

Coeducación Afectivo-Emocional e Sexual

Coordinadora
Lola Ferreiro Díaz

Autoras
Lola Ferreiro Díaz
Chus Díaz Anca
Gloria Docampo Corral
M^a José Louzao Campos
(Grupo Lúa Crecente)

Fundamentos para un modelo de
intervención en educación infantil
e primaria

4

Estudios

Colección Estudios

XUNTA DE GALICIA

Coeducación Afectivo-Emocional e Sexual

Fundamentos para un modelo de intervención en Educación Infantil e Primaria

Coordinadora

Lola Ferreiro Díaz

Autoras

Lola Ferreiro Díaz

Chus Díaz Anca

Gloria Docampo Corral

M^a José Louzao Campos

(Grupo Lúa Crecente)

XUNTA DE GALICIA

Edita: Servizo Galego de Igualdade.
Secretaría Xeral de Igualdade.
Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar.
Xunta de Galicia.

Autoras: Lola Ferreiro Díaz, Chus Díaz Anca,
Gloria Docampo Corral, M^a José Louzao Campos.

Dep. Legal: C 4379-2007

ISBN: 978-84-453-4552-8

Deseño de colección: **museo-mus**

Maquetación
e impresión: *Grafínova, s.a.*

Presentación

O desenvolvemento afectivo-emocional e sexual das persoas, o descubrimento do propio corpo, o coñecemento e expresión das emocións e sentimentos, a capacidade de verbalizalos mediante a adquisición de conceptos e criterios reflexionados e responsábeis, contribúen de xeito eficaz á mellora da autoestima, da intelixencia emocional e da autonomía, así como á construción das identidades sexuais desde o respecto e a liberdade. A educación afectivo- emocional e sexual, moitas veces esquecida no currículo educativo, é fundamental na formación da personalidade, influíndo positivamente na calidade de vida, na adquisición de hábitos básicos de saúde e benestar, na vivencia do pracer sexual e na consecución da felicidade e, en último termo, na loita contra a violencia machista.

A escola ten por obxecto inducir e estimular o proceso de se converter en persoa a través da maduración integral de todas as capacidades potenciais, non só as cognitivas, senón tamén as afectivas e as condutuais. Desde a filosofía coeducativa resulta imprescindible traballar estes contidos transversais e actitudinais nas aulas, para que a escola non se limite a ser só instrución senón un lugar de formación de persoas, e para iso as nenas e os nenos deben ser protagonistas do proceso de aprendizaxe, mediante a súa participación activa, propiciando un contorno en que lles resulte doado falar das súas dúbidas, preocupacións e temores particulares, en relación a un tema que en xeral resulta difícil e delicado de abordar por parte do profesorado e do propio alumnado.

O Servizo Galego de Igualdade, a Secretaria Xeral de Igualdade e a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar decidiron a edición deste libro para lle ofrecer ao profesorado de Educación Infantil e Primaria unha guía-recurso en forma de fundamentación teórica para unha intervención coeducativa que contribúa a un desenvolvemento afectivo- sexual e emocional das crianzas como parte fundamental do proceso de maduración integral, da asunción da liberdade e da responsabilidade, desde o respecto ás diferentes manifestacións emocionais e sexuais.

Este libro está dirixido fundamentalmente a profesorado de nivel infantil e primario, aínda que constitúe tamén unha ferramenta inaprezábel para o profesorado de medias e universitario e e para todo o estudantado interesado na materia particularmente no contorno da educación afectivo- emocional e sexual, a saúde e os servizos sociais, así como para persoas traballadoras e educadoras sociais, pedagogas, psicólogas, sociólogas, orientadoras e persoal sanitario.

Ana Luísa Bouza Santiago

Sumario

Páxina

| | |
|--|----|
| I. Introducción | 13 |
| A situación de partida... | 13 |
| A intervención en educación afectivo-sexual é un garantado proceso de maduración integral... | 14 |
| De que trata e como se pode utilizar este documento... | 15 |
| II. Fundamentos psicolóxicos sobre o proceso de desenvolvemento das persoas | 19 |
| O que as persoas sentimos... E o que necesitamos sentir... | 19 |
| A sexualidade e as súas dimensións... | 21 |
| A compoñente instintiva | 22 |
| O desexo | 23 |
| A conduta sexual | 24 |
| A resposta sexual | 24 |
| A sexualidade infantil é diferente da sexualidade adulta... | 27 |
| Algunhas consideracións xerais sobre o proceso de desenvolvemento das persoas... | 28 |
| Daquela, que significan as etapas do desenvolvemento persoal? e, cal é a interrelación entre os distintos ámbitos de desenvolvemento? | 30 |
| O proceso de maduración persoal globalmente considerado | 31 |
| 1. Nunha primeira fase do desenvolvemento... | 32 |
| 2. Nunha segunda fase... | 36 |
| 3. E así comezan a súa escolarización... | 37 |
| A partir dos tres anos... | 38 |
| 4. Superada a fase prelóxica... | 41 |
| O modelo de desenvolvemento cristaliza na construción da personalidade... | 43 |
| A estrutura da personalidade e a súa construción... | 44 |
| O tipo de estrutura é o resultado dun proceso de maduración | 49 |

| | |
|--|-----------|
| Os sistemas de control producen sufrimento persoal... | 52 |
| Os mecanismos de defensa do eu son o noso sistema de protección psicolóxica fronte ao sufrimento... | 53 |
| Poderíamos dicir que estes mecanismos son algo así coma o sistema inmunitario do ámbito psicolóxico... | 56 |
| En resumo, a personalidade é un complexo sistema de elementos... | 58 |
| O xénero como subsistema da personalidade... | 60 |
| A perspectiva de xénero implica ter en conta algunhas consideracións de carácter xeral... | 61 |
| Os contidos dos roles de xénero e a súa repercusión nas relacións interpersoais... | 62 |
| As claves de desigualdade constrúense e incrustanse na personalidade de xénero... | 63 |
| A personalidade de xénero marca case todos os ámbitos de relación entre as persoas, e fica no subconsciente colectivo... | 67 |
| As actitudes son elementos da personalidade que reflicten os subsistemas de control | 69 |
| E xunto coas actitudes, constrúense as motivacións para actuar | 72 |
| Pero todo isto non sempre é posíbel... | 75 |
| III. A estratexia de intervención | 83 |
| As actitudes e as motivacións pódense construír en termos saudábeis e, se non o fixeron así, pódense cambiar coa axuda adecuada... | 83 |
| As catro fronteas da estratexia de intervención ... | 84 |
| 1. Fronte afectiva | 85 |
| 2. Fronte condutual | 86 |
| 2.1. A frustración e a desmotivación das condutas desadaptadas | 86 |
| 2.2. A motivación e o adestramento en habilidades alternativas | 86 |
| 3. Fronte cognitiva | 87 |
| Para levar a cabo a estratexia cuádrupla, é conveniente ter en conta algunhas cuestións de carácter xeral... | 89 |
| Identificar e instrumentalizar o que transmitimos | 89 |
| Situación do papel das destinatarias e destinatarios da intervención | 90 |

| | |
|--|------------|
| Adaptar o papel do profesorado | 90 |
| Ter en conta o valor da interacción grupal no proceso | 91 |
| Adaptar as actividades á situación concreta | 91 |
| Identificar as nosas dificultades | 92 |
| IV. Os obxectivos da intervención que propoñemos | 95 |
| Os obxectivos educativos da intervención están en relación cos obxectivos xerais das etapas a que vai dirixida... .. | 95 |
| V. O marco metodolóxico | 103 |
| V.1. A dinámica de grupos como instrumento metodolóxico para o cambio | 103 |
| O grupo como instrumento para o cambio... .. | 103 |
| O valor do grupo como instrumento de cambio foi un descubrimento casual... .. | 103 |
| Algúns anos máis tarde constrúense as principais teorías sobre grupos... .. | 104 |
| O grupo é un sistema dinámico... .. | 105 |
| Formar parte dun grupo repercute en cada un dos seus membros... .. | 106 |
| E iso da presión de grupo... en que consiste?... .. | 108 |
| En suma, os grupos son valiosos instrumentos de cambio... .. | 108 |
| Os grupos da escola... .. | 109 |
| Axudar a un colectivo escolar a construírse como grupo | 112 |
| En primeiro lugar, os intereses dun colectivo escolar son conciliábeis coas finalidades educativas... .. | 112 |
| Estimular e facilitar a comunicación intragrupal axuda a construír a dinámica... .. | 113 |
| O protagonismo do grupo na construción das súas propias normas é outro dos aspectos de fundamental interese... .. | 113 |
| A integración de todas as nenas e nenos fai definitivamente rendíbel o traballo... .. | 114 |
| E para poder axudar a que o grupo se constrúa como tal, é fundamental o papel do profesorado... .. | 116 |
| Para rematar... Un par de anotacións de orde xeral... .. | 118 |
| V.2. Os campos simbólicos como recurso para a intervención... .. | 118 |
| As chaves do traballo cos campos simbólicos... .. | 119 |

| | |
|---|------------|
| Concretando a estratexia metodolóxica nas actividades que propoñemos... | 121 |
| As características formais do personaxe | 122 |
| Traballando co personaxe | 122 |
| O personaxe enfróntase con situacións da vida común | 123 |
| Os personaxes forman grupo | 123 |
| Os personaxes son distintos entre si | 123 |
| Os personaxes comparten o contido das súas mochilas | 124 |
| Os personaxes dramatizan a súa experiencia | 124 |
| VI. Consideracións xerais sobre a avaliación | 127 |
| A primeira avaliación fíxose nunha pilotaxe previa... | 127 |
| Pero queda outro proceso pendente... | 127 |
| VII. Bibliografía | 131 |

I. INTRODUCCIÓN

I. Introducción

Con este documento pretendemos ofrecervos un recurso para a intervención coeducativa no ámbito afectivo-emocional e sexual, que vos poida resultar de utilidade na vosa práctica profesional.

Antes de comezar a falar do asunto un pouco máis polo miúdo, gustaríanos indicar que **O CONTIDO DESTA OBRA RESPONDE A UN MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO ÁMBITO DAS ACTITUDES**, fundamentado nos principios da psicoloxía dinámica, adaptado ao tema que nos ocupa e tamén ao colectivo a que vai dirixida: é dicir, nenas e nenos de entre 3 e 11 anos, e profesorado de Educación Infantil e Primaria.

Neste sentido, entendemos que constitúe un modelo vertebrado en torno a un obxectivo xeral: **A CONTRIBUCIÓN A UN DESENVOLVEMENTO AFECTIVO-SEXUAL SAUDÁBEL DAS NENAS E NENOS, COMO PARTE FUNDAMENTAL DA SÚA MADURACIÓN.**

Este traballo vén precedido doutro anterior que, baixo o título **TEMAS TRANSVERSAIS E EDUCACIÓN DE ACTITUDES. PROPOSTA PARA UNHA INTERVENCIÓN INTEGRAL A PROPÓSITO DA PREVENCIÓN DA INFECCIÓN POLO VIH-SIDA**, se está a desenvolver desde hai varios anos en centros de Ensino Secundario de Galicia, e que xa demostrou a súa efectividade a través dos resultados dunha avaliación realizada nos comezos da súa posta en funcionamento.

Esperamos, por todo isto, que a proposta resulte de utilidade para o voso traballo e tamén, por suposto, que a súa lectura e análise resulten divertidas e produtivas...

A situación de partida...

Cando comezamos a traballar no deseño desta obra, nun proceso de reflexión previa do GRUPO LÚA CRECENTE, establecemos que era imprescindible ter en conta, por un lado, que se trataría dun proxecto de educación afectivo-sexual (e non só sexual), por outro lado que se abordaría desde a perspectiva do xénero e, por último, dado que a educación destes ámbitos é un proceso que comeza desde o mesmo nacemento, sería imprescindible comezar por dirixilo a nenas e nenos dos primeiros niveis do ensino: as etapas infantil e primaria...

De feito, é frecuente escoitarmos múltiples argumentos a prol do desenvolvemento dun proxecto deste tipo... *“o desenvolvemento afectivo-sexual é un dos aspectos fundamentais da maduración das persoas”... “xoga un papel decisivo na construción da saúde e da satisfacción”... “resulta imprescindible, ademais, para poder previr eficazmente unha serie de riscos, hoxe en día asociados coas prácticas sexuais”... “a escola debe xogar un papel neste proceso madurativo, alén da instrución nas diferentes disciplinas e áreas de coñecemento”... “para abordar con éxito esta intervención é preciso comezar desde a infancia”... etc.*

Ao mesmo tempo que compartimos estes principios na súa totalidade, tamén cremos que existen diversas circunstancias que dificultan a posta en marcha e o desenvolvemento de proxectos deste tipo.

En primeiro lugar, a intervención para a educación do ámbito afectivo, e sobre todo do ámbito sexual, non sempre resulta doada... ou iso é o que comunica con frecuencia boa

parte do profesorado, que concreta as súas queixas ao respecto en problemas relacionados co contorno escolar: *“é un tema moi delicado”... “ás nais e aos pais non lles gusta nada que se traten estes temas e vanse opoñer”... “non nos sentimos apoiados pola administración educativa para esta intervención”...*, ou ben en problemas relacionados co propio modelo ou co deseño: *“como se pode abordar o tema con pícaras e pícaros tan cativos?”... “non será mellor esperar que cheguen á adolescencia?”... “se o profesorado de bioloxía non se encarga, que imos facer as e os demais?”...*

Todo isto amosa que, efectivamente, existe unha fonda preocupación entre o profesorado pola abordaxe de cuestións deste tipo, porque se non fose así nin sequera se falaría do tema. Ao mesmo tempo, entendemos que todas estas emisións son consecuencia dunha clara percepción de dificultade... pero cremos que **INTERESE** e **PERCEPCIÓN DE DIFICULTADE** son asuntos que se poden e se deben tentar conciliar... aínda que esta conciliación resulte ás veces un pouco complexa...

A intervención en educación afectivo-sexual é un garante do proceso de maduración integral...

Desde que comezamos a traballar en temas de educación para a saúde, e xa van alá case dez anos, sempre foi a nosa teima elaborar os proxectos de intervención desde a perspectiva de **EDUCACIÓN DAS ACTITUDES**, con especial fincapé na súa compoñente afectiva: isto é, o que sentimos as persoas, cara a nós mesmas e cara ás demais... e esta teima deriva de que consideramos que as emocións e os sentimentos son o que, en definitiva, nos predispón a actuar e mesmo condiciona o noso estilo de pensamento... pero, sobre todo, son as que determinan o noso grao de satisfacción e de benestar. Nestes termos, podemos entender que as persoas só coidamos da nosa saúde se nos queremos e nos respectamos... e aprender a nos querer e a nos respectar é a esencia mesma da educación afectiva...

Por outra parte, o ámbito sexual está intimamente vinculado co afectivo-emocional en moitos aspectos, até o punto de que nin sequera resulta doado diferenciar ambos os dous durante determinados períodos da vida, en especial durante a infancia, na cal se produce o seu proceso de desenvolvemento, que determinará en gran medida a calidade do mundo afectivo-sexual na etapa adulta e, en consecuencia, a calidade de vida.

Ao mesmo tempo, os termos en que se desenvolva a afectividade e a sexualidade inflúen decisivamente na construción da personalidade e, polo tanto, condicionan a vida mesma e o grao de felicidade... ou de infelicidade a que poidamos chegar.

Por outra parte, debemos ter en conta que a calidade da maduración afectiva e sexual depende, en gran medida, da educación... para maior precisión, do modelo educativo, na medida en que este facilite (ou dificulte) a construción dos vínculos mediados polo amor, a liberdade para decidir, a construción de emocións na liña da alegría... e este modelo educativo aplícase, en parte, na escola.

En definitiva, o desenvolvemento afectivo-emocional e sexual é fundamental para a nosa calidade de vida, porque nos orienta cara ao benestar ou o malestar, cara á satisfacción ou a insatisfacción e cara á felicidade... ou a infelicidade. Ao mesmo tempo, sitúanos en posición de construír as nosas actitudes cara á saúde en dirección de coidarnos, protexernos fronte aos perigos e non expoñernos ao risco... ou de nos descoidar e agredirnos

a nós mesmas, facendo cousas que nos poden causar prexuízos. Polo tanto, ou se lle presta especial atención á construción adaptada deste ámbito, ou será pouco probábel que ao chegar á idade adulta poidamos establecer as nosas relacións de amizade ou de parella con responsabilidade... e resultará moi complicado que se poidan previr eficazmente situacións coma a violencia de xénero, os embarazos non desexados e as infeccións de transmisión sexual.

Pensamos que a iniciativa de elaborar unha Guía de apoio para levar a cabo a dita intervención, supoñía tentar satisfacer a necesidade de recursos que se precisan na escola para un labor deste tipo, e isto era moi importante para nós... Por outro lado, o campo de traballo axustábase perfectamente á nosa estratexia global de intervención, e mesmo constituía un vehículo apropiado para concretala de novo na práctica escolar... e, por todo isto... e varias cousas máis (que non vos comentamos porque forman parte da nosa intimidade)... aceptamos o reto!

Así que nos puxemos a traballar na elaboración da obra... por un lado, construíndo a fundamentación teórica que vos ofrecemos no presente documento e, por outro, creando as actividades de aula para as distintas etapas e ciclos, coas que se pode materializar o modelo de intervención, actividades que se vos ofrecerán nunha próxima obra, a editar en breve.

Xa só nos quedaba pendente de resolver unha cuestión: a pilotaxe das actividades... Sempre consideráramos imprescindible probar na aula o funcionamento de cada unha delas, con grupos de nenas e nenos das idades a que ían ir dirixidas... e nós non tiñamos acceso a este tipo de grupos, así que decidimos pedir axuda... e propuxémoslle a un grupo de profesores de Educación Infantil e Primaria que realizasen esta proba.

Así, durante case dous anos, reunímonos periodicamente con elas e con eles, fómoslles pasando a descrición das actividades e un protocolo de avaliación, co cal pretendiamos valorar até que punto se adaptaban ás idades a que ían dirixidas, o grao de complexidade para o seu desenvolvemento polo profesorado e a súa validez e efectividade para traballar os contidos propostos e, en consecuencia, para atinxir os obxectivos.

O resultado deste proceso, que foi laborioso para o profesorado, pero á vez ameno e entretido, permitiunos introducir algunhas modificacións nos deseños iniciais, conseguindo así un mellor axuste do programa á realidade das escolas.

Por todo isto, queremos expresar **O NOSO AGRADECIMENTO ÁS PROFESORAS E PROFESORES QUE PARTICIPARON** porque, sen a súa axuda, non poderíamos ofrecervos este material... moitas grazas a todas e a todos!!!!...

De que trata e como se pode utilizar este documento...

Conforme vos comentabamos anteriormente, este marco teórico aborda todos e cada un dos aspectos en que se fundamenta o programa, vertebrándoos en torno ao eixe da estratexia global de intervención en temas de saúde (estratexia cuádrupla).

Ao elaboralo, tivemos que ter en conta a diversidade do colectivo de profesoras e profesores a que ía dirixido, en canto a experiencia en intervencións deste tipo, coñecementos sobre psicoloxía dinámica individual e grupal, interese polo tema, etc. Polo tanto, o

documento abrangue aspectos que probabelmente vos resulten familiares, ou mesmo demasiado básicos a moitas e moitos de vós...

Por outra parte, queriamos atinxir tamén a fondura necesaria na abordaxe teórica, para que cumprise a función de orientar os equipos docentes naqueles aspectos que se reflicten nas actividades, na medida en que estes o precisen.

Por todo isto, consideramos que pode ser utilizado de diversas maneiras pero, ante todo, foi creado como documento de orientación e reflexión, que tamén valerá máis adiante, cando se editen os bloques de actividades, para organizar a intervención nas aulas e resolver as dificultades, se se presentan...

II. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS SOBRE O PROCESO DE DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS

II. Fundamentos psicolóxicos sobre o proceso de desenvolvemento das persoas

O que as persoas sentimos... e o que necesitamos sentir...

A capacidade para pensar é a calidade diferenciadora entre as persoas e o resto das especies animais, e permítenos realizar operacións sumamente complexas, como son investigar o noso ámbito inmediato, descubrir e entender algunhas das súas claves, definir as nosas metas e ir tomando e levando a cabo as decisións necesarias para as atinxir...

Estabelecido isto, xorde unha primeira pregunta: **cales son as nosas metas reais?**, ou ben, **que buscamos en realidade as persoas?**... Partimos do principio, amplamente consensuado entre as diferentes orientacións das ciencias humanas, de que a meta última das persoas é a consecución do benestar, no camiño da busca da felicidade. Por outra parte, este benestar está en función da satisfacción das nosas necesidades, o cal nos leva a formular unha segunda pregunta... *cales son as nosas necesidades?... e existen necesidades obxectivas, ou son subxectivamente creadas pola persoa, a maior parte das veces?*...

Volvendo a facer uso das claves do consenso teórico, está establecido que as persoas temos unha serie de necesidades obxectivas, que se poden clasificar en varios grupos: as necesidades biofisiolóxicas ou, conforme indica Kalish, necesidades de supervivencia (de incorporar osíxeno e alimentos, de eliminación, de descanso, de alivio da dor, etc.); as biopsicolóxicas (de exploración e descubrimento, sexuais, etc.), e as necesidades afectivas (de estimación polas demais persoas e de autoestima). A estas hai que lles engadir, segundo a proposta de Maslow, as necesidades de autorrealización (aumentar os coñecementos, razoar e comprender, desenvolver os principios éticos e os criterios estéticos, etc.)

Visto así, parece doado que cadaquén identifique en cada momento as súas necesidades e habilite os medios necesarios para as satisfacer, facendo uso da súa capacidade para pensar... pero isto non sempre é así. De feito, a maior parte das veces, temos dificultade para saber realmente o que buscamos e, en consecuencia, para tomar as medidas que nos leven a conseguilo...

Para desenvolver esta cuestión utilizaremos como exemplo a nosa **NECESIDADE DE SENTIRNOS QUERIDAS**... porque esta é fundamental para as persoas, até o punto de que a súa privación en idades temperás pode ocasionar graves trastornos... Así o describiron Spitz e Bender, que estudaron polo miúdo un cadro clínico gravísimo que presentaban con frecuencia nenas e nenos acollidos en orfanatos, practicamente desde o seu nacemento. Estas nenas e nenos tiñan cubertas as súas necesidades básicas de supervivencia (alimentación, hixiene, temperatura, etc.) pero, en cambio, non dispuñan dun contorno afectivo axeitado, na medida en que eran atendidos por persoal do centro, que traballaba a quendas, tiña moito traballo e non valoraba especialmente a importancia do vínculo afectivo. Pois ben, estas nenas e nenos presentaban un cadro que se caracterizaba pola incapacidade progresiva para responder aos estímulos externos, tristura profunda que remataba en mutismo total, e anorexia, que moitas veces mesmo desembocaba na morte. A este cadro, ao cal lle chamaron **DEPRESIÓN ANACLÍTICA**, era máis grave

e máis difícil de resolver canto máis temperá fose a privación afectiva. Así, as criaturas que falecían con máis frecuencia ou ás cales lles quedaban secuelas máis graves eran aquelas que foran abandonadas ao nacemento. Pola súa vez, as que se incorporaban ao orfanato cando xa tiñan varios meses de vida, ou ben aquelas que estaban parcialmente atendidas polas súas nais (en xeral, mulleres traballadoras que se vían na necesidade de recorrer á acollida pero que as ían agarimar cada vez que podían), presentaban cadros moito máis leves, que adoitaban recuperarse sen secuelas... e todo isto era debido á inexistencia do vínculo de apego coa figura da nai, ou á privación temperá dese vínculo!...

Por outra parte, sabemos que, tanto ao longo da infancia como máis adiante, na etapa adulta, a deterioración dalgún vínculo afectivo importante, a súa ruptura ou a ausencia de relacións de certa calidade afectiva, producen con moita frecuencia toda unha serie de alteracións emocionais e mesmo de cadros psicopatolóxicos que se expresan de diversas maneiras...

Entón, que significa para nós isto de sentirnos queridas?... probablemente se pode resumir nunha secuencia do estilo: **“sentímonos tidas en conta – respectadas – valoradas/admiradas – importantes ou, mellor aínda, fundamentais ou mesmo únicas para as demais”**... porque todo isto fainos sentir **“alguén – respectábel – valorábel/admirábel – importante/fundamental/única”**... e cando isto sucede sentímonos satisfeitas e felices, e motivadas para establecer novas relacións con outras persoas... e se isto é así a maior parte das veces, aprendemos a nos querer a nós mesmas e acadamos un nivel de confianza e de seguridade que mesmo nos permite superar con éxito as experiencias negativas cando estas se producen.

Pero, en ocasións, a historia persoal pode estar marcada polas experiencias negativas neste sentido... ás veces desde a propia infancia. Se a nena ou o neno percibe con frecuencia que non lle fan caso, ou que non o teñen en conta... acaba por interiorizar que **“non é ninguén – non é respectábel – nin valorábel – nin importante...”** e, como consecuencia, non se quere nin se valora, e non desenvolve a seguridade necesaria para relacionarse coas demais, xa que non sabe como conseguir que lle fagan caso, aínda que a necesidade de que lle presten atención é cada vez máis imperiosa, e a frustración de que non lla presten é cada vez máis grande...

Nestes termos, case sempre busca e ensaia distintas maneiras de proceder para alcanzar a súa meta... pero **a súa meta** está desdubuxada, xa que se reduce a **“que lle fagan caso, para sentirse alguén”**... esquecendo moitas veces que a necesidade real é **“sentirse alguén respectábel, valorábel, admirábel e importante”**... Por outra parte, cando a frustración é grande, as maneiras de proceder son frecuentemente agresivas, o cal acaba por “molestar” o suficiente como para que lle “fagan caso”... aínda que sexa para lle berrar, ou para lle facer algún reproche, ou para castigar... pero **sentíuse alguén**... probablemente non valorado, nin querido, nin respectado, porque está recibindo unha mensaxe de desamor... pero si o suficientemente importante como para que lle presten atención. E todo isto pode propiciar que a persoa se instale nun sistema de relación mediado pola frustración e a insatisfacción...

En suma, o desenvolvemento afectivo precisa dunha atención educativa explícita e expresamente planificada para conseguir o grao de autoestima, confianza e seguridade que permitan un crecemento saudábel e feliz.

Partindo desta base, parece que un dos principais obxectivos da educación debería ser o desenvolvemento integral do ámbito afectivo-emocional, cun forte investimento na promoción dos vínculos afectivos mediados polo amor e no desenvolvemento dunha ampla gama de emocións. Pero aquí atopamos que, na práctica, se produce un gran paradoxo: boa parte do esforzo por educar diríxese cara á construción das competencias instrumentais, classicamente asociadas coas áreas de coñecemento, outra parte do traballo diríxese á construción de comportamentos “adaptados” mentres que, en suma, o amor, motor fundamental da vida das persoas, fica desvalorizado na práctica, se comparamos o apoio que recibe o seu desenvolvemento co que se inviste no doutras capacidades humanas.

Isto relega o amor a un claro segundo plano, que non nos convida precisamente a “investigar” sobre el e, en consecuencia, dificulta saber cando e cara a quen o sentimos, e tamén cómo o expresamos... perdéndonos a gratificación e a satisfacción que todo isto suporía para nós.

As cousas complícanse aínda máis cando este amor ten un contido sexual, na medida en que, en culturas do tipo da nosa, as distorsións afectivas e emocionais que comentabamos están sobredimensionadas polo medo a descifrar un código, tan cheo de tabús, que resulta moitas veces inintelixíbel: o ámbito da sexualidade.

Todo isto pode provocar un desdebuxamento das nosas metas afectivas e sexuais e, en suma, a construción dunha experiencia persoal máis nutrida de frustración que de satisfacción, que pode acabar por nos levar a investir boa parte das nosas enerxías en resolver o malestar máis que en acadar o benestar, e en diminuír a insatisfacción máis que en acadar a satisfacción... creando, polo tanto, un ámbito afectivo con grandes doses de vínculos e emocións negativas, que reflicten un importante grao de sufrimento persoal.

Porén, ao noso entender, este non é un problema irresolúbel... e precisamente por iso presentamos esta proposta global, que consiste en darlle a volta ao sistema... é dicir, situar o amor, con todas as súas calidades, no lugar que lle corresponde... utilizar a capacidade de pensamento para coñecelo e coñecérmonos mellor... dar curso ás comunicacións sobre os propios afectos e emocións, porque todo isto axuda a resolver... e sentirmonos aceptadas e aceptados cando o facemos aínda axuda moito máis. Por último, as dificultades que se vaian presentando no camiño deben ser abordadas cooperativamente...

En suma, pretendemos habilitar unha serie de estímulos, organizados en torno ás actividades que se ofrecen, que axuden a liberar todo este material intrapersoal dun xeito adaptado para, a partir de aí, construír as solucións ás dificultades que levan canda si... e evidentemente, parece que este modelo debería ter máis éxito canto menor sexa a idade das nenas e dos nenos cos cales imos intervir...

A sexualidade e as súas dimensións...

Se hai algo sobre o que nos resulta particularmente difícil falar ás persoas é sobre os temas que encerran un certo contido sexual... A pouco que o pensemos atopamos ducias de indicadores neste sentido e, aínda que hoxe en día se dan distintos graos de aceptación sobre o asunto, os foros máis abertos albergan certos tabús... Así, é frecuente que se produzan risas “nerviosas” cando se fala do tema en certos foros, ou que non se

comunique sobre o particular nada máis que a través de chistes “verdes”, ou mesmo que se negue calquera posibilidade de o mencionar, nas situacións máis extremas.

As dimensións destas dificultades varían moito dunha cultura a outra, dun grupo social a outro, dunha persoa a outra... e isto é absolutamente normal se temos en conta as represións a que estivo sometida secularmente a sexualidade. De feito, na nosa cultura, foi considerada clasicamente coma algo necesario, na súa dimensión de permitir a procreación, e á vez como algo esencialmente perverso, na súa dimensión de obtención de pracer. Esta apreciación, promovida sobre todo polas autoridades morais e relixiosas, foi regulamentada polas autoridades civís someténdoa a topo tipo de vetos, e lexitimada polas autoridades científicas até o punto de atribuírlle capacidade de causar todo tipo de enfermidades do corpo e da psique... e, de feito, até a última década do século XIX, en que Ellis publica os seus **ESTUDOS SOBRE A PSICOLOXÍA DO SEXO**, non se produciu fisura ningunha nesta apreciación.

Non hai dúbida de que un sistema deste tipo, sostido durante tantos séculos, acaba por construír e facer inzar fundamente unha serie de valores culturais que “condenan” o pracer sexual e que se transmiten de xeración en xeración dun xeito non intencionado... e tamén intencionado algunhas veces..., e que hoxe en día, malia que se avanzou moito no camiño, aínda non está superado... e isto explica boa parte das dificultades para falar da sexualidade, para vivir a sexualidade e tamén para educar a sexualidade...

Un dos indicadores máis expresivos das dificultades de que estamos a falar, refírese á propia definición do termo “sexualidade”... en primeiro lugar, a pregunta **“que é a sexualidade?”**, non se formula con moita frecuencia, o cal ten xa o seu propio significado, se temos en conta que existe unha tendencia bastante xeneralizada a buscar unha definición para as cousas... Ademais, cando se formula, resulta realmente difícil de contestar... ou non?... É certo que algunhas veces non nos “atrevemos” a dar a nosa definición, porque esta pode incluír algún elemento que resulte “políticamente incorrecto”, o cal nos volve a situar no tabú, se temos en conta que nos permitimos opinar sobre outros moitos aspectos da vida sen este tipo de prevención... Pero tamén é certo que, maiormente, non é doado que poidamos construír unha definición espontánea para este termo, pola contra do que podemos facer perfectamente para outros moitos... Mesmo os estamentos con autoridade na lingua ofrecen unha definición para a sexualidade moito máis reducida que para a afectividade, o pensamento ou calquera outro dos ámbitos de competencia humanos.

Porén, aínda que a definición non resulte doada, entendemos que cómpre aproximar o significado do termo, na medida en que este inclúe unha serie de elementos que configuran un ámbito complexo, que non se debe reducir á súa dimensión de xenitalidade... nin sequera á conduta sexual no seu conxunto... porque vai alén de todo isto.

Considerando a sexualidade humana na súa forma adulta, máis próxima a nós e polo tanto máis comprensíbel inicialmente, debemos ter en conta os seguintes aspectos:

A compoñente instintiva: Un instinto é unha especie de forza interior que nos impulsa a actuar dunha determinada maneira para satisfacelo. O instinto sexual está presente na especie humana, igual que no resto das especies animais, pero mentres que nestas é o motor principal da súa conduta sexual, nas persoas está modulado por outra serie de elementos.

Así, entre os animais, o instinto está presente como garante da procreación e, en consecuencia, da conservación da especie, e non parece ter outra finalidade coñecida. A súa activación é biolóxica, mediada sobre todo polo aumento dunha serie de hormonas específicas, e cando esta se produce, con carácter cíclico, dá lugar ao chamado “período de celo”, que se traduce na busca non deliberada de parella sexual e na copulación, que ten lugar en repetidas ocasións até que cesa a activación.

Entre as persoas, pola súa vez, a activación do instinto sexual tamén ten unha compoñente biolóxica, mediada pola presenza de hormonas específicas e tamén dalgúns outros factores, pero esta non é a única nin a máis importante, e nin sequera ten un carácter cíclico, como no resto das especies animais, na medida en que a finalidade da sexualidade non é unicamente a da procreación, senón tamén a da obtención de pracer.

O desexo: Os desexos, que entre os animais están practicamente indiferenciados dos instintos, teñen nos seres humanos unha característica que os fai peculiares e diferentes: son a expresión consciente dunha necesidade... poderíamos dicir que as persoas “nos decatamos” de que temos unha necesidade, ou un pulo instintivo, porque se produce o desexo de satisfacela, o cal tende a mover a nosa vontade cara a este fin.

O desexo sexual é, polo tanto, a consciencia de querer satisfacer as nosas necesidades sexuais a través dunha conduta determinada e deliberada; é dicir, sentimos unha especie de tensión interna e sabemos que temos necesidade de liberala para nos satisfacer e tamén sabemos de qué clase de satisfacción se trata e como facer para conseguilo.

O desexo sexual humano ten unha serie de características que cómpre sinalar:

- En primeiro lugar, habitualmente vai acompañado dunha atracción, que o orienta e o dirixe cara a un obxecto. Isto quere dicir que cando se produce o desexo de relación sexual, este diríxese a unha persoa concreta (obxecto), dun sexo (orientación homosexual ou heterosexual). Se a orientación do desexo varía con frecuencia, falamos de orientación bisexual.
- En segundo lugar, a súa activación está mediada por múltiples factores, desde os biolóxicos até os psicolóxicos e sociais, que o modulan no sentido de desencadealo ou inhibilo. Así, o desexo pode ser estimulado, ademais de pola intervención hormonal, por determinados olores, polo contacto coa pel do corpo, especialmente de determinadas partes deste, ou a visión de determinadas imaxes... e mesmo pola súa evocación. Tamén pode resultar inhibido por diversos factores (fatiga, estrés, visión ou evocación de determinadas imaxes, etc.).
- En terceiro lugar, o desexo non sempre se satisfai. Neste sentido, o aparato afectivo das persoas, especialmente no que se refire ás súas actitudes cara á sexualidade, pode propiciar que se pospoña ou mesmo se reprima a conduta sexual necesaria para satisfacelo, que o desexo se dirixa cara a outro ámbito, ou mesmo que se inhiba, etc.
- Por último, o desexo sexual mestúrase con frecuencia con outro tipo de desexos, de orde afectiva. De feito, a propia atracción que adoita acompañalo é un ele-

mento afectivo. Ademais, as expectativas da súa satisfacción inclúen moitas veces trazos desta orde. Así, por exemplo, é frecuente que o pracer sexual estea asociado con elementos como a comunicación, a tenrura, etc., todos eles propios e peculiares da especie humana e situados no ámbito afectivo-emocional.

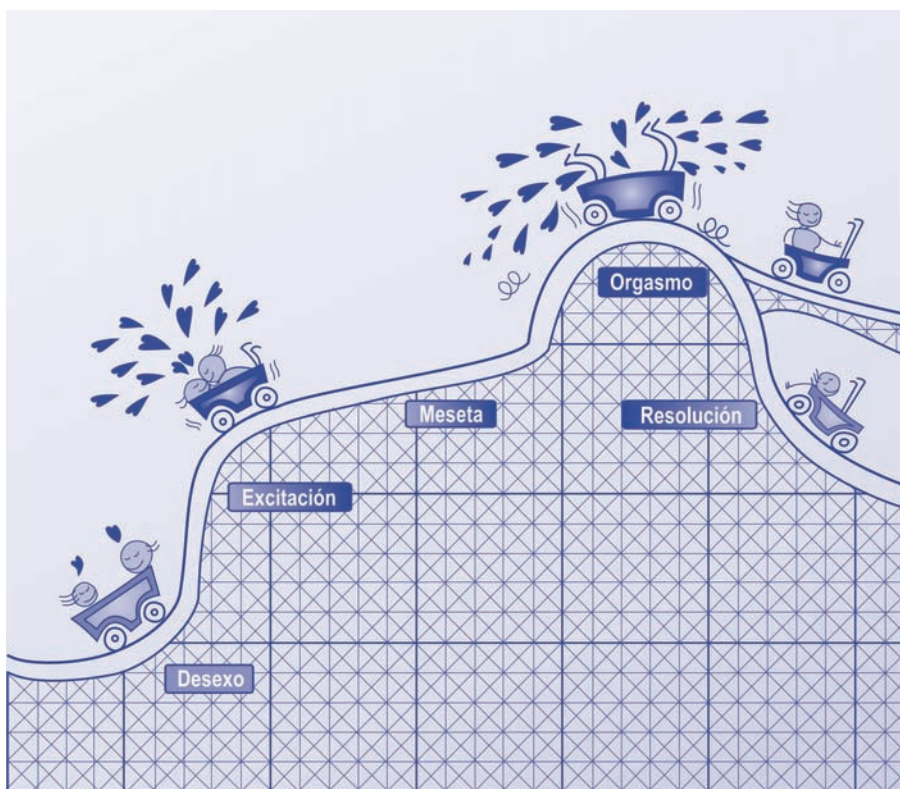
A conduta sexual: Enténdese por conduta sexual o conxunto de operacións necesarias para satisfacer o desexo sexual e, na medida en que este reviste múltiples posibilidades, condiciona un amplo abano de prácticas, orientadas á antedita satisfacción. Así, a conduta sexual pode ir desde a simple fantasía, até a masturbación ou o coito, pasando por toda unha serie de prácticas non coitais que conducen igualmente á satisfacción do desexo.

Pero a conduta sexual non sempre se adapta á satisfacción. De feito, ás veces, ocorre que non é efectiva neste sentido: ben porque as persoas que establecen a relación non teñen os mesmos desexos para satisfacer, ou ben porque existen vetos (persoais ou sociais) que dificultan ou impiden algún tipo de prácticas, ou a relación co obxecto real do desexo, ou ben porque se pretende satisfacer desexos doutro tipo a través das prácticas sexuais... Nestes casos, a satisfacción non se produce, a tensión non se libera ou non o fai totalmente, e todo isto acaba por construír unha sexualidade distorsionada, con claros prexuízos para outros ámbitos e, en definitiva, para a propia saúde e benestar da persoa...

A resposta sexual: Enténdese por resposta sexual un conxunto de cambios fisiolóxicos e psicolóxicos que se producen como consecuencia da activación do desexo e da habilitación da conduta necesaria para satisfacelo.

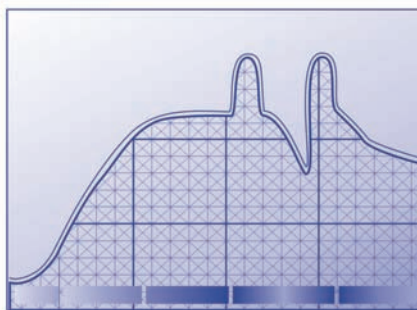
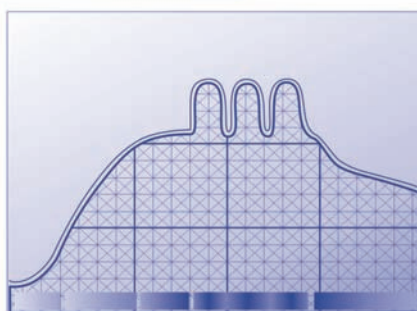
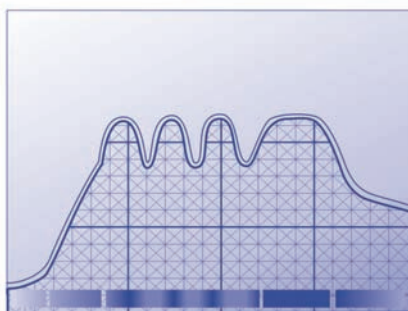
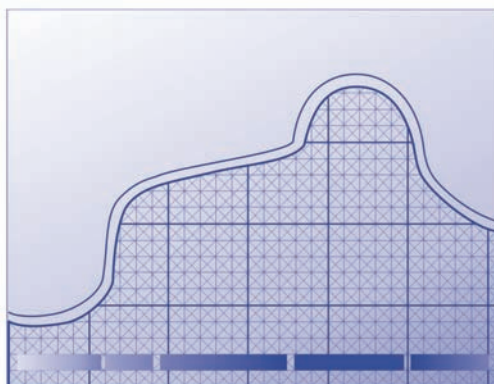
A resposta sexual humana fora explicada por Wilhem Reich alá polo ano 1930. Más adiante, en 1960, Masters e Johnson presentaron os resultados de aproximadamente 10.000 situacións de resposta sexual. A súa análise permite incorporar á teoría de Reich algúns elementos que a complementan; por exemplo, que o esquema da resposta non é exactamente igual nos homes que nas mulleres, aínda que as fases en que se desenvolve son as mesmas. Poucos anos máis adiante, Helen Kaplan realiza tamén unha serie de investigacións nesta liña, complementando coas súas achegas as teorías anteriores.

En calquera caso, todas elas amosan as coincidencias necesarias como para que as poidamos refundir, resumindo que: cada vez que se produce a activación do instinto sexual, emerxe o **DESEXO** que promove unha serie de prácticas sexuais, a través das cales vai aumentando progresivamente a tensión inicial (**EXCITACIÓN**), até que chega a unha cota (**MESETA**), para a partir de aí ser liberada supetamente (**ORGASMO**), que na muller pode ser múltiple e hai quen indica que no home tamén, deixando paso a unha diminución progresiva dos cambios producidos (**RESOLUCIÓN**), que na muller adoita prolongarse máis que no home.



Durante todas e cada unha destas fases prodúcese unha serie de cambios fisiolóxicos que as caracterizan pero, sobre todo, hai unha experimentación subxectiva de pracer que vai aumentando conforme aumenta a excitación, que ten a súa cota máis alta no momento do orgasmo, e que remata despois da resolución, deixando paso a unha sensación tamén pracenteira e derivada da liberación da tensión acumulada e, en definitiva, da satisfacción do desexo... aínda que este modelo non sempre se produce en idénticos termos, e non por iso deixa de ser satisfactorio. Por exemplo, algunhas veces na excitación prodúcese altos e baixos, ou non existe a meseta como tal, ou prodúcese varios orgasmos... etc.

Na figura seguinte representáanse unha serie de gráficas que reflicten algunhas das moitas variacións que se poden producir nas distintas fases da resposta sexual humana.



En calquera caso, o ciclo da resposta sexual non depende dun tipo de prácticas determinadas. Polo tanto, non é imprescindible unha relación coital para que se produza... e isto abre aínda máis o abano de posibilidades de exploración e descubrimento dos xeitos de obtención de pracer.

A sexualidade infantil é diferente da sexualidade adulta...

Conforme se comentou anteriormente, o ámbito sexual comeza o seu desenvolvemento desde o propio momento en que a persoa nace (e mesmo antes, segundo indican algunhas investigacións), exactamente igual que ocorre co mundo afectivo, coa capacidade para pensar e falar, ou cos sistemas de coordinación sensiomotores e psicomotores.

Durante o proceso de maduración, os trazos que configuran cada un destes campos van aparecendo e relacionándose entre si até formar unha estrutura definitiva e adulta. Mentres isto ocorre, a persoa vai sendo quen de utilizar as súas novas capacidades, pero non o fai da mesma maneira que cando xa as ten desenvolvidas. Así podemos ver, por exemplo, que unha nena ou un neno, aos dous anos, non fala igual que cando ten cinco ou seis, non é quen de pensar usando a mesma lóxica, ou non é quen de sentir envexa nin de construír un vínculo de amizade con outras nenas e nenos. Tampouco aos seis anos é quen de pensar, nin de sentir nin de se expresar coma cando ten quince...

Da mesma maneira, tampouco é quen de sentir e vivir a sexualidade ao estilo adulto, até chegar á puberdade:

- ♥ En primeiro lugar, porque non están maduros os sistemas biolóxicos de activación do instinto, en especial os hormonais. Por isto, o desexo non se expresa como tal e, en consecuencia, non está orientado nin dirixido cara a un obxecto. Polo tanto, tampouco existe a atracción sexual.
- ♥ As nenas e os nenos non lle dan un significado sexual á súa conduta e, aínda que a estimulación de determinadas partes do corpo a través do tacto produce cambios fisiolóxicos que emulan os rudimentos da resposta sexual, esta non está estruturada nin é cíclica, e o pracer experimentado non ten a estas idades un significado sexual.
- ♥ Os estímulos externos de tipo visual, olfactivo ou auditivo, capaces de estimular o desexo na etapa adulta non teñen especial significación a esta idade e as actividades sexuais durante a infancia están promovidas as máis das veces por explorar o seu propio corpo ou por imitación de determinados comportamentos das persoas adultas, aínda que algunhas veces teñen unha motivación sexual propiamente dita.
- ♥ O pracer que produce o contacto coa súa nai ten unha compoñente afectiva intimamente vinculada coa sexual, o que fai moi difícil de diferenciar ambos os dous ámbitos.

En suma, durante a infancia, a experimentación da sexualidade, intimamente vinculada coa da afectividade, vívese dun xeito natural, como a de calquera outro dos aspectos que a nena ou o neno van descubrindo sobre si mesmos... e isto é unha condición imprescindible para un desenvolvemento saudábel... pero, así como o resto das actividades para a exploración, descubrimento e gozo poden ser estimuladas, facilitadas ou como mínimo consentidas pola persoas adultas, a actividade sexual é obxecto de prohibición con frecuencia... Cremos que isto é debido, en parte, a que se lle atribúe un significado adulto e isto propicia que sexa sometida aos propios vetos que as persoas maiores fomos construíndo en torno a este ámbito... sen termos en conta que o que suceda nesta etapa é determinante na construción das actitudes cara á sexualidade que, pola

súa vez, influirán decisivamente na sexualidade adulta, facilitando ou dificultando o proceso de busca do benestar e da satisfacción.

Por todo isto, cremos necesario establecer que o papel da educación, tanto no seo das familias como na escola, debe contribuír ao que Rogers denomina “**O PROCESO DE SE CONVERTER EN PERSOA**”, considerando este coma o **DESENVOLVEMENTO INTEGRAL** de todos os ámbitos das capacidades humanas... e pensamos que, para comezar a orientar esta cuestión, é importante ofrecer unha panorámica sobre o dito proceso...

Algunhas consideracións xerais sobre o proceso de desenvolvemento das persoas...

A ninguén se lle escapa que as persoas pasamos por un proceso de desenvolvemento integral que comeza xa no período de xestación e que se prolonga até pasada a adolescencia...

Un dos aspectos máis “visíbeis” e, polo tanto, máis evidentes do dito proceso, é o desenvolvemento físico: unha nena ou un neno, desde o seu nacemento, experimenta unha serie de cambios que, alén do aumento de tamaño corporal, atinxen á maduración dos seus sistemas orgánicos e, en consecuencia, das súas capacidades fisiolóxicas: desde as máis primarias, relacionadas, por exemplo, co mantemento da postura e máis adiante coa deambulación, coa coordinación visomotora primeiro e psicomotora máis adiante, até as máis complexas, relacionadas co pensamento e a linguaxe...

As capacidades máis complexas, esencialmente o pensamento e a linguaxe, permítenos, pola súa vez, estruturar outros ámbitos do proceso de maduración persoal en torno a unha serie de calidades propias e peculiares dos seres humanos... e un destes outros ámbitos é o afectivo-sexual...

Así, a capacidade para pensar posibilita, en primeiro lugar, que nos coñezamos mellor, na medida en que converte o instinto de exploración do medio nunha necesidade de coñecemento deste, indispensábel para desenvolver unha conduta adaptativa eficaz. Isto quere dicir que a nena e o neno, na medida en que van medrando, se van descubriendo a si mesmos e a aqueles elementos do medio cos cales teñen contacto, comezando polas persoas con que inician a construción dos seus vínculos afectivos temperáns.

Polo tanto, o desenvolvemento humano é un proceso dinámico complexo, no cal interactúan os elementos **FISIOLÓXICOS** (crecemento físico e coordinación dos sistemas motrices e perceptivos), **AFFECTIVOS** (desenvolvemento dos vínculos coas demais persoas e consigo mesmo, e das emocións), **SEXUAIS** (desenvolvemento da capacidade para liberar a enerxía sexual acumulada e obter satisfacción), e **COGNITIVOS** (desenvolvemento da capacidade para pensar, investigar, tomar decisións e actuar)... todo isto enmarcado polo proceso de construción da personalidade e da conseguinte diferenciación da propia identidade.

Centrarémonos, neste caso, en ofrecer unha panorámica sobre o desenvolvemento das capacidades complexas (cognitivas, afectivo-emocionais e sexuais), que nos permita situar os eixes que vertebran o modelo de intervención que propoñemos.

Na **táboa 1** ofrécese un esquema do proceso madurativo en todos estes ámbitos, segundo a idade, que nos permite ver como, en determinados momentos da infancia e até a adolescencia, as persoas atinximos “as capacidades necesarias para...”.

| IDADE | ÁMBITO AFECTIVO | ÁMBITO SEXUAL | ÁMBITO COGNITIVO |
|-------------------|--|--------------------------------|--|
| Ao nacer | Pracer e dispracer Sorpresa | Oral | Fase sensiomotora |
| 1-2 meses | Alegría | | |
| 3-4 meses | Cólera | | |
| 8-9 meses | Tristeza Medo - Angustia | | |
| 1 ano | Confianza e desconfianza | | |
| 1-2 anos | Autonomía Vergoña Tenrura | Anal expulsora (destrutiva) | |
| 2-3 anos | Orgullo | Anal retentiva (dominio) | |
| 3-4 anos | Iniciativa | Fálica | Pensamento preoperatorio ou fase prelóxica: fase preconceptual |
| | Confianza en si mesmo | | |
| | Competitividade Celos | | |
| | Culpa | | |
| 4-5 anos | Inseguridade | | |
| 5-6 anos | Humildade | | |
| 6-7 anos | Intimidade Envexa | | |
| 7-8 anos | Actividade Inferioridade Percepción do risco Vínculos de amizade | Latencia | Operacións concretas |
| 8-9 anos | | | |
| 9-10 anos | | | |
| 10-11 anos | | | |
| 11-12 anos | | | |
| 12-13 anos | | | |
| 13-14 anos | Identidade Difusión de rol Paixón romántica Cavilación filosófica | Xenital | Operacións abstractas |
| 14-15 anos | | | |
| 15-16 anos | | | |
| 16-17 anos | | | |
| 17-18 anos | | | |

Por suposto, todo isto non quere dicir que se trate dunha lista de criterios a aplicar rixidamente, nin sequera no que se refire ao desenvolvemento cognitivo, para o cal se establecen estes parámetros dun xeito máis “estrito”... e imos ver algúns dos motivos polos que isto é así:

- a. En primeiro lugar, debemos ter en conta que a idade en que comeza o desenvolvemento de cada capacidade varía segundo cada cultura, cada sociedade, cada xénero e cada caso. Polo tanto, non é posíbel aplicar este criterio sen ter en conta todos estes factores.

- b. Tamén debemos considerar que, conforme dicíamos anteriormente, o que “aparece” é a “capacidade necesaria para...”, mais se esta non se emprega, non se exercita e non se pon en relación con outras, probabelmente non se desenvolva e non se consolide como tal. En consecuencia, o desenvolvemento de capacidades posteriores non terá lugar nos termos desexábeis... e isto é así para a evolución madurativa de cada un dos ámbitos do crecemento persoal. Así, por exemplo, do mesmo xeito que a capacidade para andar non se pode desenvolver se previamente non se consolidou a de manter o corpo sobre os pés, a capacidade para pensar en abstracto non “aparece”, se previamente non se desenvolveu a de pensar en concreto, e a capacidade para amar non é posíbel se existen deficiencias na consolidación de trazos afectivos coma a confianza.
- c. Outra cuestión que ter en conta é que, para que as capacidades se desenvolvan, son necesarios unha serie de estímulos, proporcionados polas persoas do contorno afectivo da nena ou do neno, comezando polas figuras da nai e do pai, continuando polas doutros familiares próximos e seguindo polas do profesorado e os “iguais” (compañeiras e compañeiros, amigos e amigos).
- d. Por outra parte, a maduración dun determinado ámbito non garante o desenvolvemento dos demais. Así, a maduración cognitiva, especialmente se está centrada en aspectos instrumentais, polo feito de producirse, non implica a maduración afectivo-sexual nin a emocional, porque cada un dos ámbitos atinxe os seus propios mecanismos e, en consecuencia, require dos estímulos específicos necesarios para se desenvolver.

En calquera caso, parece razoábel considerar que o desenvolvemento simultáneo dos tres ámbitos, coas interrelacións que establecen entre si, debe ser un proceso harmónico, que non sobreproporcione ningún deles e, polo tanto, sen menoscabo para ningún... e o proceso educativo é o garante desta dinámica.

Nestes termos, a escola, que cumpre unha función imprescindíbel no proceso antedito, debe contribuír a un desenvolvemento cognitivo integral, que lles posibilite ás persoas o seu uso para coñecer e construír os outros dous ámbitos, coa menor cantidade de vetos posíbeis, que o único que fan é “sufocar” os afectos e os desexos, encorsetando un proceso potencialmente saudábel e satisfactorio.

Daquela, que significan as etapas do desenvolvemento persoal?... e, cal é a interrelación entre os distintos ámbitos de desenvolvemento?

Conforme dicíamos anteriormente, os contidos que reflicte a táboa 1 teñen un carácter orientativo e, desde logo, non se trata de compartimentos estancos sen relación entre eles. De feito, forman parte dun mesmo todo, o desenvolvemento das persoas, que se parcializou para comprendelo mellor, como ocorre co estudo doutros aspectos da realidade. Así, desde as distintas orientacións das ciencias humanas, fóronse ofrecendo teorías para explicar aspectos parciais do mundo das persoas. Na súa orixe, a maior parte destas teorías non pretenderon globalizar aspectos distintos dos que estudaron. De feito, parece difícil de asumir que calquera dos paradigmas vixentes pretenda excluír os demais e explicar por si só o que é unha persoa. Polo tanto, cremos que se debe entender que as achegas de Piaget sobre o desenvolvemento cognitivo (orixe da perspectiva da psicoloxía cognitiva), non exclúen as proporcionadas por Freud para o desenvolvemento sexual e afectivo, e para a construción da personalidade (orixe, pola súa vez, da

perspectiva da psicoloxía dinámica actual), nin estas exclúen as proporcionadas por Jung, Reich, Adler e outros, que introducen aspectos sobre a construción do ámbito subconsciente, sobre as funcións da sexualidade nas persoas, sobre a construción do carácter e sobre a motivación, respectivamente.

Aínda así, a progresiva evolución das distintas perspectivas foi dando lugar a orientacións que, en ocasións, pugnaron coas demais por unha certa supremacía, por ostentar a “verdade” ou, mellor dito, a “única verdade posible”... en definitiva, fóronse illando das demais, na medida en que as foron excluindo... Porén, parece que no momento actual se está a producir unha tendencia á “conciliación” entre as diversas correntes ou, cando menos, un certo recoñecemento de “verdade” entre unhas e outras.

Pola nosa parte, consideramos imprescindible unha análise global das diferentes perspectivas, na medida en que cada unha delas constitúe unha parte do **TODO** e, polo tanto, non é posíbel unha comprensión completa do asunto que nos ocupa sen analízalas en conxunto, incluíndo as interrelacións entre unhas e outras...

O proceso de maduración persoal globalmente considerado

Para orientar esta cuestión basearémonos nos tres principios que, segundo propuxo Piaget, rexen os sistemas de pensamento e de coñecemento:

- 1. Totalidade:** O pensamento e o coñecemento organízanse formando sistemas... e un sistema é un conxunto de elementos que se interrelacionan dun xeito dinámico. Isto quere dicir que a relación de cada elemento cos demais inflúe e modifica a estrutura do sistema, na medida en que dá lugar á xeración de novos elementos que se incorporan e, pola súa vez, interrelacionan cos anteriores, producindo modificacións nestes, e así sucesivamente. Pola súa vez, os sistemas establecen entre si unha relación igualmente dinámica. En suma, nin o pensamento nin o coñecemento son simples agregados de datos ou de elementos, senón o produto das interrelacións que estes establecen, dando lugar a cambios e ampliacións constantes.
- 2. Transformación:** Calquera sistema experimenta transformacións sen perder a súa identidade por este motivo. Así, estas modificacións poden ser producidas pola interacción dos elementos entre si, ou pola introdución de novos elementos desde o exterior.
- 3. Autorregulación:** Todo sistema autorregula as súas transformacións, de maneira que non permite modificacións nin introdución de novos elementos se isto puidese deteriorar o sistema. Noutros termos, non se poden incorporar elementos aos sistemas de coñecemento ou de pensamento se o grao de maduración do sistema cognitivo non está preparado para os incorporar.

Estes principios, aplicados aos sistemas de ensino e aprendizaxe, están amplamente consensuados e configuran as liñas básicas da proposta curricular e metodolóxica da LOXSE. Así, os deseños curriculares respectan, por un lado, as fases da maduración cognitiva e, polo outro, están construídas tendo en conta as aprendizaxes previas e significativamente interiorizadas. Por outra parte, poñen de manifesto a necesidade dunha liña metodolóxica que permita o descubrimento e a construción do coñecemento.

Este paradigma, centrado esencialmente na evolución do ámbito cognitivo, pódese facer extensivo igualmente aos ámbitos afectivo-emocional, sexual e, en consecuencia, condutual. De feito, o desenvolvemento destes non deixa de ser tamén a evolución dunha serie de sistemas que, como tales, están rexidos polos mesmos principios de TOTALIDADE, TRANSFORMACIÓN e AUTORREGULACIÓN. Por outra parte, temos algunhas achegas expresivas desta posibilidade de integración. Así, por exemplo, o propio Freud sinala que **a superación “con éxito” das fases do desenvolvemento sexual durante a infancia determina o que vai ser a sexualidade adulta. O que suceda despois da adolescencia ten relativamente pouca importancia neste sentido.** Da mesma maneira subscribe Reich estas teses, tanto na evolución da sexualidade coma na construción do carácter, e Rogers indica basicamente o mesmo para a construción da personalidade en xeral e do ámbito afectivo-emocional en particular. Podemos dicir, polo tanto, que todos eles concordan, dalgunha maneira, cos principios anteditos.

Partindo destas bases, entraremos a falar un pouco máis polo miúdo do significado concreto que teñen os estadios de evolución dos distintos ámbitos e do grao de interrelación que establecen entre si. Exporémolo, polo tanto, desde unha perspectiva máis globalizadora.

1. Nunha primeira fase do desenvolvemento, constrúense os esquemas das cousas, inicianse as primeiras relacións afectivas, diferéncianse as primeiras emocións, experimentábase o pracer sexual primitivo... comeza, en suma, o proceso de individualización.

Podemos aproximar a situación cronolóxica desta primeira fase dentro dos dous primeiros anos de vida. Neste período aparecen progresivamente unha serie de capacidades.

DESDE O NACEMENTO...

Algunhas destas están presentes desde o propio momento en que nace. Entre elas, contamos:

- ✦ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** o estruturamento deste está precedido pola existencia dunha serie de REFLEXOS, chamados de SUPERVIVENCIA, que lle permiten á nena ou ao neno comezar a súa relación co mundo exterior. Un destes reflexos é o de SUCCIÓN: tende a chupar calquera cousa que se lle achegue á boca e isto permítelle incorporar os alimentos. Así, inicia o contacto coa súa nai e, con el, os xermolos do seu ámbito afectivo e sexual, coa construción do vínculo afectivo máis determinante para a maduración.
- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** están presentes unha serie de INSTINTOS, como expresión das necesidades básicas, desde as máis puramente biolóxicas (alimento, aire, eliminación, etc..), até as máis ligadas co mundo afectivo (coidado, seguridade, etc.).

A capacidade para sentir emocións redúcese neste período perinatal á dualidade primitiva do PRACER e do DISPRACER, vinculados respectivamente coa satisfacción das necesidades e a súa frustración. En realidade, todo este sistema está organizado arredor da experiencia que a nena ou o neno van adquirindo a partir da incorporación do alimento. Así, vai advertindo que a nai é a provedora... cando ela se achega e lle dá o leite, a necesidade queda satisfeita e a tensión que esta provocara desaparece. Polo tanto, recoñece a nai como fonte de pracer e por iso é o seu primeiro **OBJECTO DE AMOR E DE DESEXO.**

Pouco a pouco vai advertindo tamén que a nai é a provedora de satisfacción para todas as demais necesidades e, nesta medida, a súa presenza e o seu contacto dan seguridade e producen benestar, aumentando o pracer e, en consecuencia, os sentimentos cara a ela.

Ademais, sente pracer coa **SUCCIÓN**, probabelmente asociado coa existencia do propio reflexo e distinto do que se produce ao satisfacer a fame... aínda que, na práctica, acaba por se relacionar intimamente con este e tamén co que lle produce o contacto coa figura materna. Isto explica a tendencia a chupar todo aquilo que pode levar á boca, e seguramente tamén a sensación pracenteira que experimenta a través do contacto coa pel da súa nai.

En suma, desde o momento do nacemento iníciase a construción dun **SISTEMA PRIMITIVO**, como produto da relación dinámica entre a **AUTONOMÍA**, que vai sendo posíbel polo desenvolvemento das capacidades individuais para a satisfacción das necesidades básicas (existencia dos reflexos primitivos, especialmente o de succión), e a **DEPENDENCIA** da figura materna como provedora externa imprescindible para lograr a dita satisfacción. Esta interrelación inicia un proceso de maduración afectiva (construción do vínculo coa nai), sexual (obtención de pracer a través da boca), emocional (pracer asociado coa satisfacción das necesidades) e cognitivo (inicio da construción dos esquemas sensiomotores)...

**DURANTE O
PRIMEIRO ANO
DE VIDA**

Durante o primeiro ano de vida vanse consolidando pouco a pouco os trazos deste **SISTEMA PRIMITIVO**, a través da interacción dos elementos afectivos, sexuais e cognitivos que, pola súa vez, abren o camiño á incorporación de novas capacidades. Así, neste período, a nena ou o neno vai comezando a:

- ♣ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** distinguir **FORMAS** e **CORES A TRAVÉS** da **VISTA**, a controlar a **POSTURA** e os **MOVEMENTOS** da **CABEZA** e das **MANS**, a poder, en consecuencia, **VER O QUE TOCA E TOCAR O QUE VE** e, en definitiva, a establecer unha relación algo máis organizada co seu medio, comezando pola figura da nai, á que distingue das demais persoas do seu contorno.
- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** na medida en que aumenta a relación e o coñecemento sobre o seu medio, van aparecendo as primeiras emocións diferenciadas do pracer e do dispracer. Así, aparece a **ALEGRÍA**, ligada inicialmente á experimentación do pracer que lle produce a relación coa súa nai, que satisfai as súas necesidades a través da alimentación, do agarimo que lle transmite polo contacto físico, dos sorrisos, dos coidados e da comunicación en xeral. Pouco máis adiante aparece a **CÓLERA**, como resposta ante a frustración que se produce cando se retardan un pouco os coidados (por exemplo, para tentar articular un horario de comida), ou cando sente algunha molestia ou dor. Algo despois comeza a poder sentir **TRISTURA** e, na medida en que a ausencia da súa nai é experimentada coma a desaparición desta, a **ANGUSTIA** e o **MEDO**..., ante a cal é quen de habilitar xa algún mecanismo de defensa, coma o uso do chamado "obxecto transicional". Trátase dun obxecto material (boneco de plástico, trapiño, etc.) co cal establece un vínculo que lle emula ao que ten coa súa nai, e ao cal se "agarra" para paliar a súa perda.

O pracer que lle provoca a succión vaise ampliando e esténdese ao chupeteo, e isto, xunto coa capacidade para controlar os movementos das mans e para distinguir os

obxectos, propicia a procura deste pracer levando á boca diversos obxectos, e mesmo con frecuencia os seus propios dedos.

Nos últimos meses deste primeiro ano prodúcese un gran salto cualitativo no desenvolvemento, como consecuencia da **AUTONOMÍA** que propicia a **DEAMBULACIÓN POLO ESPAZO**, que nun primeiro momento ten lugar a través do gateo, o que facilita a aparición de novas capacidades...

- ♣ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** na medida en que a autonomía propiciada pola deambulación lle permite achegarse aos elementos do seu contorno, **AMPLÍANSE AS CAPACIDADES SENSITIVAS:** en primeiro lugar as visuais e táctiles, pero tamén as auditivas e olfactivas.

Todo isto permítelle incorporar distintas sensacións sobre un mesmo obxecto, que se interrelacionan propiciando que a percepción se faga máis complexa: comeza a relacionar a forma e a cor coa temperatura, o son, o olor, etc. Deste xeito, comeza a construír o que se chama "**SENTIDO DOS OBXECTOS**", unha especie de esquema que mesmo lle permite evocalos cando non os ten diante, o que promove que leve a cabo unha serie de accións necesarias para conseguilos cando o desexa, comezando a desenvolver a **INTENCIONALIDADE** (sábese quen de conseguir o que desexa).

- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** o maior coñecemento sobre os obxectos permítelle distinguir as persoas entre propias e alleas, e isto propicia a aparición da **CONFIANZA** e da **DESCONFIANZA**.

Por outra parte, o éxito das súas intencións, facilitado polo apoio, o agarimo e a seguridade que lle proporciona a figura da nai, determinan a construción do que Erikson denomina "**CONFIANZA BÁSICA**", que, pola súa vez, determinará o grao de seguridade en si mesmo e nas súas relacións coas demais persoas ao longo de toda a súa vida.

Pola súa vez, a coordinación visomotora desenvolvida, xunto co sentido dos obxectos e da intencionalidade, multiplican os recursos para a obtención do pracer oral a través da succión e o chupeteo, e agora tamén da mastigación. Así, recolle o chupete cando lle escapa da boca ou lle cae, ou colle un obxecto que quere chupar.

DURANTE O SEGUNDO ANO...

Ao longo do segundo ano de vida vanse consolidando as capacidades anteriores e incorpóranse ao sistema novos elementos. O máis significativo destes é a linguaxe, que comeza a desenvolverse durante este período... Todo isto configura definitivamente esta **PRIMEIRA FASE DE DESENVOLVEMENTO INTEGRAL**. Neste período acontece:

- ♣ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** desenvolve completamente a capacidade para a **PERCEPCIÓN COMPLEXA** dos obxectos (combinación de forma, cor, tamaño, textura, olor, son, etc.) e consolida a construción do sentido da súa permanencia (sabe que existen aínda que non os teña diante), o cal amplía a súa intencionalidade e permítelle levar a cabo accións cada vez máis complexas e autónomas para conseguir o que quere... Así, é quen de tocar un obxecto para conseguir outro (destápalle a cara á súa nai se lla quere ver, cando esta a tapa cun trapo ou coas mans, abre a caixa en que está algo que quere), e mesmo comeza a ser quen de provocar intencionadamente modificacións no seu contorno (agacha unha cousa e atópaa despois, por exemplo). Ademais, comeza a nomear as cousas.

♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** todo isto amplía moito a súa **AUTONOMÍA** persoal, que lle permite ir adquirindo sentido de si mesmo, comezando un proceso de individualización (consciencia de ser un suxeito independente)... Isto permite a ampliación do seu campo de relacións, na medida en que as pode establecer con maior autonomía. Todo isto, xunto coas capacidades de linguaxe, permítelle, por exemplo, dicir “**NON**”, cousa que repite con frecuencia durante todo este período, amosando, en aparencia, un certo negativismo, que en realidade non é tal, senón máis ben un acto de afirmación persoal propio do proceso de individualización.

As relacións revisten tamén unha maior complexidade, na medida en que teñen lugar os primeiros conflitos... Estes comezan a producirse inicialmente coas figuras da nai e do pai, que aproban ou reprobán as súas condutas, e comezan a introducir exixencias e constricións...

Como consecuencia disto, comeza o chamado “**PROCESO DE INTERIORIZACIÓN DAS NORMAS**”. Así, cada vez que a nena ou o neno recibe unha mensaxe de aprobación por algo que fixo, interioriza o amor da súa nai ou de seu pai... e cando a mensaxe é de reprobación interioriza o desamor ou o rexeitamento... e non sentirse querido ou sentirse rexeitado prodúcelle **MEDO** a perder definitivamente o amor do que se sentía obxecto. Así, no proceso de interiorización, vai incorporando que hai determinadas cousas que non se poden facer, porque cando as fai sente a ameaza de perder a súa nai e isto prodúcelle **ANGUSTIA**... e contribúe á aparición de novas emocións, como a **VERGOÑA**, relacionada con sentirse ao descuberto en situacións interiorizadas previamente como malas e prohibidas... ou a **TENRURA**, en relación coas mensaxes de aprobación, a través das cales recibe os “sinais” de agarimo que lle axudan a construír esta emoción.

Por outra parte, o maior desenvolvemento das sensacións táctiles e do sentido das cousas permítenlle “descubrir” unha nova sensación de pracer, neste caso relacionada coa expulsión das feces, expulsión da que até ese momento non era consciente. A partir deste descubrimento, o ano pasa a ser unha zona eróxena e a expulsión das feces, o estímulo necesario para obter a satisfacción, sen prexuízo de que as descubertas anteriormente (boca, lingua, pel, etc.), continúen tendo tamén este carácter.

En suma, durante os dous primeiros anos de vida, desenvólvense unha serie de capacidades, especialmente nos ámbitos afectivo-emocionais e sexuais, de fundamental importancia para a saúde e a satisfacción na vida adulta, porque é nesta etapa cando as persoas construímos a **CONFIANZA BÁSICA**, xermolo da **SEGURIDADE EN NÓS MESMAS**... que nos vai facilitar o establecemento de relacións baseadas na confianza e no respecto, e nos vai axudar a superar as decepcións afectivas se estas se producen. É tamén nesta etapa cando aprendemos a percibir a calor e o agarimo das caricias, e polo tanto aprendemos a acariciar... na que aprendemos a comunicarnos coas persoas na linguaxe afectiva e establecer polo tanto relacións de calidade... que nos permitirán tamén establecer relacións sexuais caracterizadas pola intimidade, a expresividade emocional e a capacidade para indicar as nosas demandas e escoitar as da nosa parella... Nesta etapa é tamén na que imos achegando os primeiros elementos para construímos trazos persoais dentro das escalas confianza-desconfianza, ou calidez-frialidade.

2. Nunha segunda fase, desenvólvese a linguaxe, os xogos, os soños, as emocións vinculadas co logro e o descubrimento de novas fontes de pracer... a nena e o neno “son quen”.

ENTRE OS DOUS E OS TRES ANOS...

A xeneralización do uso da linguaxe, alén da pronuncia de palabras illadas, ten lugar a partir dos dous anos, e en todo caso unha vez superada a etapa anterior, e marca o comezo de cambios importantes:

- ✦ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** A linguaxe comeza a ser complexa, e a nena ou o neno son quen de **CONSTRUIR FRASES**, a través das cales expresan pensamentos simples. Ademais, faino con certa regularidade gramatical e é quen de inventar palabras. Cara aos tres anos, sabe **MANTER UNHA CONVERSA SINXELA** e comunicarse claramente.

Tamén desenvolven a **CAPACIDADE DE IMITACIÓN**, que lles permite reproducir xestos, movementos, etc., aínda sen estar diante o modelo. Comezan a aparecer a **FANTASÍA** e a **CAPACIDADE PARA A SIMBOLIZACIÓN**, que incorporan aos xogos, onde a boneca representa unha nena, ou unha caixa representa unha cama ou un sofá... e así dispoñen dos elementos necesarios para poder representar algunhas experiencias vividas a través do xogo ou contando historias.

Por outra parte, avanza o proceso de individualización e de autonomía, ampliando a **CONCIENCIA DE SI MISMOS**. Así, introducen preconceptos como *eu*, *meu*, ou o propio nome, e acaban de establecer a **IDENTIDADE DE XÉNERO**, que confunden, na práctica, coa identidade sexual. É dicir, considéranse nenas ou nenos por certas peculiaridades formais de xénero (roupa, xoguetes, adornos, etc.), pero non polas diferenzas anatómicas.

Pero todo isto aínda non lles permite ter en conta a relación entre diversos aspectos da realidade. Por exemplo, se pasamos o líquido contido nun recipiente baixo e ancho a outro máis alto e estreito, aínda diante da súa vista, perciben que hai máis líquido no segundo recipiente, porque o nivel é máis ancho.

- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** a consciencia de si mesmo produce sentimentos importantes, que tenden a dirixir cara a si, comezando desta maneira o proceso de **CONSTRUCCIÓN DA AUTOESTIMA**.

Pola súa vez, o desenvolvemento das novas capacidades fai que as persoas adultas aumenten o seu **NIVEL DE EXIXENCIA**, que se amplía ao control de esfínteres, ao control das perrenchas, ou a actividades relacionadas cos seus propios coidados (comer, vestirse ou espirse, etc.). Tamén é frecuente que por esta época comecen a limitarlles a conduta de autoexploración, especialmente dalgunhas partes do corpo...

Pero isto complica un pouco as relacións coas “figuras de autoridade”, xa que estas lle van dedicando cada vez menos tempo, na medida en que aumenta a autonomía para as funcións básicas... e aínda lle exixen un maior grao de autosuficiencia... Nestes termos, a nena ou o neno perciben que “se lles fai menos caso”... e que canto máis “sexan quen” de ir facendo cousas, aínda diminuír máis a atención que lles dispensan. De calquera maneira, se a intervención das persoas adultas é adecuada, non só acaba por superar este medo ao abandono, senón que o feito de “sentirse e saberse quen de...” xera unha nova emoción: o **ORGULLO**.

Aparece tamén a necesidade de **AFIRMACIÓN PERSOAL**, consecuencia do proceso de individualización, que se prolonga até varios anos máis adiante e que, pola súa vez, xa tivera os seus xermolos no negativismo da etapa anterior. Isto promove comportamentos autónomos mesmo fronte á prohibición das persoas adultas.

Por outra parte, no proceso de control de esfínteres, a nena ou o neno descubren que a retención das feces lles produce pracer (pola estimulación que exerce a masa fecal retida contra a mucosa do recto)... e que este pracer é superior ao que produce a eliminación, así que tenden a substituír as ansias de expulsar polas de reter. Deste xeito, o proceso de maduración sexual que comezou na fase oral coa succión e o chupeteo, e que continuou coa defecación, entra agora nunha nova dimensión, coa experimentación do pracer que supón a retención voluntaria das feces, o cal contribúe, pola súa vez, ao “éxito” do control de esfínter anal.

E así comezan a súa escolarización... cunha bagaxe madurativa importante... pero que probabelmente non será igual en todos os casos...

Efectivamente, aos tres anos, as nenas e os nenos comezan a súa escolarización cunha serie de competencias desenvolvidas... pero non por igual... na medida en que, conforme fomos vendo até agora, a maduración non depende só das capacidades innatas, senón da adecuada estimulación para cada un dos ámbitos. Así, cómpre ter en conta que o nivel de competencia pode ser moi diverso en canto a:

- O desenvolvemento afectivo-emocional e sexual, que pode estar caracterizado pola adquisición plena e equilibrada de todo o conxunto de emocións primarias, como resultado dun vínculo de apego ben construído... pero tamén pode ocorrer que existan algunhas deficiencias en canto á presenza dalgún dos elementos do sistema, ou da súa proporción con respecto aos demais. Así, por exemplo, tanto a sobreprotección coma a atención insuficiente, poden dificultar a construción da confianza básica e o desenvolvemento de emocións coma o orgullo... o grao de exigencia desaxustado e a frustración excesiva ou prematura poden dificultar a construción da autoestima e o desenvolvemento de emocións coma a alegría e a tenrura, e sobreproporcionar outras como a angustia, o medo e a vergoña...
- O desenvolvemento cognitivo e condutual tamén vai reflectir o nivel de estimulación e, en consecuencia, a calidade do vínculo. Así, as nenas e nenos que alcanzaron as competencias propias da súa idade adoitan proceder dun ambiente familiar mediado polo apoio, que facilita a exploración e o descubrimento, polo contacto, que propicia a imitación e o simbolismo, e pola comunicación, que propicia a adquisición da linguaxe.

Pola súa vez, as deficiencias na estimulación, que adoitan coincidir con situacións de sobreprotección, escasa atención, ou frustración excesiva, promoven unha maduración insuficiente do ámbito cognitivo e condutual, que se caracteriza con frecuencia por dificultades de coordinación visomotora ou retardo na construción dalgúns esquemas psicomotores, ausencia de preconceitos e de sentido de si mesmo, desenvolvemento inadecuado da linguaxe, ou falta de iniciativa para a exploración, conduta impulsiva con perrenchas e disrupcións frecuentes... etc.

En definitiva, a avaliación de todas estas capacidades ao comezo da escolarización resulta fundamental, na medida en que permite tomar as medidas individualizadas e

oportunas para tentar corrigir as deficiencias... porque a escola ten un papel que xogar neste sentido...

3. A partir dos tres anos, desenvólvese unha etapa caracterizada pola experimentación de emocións máis complexas, pola construción da identidade sexual e pola evolución da capacidade de construción do pensamento complexo...

Efectivamente, existen unha serie de coincidencias evolutivas en todos os ámbitos, que permiten delimitar unha etapa comprendida entre os tres e os seis ou sete anos, á que se lle chama fase das emocións complexas desde a perspectiva da maduración afectivo-emocional, fase fálica desde a perspectiva do desenvolvemento sexual e fase preoperatoria desde a perspectiva do desenvolvemento cognitivo.

ENTRE OS TRES E OS CATRO ANOS...

Prodúcense importantes cambios afectivos, probabelmente como consecuencia da relación que establecen cos iguais, tamén se incorporan novas fontes de pracer, e remata de se consolidar a forma de pensar preconceptual. Así:

- ♣ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** continúaase a desenvolver e a consolidar a lingua-xe, que se vai facendo algo máis complexa, que lles permite, por exemplo, contar historias vertebradas e coherentes... ao mesmo tempo, tamén lles facilita expresar a súa curiosidade a través de preguntas que formulan constante e repetidamente ás persoas adultas: iníciase a **ETAPA DOS “POR QUE?”**.

Por outra parte, o **ESQUEMA CORPORAL** vai tomando forma co descubrimento de determinadas partes do corpo que non eran coñecidas aínda, entre outras os xenitais externos, e isto facilita a construción e consolidación dos esquemas de **COORDINACIÓN PSICOMOTORA**, que lles facilitan vestirse e espirse con maior soltura, e mesmo abotoar a roupa ou comezar a atar os cordóns do calzado. Tamén comezan a compararse coas demais e cos demais, primeiro nos trazos externos, algúns deles descubertos hai pouco, e logo noutras calidades... e todo isto abre o camiño para a construción da **IDENTIDADE SEXUAL**, na medida en que poden comezar a ter en conta as diferenzas anatómicas entre as nenas e os nenos aínda que, de momento, continúan discriminando por trazos formais de xénero, e mesmo cren que a súa identidade non é permanente neste sentido (pensan, por exemplo, que as nenas poden ser papás e os nenos mamás cando sexan maiores).

- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** o inicio da escolarización pode activar a angustia de separación da figura materna, se o vínculo establecido coa nai non logrou resolver esta cuestión en termos adaptados. Desta maneira, é frecuente que se produza unha especie de fobia á escola, con crises de pranto, especialmente durante os primeiros días, que deben ser xestionados mediante a negociación e, en calquera caso, mediante a colaboración entre o profesorado e a familia. Superada esta dificultade, o vínculo coa nai tende a relaxarse e a permitir a incorporación de novas figuras de autoridade e de novas relacións cos iguais e, en consecuencia, a construción de novos vínculos afectivos e das súas calidades.

Por outra parte, o dominio sobre o contorno que xa teñen adquirido axuda a desenvolver a **INICIATIVA** e, na medida en que esta resulta reforzada polas persoas externas e se produce o logro, adquiren o sentido da **CONFIANZA EN SI MESMAS**, que xa tivera

como xermolo a “confianza básica” construída na primeira etapa, aínda que sen unha consciencia sobre a mesma.

Ademais, e na medida en que continúa recibindo mensaxes de reprobación polos seus actos, incluíndo os que recibe na escola, aparece a **CULPA**, que vai ter unha importancia esencial a partir deste momento, mesmo no que se refire ao proceso de construción da personalidade... pero nisto entraremos máis adiante...

Todas estas emocións vanse incorporar aos sentimentos globais cara ao *si mesmo*, formando parte decisiva na construción da autoestima e das súas calidades persoais.

No que se refire ao desenvolvemento sexual, o descubrimento dos xenitais externos leva a nena e o neno a identificaren unha nova fonte de pracer, mediante a súa estimulación que, por outra banda, adoita comezar como simple afán exploratorio daquilo que se acaba de descubrir.

Ademais, a apreciación sobre as diferenzas entre a existencia e a ausencia do pene, produce unha gran preocupación pola integridade, no sentido de que os nenos desenvolven o medo a perdelo (angustia de castración) e as nenas o complexo de estaren mutiladas... e esta preocupación pola integridade xenital esténdese con frecuencia até afectar a todo o esquema corporal, dando lugar a un medo exaxerado ás feridas de calquera tipo, que lles fai acudir ás persoas maiores ante calquera indicio dunha mínima rabuñadura (etapa das “curiñas”). Pola súa vez, este tipo de valoracións comparativas, xunto con outras que fan a teor das súas relacións coa profe, etc., promoven a aparición da **COMPETITIVIDADE**.

Esta competitividade, xunto coas dificultades para compartir, especialmente características entre as nenas e nenos que se criaron sen a presenza de iguais (outras nenas e nenos na familia ou na veciñanza próxima), poden dificultar nun primeiro momento a intervención educativa... pero tamén é certo que un dos obxectivos desta é a de facilitar a cooperación e a solidariedade, especialmente durante os primeiros anos.

ENTRE OS CATRO E OS SEIS OU SETE ANOS...

Coincidindo co remate do primeiro ano de escolarización, prodúcese un salto cualitativo no proceso de maduración cognitiva, que se prolonga até os seis ou sete anos, mentres que nos ámbitos afectivo-emocional e sexual a evolución é máis continua en relación co período anterior. Así, durante esta parte do proceso, observamos as

seguintes pautas evolutivas:

- ✦ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** aínda que o estilo de pensamento continúa a ser prelóxico, comeza aquí a chamada **FASE PREOPERACIONAL INTUITIVA**, caracterizada pola aparición dalgunhas competencias que preceden a capacidade para o razoamento lóxico. Por exemplo, poden establecer categorías tendo en conta até dous criterios á vez e comparan cantidades e tamén tamaños, e comezan a ter sentido da identidade dos obxectos, aos cales lles atribúen características e, nesta medida, tamén comeza a construción do autoconcepto (atribuíndose características a si mesmos). Son quen de establecer relacións causais entre acontecementos presenciados (Eva chora porque non quere ir ao cole).

Porén, a secuencia de pensamento aínda continúa sendo irreversíbel. Así, por exemplo, seguen crendo que hai máis líquido nun recipiente alto e estreito que nun reci-

piente ancho e baixo, igual que na fase anterior. Tampouco poden considerar máis dun aspecto en cada situación, nin son quen de establecer a relación entre a parte e o todo: a profe, por exemplo, non pode ser á vez mamá de Carme... e non son quen de admitir outra posibilidade, xa que non consideran máis punto de vista que o seu propio.

Por outra parte, o valor simbólico que ten o xogo ou o relato dunha historia, permítilles, moito mellor que na fase anterior, reproducir situacións que lles causaron algún tipo de impacto, pero que non comprenderon, e mesmo “converter” unha experiencia desagradábel en agradábel, ao introducir os seus desexos nos esquemas da acción (no caso do xogo) ou no relato (no caso da historia contada).

Ao mesmo tempo, van aumentando a capacidade de control sobre a súa propia conduta, especialmente a que deriva de pulos emocionais (perrenchas, agresividade, etc.)

- ♥ **No ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** o maior desenvolvemento da capacidade para pensar aumenta a súa percepción de autonomía... pero tamén de limitación, sentíndose incapaz de controlar as forzas externas, o cal propicia a aparición da inseguridade.

As relacións coas compañeiras e compañeiros e a construción dos novos vínculos afectivos propicia o desenvolvemento da intimidade pero, na medida en que está presente a competitividade, tamén aparece a envexa.

Cara ao remate desta fase, o egocentrismo intelectual vai diminuindo, e a nena ou o neno van sendo quen de ter en conta outros puntos de vista, o que propicia a construción da humildade.

No que se refire ao desenvolvemento sexual, continúa a evolución da chamada “fase fálica”, na cal a obtención do pracer está vinculada coa estimulación dos xenitais externos e se propician comparacións das características anatómicas entre nenas e nenos...

Ademais, os nenos desenvolven nesta fase unha relación amorosa coa nai (complexo de Edipo): quérena posuír en exclusiva, cortéxana, queren durmir con ela, casar con ela, vela espida... e, en consecuencia, compiten co seu pai, cara a quen senten cólera e desexos de o afastar... pero isto fainos sentir culpábeis, co cal acaban por renunciar a posuír a nai e mesmo a identificarse co pai.

As nenas, pola súa vez, desenvolven un esquema semellante co pai. Ademais, “descobren” que o clítoris é inferior ao pene, que o seu pai ten pene e a súa nai non, polo que aumenta o desprazamento do interese cara ao pai..

4. Superada a fase prelóxica, establecidos os vínculos cos iguais e consolidada a xenitalidade, acádanse novas dimensións de pensamento, prodúcense as primeiras expresións de adscrición ao grupo de iguais, e prodúcese un certo repouso no ámbito sexual..

A PARTIR DOS SEIS OU SETE ANOS...

Aínda que con límites cronolóxicos algo máis imprecisos que nos estadios anteriores, podemos aproximar o comezo desta nova etapa a partir dos seis ou sete anos e até a puberdade. As competencias cognitivas, condutuais, afectivas e sexuais evolucionan dun xeito continuo, e exprésanse así:

- ♣ **NO ÁMBITO COGNITIVO E CONDUTUAL:** a partir dos seis anos (aproximadamente), considérase definitivamente construído o esquema corporal e o sistema de coordinación psicomotora, que permite controlar os movementos con precisión e, en consecuencia, a manipulación fina e a diversificación da deambulación complexa.

Comeza a chamada etapa das **OPERACIÓNS DE PENSAMENTO CONCRETAS**. Isto permítelle razoar con certa lóxica. Así, é quen de ter en conta varios aspectos dun mesmo caso, o que lle permite comezar a comprender, por exemplo, que unha cousa continúa sendo a mesma aínda que cambien algunhas das súas características (agora xa entende que a cantidade de líquido extravasada dun recipiente ancho a un máis estreito, non variou, aínda que o nivel sexa máis alto no recipiente estreito). Tamén comeza a ser quen de relacionar unha parte co todo ao cal pertence e a secuencia do pensamento vólvese reversíbel, o cal lle permite comprender, por exemplo, os distintos roles dunha persoa (por exemplo, a profe pode ser á vez a mamá de Carme, amiga da súa propia mamá, e tía de Daniel), ou secuencias de acontecementos en orde inversa (a resta é o oposto á suma).

Isto permítelles ir tomando conciencia de permanencia da súa propia identidade sexual, diferenciando entre o carácter inmutábel do sexo (van ser nenas ou nenos – mulleres ou homes para sempre), e o carácter cambiante do xénero, alomenos nos seus aspectos formais (unha nena non deixa de ser nena porque use trazos formais do xénero masculino, como a roupa ou os xogos).

Vai desaparecendo o egocentrismo intelectual, o cal lle permite ter en conta o punto de vista doutras persoas, coordínalo co seu propio e extraer consecuencias, aínda que só é quen de facelo referido a cousas moi concretas, que poida manipular ou representar con claridade.

Estas capacidades permítenlle construír o conxunto de normas a cumprir, das cales até agora non era plenamente consciente, aínda que, debido ao alto grao de exixencia recentemente alcanzado, tende a obsesionarse con estas, o cal se reflicte nunha excesiva preocupación pola orde, limpeza, realización das tarefas escolares, etc... e todo isto posibilita, pola súa vez, que aumente progresivamente a súa capacidade para a concentración e a perseverancia.

- ♥ **NO ÁMBITO AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL:** a progresiva independencia que lles proporcionan as competencias adquiridas permítenlles un certo desapego da nai e a busca doutro tipo de relacións, que propicia as primeiras adscricións ao grupo de iguais, dando lugar á construción dos primeiros vínculos de amizade, e ás primeiras pandas con organización estábel.

Ao mesmo tempo, a capacidade para comprender as normas fai que aumente o control sobre os seus pulos instintivos, e permite que comecen a ponderar os perigos, iniciando o proceso de construción da percepción subxectiva do risco. Todo isto configura un sistema de autocontrol da conduta e, á vez, a aparición de trazos coma a actividade - pasividade.

Os modelos de identificación, que até este período se reducían ás figuras da nai e do pai, ampliáanse a outras figuras sociais, especialmente a personaxes de ficción ofrecidos pola literatura, o cine ou a televisión... que atinxen á construción dos roles de xénero, cuxo contido se reducía ao observado na súa casa e que agora se amplía aos modelos sociais dominantes... e isto confírelle á actividade escolar unha especial importancia na modulación das súas compoñentes de desigualdade.

No que se refire ao desenvolvemento sexual, superado o período fálico e edípico, prodúcese un certo bloqueo da actividade sexual, que se expresa nunha perda do interese e da preocupación por estes temas. As enerxías sexual e agresiva oriéntanse cara a outras metas (traballo, limpeza e orde, etc.).

As relacións afectivas cos iguais cobran fundamental importancia, especialmente cara a persoas do mesmo sexo, coas cales se constrúen vínculos moi potentes, con ansias de posesión en exclusiva que emulan o namoramento, aínda que este non ten as calidades que o caracterizan a partir da adolescencia e, por suposto, non é identificado como tal. Así, comézase a falar de “a miña mellor amiga”, ou “o meu mellor amigo”, referíndose a persoas da mesma panda cara ás cales se producen estes sentimentos...

Tamén é frecuente que se produza un aparente namoramento cara a persoas do outro sexo, que pode facer pensar no amor adolescente, aínda que en realidade non se asemella a este en ningunha das súas calidades fundamentais. Así, non existe o desexo de iniciar unha relación, carece de contido sexual, non se produce a idealización “do outro”... En realidade, podemos entender este fenómeno coma o resultado da conxunción dunha serie de factores: por unha parte, a observación de trazos persoais (calidades persoais, imaxe física, etc.) e experiencias amorosas que se lles ofrecen desde os modelos sociais (personaxes famosos) ou desde outros modelos de indentificación máis próximos (familiares ou veciños adolescentes ou mozos, etc.), e por outra parte, a crecente consciencia sobre a propia identidade sexual e de xénero, propician a imitación de patróns afectivos, que desprazan cara a unha persoa concreta, na cal aprecien algún dos trazos dos ditos modelos.

E deste xeito, chega a puberdade... e con ela a capacidade para pensar en abstracto e razoar sobre o razoamento, e para a cavilación filosófica... Constrúense os ideais e os vínculos afectivos ao estilo adulto... madura definitivamente a sexualidade, desenvolvéndose todas as calidades que a caracterizan e, en definitiva, comeza outro modelo persoal... e consolídase a estrutura da personalidade, conforme veremos máis adiante.

E para que todo isto poida estar presidido pola satisfacción e o benestar, é preciso que o proceso previo teña lugar sen grandes atrancos nin represións, e mesmo coa estimulación necesaria...

O modelo de desenvolvemento cristaliza na construción da personalidade...

Ao longo do capítulo anterior puidemos observar que o desenvolvemento das persoas non é un proceso estándar. Polo tanto, os resultados non son idénticos para todos os individuos... alomenos en todos os seus aspectos. Así, as expectativas sobre nenas e nenos e o modelo educativo que as vehiculiza, propician a construción de diversos tipos de desenvolvemento, segundo a importancia relativa que se lle outorgue a cada un dos ámbitos e mesmo a determinadas competencias dentro destes. Pola súa vez, o tipo de interacción coa figura materna, os modelos de identificación, o clima familiar, as expectativas concretas sobre cada individuo, etc., inflúen no desenvolvemento das peculiaridades que configuran estilos individuais e únicos, e que diferencian mesmo ás nenas e nenos da mesma familia... e todo isto está en íntima relación coa construción da personalidade que, pola súa vez, condiciona as actitudes das persoas (o seu xeito de sentir, de pensar e de actuar), a construción dos seus vínculos coas demais e, en definitiva, o seu modelo de vida, directamente ligado co seu benestar e coa súa satisfacción... e por todo isto consideramos importante a súa abordaxe.

Debemos comezar sinalando que a personalidade é un dos conceptos fundamentais da psicoloxía e, como tal, está suxeito a tantas apreciacións como paradigmas teóricos dentro deste ámbito, e isto atinxe á apreciación do termo, ao proceso da súa construción, á súa configuración definitiva, etc... No noso caso, optamos por ofrecer unha perspectiva dinámica, o máis integradora posíbel en canto ás distintas opcións.

O termo **PERSONALIDADE** deriva da voz latina **PERSONA**, que se utilizaba para denominar as máscaras ou caretas que as actrices e os actores utilizaban nas representacións teatrais. A súa apreciación actual ten que ver co seu significado etimolóxico na medida en que a “careta” representa aquilo que mostramos aos ollos das demais persoas e que, á mesma vez, protexe aquilo que non podemos ou non queremos amosar. En calquera caso, a personalidade refírese á esencia mesma de cada persoa, e podemos definila coma o **CONXUNTO DE TRAZOS CARACTERÍSTICOS DE CADA PERSOA, QUE A FAN PECU-LIAR E A DISTINGUEN DE TODAS AS DEMAIS...** pero esta definición seguramente é demasiado xenérica e, polo tanto, cómpre facer algunhas consideracións que permitirán aclarar un pouco máis o concepto:

- ⇒ En primeiro lugar, entendemos por **TRAZO PERSOAL** cada unha das calidades posíbeis dunha persoa, nos aspectos biolóxicos e psicolóxicos, tanto na súa dimensión íntima como na social. Polo tanto, o conxunto de trazos vai alén do “visíbel” ou da “careta”, e atinxe aspectos íntimos, coñecidos só pola persoa, e mesmo descoñecidos para ela (aloxados no subconsciente), conforme veremos máis adiante. Así, son trazos persoais os diferentes xeitos de sentir, de pensar, de relacionarse coas demais persoas, de reaccionar ante os estímulo, de adaptarse ao medio, de incorporar as súas experiencias, etc.
- ⇒ En segundo lugar, ao falarmos de “**CONXUNTO**”, non nos referimos a un simple agregado, neste caso de trazos, senón á proporción en que está presente cada un deles e, sobre todo, á interacción que establecen entre si e tamén co medio externo. Tomaremos como exemplo un trazo concreto do xeito de sentir, do cal xa falamos anteriormente: a confianza. Unha persoa posúe un grao de confianza determinado, que pola súa vez está en relación coa súa experiencia na primeira infancia (cos primeiros logros, co apoio recibido por súa nai, co vínculo de apego, etc.) e que condi-

ciona a existencia e o grao en que están presentes outros trazos como a seguridade en si mesma, a autoestima, etc. Pola súa vez, estes inflúen no seu xeito de establecer as relacións e os vínculos coas demais persoas, que retroalimentan a seguridade e a confianza (tenden a aumentala ou a diminuíla segundo a súa calidade)... e todos estes trazos, pola súa vez, interactúan con outros, dándolle á personalidade a dimensión dun sistema dinámico, formado pola interacción de diversos subsistemas entre si e co medio externo.

A
personalidade é un
TODO indivisíbel e dinámico,
que reúne as calidades
dun sistema

⇒ En terceiro lugar, tanto os subsistemas anteditos coma a personalidade no seu conxunto están organizados nunha estrutura que se vai construíndo desde a primeira infancia e que se considera definitivamente instaurada na adolescencia, etapa en que se incorporan os últimos elementos. A partir desta época, a dita estrutura permanece no tempo, sen prexuízo dos cambios que poidan ter lugar en determinados elementos de cada subsistema.

A
personalidade
ten unha **ESTRUTURA**
que se vai construíndo
desde a primeira infancia,
como resultado da
interacción de
diversos factores

⇒ Por último, na construción da personalidade interveñen factores xenéticos predispoñentes e, sobre todo, factores ambientais de orde afectiva (vínculo de apego, modelo de relación intrafamiliar, clima familiar, etc.), modelos de imitación, factores culturais, etc., que condicionan o desenvolvemento dos subsistemas, mediante a súa interacción co individuo... e o tipo de estrutura resultante é o criterio máis utilizado dentro da psicoloxía dinámica para clasificar os **TIPOS DE PERSONALIDADE**.

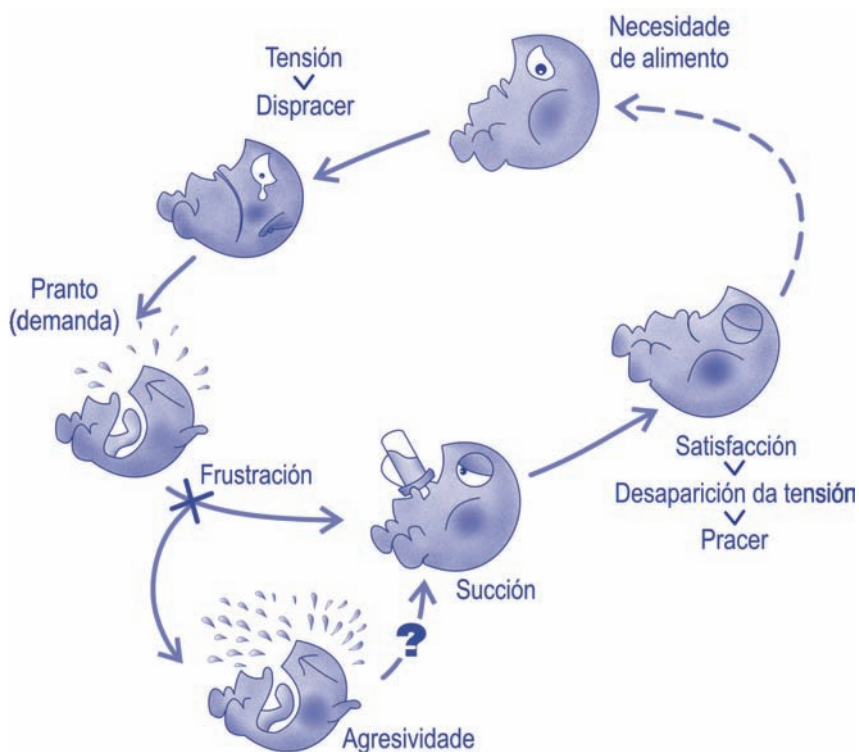
A estrutura da personalidade e a súa construción...

Cando unha persoa nace non posúe consciencia e, conforme temos comentado anteriormente, isto significa que non é quen de “se dar de conta”, de percibir, de pensar... pero isto non quere dicir que o seu mundo biopsíquico estea baleiro, senón que xa posúe elementos que lle permiten sobrevivir e comezar a se desenvolver. Estes elementos son, por un lado, unha serie de necesidades innatas ou preprogramadas e, polo outro, unha serie de pulsións ou actividades instintivas, necesarias para satisfacer as ditas necesidades... e a capacidade para sentir o pracer asociado con esta satisfacción e a tensión ou dispracer provocado pola expresión da necesidade.

Cando unha persoa nace non
ten consciencia, e o seu
mundo psíquico é
subconsciente e esta rexido
polo **PRINCIPIO DO PRACER**

Entre as necesidades básicas cóntanse as biolóxicas (incorporación de alimentos, eliminación, descanso, alivio da dor, etc.), as afectivas (agarimo, seguridade, etc.), as biopsicolóxicas (de exploración e descubrimento, sexuais, etc.)... que poden ser satisfeitas mediante as pulsións que se expresan a través dos reflexos de succión (que permite incorporar alimentos e establecer o vínculo coa nai), de eliminación (que permiten eva-

cuar as excretas), posturais (que permiten adoptar posturas de autoprotección), de expresión (o pranto, a través do cal demandan a satisfacción), etc.

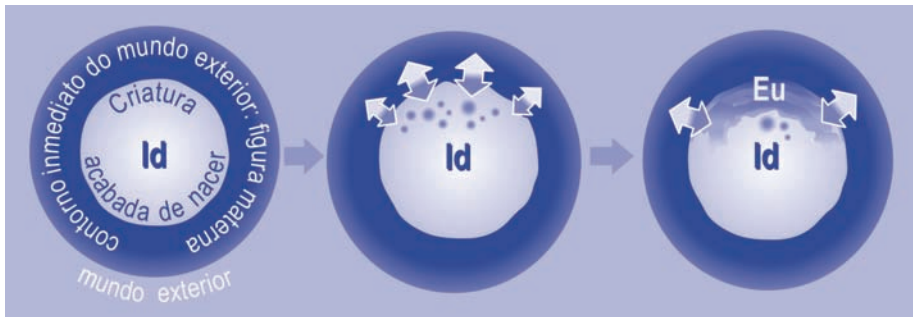


Todos estes elementos organizanse formando un sistema rexido polo **PRINCIPIO DE BUSCA DO PRACER**, que se pode resumir así: cando a nena ou o neno sente unha necesidade (de incorporar alimento, por exemplo), que fai aumentar a súa tensión interna, o cal lle produce dispracer... isto pon en marcha un sistema de “recursos” instintivos (choran, demandan a atención e a provisión do necesario, chupan) para satisfacer a necesidade, facer desaparecer a tensión e experimentar o pracer... e isto ocorre con cada unha das necesidades e cada vez que esta se produce.

Pero, algunhas veces, a dita busca do pracer resulta **FRUSTRADA**, por non se lograr a satisfacción da necesidade. Nos primeiros meses de vida, isto ocorre cando non se sabe cal é o significado do pranto e, polo tanto, a demanda que está facendo... ou cando a nena ou o neno senten algún tipo de dor (de barriga, debido aos gases, de ouvidos, de enxivas, cando comezan a asomar os primeiros dentes...). Calquera que sexa o caso, o **CAMIÑO CARA Á SATISFACCIÓN INTERRÓMPESE** (temporal ou definitivamente) e isto activa outro pulo instintivo: **A AGRESIVIDADE**, que ten por obxecto a “destrución” da barreira que se interpón entre o individuo e a obtención do pracer... e que a estas idades se expresa igualmente chorando (aínda que máis intensamente), ao non dispor doutros recursos.

A este mundo psíquico instintivo e inconsciente chámasele **ID**¹ e permanece como única instancia até que, pouco a pouco, a interacción entre a nena ou o neno e o mundo exterior posibilita o desenvolvemento dunha serie de capacidades que van dando lugar a que se constrúa o ámbito consciente: o **EU**, dando comezo ao proceso de estruturamento da personalidade propiamente dita...

A partir de aí, o **ID** e o **EU** comparten o campo psíquico, pero nun principio, as actividades do **EU** están “ao servizo” das pulsións instintivas; é dicir, as primeiras competencias de pensamento e de conduta están dirixidas cara á consecución do pracer.



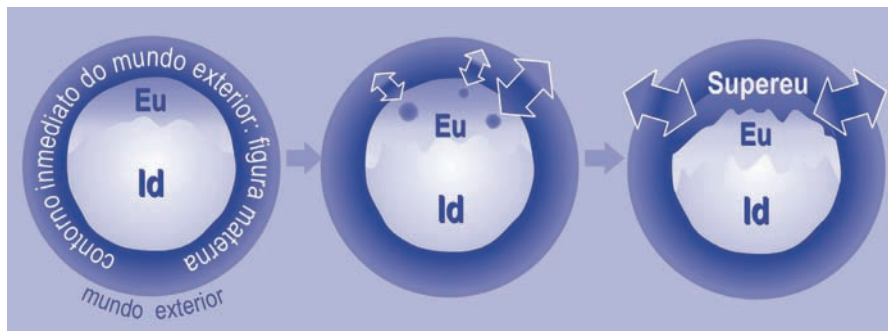
Progresivamente, a nena ou o neno van recibindo unha serie de exixencias desde o mundo exterior... que supoñen unha presión para o **eu**, na medida en que representan a necesidade de “renunciar” á obtención do pracer inmediato: estas exixencias comezan polas demandas de control de esfínteres, de autonomía para as funcións básicas de autocoidado (comer, vestirse, espirse...), e continúan coa introdución dunha serie de prohibicións sobre certo tipo de condutas: unhas porque poden ser perigosas para a súa integridade (meter os dedos nun enchufe, achegarse ao forno ou á estufa...) e outras porque son consideradas como pouco axeitadas pola sociedade ou a familia en que vive (comer coas mans, tocar determinadas partes do corpo, especialmente os xenitais, etc.)... e tamén se inicia a **REPRESIÓN DO PULO AGRESIVO**, que se produce como consecuencia deste tipo de frustracións, e que xa se expresa con perrenchas, golpes contra algúns obxectos e mesmo contra as persoas, etc.

As
nenas e os
nenos comezan a
cumprir normas por
**MEDO A PERDER O
AMOR DE SÚA
NAI...**

Cada unha destas pautas de comportamento comporta unha mensaxe: **“se fas isto, a túa mamá non te vai querer...”**, que se lle pode transmitir directamente, a través dunha expresión verbal clara, ou indirectamente, a través dun castigo, dun enfado, dunha ameaza... e sexa cal fose o xeito de transmitila, a mensaxe provoca medo e angustia, porque o amor da nai é algo fundamental para a nena ou para o neno, tan fundamental, que para non perdelo é quen de renunciar ao pracer inmediato, ou de frustrar os seus desexos: o **EU** bloquea as pulsións do **ID** e comeza a establecer un control sobre el... e estes son os comezos do proceso educativo, por outra parte imprescindíbel para a socialización.

¹ O termo **Id** exprésase en latín, ao non ter evolucionado no idioma galego. No idioma castelán denomínase “ello”

Neste primeiro período, as normas e a autoridade son externas, o que quere dicir que a nena ou neno vai “obedecer” na medida en que a figura de autoridade estea observando o seu comportamento ou poida ser descuberto... Pero a presión aumenta, na medida en que o nivel de exixencias é maior e, pouco a pouco, as normas vanse “internalizando”, é dicir, que se vai “almacenando” dentro do seu mundo psíquico en forma dun sub-sistema subconsciente, localizado nun novo ámbito da personalidade que se chama **SUPEREU**.



Así vanse incorporando ao *supereu* unha serie de sistemas de control da conduta, que funcionan respondendo sempre ao seguinte esquema: cando se produce a transgresión dunha norma internalizada, actívase o medo á perda do amor que se almacenara asociado co seu incumprimento, e se nos primeiros tempos pode permanecer consciente a

Cando as normas se internalizan, constrúense mecanismos de control interno que cohiben a conduta...

evocación **“a miña mamá non me vai querer polo que fixen”**, isto desaparece pouco a pouco e, cada vez que se produce a transgresión aparece a **ANGUSTIA** e **CULPABILIDADE**, que adoitan ir acompañadas de pensamentos do estilo: **“vou perder a miña mamá porque son mala ou malo”... que se pode converter mesmo en “á miña mamá vaille pasar algo malo... e a culpa é miña”**.

Desta maneira quedan establecidas as tres instancias da personalidade: o **ID**, o **EU** e o **SUPEREU**, abríndose o proceso de organización dos seus contidos, aos cales se lles continúan incorporando novos elementos: por un lado, novas normas procedentes do exterior e, polo outro, novas capacidades do *eu*, que amplían o nivel de competencia e de consciencia... e tamén a capacidade para se defender dos conflitos que lle causan os constrinximentos do *supereu*...

Pouco a pouco, introdúcense novos elementos no *supereu*... e ás prohibicións e exixencias de autonomía iniciais, case sempre explícitas, únenselles agora as **EXPECTATIVAS** que se depositan sobre a nena ou o neno, case sempre implícitas e que comezan a ser percibidas cando se acadaron as competencias cognitivas necesarias. Estas expectativas poden ser de varios tipos:

- ✓ De carácter máis xeral, que se depositan sobre todos nos individuos dunha mesma cultura, dunha mesma sociedade ou dun mesmo grupo social, e que reflicten os **VALORES DOMINANTES** no ámbito referido. Entre estas podemos destacar as que configuran os modelos **XÉNERO**, no sentido de que as actitudes e comportamentos que se esperan das nenas son distintas das que se esperan dos nenos. Tamén podemos ter en

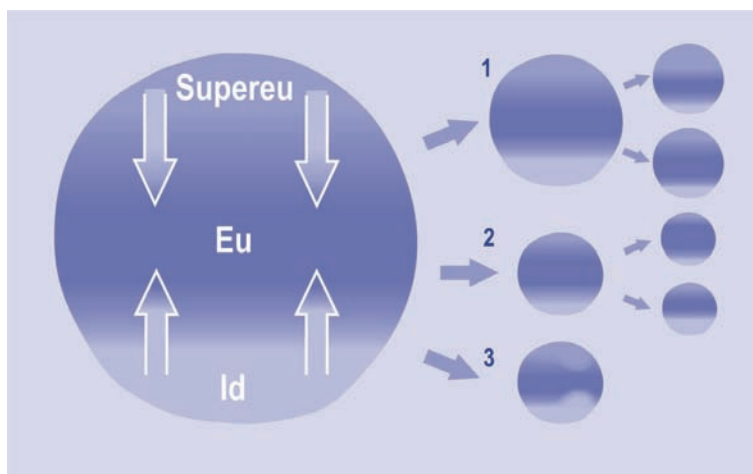
conta as de **CLASE SOCIAL**, un pouco máis variábeis e no sentido de proxecto de vida, e polo tanto estudos, afeccións, normas de comportamento social, etc.

- ✓ De carácter máis particular, no sentido do que se espera de cada individuo concreto, que pode variar mesmo entre a prole dunha mesma familia. Estas afectan determinados **TRAZOS PERSOAIS** (simpatía, sociabilidade, timidez, esforzo, etc.).

En calquera caso, a partir dos 3 ou 4 anos, a nena ou o neno comeza a percibir as expectativas da súa familia e, da mesma maneira que antes interiorizou o esquema **“se fago isto a miña mamá non me quere”**, agora interioriza **“se fago isto, a miña mamá quéreme máis”**... pero, na medida en que a súa mamá non lle impón estas exixencias dun xeito explícito, a nena ou neno interioriza a expectativa a partir das mensaxes que recibe cando fai ou di determinadas cousas, que poden ser verbais: **“así me gusta”**; **“esta é a miña nena ou o meu neno”**; **“que simpática!”**, ou non verbais: un bico, unha aperta, unha caricia ou, simplemente, un sorriso... e vai buscando as cousas que debe facer a partir da imitación dos comportamento que observa na casa... e, a partir dos 6 ou 7 anos, comeza a incorporar o que observa fóra da casa, principalmente nas persoas con que establece os seus vínculos afectivos (compañeiras e compañeiros do cole, profe, etc.) e tamén nos modelos culturais e sociais que se lle ofrecen desde a literatura infantil, a televisión, o cine, etc.

Nestes termos, tenderá a establecer os controis internos necesarios para non facer o que “non debe” e para “facer o que debe” e, con isto, implanta no **SUPEREU** o xermolo do que será o seu **IDEAL DE EU**, é dicir, o conxunto de calidades que aspirará a posuír... para sentirse querida e, polo tanto, para sentirse ben consigo mesma... que rematará de consolidar na adolescencia...

Unha vez construída a personalidade, podemos diferenciar diversos tipos de estrutura, segundo o grao de desenvolvemento de cada unha das tres instancias e o tipo de relación que establecen entre elas... a seguinte figura representa estes tipos e algúns dos seus subtipos...



O tipo 1 é o máis frecuente de todos e desde a perspectiva dinámica clásica chámase-lle “tipo neurótico”. Neste, as tres instancias da personalidade existen e están estrutura-

das. Os seus subtipos están en función da configuración dos subsistemas de control e do estilo defensivo da persoa (mecanismos de defensa máis utilizados), que, pola súa vez, dependen da fase de desenvolvemento en que comezou a exercerse maior grao de exixencias sobre a persoa. Ademais, o grao de desenvolvemento do *supereu*, e en consecuencia do resto das instancias, pode variar dentro de cada subtipo, o cal está condicionado pola cantidade de normas interiorizadas. As personalidades de tipo neurótico caracterízanse pola capacidade de control sobre os seus pulos instintivos (sexuais, afectivos e agresivos), que se pode dar en maior ou menor grao.

Os tipos 2 e 3, denominados respectivamente perverso e psicótico, son moito menos comúns. No tipo 2, o *supereu* case non existe e/ou está mal estruturado, os sistemas de control son escasos e os seus subtipos dependen do grao de desenvolvemento do *eu* e, en consecuencia, do “tamaño” do *id*. As personalidades perversas caracterízanse pola escasa capacidade de control sobre os seus pulos instintivos e pola intolerancia á frustración, ante a cal responden agresivamente. Pola súa vez, o nivel de consciencia sobre o *si mesmo* e os seus actos depende do nivel de desenvolvemento do *eu*.

No tipo 3, as instancias establecen entre elas unha relación máis “irregular”, no sentido de que non se trata só da amplitude relativa de cada unha delas con respecto ás demais (cousa que ocorre no tipo 1), senón que o *supereu* e o *id*, na súa interacción, invaden certas “zonas” do *eu*, que chega a illar algunha das súas parcelas.

Debemos aclarar que as denominacións que se utilizan para os tipos de estrutura da personalidade “neurótico”, “perverso” e “psicótico”, poden dar lugar a pensar en certos tipos de trastorno mental... pero esta identificación é un erro que debemos evitar. Así, por exemplo, é distinto falar de “estrutura neurótica” que de “trastorno neurótico”: a primeira das apreciacións fai referencia a un modelo de disposición e relación das instancias entre si, que case sempre está compensada e permite un desenvolvemento da vida e das relacións máis ou menos axustado. A segunda refírese a unha situación de descompensación en que o nivel de conflito entre as instancias supera a capacidade da persoa para se defender da angustia que lle produce, ocasionando limitacións da vida e das relacións de magnitude variábel. Porén, hai que ter en conta que os trastornos da personalidade, cando se producen, están en relación co tipo de estrutura desta... así, por exemplo, é moi difícil que se produza un trastorno neurótico sobre unha estrutura psicótica. Máis ben se dá un trastorno neurótico sobre unha estrutura neurótica, ou un trastorno psicótico sobre unha estrutura psicótica.

O tipo de estrutura é o resultado dun proceso de maduración...

A estrutura da personalidade depende, como vimos, do “tamaño” das instancias, da organización dos elementos que as forman e das interrelacións que establezan entre eles. Todo isto é o resultado dun proceso de maduración, que ten lugar dentro dos 14 ou

Un **SUBSISTEMA DE CONTROL** é o resultado da interacción entre un **INSTINTO** do *Id*, unha **NORMA** do *Supereu* que o reprime, e a repercusión que este conflito ten no *eu*

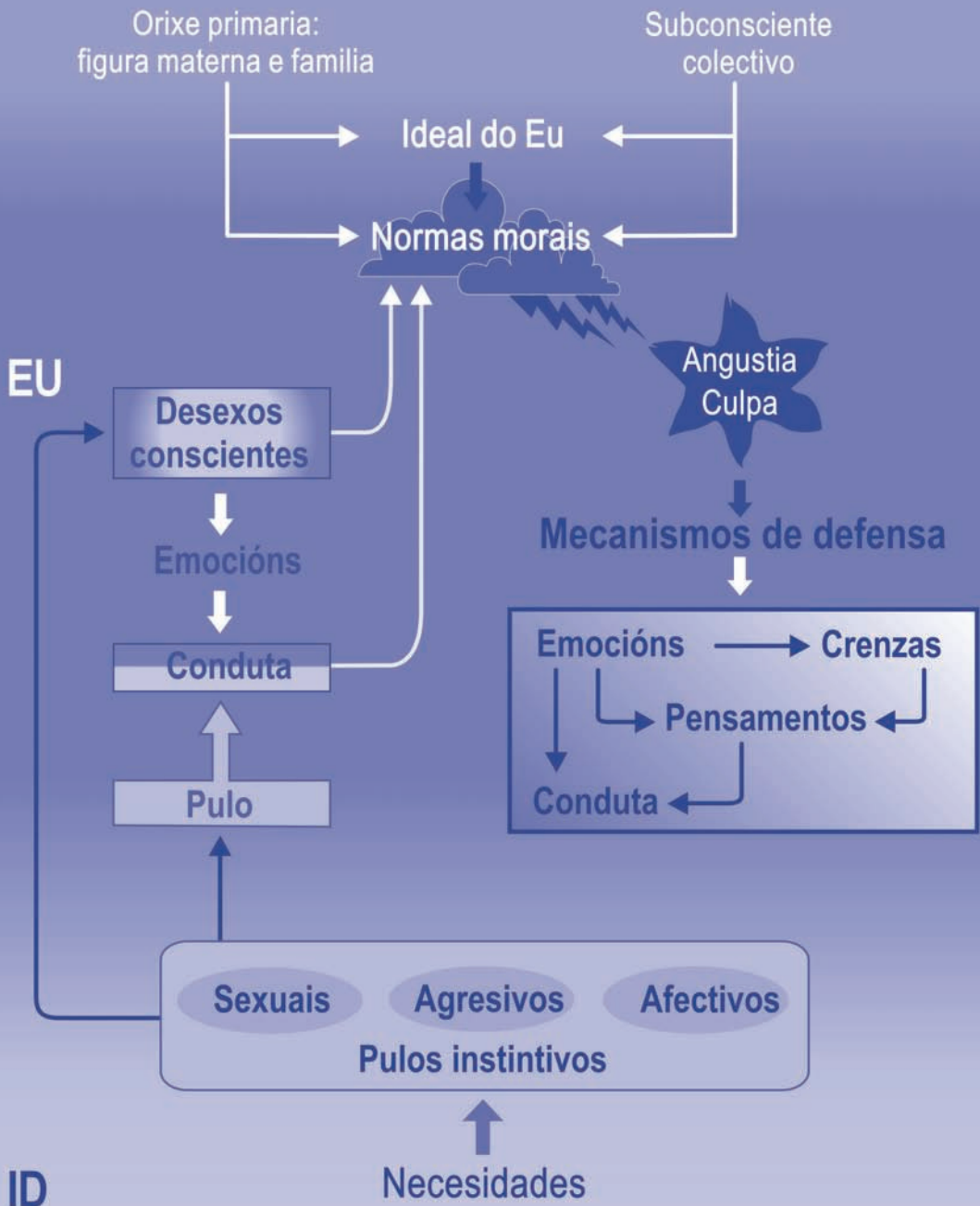
15 primeiros anos da vida da persoa e que consiste na construción dunha serie de **SUBSISTEMAS DE CONTROL**... e un subsistema é, pola súa vez, o resultado da interacción entre un elemento do *ID* (unha pulsión instintiva), un control do *SUPEREU* (unha norma moral que supoña unha “prohibición”, un “permiso”, ou mesmo un “estímulo”) e a repercusión que isto teña no *EU* (os termos en que esta correlación

de forzas se incorpore á consciencia)... e estes subsistemas de control interno non só condicionan a conduta da persoa, senón que mesmo chegan a afectar o seu xeito de sentir e de pensar... até o punto de que, en modelos educativos moi ríxidos, o *supereu* acaba por vetar os propios pensamentos e, en consecuencia, a expresión consciente de desexos, emocións, etc. Polo tanto, non é necesario que a persoa leve a cabo unha determinada conduta para sentirse culpábel e angustiada... abonda con que sinta o desexo de facela ou pense na posibilidade de levala a cabo!... engadindo con isto novas represións, co consabido sufrimento persoal que arrastran.

Para explicar mellor a construción dos subsistemas, tomaremos como exemplo un dos que controla a sexualidade: cando se activa o instinto ou **PULSIÓN SEXUAL** do **ID** (pola acción de estímulos internos e/ou externos), “emerxe” ao ámbito consciente e prodúcese o **DESEXO SEXUAL**, que se expresa coma a apetencia de ter unha relación sexual con alguén en concreto... e dependendo das normas que estean internalizadas no **SUPEREU** en relación con este tema, poden ocorrer varias cousas:

- ♣ A sexualidade desenvólvese dun xeito saudábel, sen máis represións cás de respectar as outras persoas e telas en conta para establecer as relacións con elas. Neste caso, o desexo “pasa” a censura con éxito e a persoa intentará manter a relación sexual desexada. Se a destinataria ou destinatario do seu desexo *accede*, a relación terá lugar e probabelmente será satisfactoria para ambas as dúas... e se non *accede*, a persoa que sente o desexo tentará superar a frustración dun xeito adaptado e o menos insatisfactorio posíbel... e seguramente o conseguirá.
- ♣ A sexualidade desenvólvese sen demasiadas represións, pero non se construíu ningunha norma que lle indique ao suxeito do desexo que debe ser respectuoso coas demais persoas e ter en conta o que queren estas. Neste caso, o desexo pasa a “censura” e a persoa intentará manter a relación sexual desexada. Se o consegue, pode resultar satisfactoria para ela, pero é improbable que o resulte tamén para a outra, que seguramente non se sentirá tida en conta nas súas apetencias concretas nin nas súas demandas... e se non o consegue, a frustración resultará intolerábel e o suxeito actuará agresivamente, porque o respecto pola vontade da outra persoa non forma parte das súas normas.
- ♣ A sexualidade desenvólvese con moitas represións. Neste caso, prodúcese un conflito entre o desexo e a “censura”, que se pode “resolver” de varias maneiras:
 - Renunciando á satisfacción do seu desexo, ao anticipar a culpabilidade e a angustia que lle sobrevirían se o tentase satisfacer, resolvendo a frustración que se produce de diversas maneiras, que veremos máis adiante...
 - Tentando de satisfacer o desexo igualmente. Neste caso, se conseguise a relación desexada, podería non obter a satisfacción que busca, dificultada pola culpabilidade e, aínda que non fose así, a angustia e a culpa restarían a gratificación posterior e a persoa sentiríase mal polo que fixo.
 - Por último, se a represión sexual foi moi forte e xeneralizada, podería mesmo chegar a sufocar o instinto e, en consecuencia, impedir que o desexo “emerxa” ao ámbito consciente... porque o propio feito de sentilo lle provocaría unha “descarga” de angustia e de culpa que lle resultaría intolerábel.

SUPEREU



Os sistemas de control producen sufrimento persoal...

Conforme tivemos a oportunidade de comprobar ao longo dos apartados anteriores, o proceso de construción dos sistemas de control está presidido polo sufrimento persoal...

En primeiro lugar, porque o **PRINCIPIO DA REALIDADE** a que se debe ir acomodando a persoa, supón a **FRUSTRACIÓN** de moitos dos seus desexos e, en consecuencia o **ATRASO** na **CONSECUCCIÓN DO PRACER**, ou mesmo a renuncia a este, na medida en que **INTERIORIZA QUE A SATISFACCIÓN DALGUNHAS DAS SÚAS NECESIDADES IMPLICA UN DISPRACER MOITO MAIOR, QUE É A PERDA DO AMOR DA SÚA NAI...** e en segundo lugar porque a **AGRESIVIDADE** que se expresa como resposta ante a frustración tamén resulta reprimida, polo mesmo procedemento...

En suma, se a frustración dos desexos resulta penosa, a súa consecución chega a resultar intolerábel pola carga de angustia e culpa que leva consigo... o mesmo ocorre coa liberación do pulo agresivo... e a nena ou o neno chegan a sentirse moi mal cando senten, pensan ou fan aquilo que interiorizaron que non deben (incluíndo a súa resposta agresiva ante a frustración)... e tamén cando non senten, non pensan ou non fan aquilo que consideran que deben...

Pero todo este sufrimento persoal que acompaña o proceso de maduración adoita estar compensado por outra serie de vantaxes, fundamentalmente pola valoración e aceptación que se recibe "a cambio" da renuncia... sempre e cando as expectativas e as prohibicións que se van interiorizando non sexan desproporcionadas, cousa que tamén pode ocorrer...

Neste sentido, o proceso de socialización e de crecemento das nenas e dos nenos pode responder a un esquema de protección e seguridade física, de situar os límites do comportamento para non invadir ás e aos demais, e mesmo de construír a colaboración e a solidariedade... se isto é así, as compensacións afectivas que se obteñen a cambio son substancialmente superiores ao dispracer causado pola frustración e permiten un crecemento saudábel e feliz...

Porén, é frecuente que o aparato normativo estea lastrado por unha serie de contidos que non responden a un obxectivo de maduración integral...

- ♣ Porque os vetos que se poñen para a protección fronte aos perigos non están axustados, ou mesmo están substituídos por esquemas de sobreprotección que dificultan o desenvolvemento da confianza básica e da seguridade no *si mesmo*...
- ♣ Porque as prohibicións responden máis a normas e tabús culturais que á propia necesidade de construír os límites adaptados á socialización, o cal dificulta o desenvolvemento das capacidades necesarias para a autorrealización (curiosidade, exploración, descubrimento, etc.)
- ♣ Porque as expectativas son demasiado grandes e interrompen a construción dos propios desexos, dando lugar a relacións de dependencia que dificultan a construción de proxectos de vida propios...
- ♣ Porque as normas non están claras e, en consecuencia, as exixencias, as sancións e as gratificacións están máis en relación co estado emocional das persoas adultas que

coa corrección ou incorrección do comportamento, o cal xera unha fonda inseguridade e abatemento na nena ou no neno, que non saben o que han facer para compracer as persoas que son importantes na súa vida e, en consecuencia, conseguir que os queiran...

En suma, e sexa cal fose o caso, ao longo do proceso de se converter en persoa, os sistemas de control van dando lugar a que determinados desexos, emocións, pensamentos e comportamentos lle produzan ao suxeito unha dose de angustia e/ou de culpabilidade intolerábeis, fronte ao cal vai desenvolvendo unha serie de mecanismos de protección que lle permiten aliviar o sufrimento...

Os mecanismos de defensa do eu son o noso sistema de protección psicolóxica fronte ao sufrimento...

Os mecanismos de protección a que nos referiamos no apartado anterior chámanse en psicoloxía “**MECANISMOS DE DEFENSA DO EU**” e, conforme dicíamos anteriormente, son procedementos que utilizamos as persoas para nos protexer daquilo que nos resulta intolerábel e nos produce angustia, culpa, etc.

As persoas adultas temos un estilo defensivo particular, entendido este coma o uso dun conxunto de mecanismos característico en cada unha de nós. Este estilo é o resultado dunha **CONSTRUCCIÓN INCONSCIENTE**, que comeza no momento das primeiras exigencias e da ameaza de perda do amor que estas implican, e continúa ao longo de toda a infancia, durante a cal se van incorporando novos recursos protectores a medida en que o *eu* se vai desenvolvendo e as súas capacidades aumentan.

O primeiro dos mecanismos de defensa é a **REPRESIÓN**, que consiste no “envío” ao subconsciente de todo aquilo que nos resulta intolerábel... Nestes termos, cada vez que unha frustración resulta eficaz, o cal sucede cando leva consigo unha mensaxe de desamor, a nena ou o neno sofren... e acaban por interiorizar que o instinto ou o desexo que resultaron frustrados “son malos” e rexéitanos, porque lles fan sentir culpa e angustia... Para resolvela, logran sufocalos no subconsciente e, na medida en que non os senten ou non os saben, evitan o sufrimento.

A represión é, polo tanto, un proceso continuo, a través do cal mantemos fóra do pensamento todo aquilo que nos produce angustia, pero que hai que manter activo permanentemente para cada un dos elementos intolerábeis, xa que estes tenden a “emerxer” espontaneamente, até que resultan definitivamente sufocados... cousa que non sucede con frecuencia, ou porque non se logra a represión definitiva, ou porque a tensión interna que se acumula é tan importante que atopa algunha vía para ser liberada...

En calquera caso, cando a represión fracasa, habilítanse outros mecanismos de defensa coa mesma finalidade e destes, os máis frecuentes durante a infancia son:

A **IDENTIFICACIÓN**, baseada no desexo de ser globalmente coma o modelo, que é a persoa coa que se identifica... Ten a súa orixe na percepción do amor que se produce cando responde ás expectativas da súa familia. Así, é frecuente que o neno interiorice que o que se espera deles é que sexa coma seu pai, e a nena interioriza que se espera que sexa coma súa nai... e como responder a estas expectativas supón un certo garante de amor, desenvolve o desexo de ser coma eles, que pola súa vez identifica con facer as mesmas cousas e, máis adiante, con pensar nos mesmos termos ou sentir as mesmas cousas...

Este mecanismo permanece hábil durante toda a vida, aínda que vai adquirindo características máis complexas a partir da adolescencia.

O **DESPRAZAMENTO**, que consiste en “reorientar” un instinto, un desexo ou un pensamento inaceptábel sobre un obxecto cara a outro obxecto distinto, máis aceptábel. Habilítase con frecuencia para aliviar a culpabilidade que suscita a resposta agresiva. Por exemplo,

Unha **fobia** é un desprazamento da angustia cara a un obxecto e consegue aliviar o sufrimento, que só reaparece en presenza do dito obxecto

durante a infancia, o nacemento dunha irmá ou dun irmán poden facer percibir o desamor da nai, que ademais non se pon en relación coa transgresión da norma nin expectativa ningunhas... isto produce unha tremenda frustración e a conseguinte agresividade cara á nai... pero isto resúltalle intolerábel, polo que esta se reorienta cara á irmá ou o irmán, ou cara a outra persoa do contorno, o cal lle permite aliviar a tensión e a angustia, sen tanto sentimento de culpa... Este desprazamento pode ser aínda máis adaptado e orientarse cara a obxectos materiais do medio, o que dá lugar a **FOBIAS** (relativamente frecuentes en determinados momentos da infancia, aínda que tamén poden existir a calquera idade), e á maior parte dos **MEDOS** “irracionais” (non debidos á proximidade de perigos reais) que temos ao longo da nosa vida.

Outro procedemento defensivo bastante habitual é a **REGRESIÓN**, que se produce ante algún tipo de separación traumática e que consiste en volver ou “regresar” a unha etapa de desenvolvemento anterior, que emula a través de condutas propias da época en cuestión. Podemos facer uso do exemplo anterior (percepción do desamor da nai ante o nacemento dunha irmá ou irmán), ou doutras situacións con idéntica implicación emocional, como poden ser un ingreso hospitalario, ou mesmo os comezos no xardín de infancia ou na escola. En todos estes casos, a nena ou o neno séntese desprotexido, sente a angustia de separación e sente, en definitiva, un fondo malestar, que os leva a “querer que todo volva a ser coma antes”... e a mente infantil “logra” volver para atrás emulando cousas que facía en etapas anteriores... así, pode volver a facer pis na cama, chupar o dedo, usar unha linguaxe máis infantil... Con isto a nena ou o neno séntense máis seguros e alivian a angustia.

Outro procedemento defensivo bastante habitual é a **REGRESIÓN**, que se produce ante algún tipo de separación traumática e que consiste en volver ou “regresar” a unha etapa de desenvolvemento anterior, que emula a través de condutas propias da época en cuestión. Podemos facer uso do exemplo anterior (percepción do desamor da nai ante o nacemento dunha irmá ou irmán), ou doutras situacións con idéntica implicación emocional, como poden ser un ingreso hospitalario, ou mesmo os comezos no xardín de infancia ou na escola. En todos estes casos, a nena ou o neno séntese desprotexido, sente a angustia de separación e sente, en definitiva, un fondo malestar, que os leva a “querer que todo volva a ser coma antes”... e a mente infantil “logra” volver para atrás emulando cousas que facía en etapas anteriores... así, pode volver a facer pis na cama, chupar o dedo, usar unha linguaxe máis infantil... Con isto a nena ou o neno séntense máis seguros e alivian a angustia.

Tamén existe a posibilidade de **SOMATIZAR** a angustia, que consiste en convertela nun síntoma físico, ante a imposibilidade de alivala por outros procedementos... Durante a infancia, son frecuentes as dores de barriga, os vómitos, as alteracións respiratorias, etc., en resposta a situacións de sufrimento psíquico de diverso tipo, todas elas relacionadas coa angustia ou a culpabilidade.

Outro mecanismo bastante común durante a infancia é a **EVITACIÓN**, que adoita funcionar frecuentemente xunto coa **NEGOCIACIÓN**. A evitación consiste en “escapar” da fonte de angustia, distraendo así a atención e mantendo fóra do alcance do pensamento o estímulo que produce... e, cando isto non é posíbel, habilítase o recurso de negar a existencia do dito estímulo, ou a súa capacidade para provocar o malestar. Volvendo ao exemplo do trauma que pode causar a vivencia do desamor da nai, como consecuencia do nacemento dunha irmá ou un irmán, o neno ou a nena pode evitar falar da existencia do “intruso” ou da “intrusa”, desviando a conversa cando alguén lle pregunta, propoñendo un xogo cada vez que alguén se achega e facendo, en definitiva, o necesario para que non lle acorde que existe... e cando isto non é posíbel, cousa que ocorre con frecuencia pola insistencia das persoas do contorno, acaba por negar a existencia mesma

ou o dispracer que esta lle provoca con expresións como “*eu non teño irmás*”, ou ben “*a min non me pasa nada por ter unha irmá*”.

Tamén adoita resultar eficaz a **FORMACIÓN REACTIVA**, que consiste na habilitación de comportamentos (e máis adiante de actitudes) exactamente opostos aos sentimentos intolerábeis. As nenas e os nenos poden facer uso deste mecanismo a partir do desenvolvemento da súa capacidade para a representación simbólica que, conforme se comentou no capítulo correspondente, se produce aproximadamente a partir dos 3 anos. Isto permítelles utilizar o xogo para representar experiencias vividas e mesmo mudar o impacto emocional que lles causaron converténdoo en agradábeis. Así, por exemplo, se a súa mamá se enfadou con ela porque non quixo comer, pode xogar cunha boneca, que representa a unha nena á que a súa mamá lle di que coma (a nena fai o papel da súa mamá) e, como esta non quere comer, a súa mamá séntase ao seu lado e cóntalle un conto mentres lle dá ela mesma a comida... e na medida en que esta representación é real para ela, logra aliviar a angustia.

A **COMPENSACIÓN**, pola súa vez, permite aliviar a culpa e a inferioridade. Así, en ocasións, as nenas e os nenos non se senten quen de cumprir as normas e, sobre todo, de satisfacer as expectativas depositadas sobre eles e, nestes casos, a angustia e a culpa sobreveñen acompañadas de sentimentos de inferioridade, que “compensan” desenvolvendo ao máximo outros comportamentos, que son quen de levar a cabo. Por exemplo, cando unha nena ou un neno interiorizan que a súa familia espera deles que destaquen no deporte, e non se senten quen de realizar con éxito as actividades deste ámbito, pódense sentir angustiados e culpábeis por torpes, ou por inútiles, e tentar compensar este defecto co desenvolvemento da súa habilidade para o debuxo, para así ter “algo que ofrecer” e facerse merecedores do cariño e da aceptación.

Noutras ocasións, o **RITUAL**, ao cal acompaña o **PENSAMENTO MÁXICO**, resultan eficaces para lograr o alivio. Isto sucede, por exemplo, cando hai sentimentos de culpa e estes producen pensamentos intrusivos que obsesionan a nena ou o neno, con construcións coma “*a miña mamá vaille pasar algo malo*” ou “*a miña mamá non vai volver máis*” e “*isto é porque eu son mala*”, ou “*porque non lle fixen caso*”... Nestes casos, habilita a posibilidade de compensar o que fixo a través da representación dunha acción que lle resulte difícil ou penosa, conseguindo así redimir a falta e, en consecuencia, que a súa nai volva e non lle pase nada malo. Os tipos de ritual poden ser moi diversos e con diferentes graos de elaboración, por exemplo, contar até 20 sen respirar, meter e sacar a cabeza da auga catro veces seguidas sen interrupción, darlle un bico á súa mamá cada vez que entre ou sae da casa... ou algo máis estruturados e complexos, que se empregan algo máis adiante, como dar un saltiño cada catro pasos, non pisar as xuntas das lousas do chan cando vai camiñando, etc.... En calquera caso, teñen o valor de “neutralizar” o pensamento intrusivo, igualmente máximo e, en consecuencia, aliviar a dor. Na medida en que un ritual teña “éxito”, tende a repetirse en idénticos termos cada vez que se produce a angustia ou a ameaza da mesma.

Algo máis avanzada a etapa infantil, tamén comezan a habilitarse outros mecanismos de defensa, que nesta fase están relativamente pouco estruturados e que se van facendo máis complexos co paso do tempo:

A **PROXECCIÓN**, que consiste en atribuír a outras persoas aquilo que nos resulta intolerábel, tentando así situalo fóra de nós. Nos seus comezos, realízase a través do xogo simbólico, igual que o desprazamento, e ten por obxecto aliviar a culpabilidade polo incum-

primemento das normas e das exigencias. Pouco a pouco vaise estruturando cara a xestionar a culpa e a angustia producida pola presenza de desexos, emocións e trazos persoais non permitidos polo *supereu*, e permite deixar de atribuílos á propia persoa e observalos con insistencia noutras. Por exemplo, un neno ao cal “non se lle permite chorar” pero chora con frecuencia por diversos motivos, pode representar a través do xogo que quen chora é un compañeiro do cole... algo máis adiante, comeza a lle botar a culpa das pelexas aos demais, na medida en que constrúe que foron estes os que provocaron e/ou comezaron a pelexa... cando chega á adolescencia, este neno non tolera un determinado trazo seu, por exemplo a violencia. Isto levarao a identificar esta violencia con determinados comportamentos que el non leva a cabo, e isto permítelle observalos con frecuencia nos demais, aos cales dirixe a súa intolerancia... mentres tanto, el mesmo pode expresar a violencia a través doutro tipo de condutas sen sentir demasiada angustia por isto.

A **INTROXECCIÓN**, que consiste xustamente no oposto á proxección. Neste caso, tende a interiorizarse trazos intolerábeis doutras persoas. Ten un valor simbólico ou “máxico”, no sentido de que a interiorización de trazos dunha persoa amada permite conservala (non perdela), e así evitar a angustia que isto produciría... e se a persoa é temida, permite “mantela baixo control” e evitar o perigo que supón. Tamén é un xeito de xestión da agresividade, cando esta resulta sistematicamente reprimida e a tensión acumulada se volve contra o *si mesmo*. Por exemplo, interiorízanse os trazos da nai, o cal permite, por un lado, tela sempre consigo e, polo outro, anticipar a súa conduta represora, podendo previla... ou envorca cara ao *si mesmo* a agresividade, que se expresa inicialmente a través de condutas autolesivas (dar golpes coa cabeza contra a parede ou golpeala cun xogueite no curso dunha perrencha).

Tanto a proxección como a introxección implican o uso doutro mecanismo, moi rudimentario a esta idade: a **RACIONALIZACIÓN**, que consiste no uso do pensamento para diminuír a angustia. Isto non se dá até os 6 ou 7 anos, idade en que comeza a desenvolverse a capacidade para pensar... e non adquire complexidade até os 12 ou 13 anos, cando comeza a desenvolverse a capacidade para pensar en abstracto, ao estilo adulto.

Na mesma liña que o desprazamento, visto anteriormente, está a **SUBLIMACIÓN**, que non se produce até pasados uns anos, mesmo preto da preadolescencia ou da adolescencia. Esta consiste na derivación das pulsións sexuais e tamén das agresivas cara a un fin diferente da obtención dos praceres primarios. Este fin, “autorizado” ou mesmo “incentivado” polo *supereu*, converte un desexo inaceptábel en algo estimábel e, polo tanto, permite liberar a tensión interna acumulada sen que isto desencadee a angustia ou a culpa. Por exemplo, pódese sublimar o desexo sexual a través da actividade física ou filantrópica... ou pódese sublimar o pulo agresivo “combatendo o mal” (a inxustiza, a perversión, etc.)

Poderíamos dicir que estes mecanismos son algo así coma o sistema inmunitario do ámbito psicolóxico...

Conforme puidemos ir comprobando ao longo da descrición dos mecanismos de defensa, tanto a súa construción coma o seu activamento son inconscientes. Isto quere dicir que se desenvolven nun plano ao cal a persoa non ten acceso, sobre todo porque no momento en que comezan a habilitarse non o permite o seu grao de maduración cognitiva. Así, resulta doado comprobar que unha nena ou un neno non é consciente de que está evitando ou negando un conflito, ou que está volvendo ao seu contrario unha expe-

riencia desagradábel (formación reactiva), ou que está proxectando ou desprazando... e moito menos que está reprimindo.

Conforme avanza o tempo e a idade, os mecanismos de defensa “que dan resultado”, é dicir, que permiten aliviar o sufrimento, son incorporados ao mundo psíquico e vanse consolidando. Ao chegar á adolescencia, desenvólvense os últimos, que dependen da capacidade para pensar en abstracto, pero que son igualmente inconscientes e todo isto acaba por configurar o estilo defensivo do individuo... Así, hai persoas en que é característica a evitación e a somatización, hai outras que utilizan maiormente a racionalización e a ritualización... etc.

Os mecanismos de defensa pódense activar por un conflito interior, cando emerxe algún pulo instintivo prohibido polo *supereu*, ou por un estímulo exterior, que activa un pulo interno (por exemplo sexual ou agresivo), ou que trae ao consciente algo intolerábel (por exemplo, unha calidade oposta ao ideal do *eu* que fora desprazada da consciencia), ou que nos quere facer ver algo que non estamos preparadas para descubrir.

En suma, podemos dicir que, en moitos aspectos, os mecanismos de defensa do *eu* constitúen o noso “sistema inmunitario psicolóxico”... e da mesma maneira que o sistema inmune biolóxico defende o noso corpo fronte á entrada dalgún axente externo (un virus, unha bacteria ou unha substancia química), ou ben fronte ao desenvolvemento, igualmente invasivo, de calquera proceso interno (un tumor, por exemplo), o sistema defensivo do *eu* protéxenos ante a angustia e a culpa que se produce por estímulos exteriores ou polos conflitos internos... e que, se non puidesen ser controladas, terían efectos devastadores para a nosa mente... e senón, non hai máis que ver os cadros de enfermidade mental que se producen cando fracasan no seu cometido...

Outra similitude entre ambos os dous sistemas é que producen unha serie de “efectos secundarios”... que non son precisamente desexábeis. Así, da mesma maneira que o proceso de defensa biolóxico pode producir febre, malestar, dor e mesmo destrución dalgúns elementos sans dos tecidos afectados, os mecanismos de defensa poden dar lugar, por exemplo, a perturbacións do benestar mental causado polas ideas obsesivas, a limitacións na calidade de vida causadas pola construción de fobias cara a obxectos ou situacións comúns no noso medio, a malestar físico causado pola somatización... etc.

Para rematarmos esta analogía, da mesma maneira que algunhas veces o noso sistema inmune pode sufrir certas disfuncións, como a hipersensibilidade cara a axentes non prexudiciais, que lle fai reaccionar contra eles producindo efectos non desexábeis (ALERXIAS), ou mesmo contra compoñentes do propio organismo, que lle fan reaccionar contra estes até o punto de destruílos (ENFERMIDADES AUTOINMUNES), os mecanismos de defensa tamén se poden activar inadecuadamente: supoñamos, por exemplo, que unha persoa é moi susceptíbel aos estímulos externos e calquera cousa que lle digan ou que lle fagan lle resulta invasiva... pois neste caso activará os seus mecanismos de defensa con demasiada frecuencia, o cal lle suporá moitas limitacións na súa vida de relación, como consecuencia do cal terá dificultades para conseguir a satisfacción das súas necesidades afectivas e sufrirá, en definitiva, as consecuencias dos “efectos secundarios” dos ditos mecanismos, sen obter demasiados beneficios...

Polo tanto, podemos falar de dous sistemas de defensa paralelos na súa orixe e no seu desenvolvemento: O SISTEMA INMUNITARIO, que nos protexe no ámbito biolóxico, e OS MECANISMOS DE DEFENSA DO EU, que nos protexen no ámbito psicolóxico. Polo

tanto, a súa existencia é imprescindible para a vida... aínda que non sempre se constrúen dun xeito adaptado... e a educación pode influír no seu modelo de construción: por un lado, tentando propiciar que as nenas e os nenos se sintan culpábeis e angustiados con demasiada frecuencia, o que diminuíra a frecuencia con que se ven obrigados a defenderse e, por outro lado, axudando a construír un estilo defensivo adaptado, coa maiores beneficios e o menor custo subsidiario posíbel... pero de todo isto falaremos no capítulo correspondente á estratexia de intervención...

En resumo, a personalidade é un complexo sistema de elementos, que se relacionan entre si e que se ubican dentro do ámbito consciente...ou do inconsciente...

En efecto, podemos resumir o dito até agora nos seguintes termos: no período perinatal, o **ID** é o único elemento da personalidade. É totalmente inconsciente... e, pouco a pouco, na medida en que se desenvolven as competencias cognitivas, comeza a configurarse o **EU** e, polo tanto, o nivel de consciencia e, pola súa vez, no proceso de internalización das normas que constitúen o **SUPEREU**, vanse almaceando novos elementos no subconsciente... e da relación de forzas entre os pulos instintivos do **id** e as prohibicións do **supereu** xorde o conflito, e o sufrimento que produce lévanos a habilitar os mecanismos de defensa que, pola súa vez, tamén se ubican no subconsciente, en gran medida... Todo isto lévanos a resolver a seguinte cuestión: **que é consciente e que é inconsciente, dentro da personalidade?...**

Partimos da base de que os contidos do **ID** (necesidades primitivas e pulos instintivos de tipo sexual, agresivo e afectivo), continúan sendo subconscientes igual que o eran na súa orixe, aínda que parte deles poden ter unha expresión consciente en forma de desexos. Por outra parte, os contidos do **EU** son esencialmente conscientes, aínda que posúen un **SUBSTRATO SUBCONSCIENTE**, na medida en que están vinculados con elementos do mundo instintivo (por exemplo, os desexos e certas emocións), do mundo das normas de control interno (por exemplo, as crenzas subxectivas e algunhas outras emocións), e dos mecanismos de defensa que habilita para protexerse ante isto. No que se refire ao **SUPEREU**, a maior parte dos elementos que o forman non son conscientes, aínda que moitos deles o foron na súa orixe, conforme se viu nos apartados anteriores.

O inconsciente ou **SUBCONSCIENTE** está formado polo **ID**, o **SUPEREU** e o **SUBSTRATO** dalgúns elementos do **EU**

Por outra parte, debemos considerar que as persoas, utilizando as nosas capacidades, podemos ter acceso a coñecer algúns elementos do subconsciente e, a partir deste momento, pasan a ampliar o ámbito consciente... e estes elementos configuran unha instancia funcional chamada o **PRECONSCIENTE**... Poderíamos dicir que se trata dunha instancia “de transición”, no sentido de que está formado por contidos potencialmente conscientes, pero que non o son mentres non se teña acceso a eles a través do coñecemento... aínda que

O **PRECONSCIENTE** é unha parte do subconsciente á que podemos ter acceso... e isto axúdanos a construír o benestar

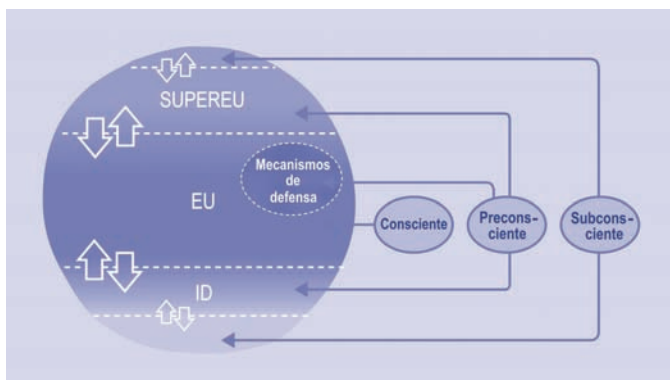
tamén pode ocorrer ao revés, no sentido de que, mediante a represión, podemos “enviar” a esta instancia unha serie de contidos que eran conscientes na súa orixe... e isto ocorre ao longo de toda a vida das persoas.

Con carácter xeral podemos LOCALIZAR NO PRECONSCIENTE unha gran parte do contido do **SUPEREU**: trátase das normas e trazos do ideal de *eu* que constitúen o substrato da angustia, da culpabilidade e de moitos dos nosos medos... Tamén se sitúan no pre-consciente parte dos contidos do **ID**, concretamente as necesidades afectivas e sexuais, e as pulsións agresivas, estas últimas substrato de emocións coma o enfado e a cólera. Por último, localízanse no pre-consciente os contidos e a estrutura dos mecanismos de defensa do **EU**, substratos das crenzas e de certas normas de conduta.

Consideramos importante establecer a existencia do pre-consciente e dos seus contidos xa que, na medida en que teñamos acceso a coñecer a orixe da angustia, da culpa e dos medos, situados no pre-consciente *superyoico*, poderemos relativizar a súa importancia e, en consecuencia, diminuír a súa intensidade, o que nos permitirá desbloquear algúns dos desexos sufocados no pre-consciente do *id*, e ampliar e flexibilizar as nosas pautas de comportamento en dirección de satisfácelos, aumentando o noso grao de benestar. Ademais, diminuír a necesidade de utilizar certos mecanismos de defensa e, en consecuencia, levar a cabo comportamentos máis adaptados ao logro da satisfacción e do benestar.

Para aclarar un pouco esta cuestión, utilizaremos o mesmo exemplo que en apartados anteriores sobre o control da actividade sexual: unha persoa que estivo suxeita durante a infancia a unha excesiva represión da súa sexualidade, pode acabar por sufocar o seu instinto e inhibir o seu desexo (**REPRESIÓN**), construír a crenza subxectiva de que “a sexualidade é mala en esencia: sucia, perigosa, degradante...” (**RACIONALIZACIÓN DES-ADAPTADA**) e como consecuencia:

- ⇒ Non levar a cabo conduta sexual ningunha, o cal non lle permitirá liberar a enerxía xerada pola activación do seu pulo instintivo, acumulando unha dose de tensión interna que acabará por ocasionarlle unha serie de problemas, mesmo físicos (**SOMATIZACIÓN**).
- ⇒ Ter relacións sexuais igualmente, porque construíu unha ideoloxía que indica que estas son beneficiosas, ou cedendo á presión do seu grupo (no cal se valoran as relacións sexuais), ou para satisfacer os desexos da súa parella. Estas relacións dificilmente serán satisfactorias, ao ter bloqueada a vía de obtención de pracer, así que acumulará a tensión interna igual que no caso anterior e ademais probablemente se sentirá culpábel e angustiada (neste caso sen saber moi ben de que), e mesmo desvalorizada como persoa, ao estar facendo algo que non desexa só para compracer os demais... con todas as repercusións para o seu benestar que isto implica.



Se esta persoa ten a oportunidade de coñecer os elementos e a estrutura do subsistema que a cohibe, probablemente o poderá reconstruír noutros termos e, en consecuencia, desbloquear a vía do desexo e gozar da súa sexualidade en termos máis saudábeis...

Todo isto indica que a ampliación do campo da consciencia, incorporando elementos do **PRECONSCIENTE**, axuda a resolver conflitos e a construír o benestar... pero aínda resulta máis beneficioso se estes subsistemas non se incorporan a el nos termos anteditos durante o proceso de desenvolvemento... e a educación ten un papel fundamental en calquera dos dous supostos... pero nisto entraremos máis adiante.

O xénero como subsistema da personalidade...

Queremos dedicar un capítulo monográfico ao tema do xénero, á súa construción, ás claves de desigualdade que implica e ás repercusións que estas teñen para as persoas, porque é un dos eixes vertebradores da nosa proposta, conforme se estableceu desde o comezo deste texto... Así, a orientación da intervención, desde a perspectiva de xénero, ten por obxecto diminuír as ditas claves de desigualdade, que distorsionan as relacións entre as persoas e provocan sufrimento... e todo isto comporta a necesidade dunha mínima abordaxe teórica do asunto.

Comezaremos intentando establecer o significado de certas expresións utilizadas comunmente, aínda que poucas veces homoxeneizadas no seu contido entre a xente que as utilizamos. Estas son:

“XÉNERO” E “ROL DE XÉNERO”:

A palabra “xénero” ten diversos significados, pero un dos máis estendidos no uso é o de *“conxunto de seres de características comúns”*. Polo tanto é un criterio de clasificación de múltiples aplicacións. No caso que nos ocupa, vale para establecer dous modelos de funcionamento persoal, que implican xeitos de sentir, de pensar e de actuar: **o feminino e o masculino...**

Pola súa vez, a palabra “rol” utilízase para denominar un “papel a desempeñar”. Concretamente, o **“rol de xénero”** implica o conxunto de peculiaridades que configuran cada un dos dous modelos (feminino e masculino), que implican xeitos de sentir, de pensar e de comportarse nas distintas situacións da vida.

“PERSPECTIVA DE XÉNERO”:

O termo “perspectiva” refíerese á “óptica con que se mira”. Neste caso, a “perspectiva de xénero” é un punto de vista para a análise das actitudes das persoas segundo o seu rol de xénero. Esta perspectiva é especialmente importante cando a análise ten por obxecto averiguar as implicacións do xénero nas relacións interpersoais, xa que nos axuda a descubrir as claves de desigualdade que estas encerran... e polo tanto a corrixilas, aplicando as pautas educativas adecuadas. En consecuencia, é a que utilizaremos aquí para orientar a comprensión teórico-práctica da nosa proposta de intervención.

A perspectiva de xénero implica ter en conta algunhas consideracións de carácter xeral...

Antes de entrar polo miúdo na construción dos roles de xénero e na análise dos trazos que os caracterizan, debemos ter en conta unha serie de consideracións de orde xeral:

1. O xénero e o sexo son dous criterios de clasificación distintos, que non se deben confundir... pero que se confunden con frecuencia...

- ♣ O sexo é algo innato e permite clasificar seres da mesma especie atendendo a un conxunto de características biolóxicas, coma o aparato xenital, algunhas hormonas e certas peculiaridades anatómicas condicionadas por estas (anchura dos ombros, da pelve e do tórax, distribución do pelo corporal, etc.). Polo tanto, o sexo non ten implicacións psicolóxicas nin relacionais ningunhas.
- ♣ O xénero, pola súa vez, é algo adquirido, como resultado da construción e desenvolvemento dunha serie de trazos psicolóxicos “incrustados” na personalidade, que determina finalmente a existencia de dous conxuntos diferentes de competencias... e tamén de limitacións: os **ROLES DE XÉNERO**.

O proceso de construción do rol de xénero comeza a partir do nacemento, e aí se sitúa a orixe da súa confusión co sexo, na medida en que o desenvolvemento das calidades específicas do rol feminino se lle inducen ás nenas e as do rol masculino aos nenos. Así, tanto unhas coma os outros, acaban por interiorizar as exixencias e as expectativas que se lles impoñen fundidas coa súa realidade sexual. Así, a identidade sexual (saberse e sentirse muller ou home) fica impregnada polos trazos de xénero (a identidade da muller implica feminidade e a do home masculinidade).

Como consecuencia, sexo e xénero acaban por ser apreciados coma un todo case indisolúbel, que dificulta a diferenciación entre as calidades biolóxicas innatas e as psicossociais adquiridas e, polo tanto, o control e a corrección dos factores de desigualdade.

2. Aínda diferenciando sexo e xénero, existe unha **tendencia á identificación entre muller e feminino, e home e masculino**... e isto non sempre é correcto. Sen prexuízo de entrarmos nesta cuestión polo miúdo máis adiante, temos que sinalar que hai determinadas circunstancias que condicionan un desenvolvemento esencialmente masculino nalgunhas mulleres e esencialmente feminino nalgúns homes... e tanto unhas coma outros tenden a non ser conscientes desta cuestión, xa que lles resulta intolerábel, ao non corresponder co seu ideal de *eu* e protéxense contra isto habilitando diversos mecanismos de defensa... e “non saber” cal é o seu rol impídelles o cambio...

3. Por último, debemos diferenciar un terceiro concepto: a **orientación sexual**, esencialmente distinto do xénero... e por suposto do sexo. Conforme vimos no capítulo “A sexualidade e as súas dimensións”, a orientación sexual ten que ver co obxecto cara ao cal se dirixe o desexo sexual. Se o obxecto do desexo é do mesmo sexo có suxeito falamos de orientación homosexual e se é de distinto sexo falamos de orientación heterosexual... e calquera das dúas orientacións se pode dar entre as mulleres e entre os homes... e cada un dos membros da parella desempeña un rol de xénero feminino ou masculino, sexa cal for o seu sexo e a orientación do seu desexo.

Os contidos dos roles de xénero e a súa repercusión nas relacións interpersoais...

Estabelecido que os roles de xénero son o produto dunha construción que ten lugar durante a infancia, que está determinada polo modelo educativo e que este, pola súa vez, está suxeito á influencia dos valores sociais e culturais, cómpre agora determinar cales son as características que os diferencian entre si... e isto é unha cuestión de contidos.

Tradicionalmente véñense establecendo unha serie de asociacións entre os roles de xénero e diversas calidades afectivas, cognitivas e condutuais, que se lle atribúen a cada un dos modelos. Así, polo regular, considérase que as mulleres (e, polo tanto, o rol feminino co cal se adoitan identificar) teñen pouco desenvolvidas as capacidades instrumentais, son emocionalmente sensíbeis, submisas, discretas, abnegadas, inseguras, dependentes, moito máis vinculadas co ámbito doméstico que co social, pouco ambiciosas no seu desempeño profesional e cunha serie de afeccións acordes con todos estes trazos. Pola contra, os homes (e, polo tanto, o rol masculino co cal se adoitan identificar), teñen esencialmente desenvolvidas as capacidades instrumentais, son emocionalmente pouco sensíbeis, autoritarios, egocéntricos, seguros, independentes, moito máis vinculados co ámbito social que co doméstico, ambiciosos no seu desempeño profesional e cunha serie de afeccións acordes con todos estes trazos...

Efectivamente, moitas destas características corresponden coa realidade (ao menos até certo punto) e nesta medida marcan as diferenzas entre os xéneros... pero unha cousa é a diferenza e outra moi distinta a desigualdade...

A diferenza (ou diversidade) marca dous estilos de sentir, de pensar e de facer distintos, que non só carecen de connotacións negativas para as relacións interpersoais, senón que até poden resultar beneficiosas na medida en que supoñen pluralidade e complementariedade...

A desigualdade, pola súa vez, parte da consideración dun modelo superior... e outro inferior, e isto implica que, mentres o superior se sente e se sabe máis valorado, ten máis recursos para satisfacer as necesidades de autorrealización e goza de diversos privilexios, o inferior se sente desvalorado, ten serias dificultades para autorrealizarse e ve menoscabados os seus dereitos.

Traducindo todo isto á realidade cotiá, mentres que un grupo goza de prestixio e recoñecemento, ten acceso ao éxito social, pode escoller entre un amplo abano de posibilidades profesionais... entre outras cousas porque non se sente obrigado a facer fronte a responsabilidades domésticas nin familiares, ou a compromisos afectivos que limiten a súa "independencia", o outro grupo débese facer cargo das responsabilidades domésticas e familiares, cargar coa maior parte do coidado das relacións, "tirando por elas" para que se manteñan... e, nesta medida, ve limitado o seu acceso ao ámbito social e profesional... e escasas veces se sente valorado polo que fai...

Así as cousas, parece que a gran cuestión pendente é corrir a desigualdade... e para isto é imprescindible identificar, por un lado, cales son as súas claves e, polo outro, cómo e en virtude de qué se constrúen, xa que só así poderemos deseñar as medidas correctoras oportunas...

As claves de desigualdade constrúense e incrústanse na personalidade de xénero...

Comezaremos por sinalar que a construción da desigualdade parte da existencia de dous modelos de xestión da **FRUSTRACIÓN** e da **AGRESIVIDADE** que se produce como resposta ante ela...

No modelo masculino, o pulo agresivo que se libera como resposta ante a frustración reprímese moito menos (...ou conséntese moito máis) que no modelo feminino. Noutras palabras, aos nenos permíteselles ser moito máis agresivos que as nenas, xa desde a infancia, e mesmo se lles chega a incentivar a agresividade:

- ⇒ Os nenos reciben moi poucas veces mensaxes de reprobación cando rompen algo no curso dunha perrencha ou cando se pelexan, o modelo de xoguetes que utilizan fomentan as representacións agresivas (guerra, asalto, destrución...) e os seus modelos de identificación (tanto familiares como sociais) son agresivos. Ademais, espérase deles que respondan ás provocacións, que se “defendan” cando se meten con eles... e que defendan ás nenas cando se meten con elas...
- ⇒ As nenas, pola súa vez, reciben constantes mensaxes de reprobación cando liberan a súa agresividade, teñen “prohibidas” as pelexas, os xoguetes non facilitan a representación agresiva, que mesmo é reprimida cando se produce no curso do xogo, e os seus modelos de identificación, tanto familiares como sociais, caracterízanse pola contención da agresividade. Ademais, espérase delas que non se metan en líos, que “aguanten” cando se meten con elas (...ou que lle pidan axuda a seu irmán)...

A interiorización de todas estas normas e expectativas xera dous tipos de subsistemas de control interno ben distintos:

- ✓ No modelo feminino, a agresividade resulta intolerábel, na medida en que a súa emisión se asocia coa ameaza da perda do amor da nai e coa angustia e a culpabilidade que isto implica... é máis, o propio feito de saberse ou sentirse agresiva, xa lle produce á nena un tremendo malestar, porque isto é oposto ao seu ideal. En consecuencia, desde a feminidade:
 - ♣ Cohíbese ou reprímese o pulo agresivo, o que provoca a contención e a acumulación da tensión interna. O dispracer que isto produce asúmese como “mal menor”, na medida en que se anticipa a angustia e a culpabilidade que aparecería se esta tensión se liberase... e o dispracer sería moito máis grande.
 - ♣ Nestes termos, a frustración non se resolve case nunca, acumulándose tamén a tensión que produce... ao mesmo tempo que se observa como as figuras masculinas conseguen resolvela habitualmente.
 - ♣ Pouco a pouco, a tensión interna provocada pola contención da agresividade e da frustración vaise facendo insoportábel para a nena, que habilita algúns mecanismos de defensa para aliviala: así, por un lado, sublima os seus propios desexos, dándolle prioridade á satisfacción dos que teñen os demais, que considera máis lexítimos e, polo outro, despraza a agresividade cara a si mesma.

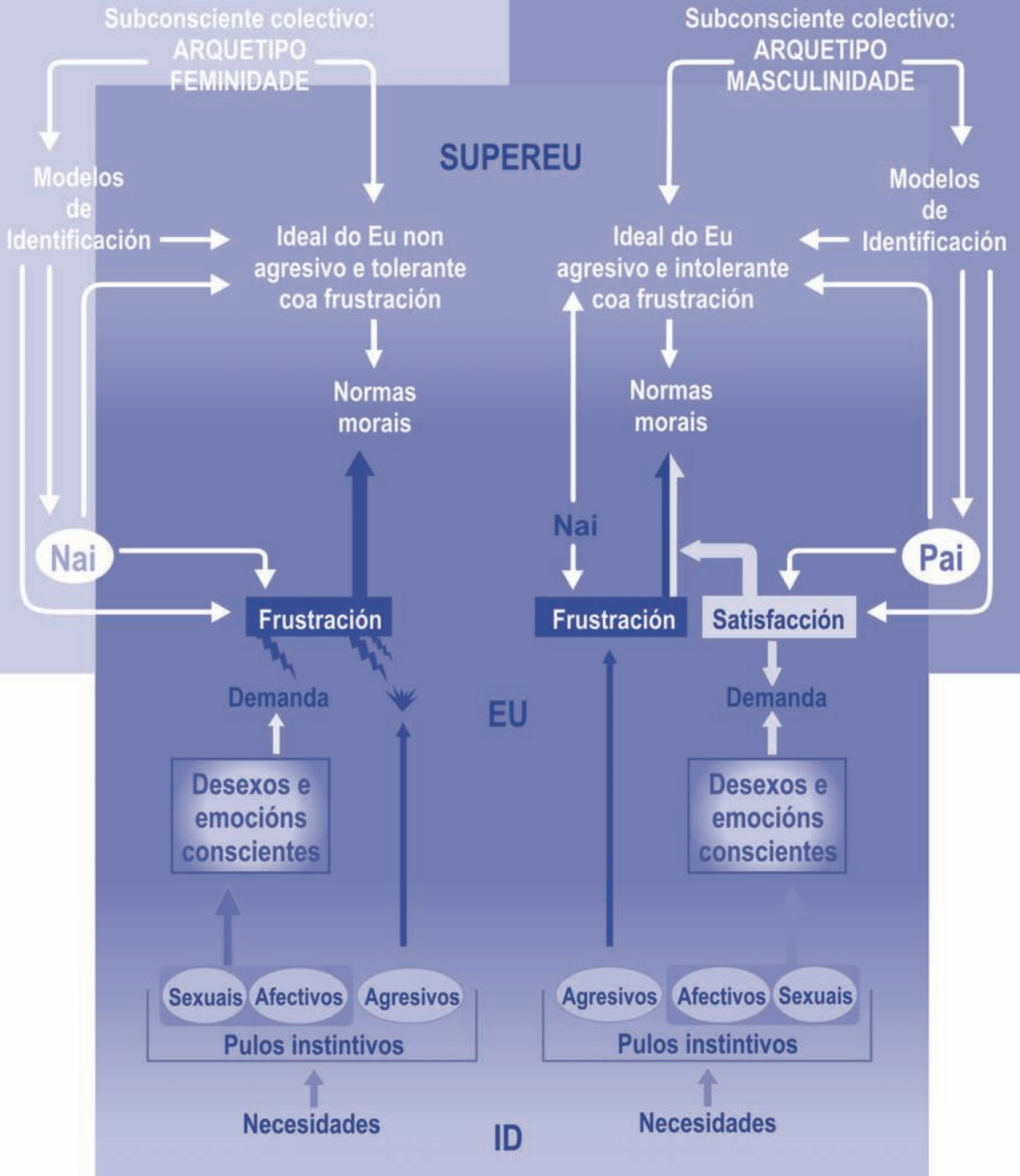
- ♣ Este proceso termina por construír un subsistema de control que se expresa en trazos, actitudes e comportamentos típicos do rol de xénero, e que se caracteriza pola **abnegación**: os propios desexos resultan inhibidos e a atención aos dos demais considérase unha obriga... rematando por confundirse uns cos outros. A satisfacción dos desexos dos demais fai diminuír a propia insatisfacción, até o punto de que se dirixe unha boa dose de esforzo persoal a “adiviñalos”, cando estes non son expresados. Isto, xunto co desprazamento da agresividade cara a si mesma (auto-agresividade), acaba por cristalizar no outro trazo característico do feminino: a **submisión** aos imperativos dos demais... aínda que estes non sexan expresados abertamente.

No modelo masculino, pola súa vez, a agresividade resulta liberada con frecuencia. En primeiro lugar, porque non recibe ningunha mensaxe de reprobación cando o fai, e en segundo lugar, porque mesmo se incentiva, na medida en que se espera deles que sexan agresivos. Por último, o único límite que se lle impón consiste en que a liberación non se oriente cara ás figuras de autoridade... e este control resulta doado de resolver a través dun desprazamento, neste caso cara a outras persoas ou obxectos do contorno. Nestes termos, o que acaba por resultar intolerábel é a inhibición da agresividade, asociada coa ameaza da perda do amor da nai, na medida en que frustra as expectativas depositadas sobre o neno... até o punto de que sentirse ou saberse pouco agresivo fai que a súa autoimaxe se desvíe do “ideal de eu”, promovendo que cada vez controle menos a emisión heteroagresiva. En consecuencia, desde a masculinidade:

PERSONALIDADE DE XÉNERO

Feminina

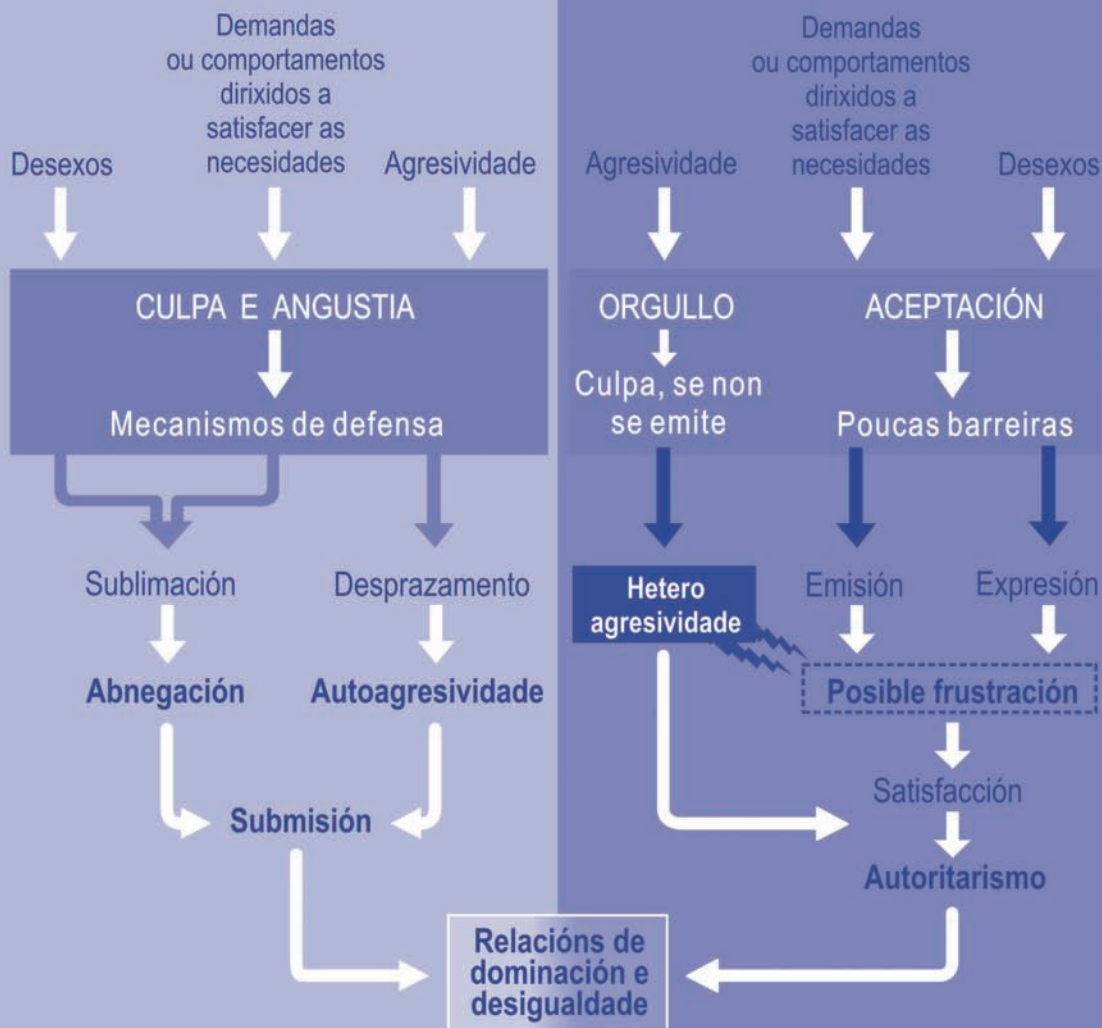
Masculina



ROL DE XÉNERO

Feminino

Masculino



- ♣ O único límite para a agresividade é que esta se dirixa cara ás figuras de autoridade, o cal permite liberar a tensión interna directamente cara ao obxecto frustrante ou indirectamente, desprazada cara a outros obxectos do contorno, sen que isto leve ningún dispracer asociado.
- ♣ Nestes termos, a frustración, que xa se producía con menos frecuencia que entre as nenas, resólvese, con frecuencia, logrando a satisfacción e o pracer moitas máis veces... ao mesmo tempo que se observa cómo ás figuras femininas non se lles permite este tipo de logro.
- ♣ Pouco a pouco, o neno vai lexitimando os seus desexos, que prioriza con frecuencia sobre os femininos, aos cales termina por desvalorizar.
- ♣ Este proceso acaba por construír un subsistema de control que se expresa en trazos, actitudes e comportamentos típicos do rol de xénero, e que se caracteriza polo **egocentrismo**: os propios desexos son o máis importante e os demais (sobre todo as demais) teñen a obriga de satisfacelos... e mesmo de adiviñalos... e cando isto non sucede así, a **intolerancia ante a frustración** permite utilizar a agresividade para resolvela... e todo isto acaba por cristalizar no outro trazo característico do masculino: o autoritarismo ante a insumisión das demais... sexa esta explícita (por non atender as demandas expresadas) ou implícita (por non adiviñalas).

Nestes termos, as relacións entre o feminino e o masculino están mediadas por un claro patrón de desigualdade e de dominación, que propicia a construción de vínculos afectivos en que o amor se confunde, respectivamente, coa exigencia ou coa culpa por non satisfacela, o aprecio e o respecto co desprezo e co medo, e a lealdade coa fidelidade absoluta...

Todo isto marca un ton emocional feminino caracterizado pola desvalorización do *si mesmo*, en lugar da valoración, pola represión dos desexos e, en consecuencia, a inhibición das aspiracións e ambicións, polo predominio da culpa, a amargura e o desgusto, e pola inhibición nas relacións sociais... o cal compromete a consecución da satisfacción, do disfrute e do pracer.

Pola contra, o ton emocional masculino caracterízase pola idealización do *si mesmo* e a ansia de hipervaloración, en lugar da valoración adaptada, polo predominio dos propios desexos e, en consecuencia, a construción das aspiracións e ambicións, pola liberación da culpa, que proxecta cara ás demais, pola cólera e a euforia, e pola sobrecompensación a través das relacións sociais e a realización profesional.

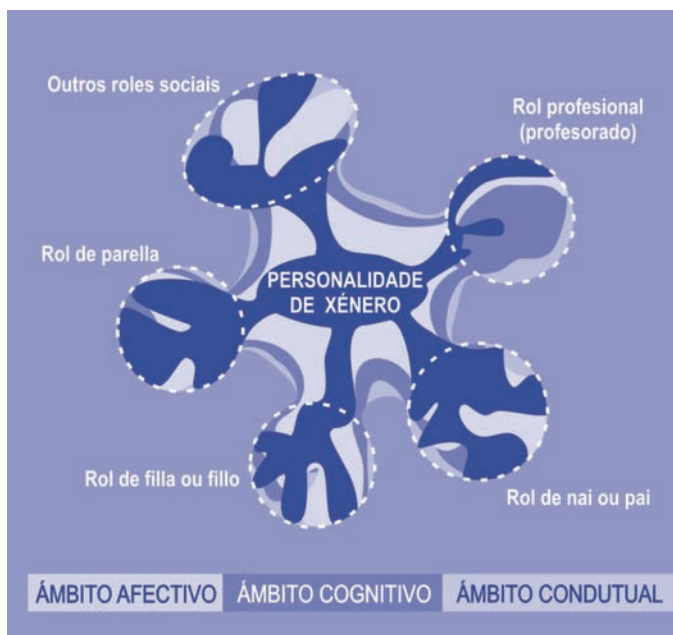
A personalidade de xénero marca case todos os ámbitos de relación entre as persoas, e fica no subconsciente colectivo...

As persoas, na medida en que somos seres sociais, temos necesidade de establecer relacións e de construír vínculos afectivos coas demais... pero tanto as relacións coma os vínculos poden ser de diversos tipos. Así, por exemplo, a relación materno-filial ou paterno-filial é distinta cá de parella e esta, pola súa vez, é diferente dunha relación de compañeirismo ou de amizade. Neste sentido, podemos dicir que cada persoa representa un papel ou un rol distinto en cada tipo de relacións que establece. Todos estes roles, pola súa vez, están influídos polo estilo persoal, ou tipo de personalidade... e o subsistema de xénero configura unha boa parte da personalidade.

Así, o xeito de sentir, de pensar e de actuar está mediatizado polas chaves de xestión da frustración e da agresividade... Isto é: pola personalidade de xénero e a súa proxección no rol de xénero. Desta maneira, o papel de nai ou pai, por exemplo, reflicte un modelo feminino ou masculino nas súa relación coas fillas e fillos, igual có das fillas e fillos entre si e tamén coa nai ou co pai, ou o das amizades e, sobre todo, o de parella, no cal se poñen de manifesto as connotacións de xénero en case todas as transaccións afectivas, cognitivas e condutuais.

Todo isto permite a transmisión e a tendencia á perpetuación dos modelos de xénero, transmitidos pola nai e o pai durante os primeiros anos de vida, e por outros modelos de identificación posteriormente, e desenvolvidos e consolidados a través das relacións que se van establecendo coas demais persoas... e de todo isto só é consciente unha pequena parte... xa que a maioría dos elementos se sitúan no substrato pre-consciente e mesmo algúns no subconsciente, aos cales pertence o *supereu*, que é onde se sitúan os controis internos. Por outra parte, o xénero está presente en todas as persoas, alén da súa profesión, da súa clase social e mesmo da súa ideoloxía... e se o xénero está presente, tamén o están as súas chaves de desigualdade... aínda que en diferente grao.

Polo tanto, podemos situar o xénero no que Jung denominou o **subconsciente colectivo**, formado por un conxunto de valores e pautas de comportamento comúns a todos os individuos pertencentes a unha mesma cultura, que se transmiten de xeración en xeración a través da familia e dos vínculos sociais... e, nesta mesma medida, podemos consideralo un **arquetipo**, igualmente definido por Jung coma un construto que fica no subconsciente colectivo e que determina un modelo apriorístico consciente. Así, por exemplo, o arquetipo feminidade, localizado no subconsciente colectivo (e, en consecuencia, individual), determina o conxunto de calidades que debe reunir unha persoa para ser feminina, incluíndo nestas o feito de ser muller.



Esta apreciación do xénero, en toda a súa magnitude, pode parecer que complica moito o deseño da intervención coeducadora, na medida en que as súas chaves residen aparentemente fóra do noso alcance... pero isto non é exactamente así. De feito, un dos papeis da educación é precisamente a ampliación do campo cognitivo; isto é, do nivel de consciencia... e parte desta ampliación faise a expensas do preconscien-

te. Isto quere dicir, en definitiva, que a **coeducación afectivo-emocional e sexual** pasa polo mellor coñecemento do *si mesmo*, dos propios sentimentos e das propias emocións, dos controis internos que cadaquén ten construídos e que lle dificultan unha vida saudábel... e por suposto dos que marcan as chaves de desigualdade entre as persoas.

As actitudes son elementos da personalidade que reflicten os subsistemas de control...

Unha actitude é a tendencia ou predisposición a actuar dunha determinada maneira cara a un obxecto... e o obxecto pode ser o *si mesmo*, outras persoas do contorno, unha idea, unha situación... etc.

Pero... que é o que predispón a unha persoa a actuar dunha maneira determinada?... pois predispón o que sente e o que pensa sobre o dito obxecto... aínda que debemos sinalar que estes sentimentos e pensamentos inflúen no comportamento en proporcións variábeis, ademais de que poden, pola súa vez, estar condicionados por outros factores máis internos...

Cando falabamos da estrutura da personalidade e dos sistemas de control que se van construíndo durante a súa maduración, indicabamos que a interiorización das normas fai que a persoa sinta culpabilidade ou angustia cando fai algo "inadechado" (prohibido polo *supereu*) e, pouco a pouco, esta culpabilidade vai aparecendo tamén cando pensa ou cando sente "o que non debe", igualmente prohibido polo *supereu*.

Para evitar o sufrimento que lle producen estas emocións, pon en marcha os mecanismos de defensa do *eu*, a través dos cales podería, por exemplo, reprimir o que sente (os desexos, por exemplo), ou transformalos noutros máis aceptábeis (sublimación), ou trasladar a outro obxecto os seus sentimentos e pensamentos (desprazamento)... Desta maneira, vai construíndo unha nova forma de sentir, de pensar e, en consecuencia, de actuar, menos dolorosa para ela... aínda que este novo sistema non sempre é o máis adaptado, na medida en que se chega a "prescindir" dos propios desexos (represión) para dedicar o esforzo a satisfacer os das demais persoas (sublimación), ou se acaba por identificar aqueles desexos reprimidos con outros, máis tolerábeis, pero menos reais (desprazamento cara a cousas materiais) e, polo tanto, menos satisfactorios. Polo tanto, podemos dicir que cada **ACTITUDE** reflicte un subsistema de control da personalidade.

Para aclarar un pouco mellor esta cuestión, utilizaremos un exemplo: unha nena ou un neno ten necesidade de coñecer o seu contorno, descubrir os elementos que o forman,



saber a súa orixe... e moitas cousas máis... en suma, aparece o desexo de descubrir, pescudar e coñecer... sente **CURIOSIDADE**.

Cada actitude é o resultado dun subsistema de control da personalidade, e reflicte a súa estrutura...

Ante isto, explora, toca, ole, chupa, fai preguntas... e as persoas adultas do seu contorno, especialmente a súa figura materna, darán unha resposta a todo isto... e dependendo do tipo de resposta, a nena ou o neno construírá o seu sistema de control da curiosidade e da conduta de exploración... e, en consecuencia, a súa actitude ante isto.

Analizaremos algunhas destas posibilidades de resposta e as súas repercusións no desenvolvemento dos controis internos:

1. A nai permítelle autonomía para explorar, limitándoa soamente ante situacións de perigo, apoia esta exploración sen dirixir nin sobreprotexer, atende e contesta as preguntas con naturalidade, ou axúdalle a atopar respostas para elas, etc. Por outra parte, no seo da familia, fálase dos temas con naturalidade, exprésanse os afectos sen maiores represións e, en suma, existe un clima de valoración do descubrimento, sexa este do tipo que for.

Ante isto, a nena ou o neno sentirá este apoio e a valoración de súa nai... sentirase querida e respectada. En consecuencia, interiorizará que a curiosidade é boa, sentirá o desexo de descubrir sen maiores vetos, e explorará o seu contorno sen máis limitacións cás dos perigos que lle sinalan ou que vai descubrindo... Desta maneira, construírá emocións do tipo da confianza e seguridade, orgullo de si mesma, alegría e satisfacción... pensará que coñecer as cousas e saber sobre elas é interesante e levará a cabo os comportamentos necesarios para descubrir e aprender. En definitiva, a súa actitude ante algo que lle resulte novidade será a curiosidade libre e responsábel.

2. A nai sobreprotexe a nena ou o neno: non lle permite explorar por si mesma e rífalla cando o intenta, desproporciona os perigos asociados coas súas prácticas... faille caso cando pregunta, pero as súas respostas non deixan lugar a dúbidas, son categóricas e non permiten o cuestionamento. Ademais, no seo da familia non se dialoga demasiado, os temas que van xurdindo non teñen máis ca unha resposta e cada vez que alguén tenta cuestionala recibe unha mensaxe de desaceptación...

Ante isto, a nena ou o neno interiorizará que a curiosidade é mala, e a exploración e o cuestionamento son perigosos. Desta maneira, irá deixando de explorar e de cuestionar as cousas, porque a satisfacción que obtén cando o fai é menor ca culpabilidade que sente por facelo... Máis adiante, a culpabilidade producirase tamén cando sinta o desexo de saber, que seguramente acabará por reprimir (non desexará saber), ou por volver ao seu contrario (desexará "non saber"), ou por desprazar cara ás cousas que non lle estean vetadas (só desexará saber sobre estas)... etc. Desta maneira, construírá emocións do tipo da desconfianza e da inseguridade, desvalorización de si mesma por non ser quen, medo e insatisfacción... pensará que saber é unha parvada, ou que é perigoso, ou que está ben saber sobre algunhas cousas, pero non sobre outras (segundo o mecanismo de defensa que habilitara no seu momento), e só tentará descubrir algunhas cousas. En definitiva, a súa actitude ante algo que lle resulte novidade estará cohibida polo medo, non se sentirá libre de explorar e, en consecuencia, non asumirá a responsabilidade de saber nin de coñecer.

3. A nai non lle prohíbe explorar nin descubrir, pero tampouco lle axuda a facelo; cando fai preguntas non lle presta atención... e todo isto sucede con frecuencia. Neste caso, a nena ou o neno probablemente non se sentirán queridos, o cal frustra a satisfacción dunha necesidade moito máis potente cá de descubrir: a necesidade de amor.

Ante isto, probablemente esquecerá o seu afán exploratorio e responderá ante esta frustración segundo o modelo de xestión da agresividade que teña construído ou que estea construíndo: así, pode petar, dar patadas, berrar, insultar ou romper algún obxecto (emisión heteroagresiva típica do rol masculino). Tamén pode chorar, golpearse a si mesma ou a si mesmo, rabuñarse, non comer, ou romper un xoguete que lle gusta moito (emisión autoagresiva típica do rol feminino). En calquera caso, rexeitará a curiosidade, pensará que non é boa... ou mesmo que é mala, e non levará a cabo comportamentos dirixidos a satisfacela...

4. A nai non lle presta demasiada atención case nunca, pero amósase moi interesada cando a nena ou o neno lle fai preguntas, ou lle pide que o axude a “investigar” calquera cuestión relacionada co mundo intelectual... A nena ou o neno probablemente se sentirán queridos só nestes casos...

Ante isto, probablemente desenvolverá unha “pseudocuriosidade”, que ten moito máis que ver coa satisfacción das súas necesidades afectivas que coas de descubrimento, porque cada vez que formula unha pregunta ou pide axuda para algo relacionado co traballo, percibe o amor da súa nai... e isto é moito máis importante para ela que calquera outra cousa... acabará por pensar que a curiosidade é boa, porque lle reporta o agrado e o coidado da súa nai cando a expresa... pero o seu interese non será real.

5. A nai permítelle autonomía para explorar, faille caso, apóiaa e contesta as súas preguntas, ou axúdalle a descubrir as respostas, pero limita todo isto cando se trata de determinados temas ou aspectos... por exemplo, cando lle atribúe á curiosidade un contido sexual. Ademais, observa as reaccións de nerviosismo que se producen entre os membros da familia cando se fala dalgún tema sexual, ou cando na televisión pasan algunha película con esceas eróticas...

Neste caso, os controis internos desenvolveranse segundo o exposto na primeira das posibilidades (punto 1), agás no que se refire á sexualidade. Así, interiorizará que a curiosidade sexual é mala e irá deixando de explorar o seu corpo e de facer preguntas sobre o particular, porque a satisfacción que obtén cando o fai é menor cá culpabilidade que sente por facelo... Máis adiante, a culpabilidade producirase tamén cando sinta o desexo de explorar ou de saber, que seguramente terminará por reprimir (non desexará explorarse nin saber), ou por volver ao seu contrario (desexará “non explorarse ou non saber”). Así, ante a curiosidade sexual construírá emocións do tipo da desconfianza e da inseguridade, o medo, o noxo e a insatisfacción... pensará que saber sobre isto é unha porcallada, ou é perigoso, ou non é interesante (segundo o mecanismo de defensa que habilitara no seu momento), e cohibirá a súa conduta de exploración... e todo isto acabará por producirlle dificultades máis adiante, cando apareza... ou non, o desexo sexual propiamente dito. En definitiva, a súa actitude ante a curiosidade sexual e ante a sexualidade en xeral estará cohibida polo medo, a inseguridade e a vergoña, o seu pensamento bloqueado polo tabú e, en consecuencia, non explorará nin preguntará libremente... e máis adiante, seguramente terá proble-

mas para sentir o desexo sexual e/ou para levar a cabo a súa actividade sexual dun xeito satisfactorio.

E xunto coas actitudes, constrúense as motivacións para actuar...

A motivación foi definida por Adler como a “percepción subxectiva de proximidade da meta”... e, segundo a súa teoría, a meta das persoas está sempre en función de resolver o sentimento de inferioridade que se produce cando hai necesidades sen satisfacer.

Noutras palabras: cando xorde unha necesidade, prodúcese unha tensión interna que provoca dispracer (inferioridade). Ante isto, a persoa busca a maneira de satisfacer esa necesidade e, se o consegue, a tensión que se acumulara libérase e o dispracer deixa paso ao pracer (superioridade). Pouco a pouco, a persoa vai aprendendo o que debe facer para conseguir a satisfacción de cada unha das súas necesidades cando estas se producen... é dicir, vai construíndo as súas motivacións.

A motivación para actuar prodúcese cando a persoa percibe subxetivamente que, a través do seu comportamento, vai conseguir satisfacer unha necesidade...

Porén, conforme levamos observado ao longo destas páxinas, no proceso de desenvolvemento persoal non sempre se logra satisfacer as necesidades... algunhas veces estas resultan frustradas... especialmente cando son afectivas ou sexuais... e, nestes casos, a tensión e o dispracer “resólvense” mediante a liberación agresiva, mediante o desprazamento cara á construción doutras metas máis viábeis... etc.

Para unha mellor comprensión deste asunto, utilizaremos o exemplo do apartado anterior, concretamente as posibilidades explicadas nos puntos 1, 4 e 5:

POSIBILIDADE 1: unha nena ou un neno recibe mensaxes de atención, apoio, seguridade, etc. de súa nai, que se expresan, entre outras ocasións, cando sente a necesidade de

As motivacións axustadas promoven comportamentos adaptados a través dos cales se logra a satisfacción

saber, descubrir ou coñecer (curiosidade). Nestes casos, mamá axúdalle, contéstalle as preguntas, etc... nestes termos, a nena ou o neno satisfará sen problemas a súa necesidade de descubrir, cada vez que esta se produza, e estará motivada para explorar, investigar e preguntar cada vez que sinta curiosidade. Podemos falar entón dunha **motivación axustada**, xa que promove un comportamento a través do cal logra a satisfacción e o pracer, sen máis límites cós que pouco a pouco vaia interiorizando en relación con non

invadir a intimidade dos demais... se estes non queren.

POSIBILIDADE 2: unha nena ou un neno recibe mensaxes de prohibición e de perigo cada vez que intenta explorar o seu ámbito inmediato, ou respostas categóricas que non permiten o cuestionamento nin o diálogo cando fai algunha pregunta... Nestes casos, mamá, que non quere que lle pase nada malo, transmítelle que a exploración do medio é perigosa e mala, e a nena ou o neno séntese insegura e vai construíndo unha serie de medos cara a aquilo que pode satisfacer a súa curiosidade... porque a súa mamá faille caso, pero enfádase cando pregunta ou quere descubrir... e nestas ocasións non se sente querida.

Pouco a pouco, entran en conflito dúas das necesidades fundamentais da persoa: a de sentirse querida e valorada, e a de saber e descubrir... e ante esta dicotomía, adoita “escoller” o amor da súa mamá. Desta maneira, co paso do tempo:

- Ficaré desmotivada para explorar, descubrir e, en suma, para aprender en termos adaptados, reducindo a súa aprendizaxe a aqueles aspectos da vida que están programados que aprenda, e que interiorizará dun xeito ineficaz, na medida en que ten menoscabada a súa capacidade de crítica e de análise.
- Terá medos asociados co descubrimento e sentirase insegura ante calquera cousa que supoña unha certa novidade e, en consecuencia, inhibirá o seu comportamento de exploración e gozo ante esta.
- Probabelmente terá dificultades para iniciar relacións con persoas novas, especialmente se estas teñen algunha peculiaridade (étnica, cultural, de costumes, etc.)

Podemos falar, polo tanto, dunha motivación desaxustada, xa que os comportamentos que promove cohiben a necesidade de aprender e diríxense esencialmente a “resolver” os medos e a inseguridade e, polo tanto, non logran a satisfacción, senón a diminución da insatisfacción.

POSIBILIDADE 3: unha nena ou un neno recibe mensaxes de desatención de súa nai, que se expresan cando sente a necesidade de saber, coñecer ou descubrir (curiosidade) e lle pide axuda para conseguilo. A nai non lle fai caso e, ante a frustración que isto supón, a nena ou o neno reacciona hétero ou autoagresivamente... e de paso “esquece” a súa curiosidade, porque para ela é máis importante conseguir a atención da súa mamá e sentirse querida por ela... É doado supoñer que cando peta ou se peta, ou berra, ou insulta, ou rompe algún obxecto, ou non come, consegue chamar a atención da súa nai... aínda que só sexa para lle rifar polo que fixo...

Porén, isto non resolve a súa necesidade de amor, porque a súa mamá lle está rifando e, en consecuencia, está recibindo unha mensaxe de rexeitamento... pero alomenos fanlle caso!... Co paso do tempo, os resultados serán:

- Ficaré desmotivada para aprender, porque nunca logrou satisfacer a súa curiosidade en termos adaptados... senón máis ben todo o contrario... con todos os inconvenientes que isto suporá para o seu desenvolvemento e autorrealización.

- Estará motivada para facer aquilo con que logra que lle presten atención e lle fagan caso... cada vez que sente a necesidade de que lle fagan... Pero, con isto, non logrará nunca a satisfacción total, xa que non se sente querida por si mesma, senón polo que fai... Nesta medida, a tensión non se liberará totalmente e a necesidade afectiva estará sempre presente, polo que precisará chamar a atención constantemente, mesmo sen ter en conta os danos que lle pode causar (por exemplo, o non comer, autolesionarse ou perder os xoguetes que lle gustan).

As motivacións desaxustadas promoven comportamentos que non logran satisfacer as necesidades... e mesmo poden causar perxuizos

- Co paso do tempo, estenderá este xeito de comunicación e de relación a outras persoas, coas cales probabelmente establecerá vínculos mediados pola dependencia e

a ansia de posesión. Levará a cabo comportamentos dirixidos a reclamar a atención das demais... e ficará insatisfeita na medida en que non terá a oportunidade de percibir o amor nada máis que polo que fai... e seguramente recibirá con frecuencia o rexeitamento por isto mesmo.

Podemos falar, polo tanto, dunha motivación desaxustada, xa que os comportamentos que promove non satisfán as necesidades, e mesmo poden causar danos para o benestar noutros aspectos da vida.

POSIBILIDADE 4: unha nena ou un neno recibe mensaxes de desatención de súa nai, agás cando lle fai preguntas, ou lle pide que o axude a “investigar” calquera cuestión relacionada co mundo intelectual ou instrumental... A nena ou o neno probablemente se sentirán queridos só nestes casos. En consecuencia, estarán motivados para investigar, explorar e preguntar, cada vez que queren que a súa mamá lles faga caso... o cal ocorre con moita frecuencia, posto que, igual que no caso anterior, non se sentirán realmente queridos e, en consecuencia, a súa necesidade estará sempre presente... e isto, co paso do tempo, pode traer as seguintes consecuencias:

- Pode desenvolver unha gran capacidade intelectual e de descubrimento... iso si, orientada cara a aqueles aspectos que lle incentivaron durante a infancia, ou os que se deriven destes, pero nunca cara aos que se lle restrinxiron ou vetaron, que estarán suxeitos aos correspondentes tabús.
- Pode non interiorizar o que descobre ou aprende, na medida en que centra o seu interese e a súa atención en validar se o queren cada vez que leva a cabo o seu comportamento de exploración. Neste caso, probablemente investirá moito tempo no estudo, na lectura, etc... pero non logrará aprender significativamente nin rendibilizar o que indaga.
- Calquera das dúas saídas comporta un menoscabo para a satisfacción das súas necesidades afectivas, dado que tenderá a establecer as súas relacións coas demais persoas “ofrecendo” aquilo que posúe: o seu rendemento intelectual, ou a súa capacidade de traballo, etc... tenderá a identificar o amor coa admiración... e non terá a oportunidade de sentirse querida polo que é... senón polo que fai...
- Por último, probablemente a súa satisfacción e o seu benestar dependerán case exclusivamente do seu éxito escolar (e máis adiante profesional), co cal non terá capacidade para afrontar os fracasos que se produzan a este nivel, ao non ter con que compensalos.

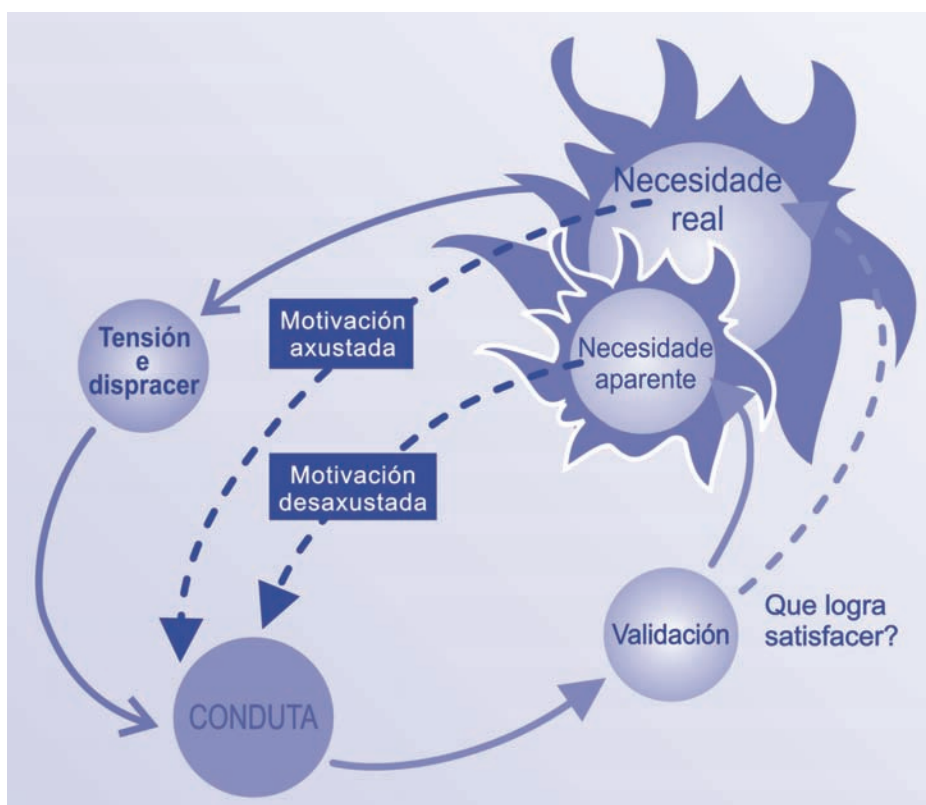
De novo podemos falar dunha motivación desaxustada, xa que promove comportamentos que non logran satisfacer a necesidade e eliminar a tensión... e mesmo pode menoscabar as posibilidades de desenvolvemento doutras competencias que poderían resultar gratificantes.

En suma, as motivacións axustadas promoven comportamentos dirixidos á satisfacción da necesidade cando esta se produce. Logran eliminar a tensión interna e conseguen a satisfacción e o benestar. Pola contra, as motivacións desaxustadas constrúense a partir da permanencia da tensión acumulada pola frustración da satisfacción de certas necesidades (xeralmente afectivas ou sexuais), e promoven comportamentos non dirixidos a alcanzar as metas reais e, polo tanto, non adaptados ao logro, privando as persoas do

benestar e da felicidade... e mesmo menoscabando outros aspectos da súa saúde e da súa vida.

Para que unha motivación se constrúa dun xeito axustado, é necesario que se cumpran as seguintes condicións:

- Que se desenvolvese unha actitude de tolerancia cara a esta, o cal permitirá coñecerla como tal, na medida en que se producirá un desexo consciente.
- Que se coñeza o comportamento adaptado para satisfacela, o cal depende novamente da actitude de tolerancia, neste caso para o comportamento en cuestión.
- Que se teña a oportunidade de comprobar a efectividade do comportamento, no sentido de lograr a satisfacción cando se leva a cabo.



Pero todo isto non sempre é posíbel... porque, tanto as actitudes coma as motivacións, teñen algúns elementos conscientes e outros que non o son...

Os exemplos desenvolvidos nos apartados anteriores amosan como un subsistema de control concreto (sobre a necesidade de descubrir e o instinto de explorar) cristaliza nas actitudes ante o descoñecido ou novidoso, que predispoñen a actuar libremente ou con medo, responsábel ou irresponsábel... e na construción de motivacións axustadas

ou desaxustadas, que condicionan o comportamento das persoas. Pero debemos ter en conta que cada subsistema de control, cada actitude e cada motivación, non son elementos estancos e independentes dos demais, senón que establecen relacións entre eles...

Para comezar, debemos dicir que unha boa parte dos elementos das actitudes e das motivacións fica con frecuencia fóra do ámbito consciente. Así, unha serie de contidos sitúanse no preconscious e algúns directamente no subconsciente... e a cantidade de elementos que están en cada ámbito depende, pola súa vez, doutros subsistemas de control.

Para explicar isto un pouco máis polo miúdo, continuaremos facendo uso do mesmo exemplo sobre a curiosidade: neste caso, faremos referencia ao explicado na posibilidade 5, con respecto á curiosidade sexual e á sexualidade:

POSIBILIDADE 5: unha persoa séntese culpábel cada vez que se activa o desexo de coñecer o seu corpo ou calquera aspecto relacionado coa sexualidade... e ante isto desenvolve emocións do tipo da desconfianza e da inseguridade, o medo, o noxo e a insatisfacción... pensa que saber sobre isto é unha porcallada, ou é perigoso, ou non é interesante (segundo o mecanismo de defensa que habilitara no seu momento), e cohibirá a súa conduta de exploración... Iremos ver agora cales destes elementos son conscientes e cales non, e a que se debe que isto sexa así...

En primeiro lugar, a persoa pode saber que se sente culpábel ou non sabelo... e isto depende da súa tolerancia ante a culpa: se durante a súa infancia sentiu unha gran cantidade de angustia (medo á perda do amor) asociada co seu comportamento, probabelmente non a tolerará facilmente; así, non será consciente desta emoción como tal e converteraa en medo, inseguridade, etc.

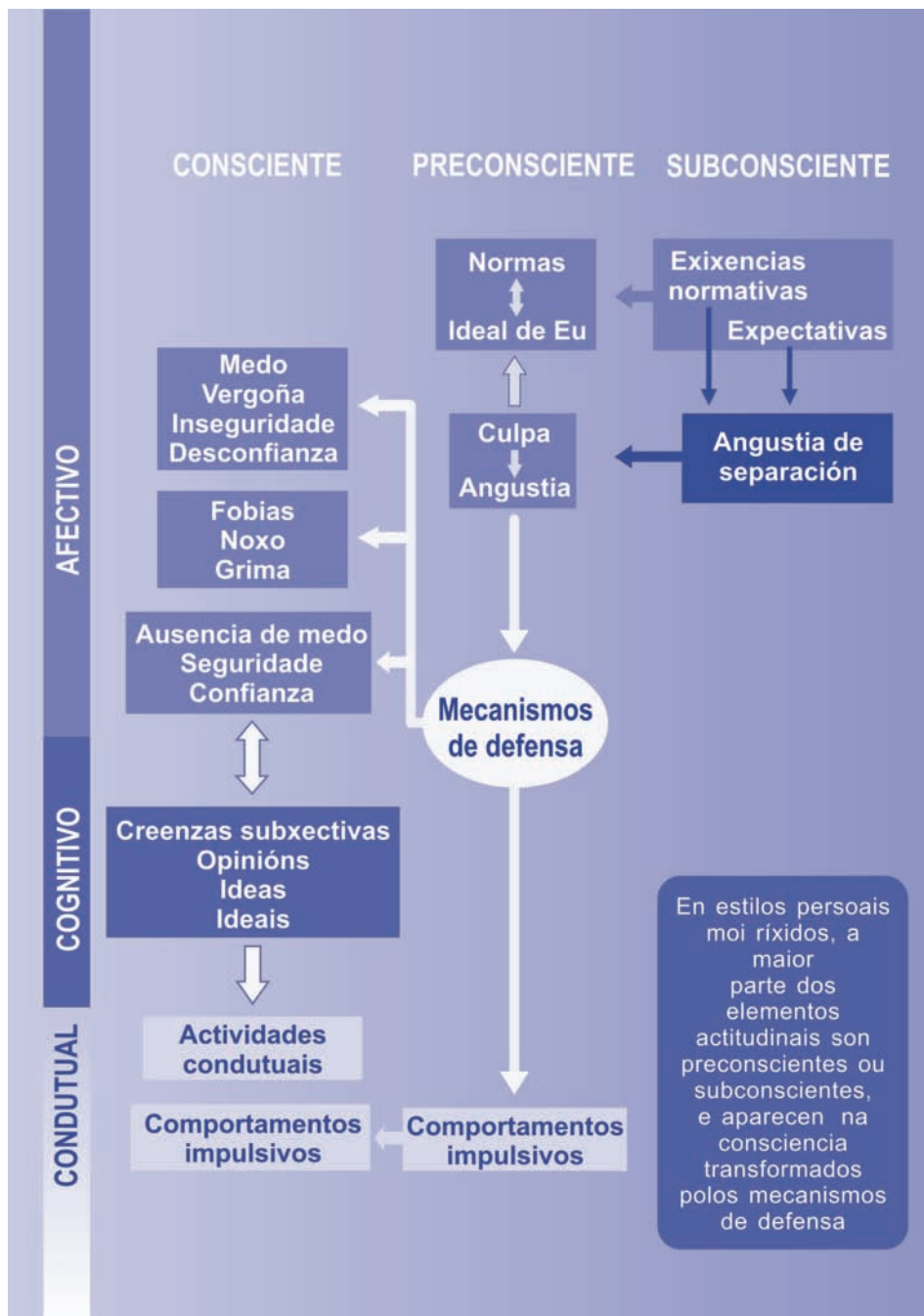
Pero pode ocorrer que tamén desenvolvese unha intolerancia ao medo e á inseguridade, porque no ideal de *eu* "figura" que non se debe ter medo nin ser insegura, como ocorre, por exemplo, co ideal masculino. Neste caso, tampouco será consciente destas emocións e, cando se producen, pódese converter no seu oposto (seguridade e ausencia de medo), desprazar (fobias diversas), proxectar sobre outras persoas, etc. Se isto ocorrese, tampouco sería consciente da compoñente afectiva da súa actitude, senón das emocións habilitadas a partir dos seus mecanismos de defensa, que "agochan" os verdadeiros sentimentos.

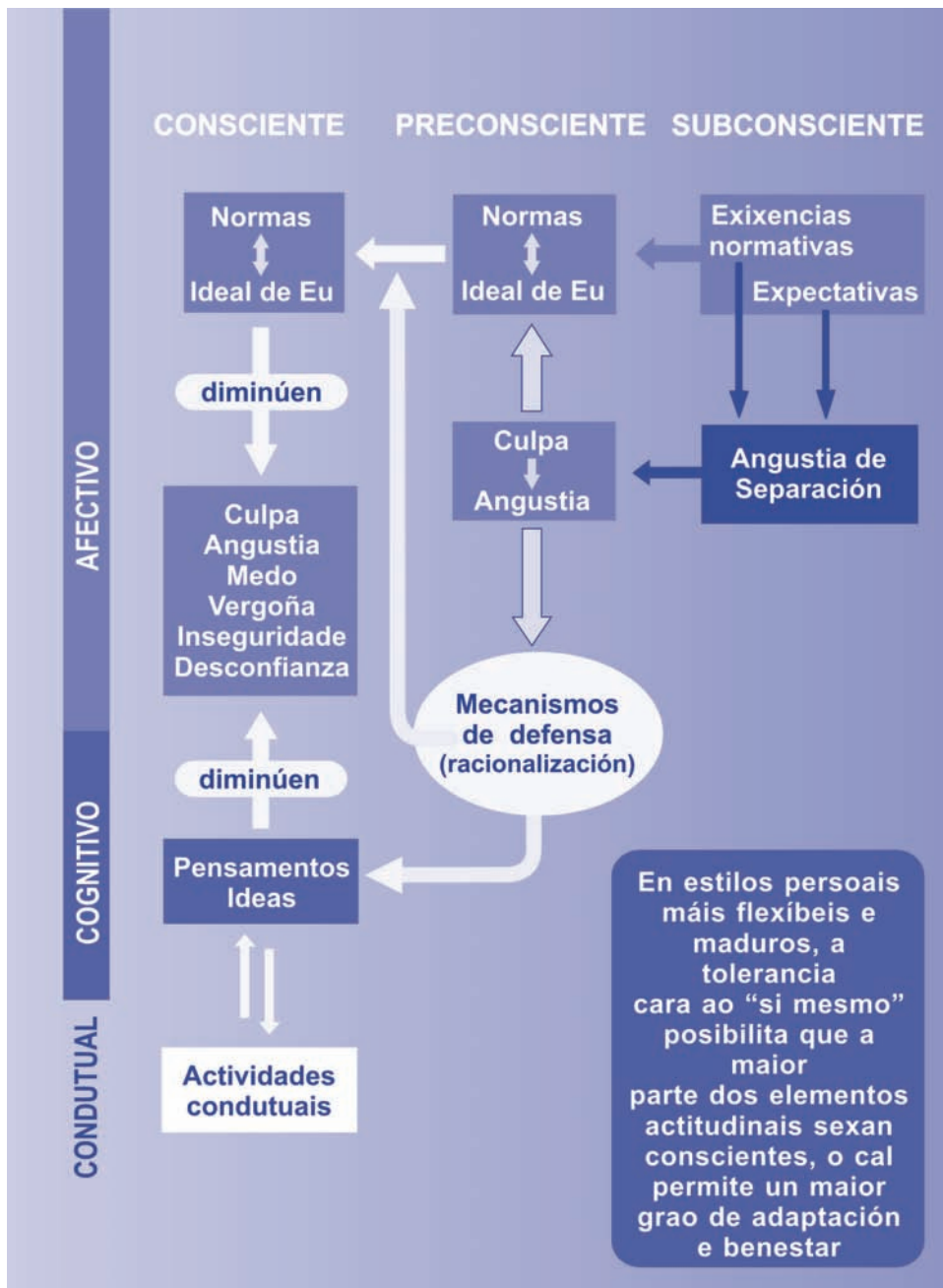
En canto ao que pensa sobre o obxecto (compoñente cognitiva), que debería ser consciente na medida en que "sabe" o que pensa, pode ocorrer que se trate dunha crenza subxectiva, construída para resolver o medo (por exemplo, ter relacións coitais sen utilizar preservativo só pode ter risco de infección polo VIH se a parella é drogodependente). Neste caso, a persoa sería consciente da súa crenza, pero non do que a provoca e, polo tanto, non sería quen de razoala ou de cuestionala.

A propia conduta, que a maior parte das veces é consciente, pode tamén non selo, por exemplo, cando se leva a cabo impulsivamente. Nestes casos, a persoa fai algo sen pensalo e logo non é consciente do que fixo, nin moito menos do alcance que puido ter.

Nos esquemas exprésanse, a modo de resumo, os elementos actitudinais que poden ficar no ámbito consciente, preconscious ou subconsciente, segundo as competencias

desenvolvidas pola persoa para os identificar..., que son distintos en cada persoa e, máis concretamente, das características do modelo educativo que condicionou o seu desenvolvemento (vínculo de apego coa figura da nai, cantidade de vetos impostos, expectativas interiorizadas...) que condicionan o “tamaño” e a “forma” do *supereu*, e o seu estilo defensivo particular.





No que respecta á motivación, ocorre algo semellante... as necesidades subconscientes poden “emerxer” ao consciente en forma de desexos, ou ficar reprimidas... neste caso, poden aparecer “transformadas” noutras. Pode ocorrer tamén que exista o desexo consciente de satisfacer a necesidade real, pero que estea “vetada” ou “prohibida” a conduta necesaria para satisfacela e, en consecuencia, o comportamento non sexa adaptado ao logro...

Vexamos o que ocorre, en concreto, facendo uso unha vez máis do exemplo anterior: cando se activa o instinto sexual, a persoa que tivo un desenvolvemento saudábel neste ámbito é consciente da súa necesidade, porque sente o desexo sexual... como sabemos, este desexo ten unha orientación e un obxecto, e a persoa coñece todo isto, ademais de saber cal é o comportamento adaptado á satisfacción... Neste caso, os elementos da súa motivación serán conscientes e a súa conduta estará adaptada ao logro... sen máis vetos que o respecto polos desexos dos demais.

Pola contra, a persoa que estivo suxeita a prohibicións e represións e tabús durante o seu desenvolvemento sexual, pode non ter acceso consciente aos elementos da súa motivación... e segundo o grao e o tipo de represión á que estivera suxeita, pode, desde reprimir o instinto e, polo tanto, non ser consciente da necesidade, é dicir, non sentir o desexo, até sentir o desexo, pero reprimir a súa orientación e/ou o seu obxecto, ou sentir o desexo, saber cal é a súa orientación e o seu obxecto, pero reprimir o comportamento necesario para satisfacelo... todo depende do que lle resulte intolerábel...

Ante isto, o material reprimido é “xestionado” no preconsciente polos mecanismos de defensa, que lle permiten: sublimar ou desprazar o desexo sexual cara a outro tipo de desexo (afectivo, de autorrealización...), ou “converter” a súa orientación na contraria a través dunha formación reactiva..., ou desprazar o obxecto cara a outro máis tolerábel... ou liberar a tensión interna a través de comportamentos que poida realizar sen sentirse culpábel...

En calquera caso, parte dos elementos da motivación non están axustados ao logro da satisfacción, o comportamento non é adaptado... e a persoa fica insatisfeita sen saber o motivo desta insatisfacción!...

Así, as construcións actitudinais e motivacionais, nos cales a maior parte dos elementos afectivos son preconscientes ou subconscientes, provocan con frecuencia emocións desagradábeis, na medida en que converten a culpa en medo, e este en noxo, odio, desprezo, etc. Nesta liña, distorsionan gravemente o mundo das relacións co contorno e, en consecuencia, a satisfacción e o benestar persoal...

III. A ESTRATEXIA DE INTERVENCIÓN

III. A estratexia de intervención

As actitudes e as motivacións pódense construír en termos saudábeis pero, se isto non foi así, tamén se poden cambiar, coa axuda adecuada...

Ao longo do desenvolvemento dos capítulos precedentes, tivemos a oportunidade de comprobar en que consiste o **PROCESO DE SE CONVERTER EN PERSOA**, desenvolvendo e madurando todos os ámbitos de competencia, e tamén puidemos ver cales son as condicións en que este proceso pode ter lugar sen atrancos... ou estar dificultado nalgúns dos seus aspectos.

Cremos, entón, que chegou o momento de establecer cales son as calidades que debe reunir o modelo educativo para garantir un crecemento saudábel, e mesmo para lograr o cambio se isto non foi así...

Antes de entrarmos na cuestión, debemos indicar que o **ELEMENTO CHAVE SOBRE O CAL INTERVIR SON AS ACTITUDES**, na medida en que teñen elementos “visíbeis” (a conduta) e elementos cognitivos e afectivos identificábeis (o pensamento, as emocións e os vínculos, e a motivación). Isto permítenos coñecer a súa estrutura e os subsistemas de control que esta reflicte... e aplicar as estratexias de cambio... e volvemos a repetir que todo isto constitúe a esencia mesma da **COEDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL**.

Estabelecido isto, engadiremos tamén que a intervención educativa integral supón o deseño de estratexias que permitan **INFLUÍR EN TODOS E CADA UN DOS ELEMENTOS ACTITUDINAIS E MOTIVACIONAIS**, porque con isto quedaría axustado ao esquema natural de desenvolvemento humano que, conforme puidemos comprobar, é o resultado da interacción entre o afectivo-emocional, o sexual, o cognitivo e o condutual...

Por outra parte, debemos ter en conta que cando unha nena ou un neno se incorpora á escola xa ten 3 anos e, en consecuencia, un certo desenvolvemento... que pode ser máis ou menos adaptado e saudábel... e isto suxire que o modelo educativo se debe dirixir cara a dúas metas: por un lado, a construír o seu desenvolvemento e, polo outro, a intentar corrixir ou mudar aqueles aspectos previos que revisten carencias ou deficiencias importantes.

Por último, xa comprobamos que os termos en que se constrúen os esquemas afectivo-emocionais, cognitivos e condutuais, dependen da experiencia persoal en relación co vivido e, polo tanto, a efectividade do modelo educativo está en función do marco experiencial que este sexa quen de construír... Polo tanto, para garantir a antedita efectividade, débense ter en conta tres premisas:

- ♥ A elección de todos e cada un dos aspectos a educar, pola súa vez adaptados ao nivel de maduración e desenvolvemento persoal das nenas e nenos.
- ♥ Os estímulos adecuados para a abordaxe de cada un dos aspectos seleccionados...

- ♥ O que se lles transmita ás nenas e aos nenos ao longo da intervención, na medida en que, conforme vimos anteriormente, isto ten moita máis importancia para elas e eles que o que se lles diga...

Como consecuencia de todo isto, abordaremos a proposta expoñendo, en primeiro lugar, a estratexia global para a intervención educativa e, en segundo lugar, os estímulo elixidos para a abordaxe do tema, que concretan a dita estratexia na práctica docente.

As catro fontes da estratexia de intervención...

A estratexia global en que inscribimos a nosa proposta de intervención en **COEDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL E SEXUAL** leva o nome de **ESTRATEGIA CUÁDRUPLA**. O seu propio nome permite identificar que se compón de catro fronteas, sobre as que actuar simultaneamente, e que corresponden cos tres tipos de elementos que configuran as actitudes: afectivo, cognitivo e condutual, subdividindo este último a teor da necesidade de abordar a motivación.

A súa fundamentación deriva de toda a análise efectuada anteriormente, que resumimos agora nos seguintes puntos:

- Hai modelos educativos que promoven a interiorización de moitos vetos e prohibicións. Isto provoca a construción de multitude de sistemas de control que condicionan un mundo afectivo-emocional presidido pola **CULPA**, pola **ANGUSTIA** e polos **MEDOS**. Ademais, na medida en que levan implícitas moitas mensaxes de desamor, dan lugar a unha experiencia persoal lastrada pola **INSATISFACCIÓN DAS NECESIDADES AFECTIVAS**, que enchen a persoa de infelicidade, dificultan a construción da **AUTOESTIMA** e dan lugar á proliferación de emocións do tipo da **AMARGURA**, da **RABIA**, do **DESGUSTO** e da **TRISTURA**.
- Neste contexto, a persoa necesita protexerse, habilitando mecanismos de defensa que a levan a reprimir as súas necesidades e fan que **CONFUNDA OS DESEXOS COAS OBRIGAS**, o cal promove a construción de actitudes de **INTOLERANCIA** e **MOTIVACIÓNS DESAXUSTADAS** ao logro, xerando así cada vez máis insatisfacción... e, aínda que se identifiquen algúns dos desexos, os medos impiden elixir **LIBREMENTE** as propias opcións e, en consecuencia, a persoa non é quen de ter en conta as consecuencias dos seus actos, promovendo comportamentos **IRRESPONSÁBEIS**, que ás veces teñen graves consecuencias para si mesma ou para as demais.
- Pola súa vez, as **MOTIVACIÓNS DESAXUSTADAS** propician **CONDUTAS** desadaptadas, que satisfán só parcialmente e, nesta medida, continúanse realizando nos mesmos termos, porque están motivadas e tamén porque non se dispón de alternativas que permitan atinxir a satisfacción. A maior parte das veces, este tipo de comportamentos busca a atención das persoas do contorno, chamando a súa atención e establecendo así relacións mediadas pola **MANIPULACIÓN**, altamente insatisfactoria para todas as partes.
- Por outra parte, a resposta agresiva ante a frustración, máis consentida nos nenos e máis reprimida nas nenas, provoca a configuración duns roles de xénero arredor da díada autoritarismo-submisión, que xeran desigualdade e propician situacións de dominación e de violencia, absolutamente indesexábeis.

- Porén, frustrar resulta educativo, porque permite construír os límites persoais e o respecto cara ás demais persoas, e en consecuencia é a esencia mesma do proceso de socialización. Pero entendemos a frustración excluindo as represións para o desenvolvemento, as mensaxes de desamor e a acumulación da agresividade.

Atendendo a todas estas premisas, configuramos e dámoslles contido ás fronteas da estratexia cuádrupla, nos seguintes termos:

1. FRONTE AFECTIVA:

- ♥ Axudar a construír... ou a reconstruír o ámbito afectivo, partindo do marco da **AUTOESTIMA**, como vínculo esencial da persoa consigo mesma, que determina a maior parte das actitudes e motivacións. Como xa se comentou ao longo dos capítulos precedentes, as persoas **APRENDEMOS A NOS QUERER SE NOS SENTIMOS QUERIDAS, VALORADAS E RESPECTADAS POLAS DEMAIS...** e non polo que temos, nin por facer ou pensar o que as outras queren, senón polo que somos... así que, para que isto sexa posíbel, é imprescindible garantir un contexto en que cada nena e cada neno se sinta **QUERIDO, VALORADO E RESPECTADO**.

- ♥ Excluir ou diminuír os **MEDOS**, especialmente o medo a perder o amor das demais persoas e a **CULPABILIDADE** que isto suscita... Todo isto está en íntima relación coa autoestima, na medida en que, canto máis se quere alguén a si mesmo, maior é a súa **SEGURIDADE NO AMOR DAS DEMAIS PERSOAS**, e menos medo ten, en consecuencia, de perder este amor. Pola súa vez, a diminución dos medos e das culpas permite elixir máis **LIBREMENTE**, na medida en que non precisa reprimir os seus desexos e pode identificalos e, polo tanto, máis **RESPONSABELMENTE**, xa fará o que queira facer e terá en conta as consecuencias... e todo isto aumenta a **AUTOESTIMA**, na medida en que a persoa satisfai os seus **DESEXOS** e **SÉNTESE QUEN DE FACELO**.

Pola súa vez, a identificación dos desexos e a elección libre e responsábel fai que a persoa **SE RESPECTE A SI MESMA**, o cal promove que tamén sexa **RESPECTUOSA** coas eleccións das demais e constrúa os seus límites tendo en conta este respecto mutuo.

Para conseguir todo isto é imprescindible garantir un **CLIMA** onde cadaquén se sinta o suficientemente **SEGURO** e **ACOLLIDO** como para poder expresar os seus medos e así poida resolvelos coa axuda dos iguais... e tamén coa nosa.

- ♥ Axudarlle a que poida elixir libremente e tamén asumir a responsabilidade que se deriva dos seus actos, dentro dun **ambiente de ACEPTACIÓN**, que **exclúa a CULPABILIDADE** e, en consecuencia, a xestión autoagresiva ou heteroagresiva da mesma... e o malestar que isto comporta.

2. FRONTE CONDUTUAL:

2.1. A FRUSTRACIÓN E A DESMOTIVACIÓN DAS CONDUTAS DESADAPTADAS

- ♥ Non aceptar as demandas afectivas expresadas a través de **CONDUTAS NON AXUSTADAS** (chamadas de atención ou provocacións de calquera tipo), implica non lles dar resposta ningunha. Así, a persoa que as fai comprobará que non consegue a súa finalidade e isto acabará por desmotivala para as facer. Porén, é moi importante coirdar que este “non lle dar resposta ningunha” se faga nun contexto de **RESPECTO**, sen emitir mensaxe de desaceptación ningunha, porque senón provocaremos que se sinta moi mal e mesmo que faga outras cousas do mesmo estilo para conseguir a nosa atención.
- ♥ Non aceptar as responsabilidades que non nos corresponden, dentro do mesmo ambiente de aceptación e apoio, é igualmente moi importante. Se non “lle quitamos as castañas do lume”, terá que facelo a persoa interesada. Neste sentido, debemos ter en conta que as consecuencias dos actos de cadaquén os debe asumir cadaquén porque, se as asumimos nós, non conseguimos que a persoa interesada as teña en conta antes de efectuar as súas eleccións. Ademais, propicia que lle emitamos mensaxes de desaprobación polo que fixo e, en consecuencia que se sinta culpábel e non responsábel...

Para isto é fundamental garantir un clima en que cada nena e cada neno vaia comprobando que deberá asumir as consecuencias do que faga, sen que isto arrastre unha mensaxe de desamor... e mesmo co noso apoio.

- ♥ Por último, **CAMBIAR A CULPA POR RESPONSABILIDADE** elimina o malestar e a frustración asociadas coa antedita culpa e, polo tanto, diminúe as emisións agresivas (auto ou heteroagresivas) que se dan como resposta á antedita frustración. A diminución deste tipo de respostas, xunto coa construción do respecto polo *si mesmo* e polas demais persoas, axudará a construír os roles de xénero sen as claves de desigualdade que os contaminan, contribuíndo a xerar vínculos afectivos en pé de igualdade e mediados polo amor.

2.2. A MOTIVACIÓN E O ADESTRAMENTO EN HABILIDADES ALTERNATIVAS

Da mesma maneira que consideramos improbable que a persoa elixa alternativas de comunicación adaptadas mentres estea **MOTIVADA** para as que utiliza habitualmente, tamén nos parece que non sería moi eficaz **DESMOTIVAR** unha **CONDUTA MANIPULADORA OU AGRESIVA**, se a persoa carece de alternativas para emitila noutros termos.

- ♥ Por iso consideramos importante axudar ás nenas e aos nenos na busca de **MODELOS DE COMUNIACIÓN ADAPTADOS**, que lles permitan formular as súas demandas dun xeito claro e impunitivo, e propiciar a experimentación do seu uso e dos seus resultados, para que a persoa **SE SINTA SEGURA** para elixilas
- ♥ Propiciar as **ALTERNATIVAS IMPUNITIVAS** para a xestión da **FRUSTRACIÓN**, contribúe a diminuír a insatisfacción que esta provoca e a evitar a emisión agresiva.

- ♥ Neste sentido, habilitar os espazos e os tempos para a **EXPRESIÓN** dos **MEDOS** e **PREOCUPACIÓNS**, dos **DESEXOS**, dentro dun clima de **TOLERANCIA** e **ACEPTACIÓN**, contribuirá dun xeito moi eficaz a resolvelos.

3. FRONTE COGNITIVA

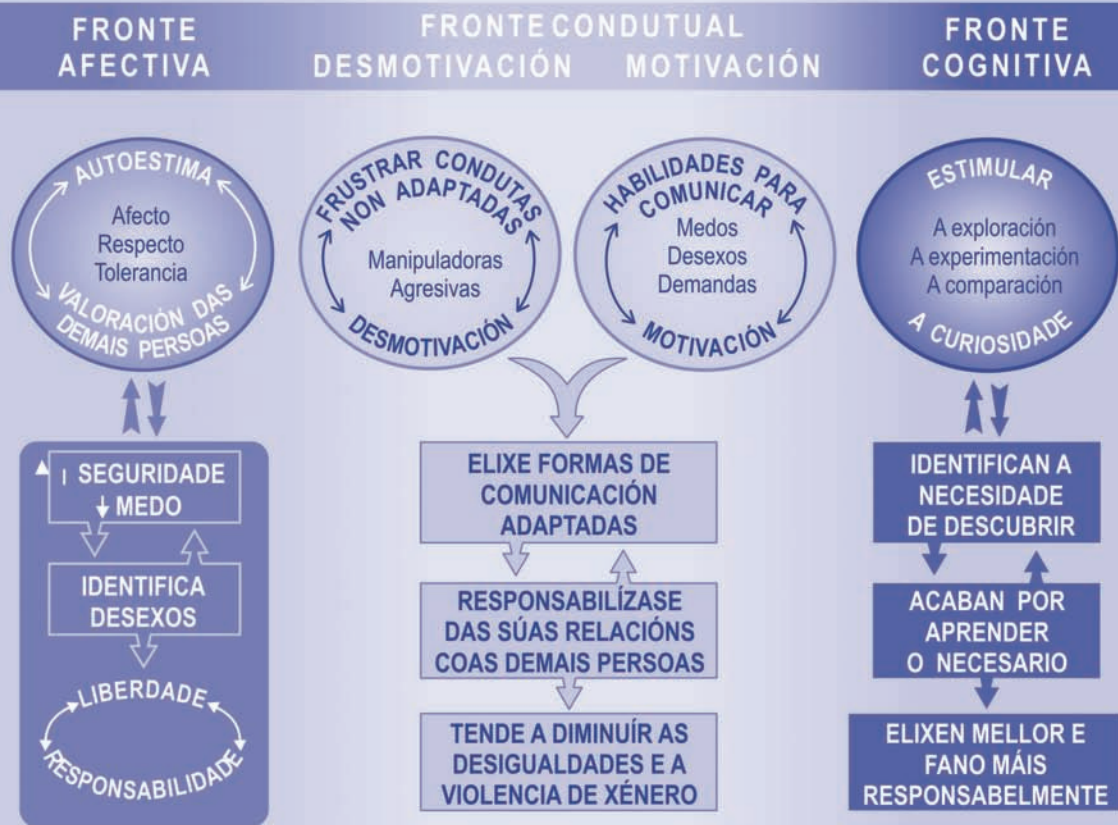
Evidentemente, consideramos que, na vida, é imprescindible dispor de información sobre unha chea de aspectos e que a escola é un dos lugares onde esta información se proporciona... aínda que, ás veces, o profesorado en particular e a institución en xeral se enfrontan con dificultades para que as nenas e os nenos aprendan, debido a problemas de desmotivación, etc.

No caso que nos ocupa xa vimos que a construción da **CURIOSIDADE**, motor fundamental dos procesos de aprendizaxe, non sempre se fai en termos desexábeis (ver capítulo sobre a construción das actitudes e das motivacións)... e isto ten particular importancia cando se refire a temas que, coma este, están suxeitos a toda unha serie de tabús culturais e sociais.

Debemos, polo tanto, habilitar o contexto necesario para que esta información se adquiera, dun xeito significativo e eficaz e, para isto, debemos partir da base de que **NINGUÉN APRENDE UNHA COUSA SE NON QUERE APRENDELA. É dicir, se NON SENTE a NECESIDADE, ou NON ESTÁ MOTIVADO PARA APRENDELA.**

- ♥ Polo tanto, propoñemos comezar por estimular esa curiosidade, moitas veces xa algo cohibida no momento en que as nenas e os nenos se incorporan á escola. Neste sentido, resulta fundamental propiciar que as nenas e nenos exploren o seu medio e tamén a si mesmas e a si mesmos, habilitando para isto as actividades necesarias. Isto propiciará que se coñezan mellor e que queiran seguir aprendendo.
- ♥ Ao mesmo tempo, cómpre termos en conta que a información que nós lles proporcionamos non peche ningunha posibilidade de busca, nin de experimentación nin de crítica e, sobre todo, que non transmita implicitamente ningún elemento que cohiba o proceso de aprendizaxe, sobre todo medos e culpabilidade, aspectos estes tan vinculados con frecuencia ao ámbito afectivo e sexual.

A ESTRATEXIA CUÁDRUPLA PARA A INTERVENCIÓN EN TEMAS DE SAÚDE



Pero, para atinxir todo isto, é fundamental que identifiquemos o que lles transmitimos ás nenas e nenos...

Séntense valoradas e respectadas?
 Permitimos que expresen os seus medos?
 Axudámoslles a que descubran o que queren?
 Permitímoslles que elixan libremente?
 Deixamos que asuman a súa responsabilidade?

Respondemos ás chamadas de atención cando se fan en termos desadaptados?
 Entramos "ao trapo" nas provocacións?
 Asumimos as súas responsabilidades?
 Comunicámonos con elas dun xeito adaptado?

Propiciamos que investiguen sobre si mesmas e sobre o contorno?
 Dámoslles nós toda a información, sen esperar que a busquen?

Cando lles proporcionamos información...

- Canta, cal e como?...
- É a que lles interesa?...
- Transmite medos ou tabús?

Para levar a cabo a estratexia cuádrupla, é conveniente ter en conta algunhas cuestións de carácter xeral...

Parece que a proposta de intervención que facemos pasa necesariamente por incluír algunhas pautas facilitadoras do traballo. En liñas xerais, situaríamos a liña a seguir en torno aos seguintes **EIXES**:

Identificar e instrumentalizar o que transmitimos

A maior parte das veces, a nosa comunicación coas demais persoas leva implícitos unha serie de elementos que inflúen na recepción da **MENSAXE**. Estes elementos, polo regular non verbais, forman parte da mensaxe, que causa así un efecto conxunto.

Desde as teorías sobre a comunicación, adoitan establecerse dúas categorías de elementos nunha mensaxe:

1. Os elementos verbais, que son os que corresponden ao contido da mensaxe, sexa esta transmitida verbalmente ou por escrito. Polo regular, o discurso verbal é a expresión dun pensamento, que se comunica a outra persoa ou persoas a través dun sistema establecido (linguaxe) e nun código coñecido polas partes que se están comunicando (idioma)
2. Os elementos non verbais, que son todos aqueles que se emiten xunto coa mensaxe, e que, pola súa vez, se subcategorizan en dous tipos:
 - a. Elementos **PARAVERBAIS**, tales coma o volume, a velocidade ou a entoación do discurso
 - b. Elementos **NON VERBAIS** propiamente ditos, coma os xestos, a mensaxe corporal, etc.

Todos eles inflúen no resultado final, é dicir, no que se **RECIBE** e, en consecuencia, na resposta que ten a **MENSAXE**. Polo tanto, é conveniente considerar que **EN TODA MENSAXE HAI ELEMENTOS EXPLÍCITOS E ELEMENTOS IMPLÍCITOS OU OCULTOS**. A influencia relativa dun e dos outros está en función da súa proporción e tamén da subxectividade de quen recibe esta mensaxe (en apartados anteriores, propóñense algunhas ideas sobre a identificación dos elementos das actitudes, que son aplicábeis a este caso, na medida en que falamos da **CONDUCTA DE COMUNICACIÓN**).

A percepción dos elementos ocultos pode ser procesada conscientemente ou non selo, pero isto último non indica que non inflúan igual ou máis.

- A mensaxe verbal, con ser a máis explícita, adoita levar elementos ocultos. Así, a través do discurso pódense transmitir mensaxes **SEGURIZADORAS... OU NON TAN SEGURIZADORAS**. Tamén adoita transmitirse a postura da persoa cara ao tema, aínda que aparentemente estea dando datos obxectivos. Todo isto exprésase a través da construción da mensaxe, na orde dos construtos, na cantidade de datos, na persoa verbal que se empregue, etc.
- A mensaxe paraverbal é quizais a máis coñecida en canto ás súas repercusións. Seguroamente todas e todos poderemos identificar o significado de determinadas

entoacións, que poden chegar a cambiar o significado explícito dunha mensaxe, na medida en que nos indican **COMPRESIÓN**, **VALORACIÓN**, **APOIO**, ou ben, pola contra, **INCOMPRESIÓN**, **DESCUALIFICACIÓN**, etc.

Así, podemos diferenciar as entoacións que nos indican cordialidade e proximidade, das que nos indican ironía, burla e, en xeral, desafecto

- A mensaxe non verbal (corporal) volve a representar algunhas complicacións para o seu desciframento, na medida en que está menos lexitimada que as outras, como elemento da comunicación. Pero podemos identificar facilmente os seus efectos en situacións experimentais, cando comprobamos que un mesmo discurso (verbal e paraverbal) causa distintos efectos segundo o aparato xestual que o acompaña, a distancia física entre o **EMISOR** e o **RECEPTOR**, e as **BARREIRAS** mecánicas (mesas, respaldos das cadeiras, etc) ou funcionais (distintas alturas, distintas posicións físicas, etc.) que se interpoñan.

Nestes termos, é importante intentar identificar os elementos das mensaxes que se emiten dentro da **RELACIÓN ENTRE O PROFESORADO E O ALUMNADO**, que poden facilitar ou dificultar o proceso **EDUCATIVO**, xa que son o instrumento fundamental para construír o clima necesario dun traballo eficaz

En suma, propoñemos, con carácter xeral, identificar aqueles **ELEMENTOS QUE PODEN CONTRADICIR O DISCURSO EXPLÍCITO** e que na táboa que representa os elementos da **ESTRATEGIA CUÁDRUPLA** (apartado anterior) se indican na parte inferior do recadro para cada unha das fronteas.

Situar o papel das destinatarias e destinatarios da intervención

Se partimos da base de que a **EDUCACIÓN DAS ACTITUDES** pasa por un **EIXE COMÚN** na tríada **AUTOESTIMA – LIBERDADE – RESPONSABILIDADE**, resulta evidente que debemos situar o papel das destinatarias e destinatarios nestes termos, desde o comezo da intervención. Así, o **PROTAGONISMO** reside esencialmente nas destinatarias e destinatarios da intervención e, polo tanto, debemos situalo aí. Noutro caso, dificilmente obteríamos resultados nos termos que pretendemos... porque:

- E posíbel educar na **LIBERDADE** nun contexto que non reúna as cotas necesarias?
- E posíbel que a xente asuma as súas responsabilidades, se non se lles atribúen, ou mesmo se se asumen por ela?
- E sobre todo... É posíbel que a xente medre en **AUTOESTIMA** se non valora o que decide, o que fai e os resultados do que fixo?... para o cal tén que poder decidir, facer e comprobar estes resultados.

Adaptar o papel do profesorado

En todo o proceso de construción da dinámica grupal é fundamental o papel do profesorado. Pero este papel non se sitúa precisamente na **CANTIDADE** de intervención, senón nas **CARACTERÍSTICAS DESTA**. Así, é moito máis importante ter en conta o ritmo do grupo (capacidade para o cambio, nivel de maduración, resistencias, etc.), que o “intervencio-

nismo”, no sentido de que as profesoras e profesores rematen por facer o traballo que lle corresponde ao propio alumnado.

Non imos abundar máis neste tipo de cuestións, posto que en cada unha das actividades dos distintos bloques se propoñen unha serie de pautas sobre o papel do profesorado. Ademais, no capítulo sobre metodoloxía proporciónanse elementos xerais da intervención con grupos, partindo das características destes.

Ter en conta o valor da interacción grupal no proceso

Situado o protagonismo da intervención nas súas destinatarias e destinatarios, é preciso ter en conta que estes constitúen un colectivo que funciona conxuntamente, o cal non implica necesariamente que se trate dun grupo, na súa dimensión psicodinámica. Para que este se constrúa, debe ter lugar un proceso, que levarán a cabo as alumnas e alumnos e que debe estar facilitado pola profesora ou profesor.

As vantaxes que ten traballar con grupos son innumerábeis, en comparación coas do traballo con individuos ou colectivos de individuos. No capítulo correspondente á metodoloxía reproducense un pouco máis polo miúdo algúns aspectos ilustrativos desta cuestión.

Adaptar as actividades á situación concreta

As actividades que se propoñen para o traballo co alumnado teñen unha estrutura estándar, que permite a adaptación á situación concreta en que cada equipo se propoña traballar. Como criterios xerais para a adaptación destes, propoñemos ter en conta:

- Os intereses do alumnado, que nos orientan a seleccionar e priorizar as actividades e a elixir os instrumentos e os estímulos apropiados para o caso
- O estilo do alumnado e a súa facilidade... ou dificultade, para determinado tipo de xogos ou traballos, que nos permite seleccionar os recursos e, de ser o caso, adaptalos ou confeccionar outros distintos
- O estilo do profesorado, que debe determinar a selección de actividades, porque, desde o noso punto de vista, non hai **NADA MENOS RENDÍBEL** que facer unha intervención con incomodidade, desacougo ou inseguridade
- A opción polo tipo de aplicación do **MODELO QUE PROPOÑEMOS**. Isto é, a aposta por unha intervención concreta e fechada no tempo, até unha intervención global, impregnando os currícula das áreas e, polo tanto, globalizadora
- A cantidade de profesoras e profesores que se impliquen
- O tempo que se pense investir no proxecto

En calquera caso, a adaptación á situación é moi importante, porque achega a intervención ao grupo e ás súas necesidades e intereses. Por isto, no anexo, propoñemos unha serie de pautas que poden facilitar a adaptación de calquera actividade, ou a elaboración doutras novas, tendo en conta os **ELEMENTOS DA ESTRATEXIA CUÁDRUPLO** e desde a **PERSPECTIVA DINÁMICA DO GRUPO**

Identificar as nosas dificultades

Xa aludimos varias veces ás dificultades que pode representar para o profesorado acometer un proxecto destas características:

- **OBXECTIVAMENTE**, polo tipo de salto cualitativo que se propón desde a **REFORMA** con respecto ao modelo clásico, ao cal, neste caso, se lle sobreengade a inmersión no campo subxectivo do grupo.

Polo tanto, cómpre ter en conta que encaramos o comezo dun proceso complexo... pero que non ten por que significar ningún tipo de sufrimento persoal. Así, a opción polo traballo en equipo, ou a solicitude de apoio externo sempre que se estime necesario, poden ser dous factores facilitadores moi valiosos.

- **SUBXECTIVAMENTE PERCIBIDAS**, dependendo das características individuais, do costume previo de levar a cabo este tipo de traballos, do tipo de actividade, etc.

Neste sentido, entendemos que a selección de actividades e material, e a súa distribución segundo as facilidades e dificultades de cadaquén, poden contribuír a facilitar o proceso, pero non imos dicir que exclúen totalmente as dificultades.

O diario educativo, como instrumento de rexistro da intervención, permite anotar este tipo de problemas e, en consecuencia, abordalos despois a través dunha reflexión individual ou colexiada. Se se fai uso deste tipo de recursos, seguramente se poderá comprobar como os problemas van diminuindo conforme avanza o proceso.

IV. OS OBIECTIVOS DA INTERVENCIÓN QUE PROPOÑEMOS

IV. Os obxectivos da intervención que propoñemos

Os obxectivos educativos da intervención están en relación cos obxectivos xerais das etapas a que vai dirixida...

Conforme fomos comentando en apartados anteriores, o modelo que propoñemos está vertebrado en torno ao eixe das actitudes e abrangue as súas tres compoñentes: **AFECTIVA, COGNITIVA e CONDUTUAL**. Ao mesmo tempo, os obxectivos educativos xerais (para as nenas e os nenos destinatarios da intervención) están en relación directa con moitos dos obxectivos xerais de etapa, enunciados nos deseños curriculares base da nosa comunidade autónoma.

Estabeleceremos a dita relación extraendo de cada un dos obxectivos as súas claves actitudinais, entendendo por “claves actitudinais” unha serie de trazos das actitudes que sería necesario abordar na intervención para atinxir os obxectivos propostos. Todo isto aparece representado nas tres táboas seguintes.

| OBXECTIVOS XERAIS DA EDUCACIÓN INFANTIL (DCB DE GALICIA) | CHAVES ACTITUDINAIS: |
|--|---|
| 1 Descubrir, coñecer e controlar progresivamente o propio corpo , formándose unha imaxe positiva de si mesmos, valorando a súa identidade sexual, as súas capacidades e limitacións de acción e expresión, e adquirindo hábitos básicos de saúde e benestar | AUTOESTIMA AUTORRESPECTO CURIOSIDADE LIBERDADE RESPONSABILIDADE |
| 2 Actuar de forma cada vez máis autónoma nas súas actividades habituais, adquirindo progresivamente seguridade afectiva e emocional, e desenvolvendo as súas capacidades de iniciativa e confianza en si mesmos | AUTONOMÍA SEGURIDADE EN SI MESMOS INICIATIVA CONFIANZA |
| 3 Estabelecer relacións sociais nun ámbito cada vez máis amplo, aprendendo a artellar progresivamente os propios intereses, puntos de vista e achegas cos dos demais | AUTORRESPECTO RESPECTO EMPATÍA HABILIDADES DE COMUNICACIÓN |
| 4 Estabelecer vínculos fluídos de relación cos adultos e cos seus iguais, respondendo aos sentimentos de afecto respectando a diversidade e desenvolvendo actitudes de axuda e colaboración | RESPECTO VALORACIÓN DOS DEMAIS XENEROSIDADE SOLIDARIEDADE |
| 7 Representar e evocar aspectos diversos da realidade vividos, coñecidos ou imaxinados, e expresalos mediante as posibilidades simbólicas que ofrece o xogo e outras formas de representación e expresión | SENSIBILIDADE FANTASÍA IMAXINACIÓN CREATIVIDADE |
| 8 Utilizar a linguaxe verbal de forma axustada ás diferentes situacións de comunicación habituais para comprender e ser comprendido polos outros , expresar as súas ideas, sentimentos, experiencias e desexos, avanzar na construción de significados , regular a propia conduta e inflúir na dos demais | COOPERACIÓN EMPATÍA AUTOCONECEMENTO HABILIDADES DE COMUNICACIÓN AUTOCONTROL |
| 9 Enriquecer e diversificar as súas posibilidades expresivas mediante a utilización dos recursos e medios ao seu alcance, así como apreciar as diferentes manifestacións artísticas propias da súa idade | SENSIBILIDADE IMAXINACIÓN CREATIVIDADE INICIATIVA |

| OBXECTIVOS XERAIS DA EDUCACIÓN PRIMARIA (DCB DE GALICIA) | CHAVES ACTITUDINAIS: |
|--|---|
| 1 Coñecer e apreciar o propio corpo, e contribuír ao seu desenvolvemento, adoptando hábitos de saúde e benestar, e valorando as repercusións de determinadas condutas sobre a saúde e a calidade de vida | AUTOESTIMA CURIOSIDADE AUTOCOÑECEMENTO LIBERDADE-RESPONSABILIDADE |
| 2 Actuar e desenvolverse con autonomía nas súas actividades habituais e nas relacións cos grupos a que pertence (familia, escola, grupo de iguais, barrio ou vila), recoñecendo as súas propias posibilidades e limitacións, e desenvolvendo un axeitado nivel de autoconfianza e autoestima | AUTOESTIMA AUTONOMÍA AUTORRESPECTO SEGURIDADE EN SI MESMOS CONFIANZA HABILIDADES DE COMUNICACIÓN |
| 3 Colaborar na planificación e na realización de actividades grupais , aceptando as normas e as regras que democraticamente se establezan , articulando os seus obxectivos e intereses cos dos outros membros do grupo , respectando puntos de vista distintos do propio e asumindo as responsabilidades que lles corresponden | RESPONSABILIDADE EMPATÍA XENEROSIDADE-SOLIDARIEDADE RESPECTO AUTOCONTROL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN |
| 4 Estabelecer relacións equilibradas e construtivas coas persoas con que interactúa en situacións sociais coñecidas, comportándose de maneira solidaria e rexeitando discriminacións baseadas en diferenzas de sexo, clase social, crenzas, raza e outras características individuais e sociais | RESPECTO VALORACIÓN DAS DEMAIS XENEROSIDADE SOLIDARIEDADE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN |
| 5 Apreciar a importancia dos valores básicos que rexen a vida e a convivencia, e obrar de acordo con eles | RESPECTO XENEROSIDADE |
| 9 Comunicarse utilizando medios de expresión verbal, matemática, corporal, visual, plástica e musical, desenvolvendo a sensibilidade estética, a creatividade e a capacidade para gozar das obras e manifestacións artísticas | HABILIDADES DE COMUNICACIÓN EMPATÍA FANTASÍA- IMAXINACIÓN CREATIVIDADE SENSIBILIDADE |
| 10 Identificar e formular interrogantes e problemas a partir da súa experiencia diaria, utilizando tanto os seus coñecementos e os recursos materiais ao seu alcance como a colaboración e a axuda doutras persoas para resolvelos de forma creativa e autónoma | CURIOSIDADE CAPACIDADE DE ANÁLISE IMAXINACIÓN - CREATIVIDADE INICIATIVA COOPERACIÓN |
| 11 Levar a cabo tarefas e actividades tendendo a evitar a aceptación irreflexiva das informacións e opinións que se lle transmiten na escola ou fóra dela, aplicando criterios propios e razoados, e valorando o esforzo e responsabilidade na súa realización | LIBERDADE RESPONSABILIDADE SEGURIDADE EN SI MESMO |

| OBXECTIVOS XERAIS DA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL | CHAVES ACTITUDINAIS: |
|---|--|
| <p>1 Desenvolver a capacidade para identificar e expresar os afectos (emocións, sentimentos cara a outras persoas e cara ao <i>si mesmo</i>, desexos, frustracións e medos) ao seu nivel e desde o seu estilo particular e diverso</p> | <p>CURIOSIDADE AUTOCONECEMENTO CAPACIDADE DE ANÁLISE LIBERDADE-AUTOCONTROL HABILIDADES DE COMUNICACIÓN XENEROSIDADE</p> |
| <p>2 Coñecer e identificar, ao seu nivel, os distintos tipos de vínculos afectivos coas persoas do seu contorno, que lles permita lexitimar as calidades de todos eles e as relacións que establecen a partir destes</p> | <p>CAPACIDADE DE ANÁLISE LIBERDADE-AUTOCONTROL RESPECTO SOLIDARIEDADE</p> |
| <p>3 Potenciar o desenvolvemento da autonomía persoal dentro do contexto responsabilidade–liberdade, proporcionando o seu acceso a ambas as dúas actitudes, dentro dun ambiente de seguridade en si mesmas, como marco contextual ao desenvolvemento da capacidade de decisión</p> | <p>LIBERDADE-AUTONOMÍA RESPONSABILIDADE SEGURIDADE EN SI MESMOS INICIATIVA CONFIANZA</p> |
| <p>4 Propiciar o ambiente necesario para unha comunicación saudábel, presidida polo autorrespeito e o respecto ás outras persoas para que, dentro deste contexto, vivan a experiencia de sentirse aceptadas e queridas e constrúan os seus vínculos coas demais persoas mediados tamén pola aceptación e a valoración destas</p> | <p>AUTOESTIMA-AUTORRESPECTO RESPECTO EMPATÍA AUTOCONTROL VALORACIÓN DAS DEMAIS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN</p> |
| <p>5 Potenciar o desenvolvemento da curiosidade natural polo coñecemento do seu propio corpo e pola súa orixe, desvinculado dos tabús sociais e culturais que impregnan o ámbito afectivo-sexual e, en consecuencia, o ámbito cognitivo</p> | <p>CURIOSIDADE AUTOCONECEMENTO AUTORRESPECTO RESPONSABILIDADE CAPACIDADE DE ANÁLISE</p> |
| <p>6 Favorecer o desenvolvemento dunha actitude de respecto e de valoración de cadaquén polo que é, sexan cales fosen as súas circunstancias de orixe (etnia, sexo), culturais (crenzas, valores e costumes) ou socioeconómicas</p> | <p>LIBERDADE RESPECTO EMPATÍA VALORACIÓN DAS DEMAIS</p> |
| <p>7 Estimular a experiencia de sentirse membro dun grupo, identificando as calidades do vínculo de cohesión e as repercusións deste para o <i>si mesmo</i></p> | <p>AUTOESTIMA RESPECTO SOLIDARIEDADE COOPERACIÓN VALORACIÓN DAS DEMAIS</p> |
| <p>8 Favorecer o desenvolvemento da fantasía, como base necesaria para construír a imaxinación e a creatividade, e, en consecuencia, a capacidade de iniciativa</p> | <p>SENSIBILIDADE FANTASÍA IMAXINACIÓN CREATIVIDADE INICIATIVA</p> |

A seguinte táboa permite observar como as claves ou trazos actitudinais dos tres grupos de obxectivos son coincidentes, de tal xeito que podemos falar dunha estrutura común. Isto quere dicir que a intervención en educación afectivo-sexual que propoñemos constitúe un **EIXE TRANSVERSAL**, que permite a abordaxe do tema desde o resto das áreas curriculares de cada unha das dúas etapas educativas, xa que achega os elementos actitudinais necesarios para o logro dos obxectivos xerais dun xeito global, reforzando polo tanto os que atinxen a cada área en concreto.

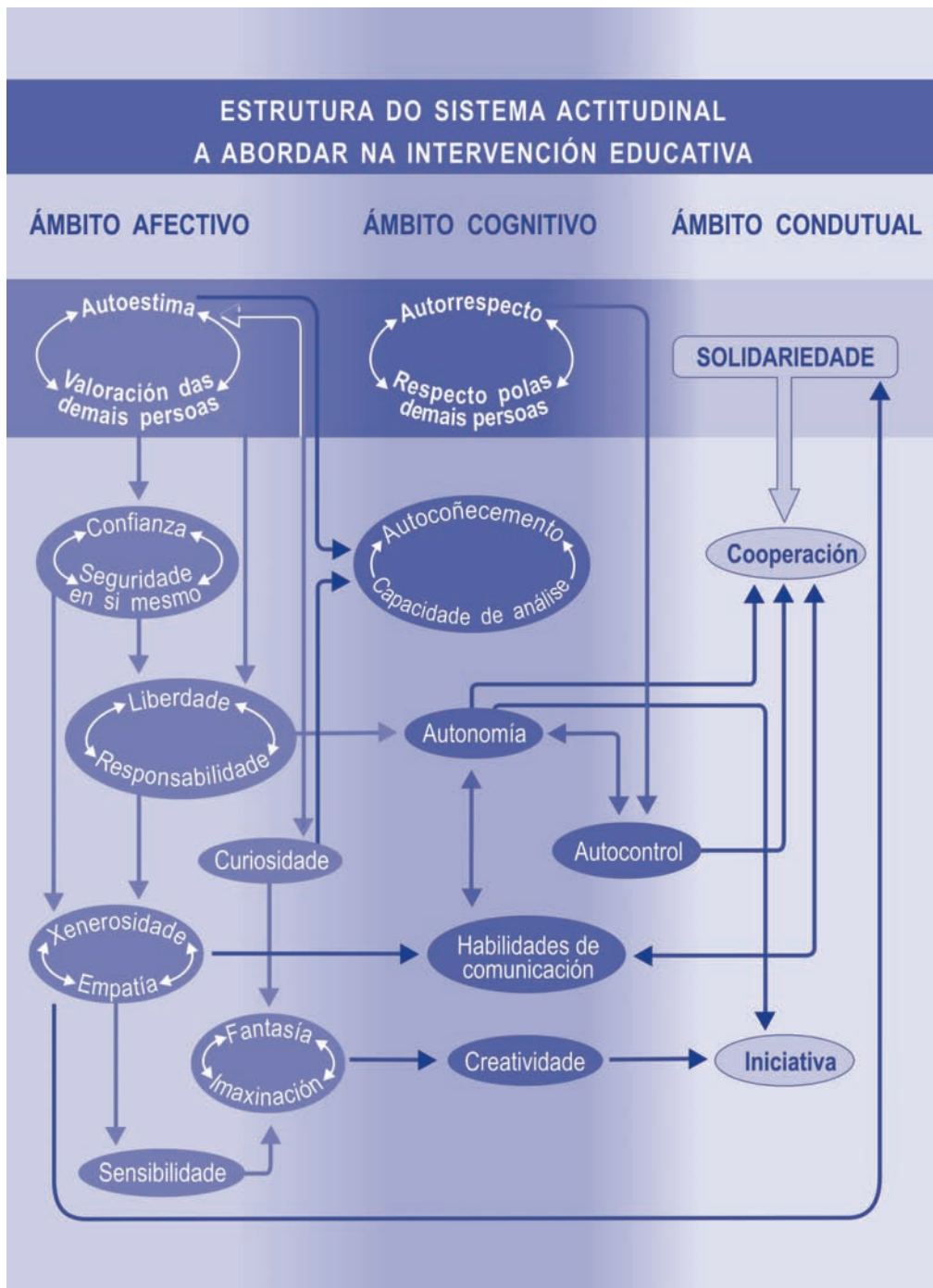
| COMPARACIÓN ENTRE AS CHAVES ACTITUDINAIS DOS OBXECTIVOS XERAIS | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| EDUCACIÓN INFANTIL | EDUCACIÓN PRIMARIA | Ed. AFECTIVO-SEXUAL |
| AUTOCONTROL | AUTOCONTROL | AUTOCONTROL |
| AUTOCOÑECEMENTO | AUTOCOÑECEMENTO | AUTOCOÑECEMENTO |
| AUTOESTIMA | AUTOESTIMA | AUTOESTIMA |
| AUTONOMÍA | AUTONOMÍA | AUTONOMÍA |
| AUTORRESPECTO | AUTORRESPECTO | AUTORRESPECTO |
| ----- | CAPACIDADE DE ANÁLISE | CAPACIDADE DE ANÁLISE |
| CONFIANZA | CONFIANZA | CONFIANZA |
| COOPERACIÓN | COOPERACIÓN | COOPERACIÓN |
| CREATIVIDADE | CREATIVIDADE | CREATIVIDADE |
| CURIOSIDADE | CURIOSIDADE | CURIOSIDADE |
| EMPATÍA | EMPATÍA | EMPATÍA |
| FANTASÍA | FANTASÍA | FANTASÍA |
| HABILIDADES DE COMUNICACIÓN | HABILIDADES DE COMUNICACIÓN | HABILIDADES DE COMUNICACIÓN |
| IMAXINACIÓN | IMAXINACIÓN | IMAXINACIÓN |
| INICIATIVA | INICIATIVA | INICIATIVA |
| LIBERDADE | LIBERDADE | LIBERDADE |
| RESPECTO | RESPECTO | RESPECTO |
| RESPONSABILIDADE | RESPONSABILIDADE | RESPONSABILIDADE |
| SEGURIDADE EN SI MESMOS | SEGURIDADE EN SI MESMOS | SEGURIDADE EN SI MESMOS |
| SENSIBILIDADE | SENSIBILIDADE | SENSIBILIDADE |
| SOLIDARIEDADE | SOLIDARIEDADE | SOLIDARIEDADE |
| VALORACIÓN DAS DEMAIS | VALORACIÓN DAS DEMAIS | VALORACIÓN DAS DEMAIS |
| XENEROSIDADE | XENEROSIDADE | XENEROSIDADE |

Pola súa vez, o conxunto de trazos actitudinais posúe a calidade dun sistema. É dicir, existe unha relación de pertenza de cada un dos trazos a un determinado ámbito das actitudes (afectivo, cognitivo ou condutual) e tamén unha serie de relacións e interrelacións entre trazos, tanto dentro dun mesmo ámbito coma entre ámbitos diferentes.

Todo isto confírelle ao sistema actitudinal proposto unha estrutura interna que é conveniente termos en conta:

- ✦ En primeiro lugar, porque non se trata de abordar cada un dos trazos de xeito illado, o cal resultaría case imposible, ademais de levar canda si o risco de “descoiñar” algún dos aspectos no afán de desenvolver outros. Trátase, pola contra, de perfilar un eixe actitudinal común, que permita adaptar os contidos, a metodoloxía e as actividades á consecución dun crecemento persoal integral.

- ♣ En segundo lugar, porque a análise da dita estrutura permite cotexar se o recurso marco que se ofrece (a **ESTRATEGIA CUÁDRUPLA**) se axusta á proposta que formulamos, nos termos que se describe no capítulo correspondente.



Na táboa da páxina anterior exprésase a dita estrutura, que se representa atribuíndo cada un dos trazos anteditos á compoñente actitudinal a que corresponden (ámbito afectivo, ámbito cognitivo e ámbito condutual), para establecer logo as relacións e interrelacións que hai entre unhas e outras, tanto dentro das que forman parte dun mesmo ámbito como das que forman parte de ámbitos distintos.

Conforme podemos comprobar, o sistema actitudinal a abordar posúe unha estrutura que permite e mesmo aconsella un modelo de intervención integral do estilo da estratexia cuádrupla, na medida en que esta amosa unha panorámica de partida basicamente igual á que resulta da análise anterior. Neste sentido, non só se valida a dita estratexia como recurso marco para a educación afectivo-sexual, senón que esta validación atinxe tamén ao resto das accións do proceso educativo que se levan a cabo na escola... parecece ben a posibilidade de intentalo?... pois adiante!... Nos capítulos seguintes dispós da guía necesaria para facelo.

V. O MARCO METODOLÓXICO XERAL

V. O marco metodolóxico xeral

V.I. A dinámica de grupos como instrumento metodolóxico para o cambio

O grupo como instrumento para o cambio...

O termo **GRUPO**, unido case indisolubelmente ao de institución escolar, utilízase case sempre para denominar un instrumento que permite desenvolver o traballo coas nenas e cos nenos dun xeito organizado, para atinxir os obxectivos deseñados para as distintas etapas e niveis. Porén, a apreciación deste termo non sempre coincide coa que nos propón a psicoloxía social ao respecto. Isto suxire a conveniencia de revisar un pouco máis polo miúdo o concepto, significado e valor do **GRUPO** como instrumento metodolóxico do labor educativo e revisar as diferenzas entre esta apreciación e a utilizada habitualmente no medio escolar, dado que no dito medio os grupos non sempre resultan tan rendíbeis como parece desexábel.

Neste capítulo abordaremos a cuestión da dinámica dos grupos, do seu valor como instrumentos para o cambio, entendido este en termos de crecemento persoal, e das circunstancias que condicionan a súa dinámica. Por último, proporemos unha análise comparativa das características do grupo, entre as que este posúe na súa apreciación dinámica e as que amosa habitualmente no medio escolar.

O valor do grupo como instrumento de cambio foi un descubrimento casual...

A historia das teorías dinámicas sobre os grupos é relativamente curta, pero non por isto menos elocuente. As primeiras experiencias parten dun descubrimento relativamente casual, que dá lugar a toda unha serie de investigacións e teorizacións ao respecto.

A historia comeza no ano 1905. Por aquela época, a tuberculose pulmonar era unha enfermidade moi grave. Por unha parte, o índice de mortalidade que provocaba era moi elevado, ao non se coñecer a quimioterapia específica para tratala e, por outra parte, as epidemias eran sumamente difíciles de controlar ao non estaren xeneralizadas as medidas hixiénicas necesarias e non existir a vacina para protexer a poboación non infectada.

Así as cousas, as persoas que padecían a doenza eran tratadas en centros sanitarios especiais, chamados clínicas antituberculosas, posteriormente “rebautizadas” co nome de clínicas ou sanatorios de enfermidades do tórax, que aínda persistiron como tales até non hai moitos anos. Pois ben, é na clínica antituberculosa de Boston onde un médico especialista nesta enfermidade, o doutor Pratt, detecta que determinado número de persoas afectadas e usuarias da clínica comeza a amosar unha melloría significativa na doenza, melloría que, por outra parte, non sabe a que atribuír...

Despois de todo un proceso de observación e investigación, Pratt conclúe que a única diferenza entre as persoas que melloran e todas as demais é que aquelas permanecen nas salas de espera do centro durante períodos de tempo non inferiores a media hora e, por suposto, durante estes tempos falan unhas coas outras....

Isto lévao a supoñer que as ditas conversas constitúen un estímulo para a recuperación e, en consecuencia, repercuten positivamente nela. Así, decide xeneralizar os encontros e organiza unha serie de grupos, dirixidos por el mesmo, nos cales as persoas usuarias teñen a oportunidade de comentaren coas demais unha serie de cuestións relativas á súa enfermidade e á súas vidas... e comprobou que as que acudían con regularidade a estes grupos experimentaban melloría dos seus síntomas moito antes que as que non ían... E este foi o xermolo das intervencións posteriormente acuñadas como “psicoterapias de grupo”...

Poucos anos máis adiante, outro médico, o doutor Chapel, atendendo á experiencia de Boston, introduce esta mesma técnica terapéutica para persoas afectadas de úlcera gástrica, observando resultados semellantes aos de Pratt.

Podemos ver, polo tanto, que as primeiras experiencias de grupos en temas de saúde non se refiren exactamente ao tratamento de trastornos mentais propiamente ditos, senón de enfermidades consideradas como puramente físicas por aquel entón, aínda que hoxe en día se recoñece e se asume unha compoñente psicolóxica moi importante entre os factores que interveñen no seu desenvolvemento. As primeiras intervencións en temas de trastorno mental propiamente dito foron realizadas por Low, en 1912, con persoas psicóticas... utilizando a mesma técnica que deseñara Pratt na clínica antituberculosa de Boston sete anos antes.

Todas estas experiencias, previas á construción das principais teorías sobre dinámica de grupos, tiñan en común, entre outras cousas, un certo autoritarismo dos “terapeutas” cara ao grupo, ao cal se lle comezou a atribuír, algún tempo máis adiante, a falta de rendibilidade dalgunhas intervencións.

Nesta liña, Lasell articula, en 1920, unha técnica menos directiva para o traballo con grupos de esquizofrénicos, á vez que comeza a estudarse máis polo miúdo a **PSICOLOXÍA DINÁMICA DO GRUPO**, o seu **POTENCIAL PARA O CAMBIO** e o **PAPEL DA FIGURA DO TERAPEUTA**.

Algúns anos máis tarde constrúense as principais teorías sobre grupos...

A partir de 1923, en que comeza a difundirse o psicodrama de Moreno, en si mesmo fundamentado nunha intervención grupal, introdúcese o termo “psicoterapia de grupos” na linguaxe médica e psiquiátrica, e esténdese a utilización desta técnica con persoas afectadas por cadros psicopatolóxicos.

Cara a 1930 prodúcese o que constitúe o verdadeiro salto cualitativo nas intervencións terapéuticas grupais, cando Adler e Schilder poñen en práctica as primeiras terapias de inspiración dinámica para grupos, que abren o proceso de sistematización das achegas teórico-prácticas con vixencia actual.

Por esta mesma época (década dos anos 30), Kurt Lewin consegue demostrar empiricamente as principais calidades da psicología dinámica do grupo, propoñendo as primeiras teorías científicas ao respecto da estrutura, dinámica e valor terapéutico dos grupos. Son as teorías de Lewin, de plena vixencia na actualidade, as que sustentan todas as investigacións e teorizacións posteriores e, polo tanto, delas extraemos fundamentalmente a nosa perspectiva.

Por último, queremos citar outro investigador do cal extraemos o que constitúe, desde o noso punto de vista, a achega fundamental en canto á liña de intervención. Trátase de Carl R. Rogers, autor da chamada “liña de intervención non directiva”, na cal se fundamenta a nosa proposta sobre o papel a desempeñar polo profesorado.

O grupo é un sistema dinámico...

Para comezar a falar da psicoloxía dinámica do grupo consideramos conveniente ofrecer unha aproximación ao concepto, entendido por Kurt Lewin como **UN CONXUNTO DE PERSOAS ENTRE AS CALES MEDIAN UNHA SERIE DE INTERRELACIÓNS E QUE SE ENCAMIÑA A CONSEGUIR UNS OBXECTIVOS COMÚNS.**

Polo tanto, para que un grupo se constituía como tal, é imprescindible que exista unha finalidade asumida como tal polos seus membros. Isto dá lugar á comunicación entre eles, o que produce unha serie de interrelacións no seo grupal, a través das cales se constrúen unha serie de vínculos que cohesionan o grupo. Un grupo cohesionado establece os seus valores e normas, a través das cales modula e mesmo mediatiza as actitudes e valores individuais de cada un dos seus membros e, en consecuencia, as súas pautas de conduta.

Imos ver o que significa todo isto un pouco máis polo miúdo: un conxunto de persoas interesadas no sendeirismo comezan a reunirse para realizar este tipo de actividades en común (**FINALIDADE**). Nas reunións que celebran, algunhas delas poñen de manifesto as súas apetencias e intencións particulares sobre a orientación do colectivo (**INTERESES**) e comezan a falar do asunto e a achegar propostas (**COMUNICACIÓN E LINGUAXE PROPIA**). Pouco a pouco, intercambian puntos de vista, negocian intereses e, en definitiva, van establecendo relación unhas coas outras (**INTERRELACIÓNS**), a través das cales se van poñendo de manifesto unha serie de sentimentos de cada unha delas coas demais (**VÍNCULOS**), a través dos cales se mantén o grupo unido (**COHESIONADO**). Isto permite, por exemplo, que o grupo exista como tal aínda que diminúa a frecuencia dos contactos. Ademais, propicia que cada unha das persoas que o forman se sintan afectivamente unidas e, en consecuencia, se sintan comprometidas na súa dinámica e accións.

Os membros dun grupo teñen en común:
Finalidades e intereses
Comunicación e linguaxe
Interrelacións e vínculos
Valores e normas

Por outra parte, no seu proceso de construción, o grupo vai consensuando os intereses dos seus membros e elaborando as súas **NORMAS** internas de funcionamento. Isto faise moitas veces dun xeito explícito (**NORMAS EXPLÍCITAS**), acordando directamente as pautas que se propoñan. Estas adoitan ter que ver con cuestións negociábeis e concretas. No exemplo que nos ocupa poderían ser frecuencia dos encontros, prioridades nas actividades a realizar, etc. Outras veces, as normas establécense dun xeito máis implícito (**NORMAS IMPLÍCITAS**), a través da observación e experimentación da resposta que provocan no grupo determinadas comunicacións ou comportamentos individuais. Estas normas implícitas acaban por constituir os **VALORES DO GRUPO**, que incorporan todas aquelas actitudes que fican no campo afectivo grupal (consciente ou inconsciente), cualificadas... ou descualificadas. Así, tanto no exemplo que nos ocupa coma en calquera outro tipo de situación grupal, as reaccións que suscita unha opinión (ou a forma de emitila), ou un determinado comportamento dun dos seus membros, sexa sobre o asunto que for, indica o grao de aceptación ou desaceptación do que esta é obxecto por parte do grupo, se esta ten que ver cunha norma implícita ou cun valor grupal.

Formar parte dun grupo repercute en cada un dos seus membros...

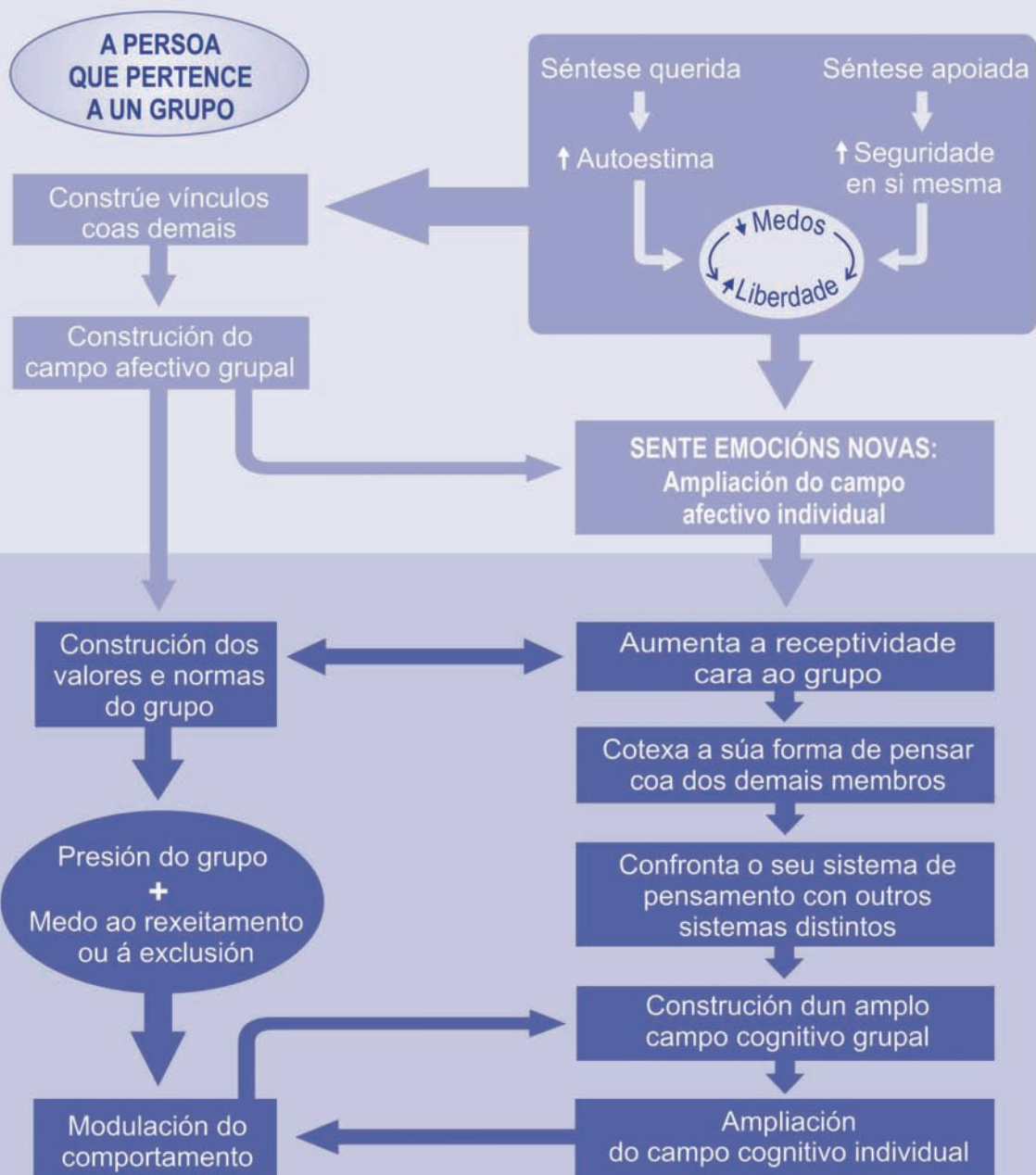
No proceso de socialización, as persoas imos formando parte de diversos grupos, alén da familia. Nalgúns casos, incorporámonos a grupos xa constituídos como tales, pero na maioría das ocasións, especialmente durante a infancia e a adolescencia, participamos na construción dos grupos aos cales pertencemos. Sexa cal for o caso, a integración nun grupo ten unha serie de repercusións importantes para a persoa, que están mediatizadas polo chamado **SENTIMIENTO SUBXECTIVO DE PERTENZA**, que quere dicir “sentirse membro ou parte”... e isto é importante, porque:

- Séntese **aceptada, querida e valorada**, o cal produce un aumento da súa **autoestima**. Isto aumenta a súa **receptividade afectiva**, o que quere dicir que a persoa amplía a súa capacidade para percibir os sentimentos das demais cara a ela e tamén para experimentar emocións e sentimentos “novos”, cara a si mesma e cara ás demais.
- Tamén se sente **apoiada**, o cal lle produce **seguridade**. Así, o grupo pasa a ser para a persoa “o terreo onde se sostén” e, canto máis grande sexa o seu **sentimento subxectivo de pertenza**, maior será a súa **seguridade**. En consecuencia, diminúen os seus medos.
- Como consecuencia de todo isto, cotexa con maior liberdade a súa forma de pensar coa dos demais membros do grupo. Polo tanto, enfrontará o seu sistema de pensamento con outros sistemas igualmente lóxicos, pero diferentes. Isto provoca a construción dun **amplio CAMPO COGNITIVO GRUPAL** que, pola súa vez, **amplía cada un dos campos cognitivos individuais**.

Estas repercusións son o suficientemente gratificantes para a persoa como para que se sinta **MOTIVADA** a continuar sendo membro deste grupo, o que aumenta o seu nivel de compromiso para con el.

En suma, a pertenza a un grupo supón un aumento da autoestima, de seguridade e de satisfacción para a persoa, o cal inflúe decisivamente no seu comportamento e, canto maior sexa a seguridade que lle produce, maior será a súa estabilidade emocional e máis constante será a súa conduta.

O VALOR DE SENTIRSE MEMBRO DUN GRUPO



E iso da presión en grupo... en que consiste?...

Esta é unha cuestión da cal se fala con frecuencia, especialmente se nos referimos ás e aos adolescentes... e case sempre en termos negativos. Así, adoitamos escoitar ou ler que “un dos factores que inflúe no uso de drogas é a presión de grupo”, ou “a presión do grupo promove condutas de alto risco para a saúde”, etc.

Efectivamente, de acordo co exposto nos parágrafos anteriores, o grupo ten capacidade para inducir determinados comportamentos nos seus membros, pero tamén é certo que a chamada presión de grupo é un asunto de maior calado que cómpre analizar un pouco máis polo miúdo.

En primeiro lugar, o grupo constitúe un sistema e, neste sentido, a súa estrutura afectiva, cognitiva e condutual é complexa. Ademais, a súa dinámica está rexida polas mesmas leis que calquera sistema. Así:

- Ten a súa propia **CULTURA**, entendida esta coma o conxunto de normas, valores e pautas de comportamento, e esta cultura é, pola súa vez, o resultado das interaccións dos seus membros. É dicir, **CADA MEMBRO INFLÚE NA CULTURA DO GRUPO E ESTA INFLÚE EN CADA UN DOS SEUS MEMBROS**. Neste sentido, calquera modificación que se produza nun dos elementos do grupo provoca modificacións nos demais e viceversa.
- Ten a súa propia **PERSONALIDADE**. Neste sentido, conforme indica Kurt Lewin: “A **personalidade de cada membro do grupo fúndese** no seo deste para construír a **personalidade grupal**, diferente a cada unha das personalidades individuais, pero con capacidade para modificar estas”

Por outra parte, a pertenza ao grupo seguriza os seus membros, que diminúen os seus medos e, en consecuencia, elixen máis libremente, pero, ao mesmo tempo, cada membro dun grupo tende a respectar as normas e os valores grupais porque percibe subxectivamente que, non facelo, pode implicar o rexeitamento dos demais ou mesmo a súa exclusión, co cal se sente presionado, en certa medida.

Podemos dicir, polo tanto, que a **PRESIÓN** que o grupo exerce sobre cada un dos seus membros tende a modular o comportamento destes, que pola súa vez inflúen no do grupo.

En suma, os grupos son valiosos instrumentos de cambio...

Aínda que neste momento non imos entrar polo miúdo no que significa “o **CAMBIO**”, que xa foi convenientemente abordado en apartados anteriores, si que lembraremos o seu significado para podermos analizar a capacidade do grupo para propicialo.

En termos dinámicos, entendemos por “cambio” o salto cualitativo no proceso de crecemento persoal integral. É dicir, a ampliación do campo afectivo e da capacidade de análise, que se reflicten nunha maior calidade nas relacións co *si mesmo* e coas demais persoas e de adaptabilidade da conduta en xeral. Todo isto, considerado coma un proceso, retroaliméntase para continuar e é esencialmente satisfactorio para a persoa e para o seu contorno.

Pois ben, na medida en que o grupo ten a capacidade de ampliar o campo afectivo e cognitivo dos seus membros, constitúe un instrumento para o cambio, até o punto de que “a **capacidade** potencial dos grupos para o “**cambio**” de cada un dos seus membros é tal, que os resultados dunha intervención grupal (sexa do tipo que sexa) son infinitamente superiores aos da suma da intervención sobre cada un dos seus membros individualmente considerados”

Estas calidades e capacidades dos grupos permiten que sexan utilizados como instrumentos nos procesos de maduración persoal mesmo en contextos terapéuticos e, desde logo, no contexto educativo. Neste sentido, o seu valor é fundamental para o desenvolvemento das **actitudes**, dos valores subxectivos e, en suma, para a **construción da identidade persoal**.

Claro que, até agora, falamos de potencialidades e, neste sentido, o grao de desenvolvemento destas vai estar influído directamente polos termos en que se constrúa o grupo como tal, xa que, se ben é certo que a cohesión, polo feito de producirse, garante o espazo de seguridade para os seus membros, hai circunstancias que contribúen decisivamente á rendibilidade da dinámica... e unha destas circunstancias é a presenza dunha **FIGURA COORDINADORA** e, por suposto, a capacidade que esta posúa para facilitar o proceso de construción grupal...

Hai determinados tipos de grupo nos cales sempre existe a figura coordinadora. Así, resulta moi difícil imaxinar unha psicoterapia de grupo sen terapeuta, ou unha clase sen profesora ou profesor, ou un equipo de traballo sen alguén que coordine o labor... Polo tanto, cando falamos da intervención educativa, esta figura existe sempre, e quen desempeña este papel é o profesorado. Máis adiante entraremos a analizar en que consiste a súa capacidade para facilitar a construción da dinámica pero, antes diso, cremos que é importante sinalar que o termo grupo, no medio escolar, non sempre coincide na súa apreciación co concepto psicosocial do mesmo, que estivemos desenvolvendo nos apartados anteriores.

Os grupos da escola...

Na institución escolar, utilízanse os grupos como instrumentos organizativos, de tal xeito que as nenas e nenos dun mesmo nivel académico forman un ou varios colectivos, que se articulan a comezos de cada curso con obxecto de posibilitar o funcionamento do medio. A estes colectivos adóitaselles chamar grupos e, aínda que moitas veces o son, noutras ocasións preséntanse dificultades para que se constrúan como tales, tendo en conta a perspectiva dinámica do concepto.

Isto non quere dicir, nin moito menos, que un **GRUPO ORGANIZATIVO** (desde a perspectiva escolar) non se poida converter nun **GRUPO OPERATIVO** (desde a perspectiva dinámica). Cando isto se consegue, a valoración global do proceso e dos seus resultados indica que a **EXPERIENCIA DE APRENDER SE VOLVE GRATIFICANTE E A DE AXUDAR A APRENDER TAMÉN**, na mesma medida, e isto, por si só, **MOTIVA** tanto o alumnado coma o profesorado para continuar neste modelo de funcionamento e mesmo para afondar nel. En suma, os resultados son o suficientemente elocuentes como para convencernos de que paga a pena entrar neste asunto.

En calquera caso, debemos ter en conta que a **CONVERSIÓN** de que falamos pasa polo proceso de **CONSTRUCCIÓN DA DINÁMICA GRUPAL A PARTIR DUN COLECTIVO** que desenvolve a

súa actividade nun espazo propio (aula) e en varios espazos comúns con outros grupos (espazos de deporte, lecer, etc.), o cal pasa previamente por vermos cales son as diferenzas concretas que hai entre ambos os dous construtos.

Para facelo, iremos analizando cada unha das peculiaridades que caracterizan o **GRUPO DINÁMICO OPERATIVO**, en relación coas que se dan no **COLECTIVO ESCOLAR**.

As finalidades e os intereses:

No grupo operativo dinámico, as **FINALIDADES** (metas, obxectivos) son establecidas polo propio grupo, constitúen a súa razón de ser e marcan a súa actividade e a súa dinámica. Polo tanto, son asumidas polos seus membros e adoitan coincidir cos **INTERESES XERAIS** destes. Isto posibilita que os **INTERESES PARTICULARES** de determinados membros se expliciten e, en consecuencia, se poidan negociar e conciliar, evitando así que produzan perturbacións na dinámica de construción e funcionamento do grupo.

Esta é a primeira das grandes diferenzas co colectivo escolar, configurado en torno á consecución dunhas **FINALIDADES** establecidas por instancias alleas ao propio grupo (administración educativa e profesorado) e, en consecuencia, só asumidas por este na medida en que coincidan cos seus intereses reais, o cal ocorre con pouca frecuencia. Pola súa vez, os ditos **INTERESES REAIS** poden non ser xerais, no sentido de non estaren compartidos pola totalidade ou pola maioría dos membros. Neste caso, acaban por provocar que se constitúan varios grupos no seo do colectivo, na medida en que adoptan a categoría de **FINALIDADES REAIS**. Isto provoca con frecuencia dificultades para a dinámica de traballo, na medida en que o colectivo está atomizado e non é infrecuente que mesmo uns grupos estean enfrontados con outros. En todo caso, as finalidades reais poucas veces coinciden coas preestablecidas (obxectivos educativos) o cal, con enfrontamentos no seo do colectivo ou sen eles, dificulta dun xeito importante o labor educativo.

Neste contexto, a expresión e comunicación de intereses particulares non ten cabida e a súa negociación moito menos, polo que case sempre quedan implícitos e redundan no prexuízo para a dinámica, na medida en que poden producir enfrontamentos dentro de cada un dos grupos formados, ou situacións de illamento dalgunhas das alumnas e alumnos, co consabido menoscabo para a súa socialización e satisfacción.

En resumo:

| O GRUPO OPERATIVO DINÁMICO... | O COLECTIVO ESCOLAR, ÁS VECES... |
|--|--|
| Establece e asume as súas propias finalidades, e dirixe a súa actividade cara á súa consecución. | As finalidades establécense por instancias alleas ao colectivo, que xeralmente non as asume como propias. |
| Os seus membros teñen intereses comúns, vinculados coas finalidades. | Os intereses poden dividir o colectivo. Se isto ocorre, formáanse varios grupos no seu seo, que se poden enfrontar entre eles. |
| Os intereses particulares poden ser explicitados e negociados. | Os intereses particulares non se explicitan nin se negocian e isto aumenta o nivel de conflito. |

A comunicación e as interrelacións:

No grupo operativo dinámico, a comunicación é fluída e a linguaxe é común, e está facilitada e mesmo estimulada polo interese subxectivo e xeral de logro da meta, por un uso do espazo que propicia unha posición de igualdade entre todos os membros do grupo, e polo respecto ao ritmo e ao contido da expresión de cadaquén. Todo isto produce un alto nivel de interaccións e, en consecuencia, a construción dunha cohesión grupal relativamente homoxénea, con pouco risco de illamentos e de atomizacións.

Pola contra, no colectivo escolar non existe unha linguaxe común, na medida en que non son comúns as metas. A comunicación está dificultada pola heteroxeneidade de intereses subxectivos e mesmo polo uso dos espazos, que porén facilitan con frecuencia as interrelacións entre pequenos grupos constituídos en torno a tipos de intereses. Por outra parte, o uso dos tempos non sempre ten en conta o ritmo e as necesidades subxectivas de cada membro do colectivo, propiciando un sistema de interrelacións paralelas (corros, etc.), que acaban por cohesionalo heteroxeneamente, dando lugar a varios grupos enfrontados entre si e mesmo co profesorado. Nun contexto deste tipo, o risco de illamentos e de atomización é alto, coas correspondentes consecuencias para a capacidade de xestión educativa polo profesorado.

En resumo:

| O GRUPO OPERATIVO DINÁMICO... | O COLECTIVO ESCOLAR, ÁS VECES... |
|---|--|
| Estabelece unha comunicación fluída, cunha linguaxe común e un alto nivel de interrelacións, que cohesionan o grupo homoxeneamente. O uso dos espazos e dos tempos facilita o proceso. | Estabelece unha comunicación dificultada pola heteroxeneidade das metas, da linguaxe, dos espazos e dos tempos, dando lugar a interrelacións atomizadas, que condicionan unha cohesión heteroxénea, con alto risco de atomización (subgrupos, membros illados, etc.) |

As normas e os valores:

No grupo operativo dinámico, a cohesión homoxénea facilita a configuración do grupo coma un espazo de apoio e de seguridade para os seus membros, ao se sentiren estes aceptados, valorados e queridos. Así, a construción dos valores e das normas está adaptada ao logro das metas, e é un proceso no cal todos participan e do cal se senten protagonistas. Isto propicia un alto grao de cumprimento das normas e unha gran estabilidade no comportamento cara a estas.

Esta pode ser outra das grandes diferenzas co colectivo escolar, cando existe un conxunto de normas impostas desde fóra, que reflicten unha serie de valores que lle son alleos. Nestes termos, os grupos construídos no seo do dito colectivo habilitan as súas propias pautas de funcionamento, moitas veces implícitas e que en todo caso reflicten uns valores subxectivos diferentes aos preestabelecidos, cando non enfrontados con eles. Isto propicia un escaso grao de cumprimento das normas preestabelecidas e, en calquera caso, unha alta inestabilidade do comportamento cara a elas.

En resumo:

| O GRUPO OPERATIVO DINÁMICO... | O COLECTIVO ESCOLAR, ÁS VECES... |
|---|---|
| Constrúe os seus valores e normas adaptadas ao logro da meta, coa participación de todo o grupo. O grao de cumprimento é alto e ten carácter estábel. | Os valores e normas do grupo ou grupos son alleas ou están enfrontadas coas establecidas polo profesorado. O grao de cumprimento destas últimas é escaso e inestábel. |

O proceso dinámico do grupo, o logro e a satisfacción:

Globalmente considerado, o proceso dinámico do grupo operativo é coherente e sincrónico entre metas, medios e actividade grupal, coordinada por unha figura facilitadora que é percibida como tal polos seus membros. Ambas as dúas partes (grupo e coordinadora) están satisfeitas, o cal multiplica a rendibilidade do sistema.

No colectivo escolar, cando o proceso non garda congruencia entre as metas, os medios e a actividade grupal, xorden graves diferenzas co profesorado, que ten moitas dificultades para cumprir o seu papel. Nestes termos, ambas as dúas partes están insatisfeitas, o cal menoscaba a potencialidade e rendibilidade do sistema para a consecución do logro.

En resumo:

| O GRUPO OPERATIVO DINÁMICO... | O COLECTIVO ESCOLAR, ÁS VECES... |
|---|---|
| Observa coherencia e sincronía entre as metas e os medios. Isto configura un proceso, facilitado pola figura coordinadora, presidido pola satisfacción de todas as partes, o cal aumenta a súa rendibilidade. | O proceso non garda congruencia entre as metas preestabelecidas e os medios habilitados para atinxilas. Como consecuencia, o proceso está presidido pola insatisfacción, o que menoscaba a súa rendibilidade. |

Axudar a un colectivo escolar a construírse como grupo...

Despois do visto anteriormente, construír un grupo operativo a partir dun colectivo escolar pode parecer un labor case imposíbel e, polo tanto, existe o risco de renunciar a facelo... e de perder todas as súas vantaxes. Porén, a experiencia indica que non só non é imposíbel, senón que tampouco é moi difícil... só resulta un pouco complexo, sobre todo cando é a primeira vez que se leva a cabo... e cando se logra, a propia gratificación profesional do profesorado e persoal do alumnado motivan para continuar nesta liña...

En primeiro lugar, os intereses dun colectivo escolar son conciliábeis coas finalidades educativas...

Efectivamente, parece que ninguén pon en dúbida que o alumnado quere **APRENDER** e **MADURAR**. Non podemos esquecer que a **CURIOSIDADE** é unha calidade consubstancial aos seres humanos e os **DESEXOS DE AUTONOMÍA** presiden o proceso de construírse como persoa... e **ESTES SON OBXECTIVOS EDUCATIVOS** de primeira orde. Polo tanto, estimular e facilitar a expresión dos intereses será o primeiro paso para que estes sexan explícitos no conxunto do colectivo e, desta maneira:

- ☺ Extraer aqueles que estean en relación cos obxectivos educativos, para a súa homoxeneización e conciliación con estes.

- ☉ Abordar os intereses particulares mediante un proceso de negociación que permita integrais de xeito equitativo, para que o alumnado se sinta respectado e valorado.

Con todo isto daríase o primeiro paso para que o colectivo comece a converterse nun grupo.

Estimular e facilitar a comunicación intragrupal axuda a construír a dinámica...

Outro dos principais recursos para favorecer a dinámica dun grupo é facilitar e mesmo estimular a comunicación entre os seus membros e, malia que isto xa se iniciou no punto anterior, para lograr a expresión dos intereses, debemos ter en conta que é fundamental coidar este aspecto ao longo de todo o proceso.

Así, a estimulación da emisión e do intercambio de puntos de vista, ou de calquera outro tipo de comunicacións, favorece as interrelacións e, en consecuencia, a construción dun vínculo de cohesión homoxéneo, contribuíndo dun xeito decisivo á construción do grupo e da súa dinámica nos termos desexábeis.

En definitiva, o grupo vai adquirindo protagonismo, os seus membros séntense apoiados e seguros e isto, por si só, é o suficientemente satisfactorio como para continuar nunha dinámica deste tipo.

O protagonismo do grupo na construción das súas propias normas é outro dos aspectos de fundamental interese...

Da mesma maneira que compartiamos o principio de que as persoas temos a necesidade de aprender e de madurar, podemos compartir o de que as normas de comportamento máis eficaces son aquelas que o propio individuo asume como tales, máis aínda se reflicten algún valor interiorizado... de feito, o proceso de dinámica e cohesión implica a construción de valores e normas, conforme vimos anteriormente.

Polo tanto, que o grupo teña a oportunidade de facelo explicitamente é fundamental, porque:

- ✓ Forma parte da súa propia construción como grupo e, en consecuencia, axudarlle a facelo forma parte da intervención educativa
- ✓ Evita que as normas e valores reais do grupo colisionen coas preestabelecidas, se se dan os dous procesos
- ✓ Garante o seu cumprimento con moita máis efectividade

A integración de todas as nenas e nenos fai definitivamente rendíbel o traballo...

Unha das dificultades do traballo cun colectivo escolar é a situación de illamento de determinadas nenas e nenos, tanto se este é autopropiciado (persoas con problemas de integración social que tenden a illarse das demais), ou debido ao rexeitamento (persoas que son rexeitadas polas demais, por diversas circunstancias)... e unha das calidades do grupo operativo dinámico é que diminúe o risco desta situación... polo tanto, resulta

importante coidar con especial interese a incorporación de todas e todos, xa que isto facilita o traballo cooperativo e orientado á consecución da meta...

Por outra parte, hai experiencias concretas que demostran que o traballo con grupos dinámicos na aula é un instrumento altamente eficaz para lograr a integración de nenas e nenos con este tipo de dificultades e, neste sentido, o propio proceso de construción grupal promove a dita incorporación. Neste sentido, propoñemos dúas pautas concretas:

- a. Compaxinar o traballo en pequenos grupos co do total da clase facilita a comunicación, interacción e vínculo, especialmente ás nenas e nenos con máis dificultades, na medida en que se senten menos expostos dentro dun grupo máis pequeno.

Este recurso é máis rendíbel cando se procura que nos grupos de traballo estean mesturados as nenas e os nenos con dificultades con aqueloutros que poden reunir calidades facilitadoras (que teñen capacidade para acoller e axudar as e os demais).

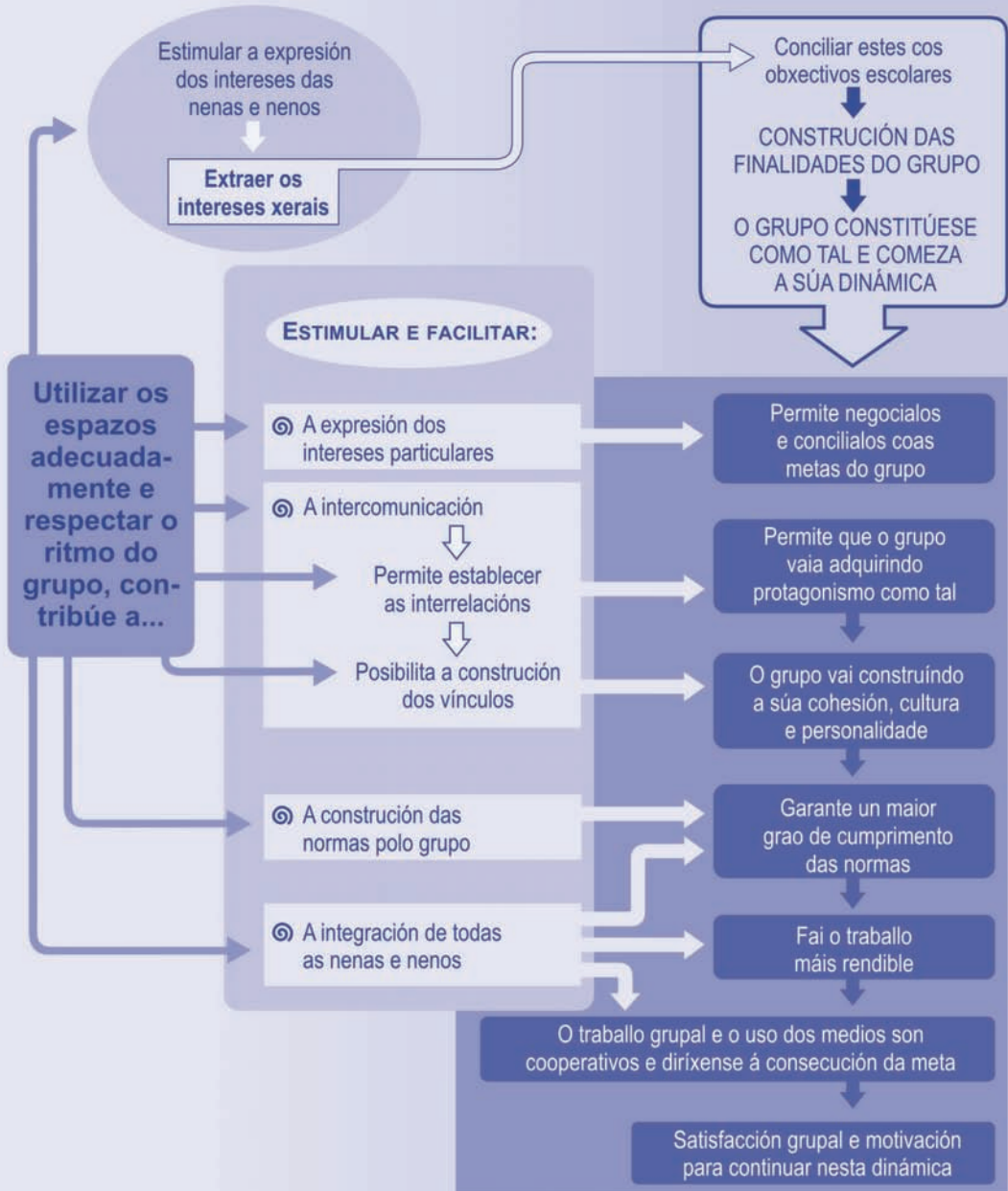
- b. Instrumentalizar os espazos e os tempos a prol da dinámica grupal, procurando unha localización mesturada, a teor do criterio anterior; é dicir, que as nenas e nenos con dificultades estean repartidos entre o resto, e especialmente entre aquelas compañeiras e compañeiros que facilitan a súa integración.

No seguinte esquema, resúmense os anteditos recursos e a súa repercusión na rendibilidade do sistema...

RECURSOS PARA O TRABALLO CON GRUPOS E REPERCUSIÓNS NA RENDIBILIDADE DO SISTEMA

RECURSOS

CONSECUENCIAS



E para poder axudar a que o grupo se constrúa como tal, é fundamental o papel do profesorado...

Despois do exposto nos apartados anteriores, non hai dúbida de que un grupo se pode construír como tal con ou sen axuda externa. De feito, isto sucede sempre que un conxunto de persoas se reúnen espontaneamente en torno a algún tipo de finalidade. Pero tamén comentabamos que existen situacións en que o colectivo inicial conta con axuda externa... e isto pode facilitar o proceso. Así, a dinámica é máis fluída, a capacidade para atinxir a meta desenvólvese moito máis e con menor sufrimento e, en suma, a percepción de logro aumenta a satisfacción e motiva a continuar na mesma liña.

No caso que nos ocupa, o papel facilitador de que estamos a falar correspóndelle ao profesorado. Polo tanto, cremos que é importante formular desde aquí unha serie de propostas que poden axudar a que se desempeñe este papel dun xeito eficaz:

A profesora ou profesor non é un membro do grupo...

Esta é a primeira e máis xeral das cuestións a ter en conta. A profesora ou profesor, que axuda ou dirixe un grupo, non é un dos seus membros. Isto significa, por exemplo, que non debe intentar condicionar a actividade grupal nin invadir as intercomunicacións que se produzan, porque, en definitiva, a comunicación e as interrelacións entre os membros dun grupo deben ter lugar en pé de igualdade e o profesorado non é “un igual”.

Neste sentido, o seu papel inclúe:

- Estabelecer e manter unha relación cálida e cordial cos membros do grupo
- Potenciar a atmosfera de seguridade que xera o grupo para cada un dos seus membros
- Axudar a axilizar a dinámica cando perciba que o grupo non é quen de facelo por si mesmo, tentando sempre catalizar as relacións intragrúps en sentido de positivización

É unha figura de autoridade, aceptada polo grupo como tal...

Cando falamos de figura de autoridade queremos dicir que o status do profesorado implica que o grupo lle atribúe a autoridade necesaria para levar a cabo o seu labor de axuda, que non ten nada que ver co autoritarismo, senón coa súa capacidade para lles dar seguridade aos seus membros e para canalizar a súa actividade cara ao logro das metas.

De que desempeñe este papel sen invadir nin impoñer ao grupo os seus presupostos depende, en gran medida, que o grupo a acepte como tal e, en consecuencia, que lle permita desempeñar o seu papel, sendo receptivo á intervención.

Estimula e facilita a comunicación e a interacción grupal...

Desde os primeiros momentos do grupo como tal, a profesora ou profesor debe estimular a comunicación dos intereses, desexos, opinións e dificultades de todo tipo. Isto conséguese formulando as preguntas necesarias, en relación co asunto a abordar, tendo en

conta que se trata de preguntas para estimular a participación, a reflexión e a análise. Polo tanto, estas deben estar adaptadas á idade, nivel de maduración e circunstancias subxectivas dos membros do grupo. Por outra parte, resulta de utilidade convidar a participar a todas as nenas e nenos, pedindo para isto a súa opinión de maneira xeral, con preguntas do tipo: “que opinades as e os demais sobre o que están dicindo as vosas compañeiras e compañeiros?”.

Pero, tan importante coma isto, é a acollida que se lles dá ás comunicacións cando estas se producen. Neste sentido cómpre ter en conta que o ambiente de respecto ás emisións de cada unha e cada un debe presidir a dinámica. Se o profesorado valora cada unha das achegas e a pon en relación coas demais, sen propiciar as confrontacións nin a competitividade, o grupo tenderá a facer o mesmo, pouco a pouco... Isto dálles seguridade ás nenas e aos nenos á hora de emitir e xera un ambiente cooperativo que favorece as interaccións e os vínculos. En definitiva, axuda o grupo nas súas operacións de análises, sen invadir o protagonismo deste, respectando a diversidade e o ritmo de traballo.

Cando, acollidas todas as emisións que se produzan nun grupo, se logra que este constrúa un concepto global, un argumento ou unha achega conxunta, propíciase un salto cualitativo cara o CAMBIO, xa que se produce unha ampliación do campo afectivo grupal (cada membro síntese importante e tido en conta) e unha ampliación do campo cognitivo (o grupo comproba e valida a súa capacidade para construír, aprender e ampliar a perspectiva do pensamento)

Estabelece unha relación saudábel co grupo...

É importante que a relación do profesorado sexa co grupo como tal, e tamén é fundamental que esta relación sexa cálida, cordial e, en definitiva, segurizadora. Todo isto non quere dicir que a profesora ou profesor non poida atender as demandas particulares dalgunha nena ou neno, dentro ou fóra do contexto da clase, senón máis ben que, na relación de traballo, o interlocutor é o grupo.

Por outra parte, tamén resulta interesante que esta relación se estableza desde a **DISTANCIA PROFESIONAL NECESARIA**. Isto permite poder comprender empaticamente todas e cada unha das emisións que se produzan, mesmo as agresivas, e xestionalas dentro do seo grupal en dirección de alcanzar o logro das metas.

Por último, se o profesorado ten a distancia necesaria, poderalle axudar ao grupo a resolver as súas tensións e bloqueos sen invadir a dinámica, transmitíndolle a tranquilidade necesaria para que aprenda a saír desta situación por si mesmo.

En suma, o profesorado é o interlocutor de elección para o grupo...

Efectivamente, se o profesorado desempeña este papel, construírá un vínculo co grupo baseado na confianza e o respecto mutuos, que o situará en posición de ser o interlocutor válido ao cal este recorre para pedir axuda e para aprender.

Para rematar... un par de anotacións de orde xeral...

Se partimos da base de que os grupos que serán obxecto de intervención están formados por nenas e nenos en pleno proceso de maduración, e que esta maduración é natural para a súa idade (no sentido de que non teñen demasiada bagaxe pendente de “DES-APRENDER”), **LOGRAR UN GRUPO CUNHA IDENTIDADE SAUDÁBEL A PARTIR DUN CONXUNTO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS** facilita esencialmente o proceso de aprendizaxe globalmente considerado, canto máis se estamos a falar dunha aprendizaxe con claras connotacións afectivas e emocionais.

Por último, somos conscientes de que o exposto neste capítulo ten un carácter orientativo e moi xeral, pode que ás veces mesmo un pouco abstracto. Porén, queremos indicar que só se trata dunha filosofía de traballo que entendemos é importante sistematizar, para así fundamentar as consideracións concretas e particulares que se ofrecen ao longo da descrición de cada unha das actividades.

V.2. Os campos simbólicos como recurso para a intervención...

Conforme puidemos ver en capítulos anteriores, as persoas dispoñemos dunha serie de procedementos (**MECANISMOS DE DEFENSA DO EU**) para protexernos de todo aquilo que nos resulta intolerábel, porque a carga de angustia que xeraría o feito de térmonos que enfrontar con isto resultaría insoportábel para nós. Pero, algunhas veces, este sistema de protección non resulta todo o eficaz que debería, na medida en que pode ser excesivamente ríxido e con grandes “efectos secundarios”...

- Unhas veces porque hai demasiadas cousas que nos resultan intolerábeis, o cal nos “obriga” a defendernos constantemente, coas limitacións que isto supón para desenvolver unha vida satisfactoria e saudábel.
- Outras veces porque utilizamos un tipo de mecanismo de defensa non demasiado adaptado, que nos dificulta o logro das nosas metas e que nos fai sentir igualmente insatisfeitas.

Así, por exemplo, é frecuente **REPRIMIR** todos aqueles trazos de nós mesmas que non podemos asumir ou que directamente rexeitamos. En consecuencia, deixamos de ser conscientes de que os posuímos e isto alivia o malestar que nos causaría recoñecelos como propios. Porén, é habitual que determinados estímulos da vida común nos evoquen algún destes trazos e, cando isto ocorre, sentimos unha gran tensión intrapersonal, que nos obriga a recorrer a outros mecanismos de defensa para liberala ou aliviala (**NEGÁMOLOS, PROXECTÁMOLOS, ESCAPAMOS...**) e se isto é así, resulta doado pensar que existe unha **RESISTENCIA A INVESTIGAR SOBRE NÓS MESMAS**, mediada polo medo a descubrir cousas que en realidade non estamos preparadas para saber... ou cremos non estalo.

Pola súa vez, un dos obxectivos da **INTERVENCIÓN EDUCATIVA PROMOTORA DE SAÚDE** é axudar ás persoas destinatarias a aumentar a súa autoestima e, en consecuencia o nivel de tolerancia cara a si mesmas... e isto débese conciliar coa dita resistencia a indagar cousas descoñecidas do mundo intrapersonal... e esta conciliación débese facer nun ambiente de respecto polo aparato defensivo propio nun clima de seguridade que propicie a pescuda e a reflexión.

Pois ben, un dos recursos posibles para este tipo de intervencións é o do **CAMPO SIMBÓLICO**, que podemos definir coma un **MARCO CONTEXTUAL, NO CAL SE ENCADRAN UNHA SERIE DE ELEMENTOS FICTICIOS (SÍMBOLOS), A TRAVÉS DOS CALES SE REPRESENTAN ELEMENTOS REAIS DO MUNDO AFECTIVO DAS PERSOAS**. Noutras palabras, a persoa ou o grupo dispón dunha situación de ficción (que pode ser un texto literario, unha película, unha fotografía, unha imaxe, unha historia construída ao efecto, etc.), coa cal se identifica e na cal proxecta, en consecuencia, boa parte do seu aparato afectivo, incluíndo algúns elementos aos cales non ten acceso consciente (referímonos a cousas que ficán reprimidas, conforme se describía nos parágrafos anteriores).

Polo tanto, trátase de abordar os temas correspondentes nunha situación que a persoa non percibe como real (habitualmente denomínase o “**COMA SE...**”), e isto faina sentir protexida, o cal permite traballar os contidos afectivos dun xeito moito menos ansióxico e estresante, que diminúe a **RESISTENCIA** ao cuestionamento e que permite, polo tanto, maior rendibilidade con menor custo (sufrimento) persoal.

En liñas xerais, o grupo, inmerso no campo simbólico:

- Analiza e resolve as situacións que se lle vaian producindo ao personaxe ou personaxes, sen a angustia que lle produciría a exposición directa á mesma, e polo tanto con máis distancia e efectividade
- Beneficiase dos resultados ao obter igualmente a satisfacción de logro, no sentido de sentirse inductor das operacións que realizan os personaxes para chegar á meta e, ademais, resolve algúns dos seus propios conflitos a través da súa identificación cos abordados dentro do simbólico

En suma, consideramos que o campo simbólico é un recurso de valor indiscutíbel para o traballo con grupos en temas de saúde... que ademais se achega significativamente ao ámbito de intervención que nos ocupa, especialmente na etapa infantil, onde moitas das actividades que se desenvolven na aula están mediadas polo xogo e este ten un valor simbólico indiscutíbel... e isto facilita o traballo ao profesorado, xa familiarizado con técnicas deste tipo.

As chaves do traballo cos campos simbólicos...

Existen diversas posibilidades de enfoque para traballar con campos simbólicos. Neste sentido, os obxectivos da intervención, o tipo de grupos a que esta vai dirixida e, sobre todo, a perspectiva teórica que guía o traballo, determinan a elección da modalidade concreta.

As opcións van desde as máis “pechadas”, que parten dunha situación xa construída (unha película ou un texto literario, por exemplo), das cales o grupo parte para levar a cabo as actividades correspondentes, case sempre dirixidas a inducir análises sobre o tema, até as máis “abertas”, en que o grupo constrúe o seu propio campo simbólico e, nesta medida, “decide” o tipo de traballo a realizar dentro del.

No noso caso, optamos pola posibilidade máis “aberta”, máis acorde coa nosa perspectiva de intervención. Será o propio grupo, polo tanto, o que constrúe o campo e o que, en tal sentido, determina as posibilidades de traballo, na medida en que a propia cons-

trucción é o produto da súa subxectividade e o material proporcionado reflicte as necesidades de abordaxe e mesmo as metas grupais.

Para unha dinámica deste tipo, debemos ter en conta as seguintes **CHAVES METODOLÓXICAS**:

Os estímulos:

Son o primeiro requisito para a construción grupal dun campo simbólico. En liñas xerais, un estímulo é un elemento, material ou non, que incita á actividade que se pretende.

Para a construción do campo simbólico é frecuente utilizar un estímulo material, ao cal se lle chama **ESTÍMULO ELEMENTO** (un debuxo, unha fotografía, un fragmento dunha película...), que se lle mostra ao grupo ou algúns dos seus membros, e que se acompaña sempre dunha pauta (**ESTÍMULO OPERATIVO**), que lle indica o que deben facer con el. Por exemplo, pódese mostrar ao grupo unha fotografía (**ESTÍMULO ELEMENTO**) que representa a un grupo de persoas, e pedirlle que nos conte unha historia sobre o que está a suceder nesa imaxe (**ESTÍMULO OPERATIVO**).

Outras veces, ambos os dous estímulos son exclusivamente verbais. Por exemplo, a profesora ou profesor indica que vai dicir unha frase, que é o comezo dunha historia, que deberá contar o grupo achegando cada membro unha frase, por orde (**ESTÍMULO OPERATIVO**). Deseguido, pronuncia a frase (**ESTÍMULO ELEMENTO**).

Para garantir unha construción simbólica que permita un traballo rendíbel, é moi importante elixir os estímulos, para o cal debemos ter en conta:

- A capacidade do grupo para comprender as mensaxes que lle estamos a emitir, tanto no que se refire ao estímulo elemento coma ao estímulo operativo (a idade dos membros, o nivel cultural, etc.)
- O grao de cohesión grupal e, polo tanto, de sincronía no funcionamento (un grupo sen cohesionar non debe ser sometido a un estímulo complexo, que requira dun alto grao de coordinación entre os seus membros)
- A circunstancia subxectiva do grupo: en canto a grao de actividade motriz (un grupo de nenas e nenos moi cativos non debe enfrontarse á construción dun campo simbólico complexo, que requira moita concentración e tempo). En canto á existencia de bloqueos afectivos, que mesmo poden requirir da habilitación de estratexias específicas previas á construción do dito campo.

En resumo, os estímulos deben reunir as condicións necesarias para o que se pretende: a construción grupal dun campo simbólico que permita o traballo dinámico. Polo tanto, deberán:

- Ser concretos e comprensíbeis
- Situar o grupo en posición de construír e non de bloquearse ou “escapar”.

- Adaptarse á idade, intereses, desexos, etc., para facilitar a proxección subxectiva e posibilitar logo o traballo.

A xestión do material producido:

Unha das modalidades de xestión do material máis habitualmente utilizada por nós é a de dar vida aos protagonistas. Quere isto dicir que os personaxes que aparecen na historia ou na situación deseñada polo grupo son inducidos por este a vivir unha serie de experiencias, en virtude dunha serie de estímulos habilitados para este fin. Así, vanse enfrontando con situacións diversas, van experimentando as emocións que estas lles susciten, constrúen os seus vínculos afectivos, atravesan por dificultades de diverso tipo, etc.

En todo caso, o grupo é quen decide o que sucede e co que se teñen que enfrontar, o que deseña as estratexias para resolver as dificultades e, en definitiva, coma en calquera situación simbólica, o que se congratula dos logros e das satisfaccións dos personaxes, o que extrae consecuencias sobre os seus actos e o que aprende recursos para se enfrontar á vida con éxito.

Durante todo este proceso, o profesorado debe observar unha actitude de respecto cara a todas e cada unha das emisións, sen menoscabar o protagonismo do grupo, seguindo a súa LIÑA DE INTERVENCIÓN NON DIRECTIVA.

Concretando a estratexia metodolóxica para a intervención que propoñemos...

Tendo en conta os parámetros da intervención que propoñemos (dirixida a nenas e nenos menores de 11 anos, contextualizada no traballo con grupos, desde unha liña non directiva e dentro do ámbito do simbólico), utilizaremos como elemento vertebrador do programa a creación dun personaxe.

Este personaxe comeza a súa andadura con cada nena e cada neno a partir do primeiro curso de educación infantil e continúa durante toda esta etapa e a seguinte, até o remate da educación primaria.

A chave da proposta é a **IDENTIFICACIÓN** de cada nena e cada neno **CO DITO PERSONAXE**, sentindo así protexida a súa identidade persoal subxectiva, polo propio mecanismo de identificación. Isto quere dicir que cada persoa irá vivindo as distintas situacións “en diferido”, a través do seu personaxe, en lugar de experimentalas directamente. Así evítase a tensión e a aparición de emocións asociadas (como a vergoña, por exemplo) que dificultarían a intervención: desta maneira, o personaxe sente, pensa e actúa por cada unha delas, pero con elas, xa que sente, pensa e fai o que elas “deciden”.

En suma, a proxección sobre o personaxe liberaría boa parte da tensión que causan as emocións negativas (medo, ansiedade, etc.), sen menoscabo do pracer que causan as positivas (mediadas pola “satisfacción de logro”) na medida en que existe a consciencia de ter guiado as accións que o levan a atinxir as metas.

Por outra parte, as andanzas do personaxe e da súa “panda”, involucrados nos terreos do descubrimento, da cooperación para a busca de solucións e do apoio cara ás dificul-

tades, axudaría a construír o grupo como tal (ver apartado anterior, sobre o traballo con grupos)... e isto implica, pola súa vez, a construción de actitudes solidarias, a integración efectiva das nenas e nenos con problemas de adaptación, e a aprendizaxe significativa dos recursos necesarios para se enfrontar con éxito ás situacións da vida.

Por último, a propia construción dos campos simbólicos, das estratexias para resolver as situacións, etc., contribuíría ao desenvolvemento da fantasía, da creatividade e da espontaneidade.

As características formais do personaxe:

Trátase dun debuxo moi simple, composto soamente dos seus trazos principais, que representa a unha persoa das idades correspondentes a cada etapa, e non identificábel polo sexo. Cada nena e cada neno disporá dunha copia do debuxo, e dos estímulos necesarios para lle axudar á construción dun “vínculo de identificación primario”. Estabelecido este, cadaquén “completará” a elaboración do seu personaxe, debuxando e pintando de cores sobre o deseño inicial todos os trazos que desexe (pelo, cor da pel e dos ollos, vestidos e complementos, etc.).

Por último, buscaralle un nome, que escribirá no debuxo (ou escribira a profe, se elas e eles non saben facelo aínda).

Para os cursos máis avanzados da Educación Primaria, as nenas e os nenos debuxarán o seu personaxe, en lugar de lles facilitar o bosquejo, dado que se supón que dispoñen dos recursos intelectuais e motrices necesarios para facelo e, na medida en que o fagan, a identificación será máis forte.

En todo caso, cada personaxe vai ir provisto dunha mochila, na cal se supón que leva moitísimos recursos para se enfrontar con éxito ao cada día e para ser feliz... pero non todas as mochilas levan as mesmas cousas... nin sequera cada nena e cada neno sabe moi ben o que leva alí.

A partir de aí, os grupos van elaborando unha serie de murais cos contextos ambientais necesarios para traballar as distintas situacións, aos cales incorporan aos personaxes. Isto cumpre as seguintes finalidades:

- ♣ Axuda a construír a dinámica do grupo, na medida en que o contexto representado no mural é o produto da interacción dos membros do grupo.
- ♣ Estabelece un vínculo entre o símbolo e a realidade, na medida en que o contexto é elaborado polas nenas e nenos e non polos personaxes.
- ♣ Permite a identificación definitiva entre cada persoa e o seu personaxe.

Traballando co personaxe:

O traballo educativo comeza no propio momento en que se elabora ou se completa o personaxe. A partir deste momento, as actividades inclúen varias maneiras de traballar con el:

☉ **O personaxe enfróntase con situacións da vida común:**

En primeiro lugar, o personaxe sitúase por cada nena e cada neno nunha serie de contextos ambientais. A partir deste momento, cobra vida e define o que está a ocorrer. Isto permítelle á profesora ou profesor facer unha valoración inicial do estado emocional e afectivo de cada nena e cada neno.

A partir do resultado desta valoración inicial, a profesora ou profesor irá habilitando estímulos, en forma de supostos concretos, que enfronten a cada nena e cada neno ás situacións cotiás que inciden no campo afectivo (emocións e vínculos, en positivo ou en negativo), sexual (exploración do corpo, pracer de se comunicar consigo mesmos a través del) e cognitivo (curiosidade por explorar e saber).

Cada nena e cada neno deberá habilitar as solucións para o caso e isto pode facelo:

- Sacando da mochila o recurso necesario
- Pedindo axuda a outras compañeiras e compañeiros
- Buscando unha solución cooperativa entre varias persoas da clase

Así, os personaxes iranse facendo amigos e pronto formarán unha “panda”. A partir de aquí, experimentarán o valor da cooperación e da axuda para resolver situacións complicadas, o pracer de compartir as satisfaccións e, en suma, a sentirse valorados, queridos e mesmo admirados.

☉ **Os personaxes forman grupo:**

A panda é un grupo que pode ser cada vez máis grande. Desde aquí, as situacións ambientais que se establezan serán grupais e tamén o serán as súas solucións. Cando estas son eficaces, ofreceránselle ao grupo para experimentar o pracer da súa consecución e indicará o progreso a outras situacións máis complexas, que se irán habilitando a teor da evolución do sistema.

Nesta fase, poderán experimentar a satisfacción de sentirse respectados nas súas ideas e decisións e, en consecuencia, aprenderán a respectar, contribuíndo así á cohesión do grupo.

☉ **Os personaxes son distintos entre si:**

Os personaxes pegaranse no taboleiro ou nun panel e serán observados e analizados por todas as nenas e nenos. Esta operación, feita con periodicidade, permítelles ir comprobando e aprendendo que:

- As nenas e os nenos son diferentes entre si, pero non por iso mellores ou peores.
- Cada nena e cada neno son diferentes de todas e todos os demais, e cada unha e cada un ten as súas calidades, senten cousas distintas e fan tamén cousas distintas. Pero son amigas e amigos igualmente.

☺ **Os personaxes comparten o contido das súas mochilas:**

A apertura simbólica das mochilas e compartir o seu contido coas e cos demais é unha actividade a realizar periodicamente:

- Como avaliación do proceso (as mochilas conterán cousas aprendidas significativamente).
- Como constatación do logro, na medida en que aprenderán a valorar o aprendido e a satisfacción que isto produce.
- Como reforzo dos vínculos e da cohesión, xa que aprenderán que, compartindo, todas e todos teñen máis de todo.
- Tamén aprenderán a preservar a súa intimidade, xa que as cousas que consideren secretas non se sacarán da mochila, e isto será obxecto de respecto mutuo por todas e por todos.

☺ **Os personaxes dramatizan a súa experiencia:**

A dramatización é outra forma de “coma se...”. Neste sentido, cómpre habilitar espazos e tempos para a dramatización periódica das experiencias que van construíndo, mesmo como complemento ás actividades descritas ao longo da segunda parte da Guía.

As situacións e pautas metodolóxicas para isto serán diversas. Así, collen os seguintes presupostos de representación dramática:

- Os personaxes reproducen unha situación do contexto afectivo, habilitando un único estímulo de partida e posibilitando a simulación libre desde aí.
- Os personaxes enfróntase á exploración do mundo externo, a través de estímulos seriados e estruturados que, na etapa infantil, se habilitarán cos contidos dos “por que?” e nas seguintes etapas a partir dos intereses que vaian expresando.
- Os personaxes “fan o que lles apetece”, reproducindo un “coma se...” dentro das pautas xerais do xogo libre e, polo tanto, sen estrutura.
- Os personaxes resoven problemas e dificultades, ben para axudar a algún, se pide esta axuda, ben para afrontar un problema común dun xeito cooperativo.
- Os personaxes abren as mochilas. Esta actividade entraría a formar parte do conxunto cara aos últimos cursos de primaria, posto que aí xa disporían de recursos cognitivos para elaborar un “coma se” cheo de contidos e mesmo incluíndo algúns conceptos.

VI. CONSIDERACIÓNS XERAIS SOBRE A AVALIACIÓN

VI. Consideracións xerais sobre a avaliación

A primeira avaliación fíxose nunha pilotaxe previa...

A avaliación é un dos elementos fundamentais do proceso educativo, xa que permite validar a súa efectividade e, no seu caso, introducir as modificacións oportunas para modificar a súa rendibilidade. Polo tanto, esta proposta, na medida en que se leve a cabo, será un dos elementos do sistema que se debe avaliar.

Conforme temos comentado nalgúns dos capítulos precedentes, a intervención que ofrecemos nesta Guía foi sometida a un proceso de pilotaxe previo á súa edición, levado a cabo por diversas profesoras e profesores dos distintos niveis educativos aos cales vai dirixida, que ao longo de case dous cursos académicos levaron á práctica o desenvolvemento de cada unha das actividades que se ofrecen, para validar a súa capacidade como instrumento de traballo e estudar o seu funcionamento... e podemos dicir que este foi o primeiro dos procesos de avaliación.

A intervención deste grupo de *profes*, que se prestou voluntaria e desinteresadamente a colaborar, permitiu concluír que a proposta, no seu conxunto, representa un recurso educativo de interese para abordar o desenvolvemento afectivo-sexual na escola... e tamén permitiu ir introducindo unha serie de modificacións no enfoque dalgunhas das actividades, atendendo ás achegas que formulaban desde a súa propia experiencia. En definitiva, permitiu validar a proposta e melloralala naqueles aspectos menos axustados á realidade escolar.

Pero queda outro proceso pendente...

Efectivamente, a capacidade do programa para atinxir os obxectivos que se propón é un asunto pendente... porque un proceso de pilotaxe ofrece unha serie de datos sobre o funcionamento e validez dun sistema, que simplemente permite poñelo en funcionamento, pero é ao longo do tempo, e a través da análise da súa efectividade no medio, cando realmente se poderá decidir sobre a súa estrutura definitiva, sobre os cambios a introducir, e mesmo sobre a súa continuidade... e todo isto só vai ser posíbel se nos colexios se realiza unha avaliación do seu proceso.

Por outra parte, non hai dúbida de que a intervención educativa debe ser avaliada sempre e en cada un dos seus elementos, xa que isto permite ila adaptando ás necesidades na liña de atinxir cada vez unha maior proximidade aos seus obxectivos. Polo tanto, propomos un modelo de avaliación para este proxecto que entendemos que pode facilitar e mellorar a súa praxe.

Este modelo ten a súa concreción última nunha serie de criterios e instrumentos que se detallan ao remate de cada unha das actividades, e que proceden, pola súa vez, dos seguintes criterios xerais de avaliación:

- O grao de maduración alcanzado no proceso de construción da dinámica grupal, desde o comezo da intervención: nivel de comunicación, interrelacións, cohesión, etc.

- A evolución individual de cada nena e cada neno en dirección de atinxir os obxectivos propostos, tendo en conta a súa situación inicial, os logros procesuais e o resultado ao remate da intervención en cada nivel (se se opta por unha intervención limitada no tempo), ou de cada avaliación e de cada curso (se se opta por un modelo de intervención continuo).

Os resultados desta comprobación indicarán:

- O grao de axuste dos obxectivos propostos
- A coherencia dos contidos seleccionados para os atinxir
- A rendibilidade da metodoloxía empregada
- O modelo e as características do rol do profesorado na intervención

Conforme se verá nos apartados correspondentes á avaliación de cada actividade, os recursos que vos propoñemos para levar a cabo o proceso de avaliación baséanse fundamentalmente na análise dos materiais que produce o grupo e na observación pautada da dinámica deste e de cada unha das nenas e os nenos que o forman, xa que cremos que é o procedemento máis fiábel para extraer conclusións.

Para isto, cando se editen os bloques de actividades, ofrecerémosvos un “instrumento material” que vos pode facilitar o proceso, na medida en que se trata dun caderno de fichas, coas pautas necesarias para a recollida de información sobre cada actividade en concreto, que permite posteriormente a súa análise (individual ou colexiada) e, en definitiva, a avaliación, ao que lle chamamos **DIARIO EDUCATIVO**. Xa desde estas páxinas, que-rémosvos animar a que lle bodedes un vistazo, por se vos resulta de utilidade...

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, A., *La psicología individual y la escuela*, Losada, Madrid, 1965
- AGUILAR, L., *Aprendizaje y comunicación. Teoría y práctica del taller literario*, Madre Tierra – Creadores, Madrid, 1993
- ALTABLE, Ch., *Penélope o las trampas del amor*, Mare Nostrum, Madrid, 1991
- ANDREOLA, B. A., *Dinámica de Grupo*. Sal Terrae – Proyecto, Santander, 1982
- ANTOLIN, L., *Cooperación en Salud con Perspectiva de Género*, Federac. de Planificación Familiar de España, Madrid, 1997
- ANTONS, K., *Práctica de la Dinámica de Grupos*, Herder - Biblioteca de Psicociología, Barcelona, 1990
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H., *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983
- BALINT, M., *Seis minutos para el paciente*, Paidós, Buenos Aires, 1979
- BARBOTIN, E., *El lenguaje del cuerpo* (vol.1 e 2), Eunsa, Pamplona, 1977
- BARCIA, D., RODRIGUEZ, A., "Autoimagen psicosexual en los adolescentes", *Actas LusoEsp. Neur. y Psiq.*, 4/74, 1974 (p.p.: 26990)
- BARRAGÁN MEDERO, F., *La educación sexual. Guía teórica y práctica*, Paidós - Papeles de Pedagogía, Barcelona, 1991
- BAULEO, A., DURO, J.C., VIGNALE, R. (coord.), *La concepción operativa del grupo*, Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid, 1990
- BEAN, R., *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*, Debate, Barcelona, 1994
- BENJAMÍN, J., *Los lazos del amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*, Paidós, Buenos Aires, 1996
- BERNARD, M., *El cuerpo*, Paidós, Barcelona, 1980
- BOLÍVAR, A., *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la reforma*, Escuela Española, Madrid, 1992
- BOWLBY, J., *El vínculo afectivo*, Paidós - Psicología Profunda, Barcelona, 1993
- BRANDEN, N., *Los seis pilares de la autoestima*, Paidós, Barcelona, 1995
- BURIN, M., BLEICHMAR, E.D. (compiladoras), *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1996
- BURIN, M., MELER, I., *Género y familia*, Paidós, Buenos Aires, 1998
- CARTWRIGHT & ZANDER, *Dinámica de grupos*, Trillas, México, 1975
- CASTILLA DEL PINO, C., *Estudios de Psico(pato)logía Sexual*, Madrid, Alianza Editorial, 1984
- CASTILLA DEL PINO, C., *La culpa*, Alianza Editorial, Madrid, 1973
- CASTILLA DEL PINO, C., *Teoría de los sentimientos*, Tusquets Ensayo, Barcelona, 2000

- COLL, C. et al., *El constructivismo en el aula*, Grao, Barcelona, 1993
- CORSI, J., DOHMEN, M.L., SOTÉS, M.A., *Violencia masculina en la pareja*, Paidós, Buenos Aires, 1995
- CUBERO, R., *¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos?*, Diada, Sevilla, 1989
- DALLAYRAC, N., *Los juegos sexuales en los niños*, Gedisa, Barcelona, 1977
- DAVIS, F., *El lenguaje de los gestos*, Emecé, Buenos Aires, 1975
- DEL VAL, J., *Lecturas de psicología del niño - 2, El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, Alianza Universidad Textos, Madrid, 1978
- DIO BLEICHMAR, E., "La depresión en la mujer", *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* XI, 31, 1991 (p.p.: 283-287).
- DOLTO, F., *¿Niños agresivos o niños agredidos?*, Paidós, Buenos Aires, 1981
- EINES, J., MANTOVANI, A., *Didáctica de la dramatización*, Gedisa, Barcelona, 1997
- FARRÉ, J.L, MAIDEU, E., *Comportamiento Sexual*, Fontanella, Barcelona, 1980
- FERREIRO DÍAZ, L. (COORD.), *Somos quen de construír a nosa historia*, En Temas Transversais e Educación de Actitudes (3ª edición). Proposta para unha intervención integral a propósito da infección polo VIH-SIDA, Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U., Santiago de Compostela, 2002
- FERREIRO DÍAZ, L. (COORD.), *Temas Transversais e Educación de Actitudes (3ª edición). Proposta para unha intervención integral a propósito da infección polo VIH-SIDA*, Consellería de Sanidade e Consellería de Educación e O.U., Santiago de Compostela, 2002
- FERREIRO DÍAZ, M.D., DÍAZ ANCA, M.J., Educación para la Salud, en *La Coeducación, ¿transversal de las transversales?*, EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer), Vitoria-Gasteiz, 1996 (p.p.: 47-78)
- FERREIRO DÍAZ, M.D., RODRÍGUEZ LÓPEZ, A., DOMINGUEZ SANTOS, M.D., *Adolescentes Galegos. Indicadores de risco de comportamento disocial*, Xunta de Galicia, Consellería de Sanidade, Col. Saúde Mental - Reforma Psiquiátrica, Santiago de Compostela, 1996
- FREUD, A., *El Yo y sus mecanismos de defensa*, Paidós, Psicología Profunda, Barcelona, 1993
- FREUD, A., *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Barcelona, 1989
- FREUD, S., *Compendio del psicoanálisis*, en FREUD, S., *Obras Completas*, tomo III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968 (p.p.: 392-448)
- FROMM, E., *Anatomía de la destrutividad humana*, Siglo XXI, Madrid, 1974
- FROMM, E., *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 1982
- FROMM, E., *El arte de escuchar*, Paidós, Barcelona, 1993

- GÓMEZ, M.T. et al., *Programas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*, Narcea, Madrid, 1990
- GONZÁLEZ DURO, E., *Represión sexual, dominación social*, Akal, Madrid, 1976
- HITE, S., *El Informe Hite, estudio de la sexualidad femenina*, Plaza & Janés, Barcelona, 1977
- HITE, S., *Mujeres y amor, el nuevo informe Hite*, Plaza & Janés, Barcelona, 1988
- HYDE, J. Sh., *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*, Morata, Madrid, 1995
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ-PINZÓN, F., *Comunicación interpersonal. Ejercicios educativos*, ICCE Educación-96, Madrid, 1991
- JUNG, C.G., *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Paidós, Barcelona, 1981
- JUNG, C.G., *Psicología y simbólica del arquetipo*, Paidós, Barcelona, 1999
- KIRSTEN, R.E., MÜLLER-SCHWARZ, J., *Entrenamiento de grupos*, Mensajero, Bilbao, 1976
- KOSTOLANY, F., *Los gestos*, Mensajero, Bilbao, 1977
- LEWIN, K., *Dinámica de la personalidad*, Morata, Madrid, 1973
- LÓPEZ, F., FUERTES, A., *Para comprender la sexualidad* (6ª ed.), Verbo Divino, Pamplona, 1996
- LURIA, A.R., YUDOVICH, F.I., *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Pablo del Río (editor), Madrid, 1978
- MACHARGO SALVADOR, J., *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Escuela Española, Madrid, 1991
- MAIDEU, E., *Sexualidad*, Océano, Barcelona, 1980
- MARCHESI, A. (coord.), *Cajas Rojas. Áreas Transversales*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992
- MARTÍNEZ BUQUET, C., *Fundamentos para una teoría del psicodrama*, Plaza&Janés, Barcelona, 1972
- MASLOW, A., *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona, 1973
- MASTERS, W.H., JOHNSON, V.E., *La sexualidad humana*, Grijalbo, Barcelona, 1987
- MCCOBY, E., *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Marova, Madrid, 1972
- MCKAY, M., DAVIS, M., FANNING, P., *Mensajes. El libro de las técnicas de comunicación*, RCR, Madrid, 1995
- MCKAY, M., FANNING, P., *Autoestima, evaluación y mejora*, Martínez Roca, Barcelona, 1991
- MEAD, M., *Sexo y temperamento*, Paidós Studio – Básica, México, 1990
- MEDINA RIVILLA, A., *Didáctica e interacción en el aula*, Cincel – Didáctica, Madrid, 1989

- MILLER, A., *El saber proscrito* (2ª edic.), Tusquets – Ensayo, Barcelona, 1998
- MONEY, J., EHRHARDT, A., *Desarrollo de la sexualidad. Diferenciación y dimorfismo de género*, Morata, Madrid, 1982
- MORENO, J.L., *Psicoterapia de grupo y psicodrama, introducción a la teoría y la praxis*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975
- MOTOS TERUEL, T., *Iniciación a la expresión corporal, teoría, técnica y práctica*, Humanitas, Barcelona, 1983
- MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J., *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, 1984
- NEILL, A.S., *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, Editores Mexicanos Unidos, S.A., México, 1980
- NEILL, A.S., *Hijos en libertad*, Gedisa, México, 1986
- NEILL, A.S., *Maestros problema*, Editores Mexicanos Reunidos, México, 1978
- NEILL, A.S., *Padres problema*, Editores Mexicanos Reunidos, México, 1976
- NICKERSON, R.S., *Enseñar a pensar*, Paidós, Barcelona, 1987
- NOVAK, J.D. Y GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988
- PALLARES, M., *Técnicas de grupo para educadores*, ICCE - Educación-96, Madrid, 1980
- PAPALIA, D.E., WENDKOS OLDS, S., FELDMAN, R.D., *Psicología del Desarrollo* (8ª ed.), McGraw-Hill Interamericana, S.A., Colombia, 2001
- PEREZ SOLIS, M., *Carencia afectiva, Incidencia en la inadaptación social y en el rendimiento escolar*, Surgam, 367, 1982 (p.p.: 716)
- PIAGET, J., *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires, 1955
- REICH, W., *La función del orgasmo*, Paidós, Barcelona, 1991
- REICH, W., *La revolución sexual*, Barral, Barcelona, 1975
- ROCHON, A., *Educación para la Salud. Guía Práctica para realizar un proyecto*, Masson, Barcelona, 1992
- RODRIGUEZ LOPEZ, A., *Estudio de la relación entre las imágenes parentales y las tendencias agresivas en los adolescentes* [tesis doctoral], Facultad de Medicina, Santiago de Compostela, 1973
- RODRIGUEZ LOPEZ, A., MATEOS ALVAREZ, R., “Agresividade, violencia e hábitat en Galicia”, *Siso Saúde*, 14, 1989 (p.p.: 3043).
- RODRÍGUEZ, A., DOMÍNGUEZ, M.D., MATEOS, R., FERREIRO, M.D., MAZAIRA, J.A., “Suicidio e Saúde Mental”, en *Violencia e Saúde Mental*, Xunta de Galicia, Consellería de Sanidade, Col. Saúde Mental, nº 8, Santiago de Compostela, 1992 (p.p.: 229-92)
- ROGERS, C.R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Barcelona, 1996

- ROGERS, C.R., *Grupos de encuentro*, Amorroutu Murguía, Buenos Aires, 1987
- ROGERS, C.R., *Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta*, Paidós, Barcelona, 1986
- ROMERO HIDALGO, A.I., FERNÁNDEZ LIRIA, A. (coord.), *Salud Mental*, Idepsa, Barcelona, 1994
- SÁEZ BUENAVENTURA, C., “Sobre mujer y salud mental”, *Cuadernos inacabados*, nº 9, LaSal - Edicions de Les Dones, Barcelona, 1988
- SANABRIA MARTÍN, F., *Estudios sobre comunicación*, Editora Nacional, Madrid, 1975
- SANTOS GUERRA, M.A., *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Málaga, 1993
- SAU SÁNCHEZ, V., “Construcción de la identidad personal y la influencia del género”, en *La coeducación, ¿transversal de las transversales?*, EMAKUNDE - Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, 1996 (p.p.: 11-20)
- SAU, V., APARICI, E., GUNTIN, M., COLOM, J., SÁNCHEZ, M., NAVARRO, C., *Otras lecciones de psicología*, Maite Canal, Bilbao, 1992
- SIMÓN, M.A., *Manual de psicología de la salud*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1999
- SIMÓN, S., *101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad en los niños*, CEAC, Barcelona, 1997
- SPITZ, R.A., *El primer año de la vida del niño*, Aguilar – Psicología y Educación, Madrid, 1975
- STERNBERG, R.J., *La creatividad en una cultura conformista*, Paidós, Barcelona, 1997
- THE BOSTON WOMEN’S HEALTH BOOK COLLECTIVE, *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, Plaza & Janés, Barcelona, 2000
- TORRANCE, E.P., MYERS, R.E., *La enseñanza creativa*, Anaya, Madrid, 1986
- TORRE, J.C., *Aprender a pensar y pensar para aprender*, Narcea, Madrid, 1992
- TORRES, J., *El curriculum oculto* (2ª edic.), Morata, Madrid, 1991
- TURNER, R.H., VANDERLIPPE, R.H., “La congruencia entre el yo y el ideal del yo como índice de ajuste”, en LINDZEY, G., HALL, C., MANOSEVITZ, M., *Teorías de la personalidad*, Limusa, México, 1978 (p.p.: 424-429)
- URRUZOLA, M.J., *Introducción a la filosofía coeducadora*, Maite Canal, Bilbao, 1995
- VILLAMARZO, P.F., *El origen infantil de la sexualidad adulta. Enfoque psicodinámico*, Amarú, Salamanca, 1994
- VV.AA., *Agresividad y Mente Humana*, Universidad de Salamanca, Dpto. de Psiquiatría y Psicología Médica, Salamanca, 1981

- VYGOTSKI, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979
- WATZLAWICK, P., *El arte de amargarse la vida*, Herder, Barcelona, 1985
- WATZLAWICK, P., *El lenguaje del cambio*, Herder, Barcelona, 1986
- WATZLAWICK, P., *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona, 1997
- WINNICOT, D., *El niño y el mundo externo*, Horme, Buenos Aires, 1971

ISBN 978-84-453-4552-8



9 788445 345528 >

O Grupo Lúa Crecente formouse no ano 1997, cando a Consellaría de Sanidade tivo a iniciativa de ofrecer ao profesorado de Educación Secundaria unha guía para abordar os temas transversais desde unha perspectiva integral de educación das actitudes. Naquel momento, encargóuselle a Lola Ferreiro a coordinación do proceso de construción da dita guía, así como das accións necesarias para a súa implementación (adestramento do profesorado e supervisión da dinámica de funcionamento).

Esta iniciativa xa viña precedida dalgúns traballos previos en colaboración co PES (Promoção e Educação para a Saúde) do Ministério da Saúde de Portugal, en que unha serie de profesionais galegas levaran ao cabo un proceso de adestramento de técnicas e técnicos portugueses, tanto no continente coma nas illas Açores... e estes son os precedentes da formación do grupo... Un longo proceso de reflexión e debate ao redor de temas de saúde e de educación para a saúde, desde a perspectiva do xénero e para unha intervención sobre os elementos afectivo-emocionais que condicionan a construción da saúde... e tamén da desigualdade e da violencia.

Ao longo de todos estes anos fomos configurando un corpo teórico cada vez máis integral, coa súa dimensión de xénero máis inzada, que se pode enunciar, a moi grandes trazos, en que o proceso educativo debe contemplar a intervención no ámbito afectivo-emocional e sexual para contribuír a un proceso de maduración das persoas que leve aparelada a promoción da autoestima, da liberdade e da responsabilidade, como piores básicos da saúde e da igualdade entre os xéneros, á súa vez imprescindíbeis para a eliminación da violencia, e este proceso, para desenvolver en parte na escola, debe comezar nos primeiros niveis do ensino.

Este documento fornece os fundamentos teóricos para o antedito proceso de intervención, comezando pola panorámica da construción da personalidade e do xénero, das actitudes e dos sistemas motivacionais, para continuar despois coa explicación do modelo de intervención integral e rematar ofrecendo unha serie de indicacións dos recursos máis importantes para o traballo: a dinámica de grupos e os campos simbólicos.

