos (con base en un estudio previo) para poder sacar adelante las reparaciones locativas que consideraban necesarias. Asistimos pues a la manifestación más elevada de la participación infantil identificada por Hart (2001): los niños *se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena* en el desarrollo de los proyectos que *ellos han iniciado*. Este gesto constituye en sí mismo un logro para ellos: *“Llegamos hasta este punto gracias a que tuvimos la meta siempre en frente y no tuvimos temores para declarar todo lo que estaba pasando... Ahora tenemos que esperar la respuesta de las directivas y cuando la misión esté totalmente hecha vamos a estar felices de haber podido hacerla y de tal vez el año entrante hacer más cosas mejores por el colegio”*. (Agente D.R.) Los niños hacen así su apuesta: ponen en juego la validez de su interlocución en la institución y la vindicación de su esfuerzo como gestores orientados al logro. La eficacia, en tanto impronta de posibilidad, (*“Sí podemos hacer cosas, el gobierno escolar sí sirve para algo, vale la pena trabajar por nuestros sueños”*) se perfila así como indicador importante de ese posicionamiento. Consolidar la subjetivación de los niños a través de su accionar político es la responsabilidad que adquiere el colegio dentro del ethos democrático en el que se inscribe la intervención.

La carta que redacta el Consejo Directivo del colegio *“agradeciendo a los niños por su empeño, esfuerzo y participación activa en el trabajo desarrollado durante el año 2011 como grupo de trabajo S.T.A.R.S.”* constituye un reconocimiento oficial en primera instancia de su identidad como organización y en delante de su gestión a nivel institucional. El aval que conceden a los diferentes proyectos presentados a su consideración como *“propuestas muy importantes para la institución”*, empodera a los niños *como sujetos activos, individual y colectivamente, en la dinámica y el desarrollo social de su comunidad*, (Restrepo, 2007). El comprometerse con el desarrollo de las iniciativas de los niños ofreciendo el *“acompañamiento docente”*, no en abstracto, sino a través de la

vinculación de profesores concretos de las diferentes áreas de conocimiento implicadas en los proyectos, constituye el máximo logro de la gestión de los niños. El colofón de la carta, “*agradeciéndoles por todo el trabajo que han desarrollado, felicitándolos e invitándolos a que continúen con esta bella labor*” es la concesión de su estima de su propia y de la dignidad que necesitan para erguirse en el mundo y ejercer la capacidad de creación en la perduración del tiempo” (Vila, 2008)

Esta es pues la transformación alcanzada por los niños, el hito histórico de su proyección como sujetos políticos y la instancia en la que cobra dimensión la tercera fase de la intervención, la de ejecución.

Esta fase tiene su punto de partida con la proyección del video S.T.A.R.S. (en el que los niños hacen en primera persona un recuento de su labor de proyección y gestión, anunciando que están en espera de la aprobación de sus proyectos), seguida de la lectura de la carta de respuesta del consejo directivo. Verse a sí mismos en el video los hace sentir a un tiempo ansiosos de la respuesta social por su exposición pública, y orgullosos por haberse atrevido a hacer todo lo que allí se evidencia. No hay palabra ni acción sin reacción. Reconocerse a sí mismos en el video genera un alto impacto emocional. Los niños miran al mismo tiempo hacia afuera (para verificar la aprobación de sus compañeros) y hacia adentro (congraciándose consigo mismos en ese nuevo rol público, con sus nuevos alcances vistos en perspectiva). Expresiones como “*somos unos duros*”, “*soy el mejor*”, “*¡Esto es una retrochimba!*” son muestra fehaciente de su satisfacción por el logro y su correlación con una visión ampliada —enriquecida— de sí mismos. Esa imagen pasa la prueba de fuego: al final, los niños, habiéndose sentido expuestos ante sus compañeros, y compartido la sensación de ansiedad y aprobación, preguntan cuándo se presentará el video a todo el colegio, e incluso salen al patio de recreo a invitar a sus amigos para que lo vean en una segunda proyección improvisada a solicitud del colectivo. Los niños se sienten fuertes por la cohesión del equipo para exponer públicamente su condición de sujetos políticos empoderados de sus propias iniciativas. Se sienten lo suficientemente seguros del valor de sus acciones como para dirigir sobre su propia imagen la mirada de toda la comunidad. Las categorías de análisis de la investigación comienzan a fundirse en la experiencia de los niños: la necesidad satisfecha de reconocimiento y de vínculo significativo con el grupo, su self ampliado y la apropiación de esa nueva imagen de sí

mismos, su nueva percepción de competencia y de autonomía, sustentan su proyección hacia la esfera pública sin filtros: son ellos los que aparecen en el video, hablando... son sus gestos, sus palabras, sus expresiones, sus nuevos dominios. Todo ello aprobado. Los niños están listos para dar el gran salto: *“Me parece muy bacano que todo el mundo vea este video porque así conocen nuestro proyectos y lo que estamos haciendo en este momento” (Agente D.R) Me da un poco de pena, pero me siento alegre y me gusta la idea de que todos en el colegio vean todo lo que hacemos, porque eso también les ayuda a ellos.”*

La lectura de la carta de reconocimiento y aprobación del consejo directivo, por su parte, desencadena el alborozo general. Es el logro de todos como equipo. Todos se dan crédito mutuamente, señalando que valió la pena el esfuerzo. Están felices y se sienten orgullosos. Sólo hay algo que opaca la felicidad del momento: uno de los proyectos —el de las reparaciones locativas— queda *aplazado de manera indefinida por falta de presupuesto*. Pero una sola pregunta desencadena de manera espontánea la puesta en obra de todo lo aprendido a lo largo de la intervención: —*Agentes: ¿se piensan dar por vencidos ante este obstáculo?* Basta esta sola pregunta para que se hagan manifiestas en un solo momento y sin necesidad de orientación ni regulación de las investigadoras, todas las habilidades que los niños han incorporado a su repertorio conductual, emocional y ejecutivo. La respuesta inmediata es un entusiasmo y unánime — *¡No!* Al que sigue una asombrosa organización en el diseño consensuado de una estrategia de gestión de recursos. De manera espontánea los niños se escuchan mutuamente, se interpelan y hacen valoraciones aterrizadas a las necesidades y al contexto. Cuando disienten de la apreciación de algún compañero surgen expresiones como *“Con todo respeto, la idea de X es muy válida, pero a mí me parece que...”*. Los niños han desarrollado la habilidad de la concertación y han incorporado de manera práctica el código ético que promueven. No tardan además en caer en cuenta de que necesitan solicitar aprobación oficial para sacar adelante su iniciativa de proyectar una película cobrando la entrada a los estudiantes, y trazan con claridad su ruta de acción teniendo en cuenta objetivos, sujetos implicados, tiempos de gestión y acciones necesarias:

—*Primero podríamos sacar por ahí unas hojitas con lo de los permisos: una para coordinación y una para los de acá abajo. Una a la Hermanita Marta y a Estelita y*

también una para Leonardo para que nos preste la sala de la biblioteca. Y lo que se demore en decidir eso podemos ir planteando...

— Cuánta plata vamos a pedir.

—Sí, cuánta plata vamos a pedir, qué vamos a hacer, qué vamos a vender, qué vamos a gastar...

—Cuánto vamos a gastar y cuánto nos va a sobrar...

— Y ahí sí, cuando ya tengamos los permisos, organizamos las votaciones como dice F. ...para que todos decidan qué película quieren ver...

— ¡Uy, nos volvimos unos duros!

—¡Vamos a ser severos empresarios!

Los niños se sienten capaces de liderar procesos, de gestionar lo que necesitan para sacar adelante sus objetivos. Se sienten autónomos. No esperan que todo se les dé resuelto, ni se dan por vencidos ante un obstáculo. Saben que pueden hacer algo por sí mismos para dar solución a las trabas, aún si provienen de las instancias de poder institucional. Se sienten en posibilidad de proponer alternativas, de negociar sus opciones. Se identifican a sí mismos como interlocutores válidos de las directivas. Su orientación al logro es mediada por una lógica procedimental y saben argumentar y contra-argumentar en un proceso interno de concertación. Se han apropiado de la actitud y de las herramientas potenciadas por la intervención.

IMPACTO DE LA SUBJETIVACIÓN POLÍTICA DE LOS NIÑOS EN LA COMUNIDAD

Ya se hacía referencia al impacto de la subjetivación de nos integrantes de S.T.A.R.S. en sus pares y en la comunidad educativa en términos de reconocimiento y aval a su gestión. *“A mí me parece que STARS es un grupo bien conformado que nos ayuda a comprender cómo no tratar mal a las demás personas...”* (Estudiante) *“El grupo S.T.A.R.S. es muy bueno porque nos ayuda con la diversión de los niños chiquitos, con la amistad y la*

tolerancia” (Estudiante) “Me gusta lo que hacen porque ayudan a los demás y al medio ambiente”(Estudiante), *Son personas que quieren ayudar a la sociedad” (Estudiante) Es de una importancia altísima que se generen grupos como este para que se piensen problemas de corte social como el derecho a la igualdad y el derecho a hacernos parte de una comunidad” (Profesor), “Inciden e influyen directamente a los demás niños en que son únicos y son capaces de hacer muchas cosas (Profesor)”Son un grupo chévere porque hacen actividades que ayudan a todos” (Estudiante)”Nos enseñan que no nos detengamos en algo que no nos gusta, sino que si no nos gusta lo cambiemos por otras perspectivas” (Estudiante)”, etc. Es un grupo muy bueno. Nos muestra los problemas que tenemos en el colegio y cómo podemos mejorarlos para una institución mejor (Estudiante), “Es un grupo de defensa de colegio. Muy chévere.” (Estudiante). La gestión del grupo ha logrado también modificar la percepción de la comunidad en torno al gobierno escolar: el hecho de que las propuestas de la campaña se hayan venido cumpliendo implica que las diferentes partes de la democracia escolar sientan un mayor compromiso: tanto los candidatos a la hora de elaborar las propuestas, como los votantes a la hora de elegir. (Profesora)*

Pero el impacto de este proceso de subjetivación se hace extensivo también a las familias: Los padres y familiares los notan más activos e interesados por cosas nuevas, así como muy motivados con el trabajo del equipo: “En la casa sólo se la pasa pensando o hablando sobre lo que están realizando y lo que tienen que hacer para poder llegar lejos” (Primo ex-alumno del colegio). Así mismo refieren que su trabajo en el grupo ha modificado su actitud y su disposición generales: “Ahora es menos pelión y malgeniado” (Abuelita), “Se ve más alegre y es más colaborador. Me sorprende porque ahora le gusta ayudarme a cuidar las plantas y con el aseo de la casa” (Madre de familia). “Ahora es más atento, más colaborador, más noble” (Madre de familia) También reportan que desde que forman parte de S.T.A.R.S., los niños toman partido en la solución de los conflictos en la casa y que tratan de mediar en las discusiones: “A nosotros como sus padres nos corrige cuando tenemos algún disgusto. Nos dice que debemos dialogar, le dice al papá que no grite, que es bueno el diálogo” (Madre de familia), “Nos dice que paremos la pelea o la discusión entre la familia” (Sobrinito). Al ver el video S.T.A.R.S., los padres en general expresaron sorpresa y emoción al ver las habilidades de sus niños y sus desempeños: “Me gustó harto verlo a él así... el modo en que se expresaba y eso...” (Abuelita) “No conocía

estas cualidades tan hermosas que tiene mi hijo y le doy gracias a Dios por ustedes haberme ayudado a descubrir esto tan hermoso, no sólo de mi hijo, sino de todo el grupo. Muchas gracias” (Madre de familia). Yo por lo menos no me imaginaba que mi hijo pudiera hacer cosas como estas, porque él de por sí ha sido siempre un niño muy tímido y desde que se metió a este grupo lo he visto mucho más motivado, como más dado a las cosas, porque él era un niño como muy encerrado en sí mismo y estar en este grupo le ha ayudado como a despertar, a decir —Yo puedo hacer más cosas en vez de encerrarse en el computador o en el televisor. Todo eso me ha gustado mucho”. (Madre de familia), “Para mí es una sorpresa grande porque nunca le había visto esas expresiones... esa facilidad de hablar... Estoy sorprendida. Es muy lindo lo que ustedes hacen porque los ayudan a desarrollarse, los ayudan a tener mejores expectativas y, como decía la señora, los ayuda para un futuro... Muy sorprendida... nunca pensé que tuviera esas cualidades tan bonitas. Muchas gracias de verdad por ese apoyo y que sigan adelante.” (Madre de familia), “Muy bueno que ellos tengan esas ideas. Uno como papá nunca se imagina que sus hijos puedan llegar a tener esas ideas tan buenas” (Madre de familia). Esta visión ampliada de las capacidades de sus hijos ha incidido en la valoración positiva del grupo y las actividades que adelanta: “Los niños con esto están ocupando su tiempo libre en cosas productivas y se están dando cuenta que le pueden servir a la sociedad y que si siguen así pueden hacer muchas cosas mejores.” (Madre de familia) “El grupo está muy bueno, lo que hacen es muy bueno...” (Madre de familia). Así mismo sustenta una visión optimista en relación con el posible logro de los proyectos iniciados por los niños: Yo sí creo que lleguen a lograr las metas propusieron porque son un grupo de niños que están motivados y han aprendido que con esfuerzo y dedicación se pueden cambiar las cosas, que se les puede dar solución y no sólo quedarnos en la problemática. (Madre de familia). Ello los ha hecho reflexionar sobre la importancia de que los adultos escuchen y apoyen las iniciativas de los niños:” Es muy importante ponerles más cuidado” (Abuelita) “(...) porque a nosotros como adultos muchas veces ya las cosas se nos convirtieron en paisaje. En cambio los niños sí están buscando soluciones. Entonces si nosotros como adultos los apoyamos, ellos se van a motivar mucho más y van a buscar muchas más opciones...” (Madre de familia) El entusiasmo de los padres llega a traducirse en un sentimiento de esperanza por su posible incidencia en la transformación del entorno: “Ojalá puedan mejorar... por ejemplo eso que

se vio del cigarrillo... ¡tremendo! ¿cierto? ¡Tanto...! ¡dentro del plantel educativo que se vea eso, pues... terrible... pero ojalá puedan mejorar eso... que los muchachos de bachiller vean el ejemplo de estos niños y puedan mejorar” ... (Madre de familia) Más que todo a mi hijo lo veo motivado con lo de la huerta urbana... se mete a Internet, me dice —Mami, yo quiero averiguar esto cómo se hace... Es chévere que se motiven y ojalá lo puedan llevar hasta bachillerato porque en verdad el colegio tiene muchos espacios que se prestan para realizar esto. Entonces sería que se siga el proyecto hacia un bachillerato y qué rico que pues este colegio contara con una huerta muy buena, que el mismo colegio se beneficie de ella”. (Madre de familia)

Así pues, el proceso de subjetivación política de los niños de S.T.A.R.S. ha incidido en la promoción de nuevas dinámicas familiares de respeto y de tolerancia; se ha verificado que los cambios motivacionales, actitudinales y afectivos de los niños han trascendido el espacio del colegio para manifestarse en el hogar en términos de una mayor disposición para la cooperación y la mediación de conflictos. Así mismo, y de manera importante, se ha ampliado y enriquecido la visión que los padres tenían de sus niños, cimentándose un imaginario en torno a sus capacidades y cualidades como agentes de transformación positiva del entorno. Los padres consideran importante escuchar y apoyar a los niños y se sienten esperanzados en la proyección de las potencialidades recién descubiertas por ellos en sus hijos.

S.T.A.R.S. ha encontrado un lugar en el corazón mismo de la institución educativa y su potencial de transformación. Los niños han ganado en autoconfianza, habilidades sociales, capacidades de proyección y gestión y son reconocidos en razón de lo mismo como sujetos pensantes, reflexivos, críticos e inquietos frente a las necesidades particulares de su entorno. Han ganado en credibilidad. Se ha cimentado un imaginario distinto en relación con la participación genuina de los niños en los procesos sociales y se ha instaurado un clima de escucha, apoyo y esperanza en su quehacer como gestores de comunidad y agentes de los procesos que dinamizan y dan norte a lo social.

Discusión

El propósito de la investigación acción fue potenciar y describir el proceso de subjetivación política de un grupo de niños entre los 10 y los 12 años de edad en el entorno escolar y analizar los alcances y pautas de transformación generados desde la Psicología como agente de intervención. Para tal fin se exploraron los esquemas y pautas relacionales de base de la población y sus narrativas de auto-designación y proyección social, así como los referentes del entorno en relación con la participación política de los niños.

Como punto de partida se encontraron indicadores de hiper-reactividad, agresión, ansiedad social y vínculo inseguro que correlacionaron en el sondeo preliminar de la población con patrones no generalizados de disfunción familiar (abandono, negligencia), pero que también responden a fórmulas contextuales de socialización, tal como lo reportaron los profesionales a cargo de la convivencia dentro de la institución educativa (psicólogos, trabajadores sociales) y como se pudo verificar en los espacios de libre interacción de los estudiantes. Por otra parte, se encontró entre los niños un marcado interés conceptual en términos de la participación política y una convicción generalizada en el valor de los aportes personales en la procura del bienestar común. Se pudo rastrear el origen de este interés de los niños evidenciándose la promoción, por parte de la institución educativa, de un imaginario colectivo sobre el liderazgo responsable. Sin embargo tanto entre los niños como entre los adultos se verificó la ausencia de estrategias potenciadoras del mismo en la cotidianidad.

Después de un año y medio de trabajo continuo con la población, los resultados reflejaron interacciones significativas entre identidad, narrativas de auto-designación y subjetivación política infantil, corroborándose los postulados teóricos de Reeve (2003) en torno a la *diferenciación y la integración como los dos procesos complementarios que subyacen a la tendencia del organismo a buscar una trayectoria de desarrollo en la dialéctica persona-ambiente*: la investigación-acción permitió observar de primera mano cómo la percepción favorable de la propia unicidad en el escenario de la intersubjetividad favoreció la institución de vínculos identitarios entre los niños que a su vez promovieron la acción desde un sentido compartido de penetración del entorno generando narrativas de autoafirmación. Puede concluirse que al sentirse acogidos y vindicados por el entorno

social, los niños se sintieron capaces de tomar su lugar en la dialéctica de ese ser conjunto. La experiencia de la alteridad en el marco de la intervención les otorgó una visión ampliada de sí mismos en términos de aptitud y posibilidad, que marcó nuevos derroteros de proyección.

Tal como lo expresa Vila (2008) sucede que *la persona necesita la estima de su propia dignidad para erguirse en el mundo y ejercer la capacidad de creación en la perduración del tiempo*. En el contexto de una institución disciplinaria, claramente jerarquizada y normativa, que responde a la caracterización típica de la escuela en su función de enculturar a las nuevas generaciones (véase Cajiao,1998), la intervención ofreció un espacio desestructurado que viabilizó la expresión libre y genuina de la propia identidad dentro de una dinámica de receptividad y valoración, ensanchando además el principio de realidad a través de la dimensión simbólica. Ello favoreció la emergencia de una poética del yo que le otorga indexicalidad, movilidad y en consecuencia proyección (piénsese la poética en un sentido aristotélico). Es esa fórmula narrativa del propio ser diferenciado e integrado lo que en términos de Vila (2008) *orienta nuestros ideales y alimenta nuestras motivaciones desencadenando los medios para su realización*. Se confirmó así la pertinencia del constructo identidad como eje cardinal del proceso de subjetivación política y la hipótesis de la ampliación del self como correlato del proceso.

Por otra parte, en cuanto a las repercusiones de la subjetivación política de los niños en sus patrones de alteridad e interacción, pudo establecerse que la posibilidad de establecer un vínculo seguro con el colectivo integrado por sus pares y por las investigadoras dentro de un marco de relaciones horizontales, logró satisfacer la necesidad gregaria de los niños y potenció la regulación de los que Lengua y Kovacs (2005) señalan como *componentes de la personalidad*, es decir, *el carácter, la forma de ser y la forma de reaccionar*. La ansiedad en tanto único indicador clínico identificado en el grupo como expresión de sentimientos aprensivos o reactivos se vio mermada de manera significativa en función del reconocimiento social y la experiencia de reciprocidad y autovalía, incidiendo en una sensación de bienestar, respeto y pro-actividad. Las frecuentes actitudes histriónicas y la escasa tolerancia a la frustración que desencadenaba reacciones violentas y confrontaciones, se fueron extinguiendo paulatinamente sobre la base de nuevas comprensiones en torno a la naturaleza de la relación entre iguales. La búsqueda constante

de aprobación de “la autoridad” se vio también desplazada por el sentido de criterio y confianza personal.

Por su parte, la desmedida susceptibilidad ante las críticas y el bajo umbral para la descarga de la agresión fueron sustituidos por una actitud auto-reflexiva y un afán de preservación de la integridad del colectivo que redundó en el surgimiento espontáneo de una dimensión ética de la interacción en la que se ponderaban habilidades sociales como la comunicación asertiva, el respeto y valoración de la diferencia, el diálogo, la concertación y el trabajo en equipo. Se evidencia así cómo *“la autoafirmación, el goce de sí y la preocupación por los otros no se excluyen, sino que se incluyen, van juntos, se refuerzan y se enriquecen mutuamente”* (Beck, 1999). El colectivo se erigió en escenario extenso de la propia identidad, verificándose que *la subjetivación es la formación de un uno que es la relación de un yo con otro* (Rancière, 1998). En consecuencia, los parámetros éticos tomaron su lugar de manera natural para favorecer ese gozoso intercambio que otorgaba a cada uno nuevas perspectivas de sí y nuevos esquemas de interacción reforzadora e incluyente. La identificación permitió por su parte a los niños hacer un desplazamiento para tomar el lugar del otro y comprender su perspectiva en una situación de agresión, rechazo o irrespeto, lo cual contribuyó a consolidar el criterio de cuidado y estima como marcador prevalente en el colectivo y en su proyección social.

El clima general se volcó en torno a la preservación y proyección del grupo hacia el resto de la comunidad educativa en términos de liderazgo respecto a las fórmulas de esa nueva dinámica de convivencia, lo cual constituyó un compromiso adicional para los niños: al visibilizarse se convertían en referente ético de sus compañeros de aula: *“El grupo S.T.A.R.S. nos ayuda con el respeto, la amistad y la tolerancia”, “Es bueno porque nos explican todo lo que debemos hacer en nuestro colegio”. “Hacen que los niños vuelvan a jugar y a que no peleen entre ellos”, “Los agentes S.T.A.R.S. nos han dejado una excelente enseñanza para todo en nuestro colegio”*. Los niños comenzaron entonces a asumir su responsabilidad como *figuras públicas* en el entorno escolar, desde una perspectiva autónoma: su *“Nosotros tenemos que dar el ejemplo”* tiene como horizonte ético el acervo de comprensiones propias derivadas de la experiencia conjunta. Ello constituye un nuevo indicador de la subjetivación en curso: los niños, que se habían asumido como proyecto en el entorno a partir de sus propias inquietudes e intereses (encontrando en el accionar

como equipo un sentido personal e histórico), habían así mismo, descubierto *un horizonte ético-político despejado de marcajes de vinculación heterónoma*. (Gómez, 1996). Lo anterior coincide con los planteamientos de Bisquerra y Pérez (2007), y explican los resultados de la intervención en términos de la potenciación de la inteligencia emocional como dominio que favorece *una mejor adaptación al contexto y un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito*. Así mismo permite concluir que existe una correlación causal entre la subjetivación política, el desarrollo de la cognición social y la regulación de la propia conducta.

En lo tocante a las reacciones afectivas generadas por la vivencia, como consecuencia del refuerzo positivo y la percepción de autonomía, la investigación- acción evidenció su relación con el patrón de actividad, cooperación e iniciativa como indicadores de subjetivación política, lo cual coincide con lo planteado por Gómez (2008).

La investigación-acción evidenció una alta correlación entre subjetivación política y locus de control interno. *“Hacerse sujeto es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor”*, señala Touraine, (1993). En la medida en la que los niños fueron capaces de objetivar sus deseos en términos de proyectos y encausar su ánimo propositivo en fórmulas específicas de gestión, comenzaron, a sí mismo, a ver la factibilidad de su ejecución y a ser reconocidos como agentes potenciales de transformación en el entorno. Se desplazó así el imaginario generalizado de inconsecuencia en la institución en relación con el gobierno escolar y los niños comenzaron a creer realmente en que, más allá del apoyo que suponía el resultar elegidos por sus compañeros, podían generar acciones concretas que fueran consecuentes con su deseo originario de participación política, de lo cual se derivaba el respeto a su palabra y el reconocimiento a sus capacidades. Así pues se logró en el caso específico de la población con la que se adelantó la investigación, recuperar para el colectivo el sentido de lo público como dimensión de injerencia propia y del poder como ejercicio legítimo y posible *“para el que trabaja duro por lo que quiere”*.

Así mismo, el empoderamiento subjetivo de los niños y la gestión social del mismo, generaron nuevas comprensiones entre los adultos de entorno: tanto los diferentes actores de la institución educativa (directivas, educadores, compañeros), como los padres y

familiares de su núcleo cercano “*descubrieron en los niños capacidades que desconocían*” y en función de las cuales comenzaron a considerar relevante su aporte potencial al crecimiento y desarrollo de la comunidad. Asistimos pues a la manifestación del escalón más elevado en la metáfora de la participación infantil de Hart (2001): proyectos iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos. A través del proceso de subjetivación política, los niños llegaron a *sentirse suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad, como para no negar su necesidad de colaboración ajena*: comprendieron y asumieron su capacidad para dar por sí mismos un curso de acción a sus iniciativas, pero también aprendieron a identificar y gestionar la ayuda que requerían por parte de los adultos y a solicitarla confiados en la legitimidad de su tentativa. La respuesta institucional reconociéndolos oficialmente como colectivo, respaldando sus aportes a la comunidad educativa, avalando su ejecución en virtud de su importancia y ofreciendo su apoyo para tal fin, constituyó en el contexto de la intervención el hito fundacional de la inclusión y satisfacción de la necesidad psicológica de autodeterminación de los participantes. Se concluye así que el locus de control percibido en relación con el curso y sentido de los acontecimientos, varía en la medida en que la subjetivación política se consolida en su proyección social, desplazándose hacia la experiencia subjetiva de autonomía. Esta percepción, por su parte, se identificó como indicador afín con una disposición anímica positiva, mayores niveles de motivación intrínseca y de orientación al logro dentro de la población, confirmándose las hipótesis basadas en la literatura científica. Ello resultó determinante como disparador del ejercicio espontáneo de las habilidades adquiridas en todos los dominios (cognición social, gestión, funcionamiento ejecutivo), de cara a la fase de ejecución de los proyectos. En atención a tales observaciones y considerando que un sujeto político es aquel que se auto-realiza (se auto-ejecuta en tanto proyecto), asumiendo un rol activo en las mediaciones sociales pertinentes para tal fin, se ratifica la procedencia de considerar como significativas las categorías locus de control percibido, necesidad de autodeterminación y motivación intrínseca en la potenciación de la subjetividad política de los niños desde el dominio disciplinar específico de la Psicología.

La evidencia de la importancia de la motivación en la determinación de la conducta ha quedado reflejada tanto en las maneras de proceder e interactuar, como de hacer frente a

las contingencias planteadas por el ambiente. Una vez conquistado un lugar propio en el universo social en función de su empoderamiento como sujetos políticos, los niños tienden de manera sistemática a generar acciones facultativas y que resultan ser invariablemente auto-validantes. Los obstáculos se transforman en *desafíos óptimos* Reeve (2008) que incluyen la necesidad psicológica orgánica de competencia.

A partir de los desempeños observados en los niños durante las actividades planteadas por la intervención, del nivel y alcance de sus interpretaciones y de los resultados arrojados por los instrumentos diseñados para la recolección de información, se proponen como indicadores de subjetivación política los siguientes rasgos de funcionamiento emocional, conductual y cognitivo:

- Cualificación del funcionamiento ejecutivo de los sujetos en términos de planeación, organización, diseño de proyectos (definición de objetivos, estrategias y funciones), flexibilidad cognitiva y monitoreo de procesos.
- Potenciación de competencias emocionales tales como la auto y hetero-consciencia, la auto y hetero-valoración, la auto y hetero-confianza, la auto y hetero-regulación (control inhibitorio y habilidades de interpelación y refuerzo).
- Incremento en la orientación al logro, la iniciativa, la motivación, la empatía, la comunicación, el manejo de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo.
- Desarrollo del criterio personal reflejado en habilidad para fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, asumir responsabilidades y gestionar ayuda y recursos.
- Cualificación de la atención y el juicio crítico y las habilidades metacognitivas.
- Disminución significativa de los niveles de ansiedad social, reactividad y agresión relativos a patrones de vínculo inseguro.

En síntesis, El sujeto político desarrolla tres características particulares, todas en referencia a las implicaciones intrapsíquicas de percepción, valoración y ampliación del self por incorporación de nuevos elementos experienciales y emocionales:

Primero, el comportamiento interpersonal manifestado en acciones que se mueven por deseos de reconocimiento (inclusión social) y autodeterminación, se basa en un modelo de

vínculo seguro de corte identitario y garantiza un patrón adaptativo y flexible de interacción.

Segundo, la cognición social y la teoría de la mente, pues solo a través de la descentración de la experiencia, la consideración de los factores y actores implicados y la adaptación procedimental a las dinámicas socialmente instituidas, puede superar las contingencias y satisfacer su orientación al logro.

Tercero, el funcionamiento ejecutivo, pues la concepción y puesta en obra de su voluntad en términos de proyecto, así como la agencia del mismo, supone un despliegue de habilidades cognitivas y metacognitivas implicadas en la planificación, regulación y monitoreo de procesos.

Este perfil es indicador un patrón de comportamiento que responde a la interacción de factores situacionales (investigación-acción), contextuales (escuela) y disposicionales (grado de implicación subjetiva) propios de la intervención. Consideramos, no obstante, que desde una perspectiva disciplinar puede constituir un modelo integrador para la evaluación de la subjetivación política y contribuir a delimitar los alcances clínicos y psicosociales del constructo.

Pasando a otra instancia del análisis, es importante señalar las particularidades de la escuela como contexto de las tentativas de subjetivación política de los niños. Coincidiendo con los planteamientos presentados Cajiao (1998) en relación con la realidad escolar de nuestro país, la investigación-acción se encontró como contexto de intervención con un ambiente convivencial estructurado a partir de esquemas de autoridad claramente diferenciables, en el que prevalecen aún formas de relación fuertemente jerarquizadas que responden a un imaginario históricamente heredado de protección, control y disciplinamiento.

Pudo verificarse, primero, que las dinámicas escolares están enmarcadas dentro de un sistema burocrático casi siempre lento en la toma de decisiones.

Segundo, la existencia de un estándar de normas rígidas y de funcionarios y maestros encargados de su cumplimiento para *controlar* el comportamiento de los estudiantes, esquema caracterizado por una línea de mando vertical.

Tercero, una contradicción entre las expectativas conceptuales de flexibilización de tales esquemas y las políticas de trámite y ejecución.

Todo lo anterior sumado a la confusión generalizada en torno a los fines de una educación histórica y socialmente pertinente, y a la sensación de sobrecarga de los maestros, especialmente en lo que se refiere a cobertura de “contenidos”.

Estas características constituyen, en su conjunto, una seria interferencia con la orientación al logro de los estudiantes y el propósito de favorecer su sentido de autonomía y locus interno de control. Así mismo entorpecen el libre flujo de las acciones que soportan los proyectos liderados por los estudiantes, en tanto estos no se consideran prioritarios en el marco del proyecto educativo institucional. Los niños reciben un apoyo nominal que no llega a traducirse en un compromiso real por parte de los educadores, quienes de manera sistemática refieren “no disponer de tiempo para asumir responsabilidades extracurriculares”. Los directivos, por su parte, adolecen de determinación o de perspectiva al no considerar que el aval que ofrecen a los niños en sus iniciativas, supone articularlas en todas sus implicaciones a las dinámicas oficiales de la línea formativa de la institución. Los niños terminan así por recibir mensajes contradictorios en torno al valor de su interlocución en el marco institucional: por una parte se les reconoce y pondera en el discurso, pero por otra se los limita y segrega en su posibilidad de avance y transformación del entorno: sus posibilidades reales de gestión y participación sólo existen de manera tangencial al sistema (si quieren avanzar, deben hacerlo al margen de las dinámicas oficiales, dependiendo de agentes externos). Los actores que concentran el poder institucional en el ámbito educativo, permanecen a la zaga en el cambio cualitativo que supone la inclusión de los niños en la dinamización de su propia formación. La escuela no está lista para asumir su papel activo en la interlocución y accionar conjunto que supone la política como dimensión de la vida cotidiana de los niños en tanto sujetos (y no ya objetos) del proceso educativo.

Consideramos que la *eficacia* es un indicador importante de logro, acaso indispensable en el proceso de formación de los niños como sujetos políticos, en tanto constituye una impronta de posibilidad (una evidencia capaz de dejar una huella en el psiquismo, relativa a las propias capacidades y a la opción viable y legítima de incidencia

en la esfera de lo público). En esta medida, el derrotero de las instituciones educativas debería ser el compromiso con la viabilidad de los proyectos de los niños como actores relevantes para el crecimiento de la comunidad.

La investigación arrojó luces en torno a la necesidad de articular la subjetivación política de los niños como parte de una concepción histórica y socialmente condicionada de la educación y de sus fines. Estimamos que en el marco de la educación contemporánea es necesario perfilar el saber dentro de un proyecto transversal de formación que responda a un criterio de integralidad del ser humano, y que sólo desde esta perspectiva (articulada no sólo conceptual sino sobre todo metodológicamente), la subjetivación política puede potenciarse sin contradicciones desde el contexto escolar.

Considerando además que la intervención que nos ocupa se cimentó en el contexto de una población socio-demográfica ubicada en un 67% por debajo de la línea de pobreza y con un 18,9 % en situación de indigencia, según datos de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes (2008), consideramos relevante señalar el carácter prioritario que la subjetivación política debería tener en los modelos educativos de cara a paliar las circunstancias socioeconómicas desfavorables. En este sentido resulta clarificador el aporte de Sen (2000), quien define *pobreza, no como la deficiencia en los ingresos, sino como deficiencia de habilidades*. Desde esta perspectiva, *se puede ayudar económicamente a una comunidad y esta aún seguirá siendo pobre si no ha desarrollado sus habilidades*. Este es el postulado fundamental de la teoría del capital humano, que hace referencia a las habilidades necesarias para adquirir valor ante la sociedad y en el mercado laboral. Sen, sin embargo, va más allá de esta concepción que considera insuficiente para sustentar un modelo educativo con pertinencia social: Elliott (2008), profesor emérito en el *Centro para la Investigación Aplicada en Educación* de la *Universidad de East Anglia* en el Reino Unido, cuyo interés principal es la generación de cambios significativos en el currículo y las experiencias pedagógicas a través de la Investigación- acción, explica la perspectiva del economista y filósofo indio en los siguientes términos: *“Sen lo que dice es que tenemos que ampliar nuestra visión de la educación como el desarrollo de habilidades que hacen a la gente capaz de escoger un modo de vida que tengan razón de valorar, con la que puedan apasionarse con razón”*. ¿Qué si no eso es precisamente lo que potencia la subjetivación política tal como se ha venido describiendo a lo largo del presente estudio (la agencia de la

propia identidad consolidada como proyecto vital y las mediaciones sociales consecuentes)? Así pues, como aporte desde el campo disciplinar de la Psicología y sustentándolo a partir de las categorías que determinan un perfil de funcionamiento psíquicamente equilibrado, socialmente adaptativo, con mayor orientación al logro y con mayores posibilidades de éxito en términos de gestión, señalamos la necesidad de ajustar los fines y los medios de la Educación al propósito fundamental de formar sujetos políticos a través de esquemas transversales proyección auto-determinada y co-operación.

Conclusiones

Tomados en conjunto, los datos y evidencias aportados por el presente estudio sugieren que es viable potenciar la subjetividad política en los niños, en el contexto escolar, aunque es necesario hacer una serie de ajustes relativos a la política institucional que garanticen la posibilidad de la eficacia como indicador de logro en el proceso de gestión de las iniciativas agenciadas por los participantes.

Ahondando en el proceso específico de la intervención, en este informe se han presentado evidencias que apuntan a la posible existencia de una correlación proporcional entre el desarrollo de las categorías de funcionamiento psicológico identificadas como indicadores de *subjetivación política* y la regulación del sistema de respuesta al estrés (eje hipotálamo-hipofisario-adrenal), lo cual tendría incidencia en la reducción de la ansiedad, la hiper-reactividad y la agresión y la potenciación de patrones conductuales auto-realizadores y socialmente adaptativos.

Así mismo, los hallazgos en términos del método de la intervención y sus alcances, sugieren una activación de los circuitos de motivación y aprendizaje asociativo del refuerzo, en respuesta a la estimulación lúdico-simbólica, lo cual plantea un importante referente procedimental para intervenciones potenciales:

Así, en lo que respecta a mecanismos de implementación, principios pedagógicos y metodológicos que propicien el éxito de una intervención psicológica en la formación de subjetividades políticas en la escuela, se concluye que:

- Toda potencial intervención se beneficiará de la capacidad de movilizar el interés genuino de la población en las prácticas implicadas: Toda propuesta de acción deberá surgir de las necesidades, intereses e inquietudes de la población de manera que el proceso sea mediado por un factor motivacional que determine el compromiso para la acción de cada uno.
- Toda potencial intervención se beneficiará de la de la implementación de un modelo colaborativo, caracterizado por las relaciones horizontales: Toda acción dentro del proceso deberá partir del reconocimiento del otro como un interlocutor

válido en la construcción de dinámicas de acción, promoviendo así el trabajo en equipo.

- Una metodología fundamentada en actividades de carácter lúdico es favorable en el propósito de potenciar la subjetividad política, ya que herramientas como el juego propician la espontaneidad en la expresión y la disposición para la interacción en un contexto de camaradería con miras al logro de un objetivo conjunto.

- La intervención psicológica en el propósito de contribuir a la subjetivación política de los niños, se beneficia de una metodología fundamentada en actividades cuyo diseño responda a un carácter interpelativo, es decir, que generen inquietudes en los niños y los movilicen en el sentido de generar posibles soluciones de manera conjunta.

- El ambiente emocional y la empatía grupal se benefician con los actos y gestos de reconocimiento.

- La posibilidad de trasladar la experiencia a un entorno simbólico con sutiles transiciones entre lo virtual y lo real, permite a los niños ensanchar su espectro de valoraciones y hacer nuevas comprensiones acerca de sí mismos y de la vida en tanto misión del sujeto, constituyendo éste es el primer gesto de la subjetivación.

En cuanto al impacto del proceso de subjetivación de los niños a partir de la retroalimentación del entorno y las nuevas narrativas emergentes, se concluye que la intervención logró generar entre los estudiantes de la institución un nuevo clima frente al gobierno escolar y la participación en un sentido extenso, caracterizado por entusiasmo ante las posibilidades transformadoras que entraña la acción política. Así mismo resultó evidente un impacto positivo la percepción de los padres sobre sus hijos estrechando los vínculos intrafamiliares a partir de nuevas dinámicas de respeto y reconocimiento.

El imaginario institucional en relación con la participación estudiantil se logró impactar también de manera positiva. Sin embargo, junto con los diversos autores que nutren con sus reflexiones la ruta teórica de esta investigación, consideramos que el niño

empoderado como sujeto político necesita para su desarrollo de un escenario cuya estructura genere, preferiblemente de manera autónoma, dinámicas cotidianas de inclusión e interlocución y viabilice sus las iniciativas de participación y emprendimiento.

En consecuencia, reconocemos que el principal reto de la investigación en términos de la subjetivación política de la niñez en el contexto escolar es ahondar en los mecanismos de formación de una cultura subjetivadora entre los adultos y acumular evidencias que especifiquen los supuestos concretos en que los sujetos en formación puedan considerarse verdaderamente autónomos en términos de gestión y logro.

Referencias

- Adolphs R. (2011). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*. 2011; 11:231-9.
- Ainsworth, M. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-olds in strange situation, in BM Foss (ed). *Determinants of infant behaviour*, vol. 4. London, Methuen.
- Asensio, J (2006) Maduración biológica y aptitudes cognitivas. *Revista Educar* N°12 (pág. 109-124) Barcelona.
- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bausela, E (2005) Desarrollo evolutivo de la función ejecutiva. *Revista Gallega portuguesa de psicología y educación* N° 10 (Vol. 12) Año 9º-2005 ISSN: 1138-1663.
- Beck, U. (1999) *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Begué, M-F. (2002) *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*, Buenos Aires, Biblos.
- Benito, G. (2006) *Teoría del Apego y Psicología del Self: una integración posible*. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, ISSN 1699-4825, N°. 22.
- Bernal,C., Herrero, N., Moya, L., (2010) Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol* 2010; 50 (2): 89-100
- Blatt, S., & Levy, K. (2003). Attachment theory, psychoanalysis, personality development, and psychopathology. *Psychoanalytic Inquiry*, 23(1)
- Bobbio, Norberto (1992) *El Futuro De La Democracia*, 1º ed., Sección de Política y Derecho Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá.
- Bowlby, J., (1969). *El Apego*, Vol.1: Apego y Pérdida. Barcelona, Paidós (1998).
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales *Educación XXI*. 10, 2007, ppág. 61-82
- Brooker, L., Woodhead, M. (2008) *El desarrollo de identidades positivas*. The Open University. *La primera infancia en perspectiva*, Reino Unido.
- Cabrejo, E. (2009) Competencias de los bebés y disponibilidad psíquica de los adultos, una alianza indispensable. 9 Congreso internacional de Lectura, Fundalectura, Bogotá.
- Cajiao, F. (1998) Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del*

- niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario- Actas de seminario. UNICEF. Bogotá.
- Centro educativo Fe y Alegría La Paz Palermo (2010) Formando hombres y mujeres nuevos para una sociedad nueva. Proyecto de Democracia Fe y Alegría participa.
- Cornwall, A. (2004). New democratic spaces? The politics and dynamics of institutionalized participation, *IDS Bulletin* 35:2, 1-10.
- Craig, G. & Baucum, D. (2009) Desarrollo psicológico. Novena edición. México D. C.: Prentice Hall.
- Deci, E. y Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 13., ppág. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (ppág. 31–49). New York: Plenum
- Deci, E., Ryan, R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deleuze, G (1987) Foucault. Barcelona, Paidós.
- Depue, R.A. y Collins, PÁG.F. (1999). "Neurobiology of the structure of personality: dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion". *Behav Brain Sciences* 22: 491-569.
- Díaz A., J y Blánquez, M. (2004) El vínculo y psicopatología en la Infancia: evaluación y tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2004, 4 (1), 82-90 85
- Echavarría, C. (2003) La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. ISSN 1692-715X. Volumen 1, N°2. Julio-Diciembre 2003. CINDE, Manizales.
- Eisenberg N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annu Rev Psychol* 2000; 51: 665-97.
- Elliott, J. (2008) Educación: una conversación bien informada. Entrevista por Sandra Patricia Ordóñez Castro. *Revista Internacional Magisterio* N° 30. Bogotá, D.C. Colombia.

- Elliott, S.; Gresham, F. (1993). Social skills interventions for children. Behavior modification (Newbury Park, CA), vol. 17, p. 287-313.
- Flórez, K. (2008). Guía para incluir el enfoque diferencial en la atención de la población desplazada en Santander (Colombia). Convenio gobernación de Santander ACNUR. Plan integral Único de Santander PIU. Bucaramanga Colombia.
- Foucault, M. (1993) El uso de los placeres siglo XXI editores, España.
- Freire, PÁG. (1990). Política y educación. Siglo XXI. México
- Gergen, K.J., (1997) El yo saturado, dilemas de identidad en el mundo contemporáneo, Barcelona, Paidós contextos, 2ª ed.
- Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós.
- Gómez, J (2006) La constitución de las subjetividades políticas en la escuela, en Subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá
- Gómez, N. (2008) La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños Universitas Humanística, Núm. 66, julio-diciembre, 2008, ppág. 179-198 Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Hart, R. (2001) Children's participation. UNICEF. PÁG.A.U. Education, Barcelona.
- Lacan, J. (1953) Lo simbólico, lo imaginario y lo real (1953) en: Boletín de la Asociación Freudiana N° 1, 1982, pp. 4-13.
- Laurent, J., S. J. Catanzaro, et al. (1999) Escala PANAS-C de afecto positivo y negativo para niños. Psicothema ISSN 0214-9915, 1999. Vol. 11, n° 1, pp. 37-51
- Lengua, L. y Kovacs, E. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood.
- Machado S., Portella C., (2008) Aprendizaje y memoria implícita. Mecanismos y Neuroplasticidad. REV NEUROL 2008; 46 (9): 543-549
- Méndez, C. L., Coddou, F., & Maturana, H. (1996). La contitución de lo patológico: ensayo para ser leído en oz alta por dos. En H. Maturana, Desde la biología a la Psicología. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Minot, L y Testa, A. (2003) Representación en ciencia y arte. Selección de trabajos del I simposio internacional Representación en la ciencia y el arte, aspectos históricos, epistemológicos y culturales, Argentina.

- Moreno, M. (2005). Acompañando el Desarrollo y la Participación de la Niñez en el Medio Escolar: Transformaciones posibles. *Ciencia y Sociedad*. Vol. 30. N.º 001. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Vol. 30. N.º 001. Ppág. 58-131.
- Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa Editorial, 1998.
- Morrow, V. y Connolly, PÁG. (2006) "Editorial", *Children and Society*, vol. 20, pág. 87–91.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Ocampo-Talero, A., Mendez-Paris, S., & Pavajeau-Delgado, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 837-851.
- Ordóñez, S. (2004). El espacio de lo simbólico en la construcción de una ética civil y una cultura democrática. *Revista Internacional Magisterio*. N° 9. ppág. 46-48. Bogotá.
- Oros, B. (2005) Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología* año/vol. XIV, número 001. Universidad de Chile. Santiago de Chile, pp.89-97.
- Pavajeau, C., Hernández, N., 201. Syllabus de asignatura del Énfasis en Formación política y ciudadana. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Psicología, Bogotá.
- Pedraza, Z. (2003) *Cuerpo e investigación en teoría social*. Semana para la Alteridad, Universidad Nacional: Bogotá.
- Prada y Ruiz (2006) Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En *Subjetividad(es) política(s)*. Apuestas en investigación pedagógica y educativa. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá
- Rancière, J. (1998) *Política, identificación y subjetivación*. En los bordes de lo político. París, La Fabrique.
- Reed, D. (2007) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, México.
- Reeve, J.(2003) *Motivación y emoción*. México, Mc Graw Hill.
- Restrepo, H. (2007) Niños, niñas y adolescentes: sujetos de Derecho. Aporte de la Mesa de Participación para el acercamiento al concepto: sujeto de derechos, en el marco del proceso de planeación estratégica de la Red Antioqueña de Niñez – Redani.

Recuperado el 13 de Septiembre de 2011 de <http://ficonpaz.com/imagenes/sujetos%20de%20derechos.pdf>

Ricoeur, P. (1987). Sí mismo como otro. México, Siglo

Rosete, C, Herrera, F, Campos, M. (2006) Familia e identidad personal en un ámbito comunitario. Psicología y Ciencia Social 2006, Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. Psychological Monographs, 80, Whole No. 609

Sandín, B., Chorot, P. Valliente, R., Santed, M., Sánchez, C. (1999). Estructura factorial de la escala de ansiedad social para niños-revisada (SASC-R). Revista de Psicopatología y Psicología Clínica 1999, Volumen 4. Número 2, pp. 105-113

Santos, G., Saragossi, C., Pizzo, M. E., Clerici, G & Krauth, K. (2007) Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos massmediados. Anuario de Investigaciones (Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA). Vol.14, Ppág. 193-202.

Sardu, A. (2008) Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista. Revista THEOMAI. No. 17. Ppág. 191 – 199.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes (2008) Localidad Rafael Uribe Uribe – Ficha básica. Observatorios de Culturas. Bogotá.

es.wikipedia.org/wiki/Pubertad

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta.

Shier H., (2008). Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. Medio Ambiente y Urbanización (Argentina) 69:1,67-82

Silva, Haydée. 1999.“Paradigmas y niveles del juego” en RAMOS, J. L. (coord.), Juego, educación y cultura, México: ENAH - Conaculta, ppág. 35-52

Tedesco, J., (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad, 146, 74-89.

Touraine, A. (1994) Crítica de la Modernidad. México: Fondo de cultura económica



Uprichard, E. (2008, en prensa) “Children as ‘being and becomings’: children, childhood and temporality”, Children and Society, vol. 22, N° 4.


- Vygotsky, L.S., (1981) "The Genesis of Higher Mental Functions", En Wertsch, J. V. (compág.) The Concept of Activity in Soviet Psychology, Armonk, New York, Sharpe, M.E., 1981b, ppág. 77-78.
- Vila, E. (2008) La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Villarreal, J. (2006) Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.5: 311-318, julio-diciembre.


ANEXOS:

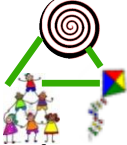

1. *Módulos de trabajo por fases:*

1.1 *Módulos de trabajo FASE I:*

 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
	<p>Facilitar el proceso de formulación de objetivos concretos para el desarrollo del proyecto político de la personería y potenciar el monitoreo de su evolución.</p>	<p>Gestión</p>	<p>Taller Árbol</p>	<p>Entre todos se elaborará un gran árbol que se pegará en la pared y al que se le pegarán frutos verdes. Estos frutos representarán y llevarán escrito, cada uno, un objetivo del programa de gobierno que adelantará el equipo de personería definido entre todos. A medida que se vayan logrando los objetivos, los frutos verdes se reemplazarán por frutos rojos en el árbol.</p>	<p>Árbol, Fotografías.</p>
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos


<p>Favorecer el descubrimiento y expresión de la identidad a través del ejercicio de la auto-designación potenciado por el desplazamiento simbólico y la proyección ficcionada.</p>	Sensibilización	Taller <i>Yo-Agente</i> .	Elaboración de insignias, en las que por un lado el niño se dibuja a sí mismo como agente, describiendo sus principales fortalezas y debilidades. Asignación grupal de habilidades reconocidas por el colectivo a cada uno de sus integrantes	Dibujos, insignias y fotografías del proceso.	
		Reflexión	Conversatorio acerca de la complementariedad y la importancia del reconocimiento de la identidad.	Conclusiones	
		Reflexión	Concurso de composiciones decodificadoras de la experiencia	Composiciones	
	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos

Potenciar la comunicación asertiva y la organización en el trabajo en equipo.		Sensibilización	Taller- Postre	Elaboración de un postre a partir de instrucciones desarticuladas (Cada estudiante contará sólo con parte de la información, ya sea el modelo que define el objetivo de la actividad o uno de los pasos del proceso. Todos deberán poner en común su conocimiento y organizarlo. Sólo así podrán cumplir el objetivo propuesto. Al final cada uno podrá comer su postre).	Fotografías
			Reflexión	Elaboración de guías de decodificación de la experiencia	Guías resueltas
	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
MÓDULO					
Potenciar habilidades integradoras de la subjetividad política tales como la comunicación asertiva, el diálogo y la concertación como pautas del trabajo en equipo, la lógica		Sensibilización	Taller de Cometas	Trabajo por equipos: elaboración y vuelo de cometas	Fotografías


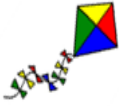
de la autogestión, y la pertinencia de las mediaciones.		Reflexión	Exposición de las composiciones, aproximación hermenéutico-comprensiva, premiación y conclusiones.	Fotografías	
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
	<p>Proporcionar una poética de la acción a través de la cual sea posible integrar todos los aprendizajes trabajados en los módulos. Potenciar el avance en el propósito de la gestión, desde la mediación simbólica de la identidad individual y colectiva, la co-operación y la incidencia en lo público.</p>	Sensibilización y gestión	Video-Jugando	S.T.A.R.S Zona simbólica de Integración	Fotografías, Transformacion es intencionadas del entorno.
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos


Facilitar el proceso de formulación de estrategias concretas y potenciar la definición de de definición de roles y funciones concretos para el desarrollo del proyecto político de la personería	Gestión	Espacio transversal de desarrollo de Misiones especiales	Elaboración de una línea de acción por cada fruto del árbol; asignación y monitoreo de misiones específicas para su desarrollo.	Fotografías
--	---------	--	---	-------------

1.2. Módulos de trabajo FASE II

 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
	Rastrear la penetración simbólica y los significados, sentimientos y elaboraciones asociadas al trabajo desarrollado en la fase 1 de la intervención.	Identidad	Taller Fichas de codificación simbólica	Elaboración conceptual y emocional de los niños frente a un set de tarjetas proyectivas que retoma los símbolos trabajados durante la fase 1 y su correlato conceptual y experiencial. Intercambio de puntos de vista y mutua retroalimentación.	Formatos de elaboración sobre las fichas proyectivas. Fotografías.
$\alpha \gamma \delta$ $\epsilon \Omega \Sigma$ MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos


<p>Potenciar la Organización del equipo en escuadrones y asignar misiones dentro del concepto de “Ruta de acción”</p>	<p>Proyección</p>	<p>Taller de “Reclutamiento”</p>	<p>Presentación de los escuadrones con nombre y perfil de acción., afiliación espontánea de los niños al escuadrón de su preferencia y asignación de misiones a cada escuadrón (cada una correspondiente a un objetivo del árbol)</p>	<p>Escuadrones consolidados y son misiones asignadas. Fotografías</p>	
 <p>MÓDULO</p>	<p>Objetivo específico</p>	<p>Ruta de acción</p>	<p>Actividades</p>	<p>Medios</p>	<p>Productos</p>
<p>Hacer extensivas las elaboraciones conceptuales y dispositionales de los niños (módulo de rastreo de la penetración simbólica de la fase 1) a la comunidad educativa en general.</p>	<p>Identidad/Sensibilización</p>	<p>Taller- Campaña por una nueva ética</p>	<p>Difusión institucional de las elaboraciones conceptuales y dispositionales de los niños alrededor de los símbolos introducidos en la fase 1 de la intervención, que cobran la dimensión de código ético.</p>	<p>Carteles Fotografías Piezas de rastreo del impacto.</p>	
 <p>MÓDULO</p>	<p>Objetivo específico</p>	<p>Ruta de acción</p>	<p>Actividades</p>	<p>Medios</p>	<p>Productos</p>


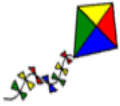

Potenciar las habilidades comunicacionales de los niños, fortalecer la identidad del colectivo y proyectarla a nivel institucional		Identidad	Línea de acción Omega (transversal)	Diseño y elaboración de diferentes estrategias de registro y comunicación del accionar del equipo.	<p>Pancarta “Estamos cumpliendo”</p> <p>Cartelera Institucional S.T.A.R.S.</p> <p>Reportajes S.T.A.R.S</p> <p>Identidad institucional en impresos (Formato de cartas).</p> <p>Camisetas de identificación de los Agentes S.T.A.R.S.</p>
	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
MÓDULO					
	Instituir desde una aproximación analítica en el concepto ruta de acción como estrategia de avance en el logro de objetivos.	Proyección y Gestión	Taller-Golosa	Elaboración lúdica, paso a paso, de los pasos constitutivos de una ruta de acción genérica (instancias básicas de formulación y ejecución de un proyecto)	Fotografías, Transformacion es intencionadas del entorno.
	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
MÓDULO					


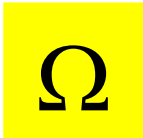
Gestionar a nivel institucional la viabilidad de los proyectos S.T.A.R..S.	Gestión	Espacio transversal de elaboración de piezas de gestión (cartas, friso)	Recolección de información necesaria y elaboración colectiva y monitoreada de piezas de gestión (redacción, revisión, corrección de cartas y friso, impresión con formato institucional, firma y presentación)	Piezas de gestión. Fotografías
 Objetivo específico MÓDULO	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
Hacer seguimiento al avance de los escuadrones en sus rutas de acción específicas y potenciar el apoyo de todo el colectivo en las ejecuciones.	Gestión	Espacio transversal de desarrollo de Misiones especiales	Seguimiento y apoyo a la ruta de acción de cada uno de los escuadrones S.T.A.R.S.	Actualización Del árbol con frutos rojos y anaranjados. Los rojos por las misiones cumplidas a término. Los anaranjados por las misiones adelantadas hasta la fase de gestión y en espera de aprobación institucional para su ejecución. Fotografías



1.3. Módulos de trabajo FASE III

3.1 Módulos de trabajo:

 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
--	----------------------------	-----------------------	--------------------	---------------	------------------

Entregar informe de aprobación de los proyectos		Gestión	Proyección del video STARS y Lectura de la carta	Proyección del Video que reúne los reportajes hechos por los niños durante la Fase II y lectura de la carta en la que el consejo directivo del colegio reconoce oficialmente el trabajo del grupo STARS y aprueba la ejecución de sus proyectos	Registro del impacto del video en los niños y fotografías
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
Trazar la ruta de acción de cada escuadrón de cara a la Fase de ejecución de los proyectos		Proyección	Taller de Proyección	Identificación de recursos necesarios para la ejecución de cada línea de acción, asignación de responsabilidades para la fase de ejecución, elaboración de cronograma	Rutas de acción por escuadrón Fotografías.
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
Gestionar los recursos necesarios para la ejecución de los proyectos S.T.A.R.S.		Gestión	Taller de Estrategia	Diseño y gestión para la implementación de estrategias de gestión de recursos por escuadrón	Recursos Fotografías
	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos

 MÓDULO					
Ejecutar los proyectos		Ejecución	Sesiones de Ejecución	Continuidad Juegos S.T.A.R.S. Reparaciones locativas Campaña contra el cigarrillo Concurso de Escritura creativa Implementación de la huerta urbana	Transformación del entorno Impacto en la comunidad Registro fotográfico y audiovisual
 MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
Evidenciar y difundir las acciones del colectivo, rastrear y registrar el impacto de las acciones de S.T.A.R.S. en la comunidad		Identidad	Línea de acción Omega (transversal)	Difusión masiva del video STARS y registro del impacto Presencia constante de la pancarta “Estamos cumpliendo” y de las camisetas S.T.A.R.S. Actualización permanente de la Cartelera Institucional S.T.A.R.S. Nuevos reportajes S.T.A.R.S Continuidad de la Identidad institucional en impresos	Registro multimodal de la ejecución y el impacto (fotografías, videos, testimonios)

				Difusión de las actividades a través de la emisora del colegio. Difusión de Video S.T.A.R.S. II de logros a toda la comunidad educativa	
  MÓDULO	Objetivo específico	Ruta de acción	Actividades	Medios	Productos
Celebrar el logro de todos los objetivos inicialmente planteados		Identidad	Cierre	Actualización del árbol de objetivos, condecoraciones y celebración	Fotografías y video

2. Matriz de resultados:

Autodeterminación (Autonomía percibida- sentido de Auto-gestión):		
INSTRUMENTO	MODALIDAD	CONTENIDO
Registro de Encuentros	<i>Narrativa</i>	“Ahora nosotros podemos hacer algo para cambiar las cosas que no nos gustan” Valentina Gómez, Septiembre de 2011.
Entrevistas	<i>Narrativa</i>	“Yo nunca me esperé que si perdía las elecciones fuera a pasar algo así. Pero nos convertimos en S.T.A.R.S. y me siento muy orgulloso. Para mí es un gran honor formar parte de este grupo de Apoyo a la personería.” Daniel Palacios, Noviembre 12 de 2011

Registro de Encuentros	<i>Emociones</i>	Fabio lloró ante la condecoración de Daniel, pues sintió que él merecía un reconocimiento semejante y que se habían pasado por alto sus aportes al proceso. Junio de 2012
Set de Manchas	<i>Narrativas</i>	“Ahora soy más sociable. S.T.A.R.S. me ha permitido aprender a relacionarme mejor con las demás personas”. Lizeth Cortés, Agosto 10 de 2011.
Registro de Encuentros	<i>Comportamientos</i>	Así que ellos acordaron que ya eran grandes para poder decidir y tomaron la iniciativa de hacer los juegos, aún en ausencia de los designados. (Octubre 2011)
Registro de Encuentros	<i>Comportamientos</i>	Participaron activamente en la formulación de los objetivos y en la elaboración del árbol. Estaban contentos al darse cuenta de que sus ideas serían tenidas en cuenta aún si no habían salido elegidos y aportaban activamente ideas para la gestión. (Árbol, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Al ver los nombres de los nuevos escuadrones, el perfil y las misiones de cada uno, todos los niños de manera espontánea y entusiasta comenzaron a optar por participar en alguno de ellos. (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Disfrutaron de tirarse al piso durante toda la sesión, encontrándose muy a gusto en el área de trabajo. Algunos, sin embargo, optaron por sentarse en pupitres y alrededor de una mesa para llenar los formatos, formando un corrillo aparte en donde se dedicaron a conversar y a hacerse bromas entre ellos, mientras trabajaban a un ritmo inferior al del resto del grupo. El cierre de la primera parte, los obligo a desplazarse hacia la zona común de trabajo y a partir de entonces sus manifestaciones corporales fueron semejantes a las de los demás niños en términos de la apropiación del espacio. (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	No hubo riñas por el espacio y en general mantuvieron control tanto de su proxémica como de su motricidad fina, distribuyendo los moldes de las letras y dibujándolas, procurando hacer trazos precisos con los pinceles sin derramar accidentalmente la pintura y acomodando las piezas gráficas. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamientos</i>	Es remarcable, sin embargo, que ya los niños empiezan a tener un sentido de gestión: piensan en buscar ellos mismos “aliados potenciales” dentro de la institución, que puedan apoyarlos en el desarrollo de sus misiones, sin esperar a que se les den resueltas las necesidades en términos de recursos. Es necesario fortalecer estas iniciativas. (Septiembre,

		2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Se indicó que S.T.A.R.S. no hacía programaciones en vano y que la actividad que no se había hecho tendría que reponerse en la semana. Todos convinieron en hacerla el jueves en ambos descansos como compensación. Además se dejó lista la programación de las estaciones correspondientes al viernes 30, y ambas se pegaron en la ventana. Se pidió a los niños de Gamma que adelantaran también la programación del 7 de octubre, pero todos se dispersaron. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Narrativa</i>	Valentina tomó la palabra y les dijo a sus compañeros de manera respetuosa, pero muy asertiva, que <i>ellos no estaban ahí para jugar sino para trabajar</i> (todos la escucharon en silencio). “... <i>Tengan en cuenta que estamos aquí para sacar adelante los proyectos por los cuales ganó nuestra personera. Vean que este el único año que se hace esto, porque siempre se elige la personera y no se hace nada. Además debemos cuidar los materiales que nos traen las muchachas de la Javeriana</i> ”. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Narrativa</i>	Fabio también tomó la palabra y dijo: — <i>Sí, yo también estoy de acuerdo con Valentina. Tenemos que tomarnos esto con seriedad... Además tenemos que hacer las misiones y qué pena, pero el que no quiera hacer nada, o se quiera poner a jugar y nada más, pues ahí está la puerta abierta para que se vaya para su casa y juegue todo lo que quiera... Ellas nos traen todo de su bolsillo y no es para que lo estemos rompiendo porque ellas se esfuerzan para que todo nos salga bien... No es para que se sientan como que es un regaño algo así, pero no podemos seguir así.</i> (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Una vez más se hace evidente que los niños aún no están listos para operar desde un modelo completamente autónomo en la ejecución de las actividades. Necesitan de una figura de liderazgo que encause su energía hacia el logro. En presencia de la misma, son capaces de organizarse rápidamente y sacar adelante las metas propuestas, trabajando en ello con entusiasmo. Al hacerlo refuerzan su identidad colectiva. (Noviembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Narrativa</i>	“Cuando la manzana esté roja, la misión ya estará completa y vamos a estar alegres de haber podido hacerla y quizá el otro año poder hacer más cosas mejores por el colegio”. (Noviembre, 2011)
Videos	<i>Narrativa</i>	“Para mí formar parte de S.T.A.R.S. significa

		<i>diversión... un poco también de responsabilidad..."</i> Daniel Ruiz
Registro de actividades	<i>Comportamientos</i>	Algunos de los agentes notaron que ciertas frases no habían sido elegidas por sus compañeros y optaron por esas para hacer sus carteles, ya que consideraba importante que todas formaran parte de la campaña. Para esto pidieron ayuda a otros compañeros y hubo un trabajo colaborativo ya que había más de una frase sin elegir. (Octubre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Una de las agentes hizo su propia elaboración sobre las frases con las que se estaba trabajando. Escribió: "Hasta no cumplir tus objetivos con sabiduría no puedes dejar de luchar por tus sueños". Ella hizo un cartel con la nueva frase y lo pegó junto con los otros. Ella pidió pegar una de las imágenes que ya existían para su frase nueva. Para esto se le pidió que explicara por qué su frase era coherente con las demás frases que correspondían a esa imagen, a lo cual ella respondió de manera satisfactoria haciendo un análisis reflexivo acerca del sentido de las frases y de su propia frase también. (Octubre, 2011)

Alteridad-Reconocimiento-Solidaridad-Complementariedad (sentido de):

INSTRUMENTO	MODALIDAD	CONTENIDO
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Durante la ceremonia de condecoración, los niños experimentaron emociones positivas tales como la alegría, la satisfacción, la expectativa por el momento de su reconocimiento y el alborozo general al mirar las condecoraciones de los demás y mostrarles la propia. (Videojugando, 2011)
Registro de Actividades	<i>Comportamiento</i>	Estos dos niños tienden a asociarse en una fórmula de apatía cuando las actividades propuestas no son puramente lúdicas. Convendría evitar esta retroalimentación negativa en doble vía, que eclipsa las mejores cualidades de ambos y les impide manifestarse en la plenitud de su personalidad. (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Los niños se identifican a sí mismos como <i>agentes S.T.A.R.S.</i> expresando satisfacción por sentirse parte del colectivo, y asocian esta filiación con conceptos tales como <i>autoridad,</i>

		<i>respeto, fuerza, posibilidad de demostrar que se es "un duro". (Agosto, 2011)</i>
Registro de actividades	<i>Narrativa</i>	Los niños se identifican con la idea de <i>"trabajar en equipo, como cuando armamos el árbol"</i> (se encuentran expresiones como <i>"sí: hay que estar unidos siempre."</i> , o <i>"trabajando en equipo trabajamos más y hacemos amigos"</i> , <i>"la colaboración es buena"</i> , <i>"Es muy bueno compartir y darse la mano cuando nos necesitan y no estar alejando a las demás personas"</i>) (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Narrativas, comportamiento</i>	Algunos niños manifiestan sentirse <i>"relegados"</i> en su vida escolar cotidiana, ante lo cual asumen actitudes diferentes que van desde la <i>tristeza</i> hasta la <i>apatía defensiva (No me importa, lo cual me libera)</i> . Ante este tipo de manifestaciones los demás niños se muestran solidarios y encuentran valioso que quienes se sienten así <i>lo expresen ("Te apoyo", "Que te rechacen me parece triste y a mí me pasa lo mismo.", "Bacano que se exprese")</i> .(Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Narrativa/comportamiento</i>	Se encuentran actitudes positivas ante la asertividad: <i>"Yo respeto su decisión de poder expresarse. Me parece muy bien"</i> . Pero más allá de la posibilidad de expresar sus propios pensamientos y emociones, los niños valoran la comunicación como mecanismo de interacción: <i>"Hablar es bueno para entendernos"</i> . (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Durante el proceso se dieron cuenta de que alguien había traspuesto el orden de dos letras del mensaje de la pancarta, y comenzaron a tratar de definir quién lo había hecho, señalando a algunos de sus compañeros como responsables del hecho. Sin embargo, pronto llegaron ellos mismos a la conclusión de que era inoficioso culparse los unos a los otros y que lo importante era solucionar el problema, lo cual se hizo de manera asistida, sin generar mayores inconvenientes. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Dentro de la lógica de cada una, se coordinaron con gran solvencia —en función de los requerimientos y de acuerdo a sus preferencias— poniéndose de acuerdo en los procedimientos de implicación general y respetando los desempeños de cada quién en

		las particularidades de cada tarea. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Se procedió a trabajar con la golosa de procedimientos, con la grabación por parte de los niños del “video institucional” como actividad lúdica mediadora en el propósito de conceptualización. La actividad generó gran entusiasmo y los niños se organizaron y trabajaron de manera autónoma y sin peleas, logrando todos participar activamente en el desarrollo de la misión. (Septiembre, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	A veces el deseo de que las cosas se hagan bien, indispone a unos contra otros y aquellos que se sienten recriminados por sus compañeros, optan por la retirada. Es necesario reforzar en la práctica la noción de concertación en el proceso de trabajo en equipo. (Noviembre, 2011)
Videos	<i>Narrativa</i>	“No quiero recibir ninguna recompensa por esto. Es algo que nace de mi corazón y me parece que es muy divertido.” Valentina Gómez.
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Algunos niños se muestran muy pendientes de las reflexiones de las acciones del grupo más allá de lo que las actividades implican, es decir se muestran muy dispuestos a compartir las actitudes negativas y positivas que ven en el trabajo del grupo y proponen soluciones al respecto. (Octubre, 2011)
Guía Comunicación Asertiva	<i>Narrativa escrita</i>	“- ¿Qué hay que hacer para garantizar la comunicación en un equipo? - Escuchar a los demás porque tenemos respeto a los demás, tener muy buena confianza, tener un buen orden, tener buena convivencia.”

Vínculo (capacidad de)- Ética de interacción e interferencias:

INSTRUMENTO	MODALIDAD	CONTENIDO
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Cuando alguno recrimina a otro por fallar afectando el propósito colectivo, los demás le hacen ver que, de no mediar la intencionalidad en relación con el daño, no hay culpa ni, por lo tanto, razón para <i>hacer sentir mal</i> a quien ha fallado. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	El niño que se había retirado al comienzo de la sesión regresó, se disculpó con <i>su oficial de comando</i> y se integró a la actividad disfrutando plenamente de ella. Al terminar la sesión el niño que

		se fue en el momento de las condecoraciones pidió la suya. Se le dijo que ahora debía esperar para recibirla en ceremonia pública en la siguiente sesión, después de entregar informe de la misión que se le había encomendado temprano en la mañana. El niño reconoció que no había obrado bien y aceptó de buen grado la medida. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Emocional</i>	Fueron frecuentes el contacto físico (apoyándose los unos a los otros, o buscando resguardo los unos en los otros) y las marcadas expresiones emocionales, que iban desde los gestos hasta los saltos, pasando por una gozosa gritería colectiva que culminaba con muestras de alivio y satisfacción frente al logro. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Los niños se alteran emocionalmente cuando por alguna razón sienten amenazado su estatus como integrantes legítimos del equipo y pueden asumir actitudes violentas de defensa, o retirarse de manera dramática con la pretensión de llamar la atención o hacer sentir el vacío de su ausencia, para asegurarse de ser valorados. Quizá los niños pretenden valerse del afecto que las investigadoras sienten por ellos para defenderse de la autoridad que puede encarnar la personera, si la encuentran amenazante. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Nos encontramos en el salón, donde se hizo un monitoreo del avance de las misiones y se procedió a otorgar reconocimientos y mociones al cumplimiento. Se presentaron algunos roces, que fueron aprovechados para hacer una reflexión en torno a la ética del cuidado y se hizo un compromiso colectivo en este sentido. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Durante el monitoreo de avance de las misiones, al no recibir el <i>Token</i> por misión cumplida, Fabio le reclamó airadamente a Felipe y hubo una leve confrontación física. Todos los niños se mostraron receptivos, reconocieron que aunque en esta ocasión la confrontación se había dado entre Fabio y Felipe, habría podido tratarse de cualquiera dentro del grupo, y aceptaron su responsabilidad en conservar el ambiente de amistad, respeto y camaradería del equipo. (Videojugando, 2011)
Registro de actividades	<i>Emociones</i>	El comportamiento de Fabio denota ansiedad por la separación y una necesidad de poner a prueba la naturaleza del vínculo, acaso desafiándolo. Así mismo acusa la tendencia del niño a cerrarse sobre sí mismo con la idea de la autosuficiencia como mecanismo de defensa, ya que quizá se siente vulnerable ante la posibilidad de que el vínculo afectivo se vea defraudado (Agosto, 2011)
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Ante este señalamiento los demás niños enfatizan que <i>no es bueno pelear: por el contrario, deberías ser amable</i> , y señalan que aunque no les gusta la opción de este niño por esa tarjeta, <i>sí les gusta su intención de cambiar</i> . Se evidencia así la opción del grupo por los métodos no violentos. (Agosto, 2011)

Videos	<i>Narrativa</i>	<i>“Nunca me esperé que si perdía las elecciones... pues pensé que sería normal y ya. Pero nos convertimos en el Grupo de Apoyo. Me siento orgulloso. Aprendemos a socializar con los demás, a hacer misiones en equipo... todo lo que tenga que ver con compañerismo.” Daniel Palacios</i>
Registro de actividades	<i>Comportamiento</i>	Durante los grupos de trabajo el escuadrón Sigma presentó un inconveniente a la hora de tomar decisiones de “quién graba”, “quién habla” y “quién escoge el lugar”. Sin embargo a pesar de que acudieron a las agentes al mando para solucionar el problema, se les pidió que hablaran de nuevo para resolver el inconveniente, y esto llevó a que Hamilton reconociera que no estaba prestando atención a sus compañeros y que quería empoderarse de las decisiones del grupo pero entre todos decidieron re-comenzar el trabajo y llegaron a una solución democrática al problema. (Octubre, 2011)
Guía Comunicación Asertiva	<i>Narrativa escrita</i>	“- ¿Por qué vale la pena escuchar a los demás? - Por sus ideas y planes, porque todos tenemos derecho a ser escuchados, porque nos pueden dar consejos importantes”
Guía Trabajo en equipo	<i>Narrativa escrita</i>	“Nos sentimos muy bien porque aprendimos a compartir, a trabajar en equipo y escuchar a los demás y también porque nos colaboramos entre nosotros.”
Guía Trabajo en equipo	<i>Narrativa escrita</i>	“Si un compañero no aporta ideas hay que animarlo para que nos ayude a mejorar las ideas del grupo para obtener un buen resultado.”

3. Instrumentos diseñados para la recolección de datos con base en Escalas estandarizadas:

3.1. Escala de afecto positivo y Negativo

PANAS-C

A continuación encontrarás un grupo de palabras que describen diferentes sentimientos y emociones. Lee cada ítem y luego marca con una “A” el recuadro que indique en qué medida te sentías así antes de formar parte de S.T.A.R.S.

	Sentimiento o emoción	Ligeramente o nada en absoluto	Un poco	Moderadamente	Bastante	Extremadamente
1	Interesado(a)					
2	Triste					
3	Asustado(a)					
4	Alerta					
5	Emocionado(a)					

6	Avergonzado(a)					
7	Disgustado(a)					
8	Feliz					
9	Fuerte					
10	Nervioso(a)					
11	Culpable					
12	Enérgico(a)					
13	Con miedo					
14	Calmado(a)					
15	Miserable					
16	Activo(a)					
17	Orgullosa(a)					
18	Solitario(a)					
19	Rabioso(a)					
20	Valiente					
21	Encantado(a)					
22	Deprimido					
23	Osado(a)					
24	Pesimista					

Muy bien. Ahora vuelve al comienzo. Lee de nuevo cada uno de los ítems y marca con una “D” el recuadro que indique en qué medida te sientes así ahora que formas parte de S.T.A.R.S. Cuando termines, pasa a la siguiente pregunta:

- ¿Quieres decir algo acerca de cómo te sentías antes y después de S.T.A.R.S. y por qué? ____

3.2 Instrumento para padres basado en la SSRS:



FE Y ALEGRÍA LA PAZ PALERMO
GOBIERNO ESCOLAR PRIMER SEMESTRE 2012
SISTEMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE A EDUCACIÓN
PROCESO DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Apreciado Padre de familia:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de su niño(a) y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en su niño(a). Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- Nombre del niño(a) _____
- ¿Su hijo(a) hace comentarios en la casa acerca de lo que hace en este grupo? _____ ¿Cómo cuáles? _____

- ¿Cree usted que a su hijo le gusta formar parte de este grupo? _____ ¿por qué? _____

- ¿Qué opina del trabajo que hemos venido desarrollando en este grupo? _____

- ¿Cómo se siente usted al ver a su niño en el video que acabamos de mostrarle? _____

¿Por qué?

- ¿Lo que acaba de ver, cambia de alguna manera la forma en la que usted veía a su hijo (a)?
¿Por qué?

- ¿Cree que trabajar en este grupo le ha servido para algo a su niño? ¿Para qué?

- Si en el colegio dictaran cinco clases gratis acerca de cómo sembrar alimentos en el hogar, a usted le gustaría asistir? ¿En qué horario le quedaría más fácil? (marque con una X)

Los lunes de 2 a 4 p.m. Los lunes y los miércoles de 2 a 4 p.m. Los martes de 10 a 12 a.m.

Los martes y los viernes de 10 a 12 a.m. Los viernes de 10 a 12 a.m. Otro ¿Cuál?

¡Muchas gracias por su colaboración!



Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

FE Y ALEGRÍA LA PAZ PALERMO

GOBIERNO ESCOLAR PRIMER SEMESTRE 2012

SISTEMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE A EDUCACIÓN

PROCESO DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Apreciado Padre de familia:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de su niño(a) y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en su niño(a). Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- Nombre del niño(a)

- Según el video que vimos, los niños están trabajando en los siguientes proyectos: (Huerta urbana, campaña por una nueva ética, campaña contra el cigarrillo, concurso de escritura creativa, juegos para todos, reparaciones locativas) ¿A usted le parece que estos proyectos son importantes? ¿por qué?

- ¿Sabía usted que estos proyectos fueron ideas de los niños? ¿Qué opina al respecto?

• ¿Cree que lleguen a lograrlos? _____ ¿Por qué? _____

• ¿Le parece que es importante que los adultos escuchemos a los niños y tomemos en cuenta sus iniciativas? _____ ¿Por qué? _____

• ¿Cree que trabajar en este grupo le ha servido para algo a su niño? _____ ¿Para qué? _____

• ¿Ha notado usted algún cambio en su niño desde que se integró a este grupo de trabajo? _____ ¿cuál (es)? _____

• Si en el colegio dictaran cinco clases gratis acerca de cómo sembrar alimentos en el hogar, a usted le gustaría asistir? _____ ¿En qué horario le quedaría más fácil? (marque con una X)

Los lunes de 2 a 4 p.m. _____ Los lunes y los miércoles de 2 a 4 p.m. _____ Los martes de 10 a 12 a.m. _____

Los martes y los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!



FE Y ALEGRÍA LA PAZ PALERMO
GOBIERNO ESCOLAR PRIMER SEMESTRE 2012
SISTEMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE A EDUCACIÓN
PROCESO DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Apreciado Padre de familia:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de su niño(a) y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en su niño(a). Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- Nombre del niño(a) _____
- Desde que forma parte de este grupo de trabajo a usted le parece que el ánimo del niño(a) ha cambiado? _____ ¿en qué forma? _____

-
-
- ¿Se muestra más colaborador en la casa? _____
 - ¿Toma la iniciativa para ayudar? _____
 - ¿Ha cambiado su manera de relacionarse con los demás? _____ ¿Por qué lo dice? _____
-
-
- ¿Expresa cuando no está conforme con algo? _____ ¿Propone ideas para cambiarlo? _____
 - _____
-
-
- Nota usted que su hijo(a) ha ganado en auto-confianza? _____ ¿Se muestra seguro(a) de sí mismo(a)? _____
¿En qué lo nota usted? _____
-
-
- ¿Su hijo(a) dice cosas agradables acerca de sí mismo(a)? _____ ¿Cómo cuáles? _____
-
-
- ¿Le parece que es importante que los adultos escuchemos a los niños y tomemos en cuenta sus iniciativas? _____ ¿Por qué? _____
-
-
- Si en el colegio dictaran cinco clases gratis acerca de cómo sembrar alimentos en el hogar, a usted le gustaría asistir? _____ ¿En qué horario le quedaría más fácil? (marque con una X)
- Los lunes de 2 a 4 p.m. _____ Los lunes y los miércoles de 2 a 4 p.m. _____ Los martes de 10 a 12 a.m. _____
- Los martes y los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!



FE Y ALEGRÍA LA PAZ PALERMO
GOBIERNO ESCOLAR PRIMER SEMESTRE 2012
SISTEMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE A EDUCACIÓN
PROCESO DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Apreciado Padre de familia:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de su niño(a) y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en su niño(a). Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- Nombre del niño(a) _____
- ¿Le parece a usted que desde que forma parte de este grupo, su niño(a) ha aprendido a controlar su carácter (mal genio)? _____ ¿por qué lo dice? _____

- ¿El niño(a) acepta de buena manera las críticas? _____
- ¿Reconoce cuando se equivoca? _____
- ¿Aconseja a los demás acerca de la mejor manera de comportarse? _____

- ¿Toma partido en la solución de los problemas de la casa? _____

- ¿Tiene más amigos? _____
- ¿Cree que trabajar en este grupo le ha servido para algo a su niño? _____ ¿Para qué? _____

- ¿Cómo se siente usted al ver a su niño en el video que acabamos de mostrarle? _____
_____ ¿Por qué? _____

- Si en el colegio dictaran cinco clases gratis acerca de cómo sembrar alimentos en el hogar, a usted le gustaría asistir? _____ ¿En qué horario le quedaría más fácil? (marque con una X)
Los lunes de 2 a 4 p.m. _____ Los lunes y los miércoles de 2 a 4 p.m. _____ Los martes de 10 a 12 a.m. _____
Los martes y los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!



FE Y ALEGRÍA LA PAZ PALERMO
GOBIERNO ESCOLAR PRIMER SEMESTRE 2012
SISTEMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
PROCESO DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Apreciado Padre de familia:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de su niño(a) y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en su niño(a). Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

- Nombre del niño(a) _____
- ¿Desde que el niño(a) forma parte de este grupo de trabajo, opina acerca de las noticias o de los problemas del barrio o del colegio? _____ ¿Qué dice? _____

- ¿Trata de mediar cuando hay conflictos? _____ ¿Cómo? _____

- ¿Propone soluciones? _____ ¿Como cuáles? _____

- ¿Ha mejorado en su rendimiento académico? _____ ¿por qué cree que pasa eso? _____

- ¿A usted le parece que su hijo podría ser un buen líder? _____

- ¿Cuáles considera usted que son las mejores cualidades de su hijo(a)? _____

- ¿Le parece que es importante que los adultos escuchemos a los niños y tomemos en cuenta sus iniciativas? _____ ¿Por qué? _____

- Si en el colegio dictaran cinco clases gratis acerca de cómo sembrar alimentos en el hogar, a usted le gustaría asistir? _____ ¿En qué horario le quedaría más fácil? (marque con una X)
Los lunes de 2 a 4 p.m. _____ Los lunes y los miércoles de 2 a 4 p.m. _____ Los martes de 10 a 12 a.m. _____

Los martes y los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Los viernes de 10 a 12 a.m. _____ Otro _____ ¿Cuál? _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

3.3 Instrumento para profesores basado en la SSRS:

Apreciado Educador:

Estamos muy contentos de contar hoy con su presencia. Este es el espacio que hemos construido con la participación de los niños de la Personería y en el que venimos trabajando como parte del Gobierno Escolar desde hace ya un año y algunos meses. Ahora nos gustaría conocer sus impresiones en relación con el trabajo que venimos desarrollando y el impacto que ha tenido en los niños y en el entorno escolar en general. Por eso le agradeceríamos que se tome un tiempo para responder las siguientes preguntas:

¿Ha escuchado a los niños hacer comentarios acerca de lo que hacen en este grupo? _____ ¿como cuáles? _____

¿Cree usted que ha cambiado la manera en que los niños de este grupo son percibidos por sus compañeros? _____ ¿Por qué lo dice? _____

¿Qué impacto cree que ha tenido el trabajo de este grupo en el ambiente escolar de la institución?

¿Cree que el trabajo de este equipo en particular ha modificado en algo la percepción que los diferentes actores de la comunidad académica del colegio (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia) tienen acerca del gobierno escolar? _____ ¿Por qué? _____

_____ De ser así, ¿qué implicaciones tiene esta modificación? _____

¿Qué opina usted del trabajo que ha venido desarrollando este grupo? _____

¿Cómo se siente usted al ver el video que acabamos de mostrarle? _____

¿Por qué? _____

¿A usted le parece que los proyectos en los que están trabajando los niños son importantes? _____

¿por qué? _____

¿Sabía usted que estos proyectos fueron ideas de ellos? _____ ¿qué opina al respecto? _____

¿Cree que lleguen a lograrlos? _____ ¿Por qué? _____

¿Le parece que es importante para el colegio escuchar a los niños y tomar en cuenta sus iniciativas? _____ ¿Por qué? _____

A continuación relacionamos una lista de los niños que forman parte de este equipo:

Carlos Fernando Rodríguez

Daniel Díaz

Johnny Díaz

Jorge Andrés Jiménez

Juan David Ortiz

Laura Nicole Pineda

Linda Muñequita Rodríguez

Lizeth Cortés

Tania López

Valentina Gómez

Fabio Campos

Daniel Palacios
 Andrés Felipe Rodríguez
 Daniel Ruíz
 Hamilton Rodríguez
 Yostin Caicedo
 Eduard Restrepo

Ha notado usted algún cambio relevante en alguno de estos niños a raíz de su vinculación a este equipo de trabajo? _____ ¿cuál? _____

Desde su perspectiva, ¿incide este trabajo en las siguientes esferas de la vida de los niños?

	Sí	No	¿Cómo?	¿Puede citar algún caso específico (niño(a)/situación)?
Ánimo				
Autoestima				
Formas de relacionarse con los demás				
Motivación e iniciativa				
Autocontrol				

Capacidad para organizarse				
Liderazgo				
Habilidades comunicativas				
Asertividad (expresión espontánea y resuelta de sus ideas, opiniones, deseos, inconformidades, expectativas)				
Juicio Social (Consciencia de lo que es acertado, oportuno y pertinente)				
Respeto y tolerancia				
Manejo de conflictos				
Trabajo en equipo				

Sensación de vínculo				
Seguridad, confianza				

¡Muchas gracias por su colaboración!

3.5 Instrumento para la Medición del Locus de Control de los niños, basado en la Escala Rotter de Locus de control

Rotter

Nombre: _____

A continuación encontrarás varios pares de frases que indican diferentes actitudes u opiniones ante la vida. Piensa en tu experiencia en S.T.A.R.S. y elige de cada par UNA SOLA frase (la que mejor refleje tu opinión). Márcala con una equis [X]. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responde con sinceridad.

Recuerda que debes elegir sólo UNA de las opciones del par ([a] ó [b])

Par 1

- a. [] La mayoría de las situaciones tristes que ocurren en la vida de las personas se deben a la mala suerte.
- b. [] Las cosas malas que les pasan a las personas son el resultado de los errores que cometen.

Par 2

- a. [] Una de las principales razones de que haya guerras es que las personas no se interesan lo suficiente en la política.
- b. [] Siempre existirán las guerras, no importa cuánto se esfuercen las personas por evitarlas.

Par 3

- a. [] Si se lo proponen y trabajan por ello, las personas obtienen el respeto que se merecen.
- b. [] Desafortunadamente, muchas veces el valor de una persona no es reconocido, a pesar de lo mucho que haga.

Par 4

- a. [] Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un líder eficaz.
- b. [] Las personas capaces que no logran ser líderes es porque no han sabido aprovechar sus oportunidades.

Par 5

- a. [] No importa lo que hagas, siempre habrá alguien a quien no le caes bien.
- b. [] Las personas que no logran agradar a los demás es porque no saben relacionarse con los otros.

Par 6

- a. [] A menudo he notado que lo que está destinado a suceder, sucederá.

b. [] Creo que confiar en el destino no es tan bueno como decidirme por una determinada ruta de acción.

¿Cuál o cuáles de las frases anteriores te llamaron más la atención?

¿Por qué?

Con respecto a las frases que elegiste, ¿Pensabas diferente antes de tu experiencia como Agente S.T.A.R.S.?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

A partir de lo que has vivido en S.T.A.R.S., ¿crees que uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan en su entorno o en su vida?

Si _____ No _____

¿Por qué lo dices? _____

¿Vale la pena trabajar por lo que uno quiere?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿Es importante tener en cuenta a los demás para lograr los objetivos que uno se propone?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿De quién depende en primer lugar tu éxito?

_____ ¿Por qué? _____

Rotter

Nombre: _____

A continuación encontrarás varios pares de frases que indican diferentes actitudes u opiniones ante la vida. Piensa en tu experiencia en S.T.A.R.S. y elige de cada par UNA SOLA frase (la que mejor refleje tu opinión). Márcala con una equis [X]. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responde con sinceridad.

Recuerda que debes elegir sólo UNA de las opciones del par ([a] ó [b])

Par 1

- a. [] Llegar a tener éxito es cuestión de trabajo duro, la suerte tiene poco o nada que ver con ello.
- b. [] Conseguir un buen trabajo depende, principalmente, de estar en el lugar correcto, en el momento oportuno.

Par 2

- a. [] El ciudadano común puede tener influencia en las decisiones del gobierno.
- b. [] Este mundo está manejado por unas pocas personas que se encuentran en el poder, y el hombre común no puede hacer mucho respecto de ello.

Par 3

- a. Cuando hago planes, estoy casi seguro de poder realizarlos.
- b. Hacer planes no siempre es bueno, porque muchas cosas parecen ser cuestión de buena o mala suerte.

Par 4

- a. Hay ciertas personas que no son buenas.
- b. Todas las personas tienen algo bueno.

Par 5

- a. En mi caso, obtener lo que quiero tiene poco o nada que ver con la suerte.
- b. Muchas veces podríamos decidir qué hacer simplemente tirando una moneda.

Par 6

- a. Frecuentemente, llegar a ser jefe depende de haber tenido suerte.
- b. Que un líder logre que las personas hagan lo correcto depende de su capacidad. La suerte tiene poco o nada que ver con ello.

¿Cuál o cuáles de las frases anteriores te llamaron más la atención?

¿Por qué?

Con respecto a las frases que elegiste, ¿Pensabas diferente antes de tu experiencia como Agente S.T.A.R.S.?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

A partir de lo que has vivido en S.T.A.R.S., ¿crees que uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan en su entorno o en su vida?

Si _____ No _____

¿Por qué lo dices? _____

¿Vale la pena trabajar por lo que uno quiere?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿Es importante tener en cuenta a los demás para lograr los objetivos que uno se propone?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿De quién depende en primer lugar tu éxito?

_____ ¿Por qué? _____

Rotter

Nombre: _____

A continuación encontrarás varios pares de frases que indican diferentes actitudes u opiniones ante la vida. Piensa en tu experiencia en S.T.A.R.S. y elige de cada par UNA

SOLA frase (la que mejor refleje tu opinión). Márcala con una equis [X]. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responde con sinceridad.

Recuerda que debes elegir sólo UNA de las opciones del par ([a] ó [b])

Par 1

- a. En relación con los sucesos mundiales, la mayoría de nosotros somos las víctimas de fuerzas que no podemos ni entender ni controlar.
- b. Participando activamente en la política y en las cuestiones sociales, las personas pueden controlar lo que sucede en el mundo.

Par 2

- a. La mayoría de las personas no se dan cuenta de hasta qué punto sus vidas están controladas por el azar.
- b. En realidad, no existe algo llamado "suerte".

Par 3

- a. Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores.
- b. En general es mejor ocultar los propios errores.

Par 4

- a. Es difícil saber si, realmente, le agradas o no a una persona.
- b. La cantidad de amigos que tienes depende de cuán agradable eres.

Par 5

- a. Lo malo que nos sucede se compensa con lo bueno que nos pasa.
- b. La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de capacidad, la ignorancia, la pereza o de las tres juntas.

Par 6

- a. Si nos esforzamos lo suficiente, podemos eliminar la corrupción en la política.
- b. Es difícil para la gente tener control sobre lo que hacen los políticos en su cargo.

¿Cuál o cuáles de las frases anteriores te llamaron más la atención?

¿Por qué?

Con respecto a las frases que elegiste, ¿Pensabas diferente antes de tu experiencia como Agente S.T.A.R.S.?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

A partir de lo que has vivido en S.T.A.R.S., ¿crees que uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan en su entorno o en su vida?

Si _____ No _____

¿Por qué lo dices? _____

¿Vale la pena trabajar por lo que uno quiere?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿Es importante tener en cuenta a los demás para lograr los objetivos que uno se propone?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿De quién depende en primer lugar tu éxito?

_____ ¿Por qué? _____

Nombre: _____

A continuación encontrarás varios pares de frases que indican diferentes actitudes u opiniones ante la vida. Piensa en tu experiencia en S.T.A.R.S. y elige de cada par UNA SOLA frase (la que mejor refleje tu opinión). Márcala con una equis [X]. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo responde con sinceridad.

Recuerda que debes elegir sólo UNA de las opciones del par ([a] ó [b])

Par 1

- a. [] Un buen líder espera que las personas decidan por sí mismas lo que deben hacer.
- b. [] Un buen líder indica claramente a todos cuáles son sus tareas.

Par 2

- a. [] Muchas veces siento que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden.
- b. [] El azar o la suerte no tienen un papel importante en mi vida.

Par 3

- a. [] Las personas que están solas es porque no intentan ser amigables.
- b. [] No tiene mucho sentido tratar de agradar a la gente; caerles bien no depende de ti.

Par 4

- a. [] En la escuela secundaria se pone demasiado énfasis en el deporte.
- b. [] Los deportes en equipo son una excelente manera de moldear el carácter.

Par 5

- a. [] Lo que me sucede, es el resultado de mis propias acciones.
- b. [] A veces siento que no tengo suficiente control sobre el rumbo que está tomado mi vida.

Par 6

- a. [] La mayoría de las veces no logro comprender por qué los políticos se comportan en la forma en que lo hacen.
- b. [] A la larga, todos somos responsables de los malos gobiernos, tanto a nivel nacional como local.

¿Cuál o cuáles de las frases anteriores te llamaron más la atención?

¿Por qué?

Con respecto a las frases que elegiste, ¿Pensabas diferente antes de tu experiencia como Agente S.T.A.R.S.?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

A partir de lo que has vivido en S.T.A.R.S., ¿crees que uno puede hacer algo para cambiar las cosas que no le gustan en su entorno o en su vida?

Si _____ No _____

¿Por qué lo dices? _____

¿Vale la pena trabajar por lo que uno quiere?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿Es importante tener en cuenta a los demás para lograr los objetivos que uno se propone?

Si _____ No _____

¿Por qué? _____

¿De quién depende en primer lugar tu éxito?

_____ ¿Por qué? _____
