

MANUAL DE INTERVENCIONES PSICOSOCIALES EN SITUACIONES DE EMERGENCIA SOCIO-NATURALES

Joseph Bandet Rivera



DERECHOS ©
REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL
(CRIN)
2023-A-11942

El propietario del derecho intelectual de este libro y sus editores, autorizan la reproducción, difusión, almacenamiento e intercambio de partes o la totalidad de éste, citando a la Universidad Abierta de Recoleta y el nombre del autor.

Créditos:

Joseph Bandet Rivera de todo el texto, incluidos los artículos, PPTs y Tarjetas de juego.

Manuel Jiménez de todas las ilustraciones y diseño
Joseph Bandet Rivera todas las Fotografías

MANUAL DE INTERVENCIONES PSICOSOCIALES EN SITUACIONES DE EMERGENCIA SOCIO-NATURALES

A Philippe y Lucien Bandet

Las siguientes instituciones nos han
brindado su apoyo y su aparición en
estas páginas corresponde nuestro
agradecimiento por ello.

Patrocinan esta publicación:



TABLA DE CONTENIDO

Sobre el autor	6
Palabras preliminares Equipo UAR	7
Presentación Joseph Bandet Rivera	9
<hr/>	
PARTE I	14
I. I ¿Por qué este manual?	15
I. II Intervenciones psicosociales en situaciones de emergencia	17
I. III Funcionamiento psicológico bajo situaciones de crisis	21
I. IV Perfilando al educador popular	24
I. V Principios de la educación popular	28
I. VI La organización general del taller	30
I. VII La monitora o el monitor	43
<hr/>	
PARTE II	47
II. I Dinámicas de presentación	49
II. II Expectativas de los asistentes	61
II. III Diagnóstico	63
II. IV Tareas entre una sesión y otra	85
II. V Actividades de propuesta	87
II. VI Niños y situaciones de emergencia socio-naturales	97
II. VIII Relajación (experiencia de entrenamiento autonómico)	110
II. VIII Actividad de síntesis y plenario creativo	113
<hr/>	
ANEXOS	123



JOSEPH BANDET RIVERA

Psicólogo, Psicoanalista.
Magister en Psicología clínica.
Doctor en Psicoanálisis

- Nació en Temuco en 1966 y estudió el pregrado de psicología en la Universidad de la Frontera.
- Realizó su práctica profesional en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Santiago, utilizando metodología de la Educación Popular basado en las enseñanzas de Paulo Freire.
- Se formó como psicoanalista en la Sociedad Chilena de Psicoanálisis (ICHPA) en Santiago.
- Magister en psicología clínica mención psicoanálisis en la Universidad Adolfo Ibáñez - ICHPA.
- En 2013-2019 cursa el programa de doctorado en psicoanálisis Universidad Andrés Bello con participación de profesores de la Universidad Denis Diderot (París VII).
- Sus intereses profesionales, abarcan dos ejes principales: psicoanálisis de adultos y psicología educacional.
- Ha participado en Innumerables actividades de capacitación a lo largo de todo Chile en diferentes instituciones del Estado.
- Durante terremoto 2010 recibe invitación CAPS de la Universidad de Chile para brindar apoyo psicosocial a las personas afectadas por el sismo, así como capacitación y contención a los propios voluntarios.
- En 2015 realiza talleres de apoyo emocional a cientos de profesores y trabajadores de la salud aluvión de Atacama y posterior terremoto de Coquimbo, junto a Asociación Chilena pro-Naciones Unidas y UNICEF.
- El 2017 se reúne con el Colegio de Trabajadores Sociales de Valparaíso reproduciendo el taller Intervenciones psicosociales en situaciones de emergencia, a raíz de los incendios que afectaron a los sectores altos de la ciudad.
- Durante el año 2019 y 2020 realizó variadas intervenciones tanto a alumnos como docentes de la Universidad Católica de Temuco
- En el año 2021 publica un libro junto a la Universidad de Recoleta sobre Apoyo psicosocial en contexto de pandemia.
- En el área clínica, se dedica a la atención de pacientes en su consulta particular desde 1991
- Dicta clases de psicoanálisis y psicoterapia desde 1995 en diversas universidades y participa de programas radiales en la difusión de temas de bienestar psicosocial.
- Cuenta con acreditación como psicólogo clínico experto en psicoterapia y como formador de nuevos psicoterapeutas.





Palabras preliminares

“El primer deber ante los que sufren no es ser sabio, sino humano”, dijo en alguna oportunidad la filósofa Alicia Villar Ezcurra, mientras reflexionaba sobre la relación entre el pensamiento de Voltaire y el terremoto de Lisboa, ocurrido en la mañana del domingo 1 de noviembre de 1755, durante los festejos del Día de todos los santos. Aquel día, la ciudad entera quedó en ruinas, al tiempo que el desorden, la desolación y el dolor se apoderaban de los sobrevivientes. Una catástrofe con hondo peso histórico y psicosocial que marcó un antes y un después en las formas de amortiguar, afrontar e intervenir en las situación de desastres socio-naturales.

El libro que a continuación presentamos, de la autoría del doctor Joseph Bandet, parece hacer suyo el apotegma de Villar, ya que su motivación fundamental no es, simplemente, entregar un instrumento inerte, un catálogo de instrucciones, sino ofrecer un manual abierto, vivo, dinámico, preocupado por transformar las prácticas de las y los facilitadores, genuinos educadores populares, que se aprestan a intervenir en procesos educativos ambientados por atmósferas de desolación y pena. Dicho de otro modo, el trabajo de Bandet es un aliciente teórico, práctico y humano cuya perspectiva es crítica, renovadora, popular, multidimensional y empática, pensada para fortalecer relaciones sociales sentipensantes (en palabras de Orlando Fals Borda) con las personas que están atravesando una catástrofe socio-natural.





Para ello, Joseph Bandet divide su Manual en dos secciones claramente delimitadas. En la primera se abordan, de modo propedéutico, las aristas más teóricas y conceptuales de las intervenciones psicosociales. La segunda sección expone una constelación de ejercicios, talleres y técnicas que complementan la intervención. Por eso, si bien ambas secciones se diferencian, no por ello puede levantarse un muro entre ambas.

Otra de las ventajas del Manual estriba en su diseño gráfico, que busca facilitar su lectura en los formatos digital e impreso, y simplifica el acceso a las múltiples herramientas didácticas o lúdicas pensadas para mejorar la labor de los facilitadores o de los educadores populares en las situaciones descritas.

Esperamos que este Manual del doctor Bandet, editado por la Universidad Abierta de Recoleta a través de su área de Extensión y Comunicaciones, sirva de insumo para todas aquellas personas que de manera desinteresada se preocupan por la educación popular y la intervención psicosocial. Pero también para apoyar el trabajo de educadoras y educadores, trabajadoras de la salud, organizaciones comunitarias e igualmente para el diseño de políticas públicas sobre la materia.

Este es un diseño que sintetiza los aportes de la clínica y la educación popular; que conjuga las lecciones nacidas de los escombros del terremoto, del barro de los aluviones y las lágrimas que quedan una vez que se extinguen los incendios. Conjugan lo académico y comunitario desde Chile, un país reconocido por sus catástrofes siconaturales, y que se posiciona a ser un aporte hacia el mundo de habla hispana.

Equipo UAR





Presentación

El propósito de este manual es servir de ayuda y orientación a quienes se encuentren trabajando con personas afectadas por emergencias o desastre socio-naturales, en condiciones desfavorables y muchas veces con un entorno alterado por la omnipresencia de la devastación.

Este material busca convertirse en un aporte para el monitor y, en especial, se propone resaltar los modelos de relaciones pedagógicas y participativas que se puedan implementar en las situaciones de desastre. Hemos aprendido de la experiencia en terreno, bajo situaciones de emergencia, que las condiciones para realizar nuestro trabajo de apoyo estarán ampliamente determinadas por las circunstancias. En tal sentido, nuestro principal método deberá dialogar con la flexibilidad y nuestra mejor estrategia será el uso creativo que hagamos de los recursos disponibles.

No obstante, lo que consideramos más relevante que cualquier otro aspecto es cuestionar permanentemente la reproducción de formas de educación represivas, verticalistas y dependientes que son, precisamente, los modelos en los que cada uno de nosotros hemos sido educados a través de nuestras experiencias de educación formal básica, media o universitaria. Por el contrario, buscamos promover otra forma de relación que permita a los participantes estar vinculados con sus necesidades locales, conscientes de que es en la organización con sus pares donde se encuentran las mejores condiciones para reconstruir sus proyectos y para expresar sus demandas, pero que, al mismo tiempo, comprenden que esa participación exige un trabajo de discusión, síntesis y solidaridad que no se sostiene por sí misma, sino que se construye de manera sistemática o se puede debilitar a través de la reproducción de prácticas pedagógicas autoritarias, centralistas y anquilosadas.

En situaciones de emergencia, las personas se encuentran más vulnerables a recibir intervenciones tradicionales: centradas en el expositor (autoridad), verticales (sin participación de la comunidad) y que generan por lo mismo dependencia y centralismo.





Hemos sido testigos de cómo en las situaciones de desastre socio-naturales se reproducen modelos que reducen -sin quererlo conscientemente- la realidad social, política y económica de las comunidades a técnicas psicodramáticas. No obstante, han ido apareciendo propuestas más participativas y democráticas, y cada vez más personas encuentran y esperan disfrutar de espacios lúdicos y de debate al mismo tiempo, criticando la proliferación de grupos de voluntarios mal entrenados y sin ninguna reflexión pedagógico-social más profunda.

Esto se ha ido produciendo gracias a un esfuerzo sostenido de muchas personas formadas en la educación popular, y que se proponen un decidido cambio de los modos tradicionales de relación pedagógica.

Cuando en situaciones de emergencia, se repiten “técnicas de animación”, “juegos de rol” o “recursos catárticos” sin la debida reflexión, los grupos de afectados por la catástrofe se cansan rápidamente o bien se someten a extensas charlas con distinciones conceptuales que si bien pueden representar aportes puntuales, no dan cuenta de los asuntos socio-emocionales que intervienen en el desencadenamiento de una crisis -que siempre contiene dimensiones colectivas- y por lo mismo ya no resultan tan bienvenidas y tienden a generar rechazo en la población destinataria por insuficientes.

Nuestro acento, que esperamos desarrollar en este manual, está puesto en promover la participación, creando dispositivos que favorezcan la discusión, expresión, colaboración y confianza entre los participantes.

Debe recordarse en todo momento -cuando apliquen algunas de las técnicas presentes en este libro- que no es la forma por sí sola o el contenido, sino la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace lo que podrá llevar a buen término el proceso educativo.

De nada sirve implementar técnicas brillantes o emplear los materiales más caros, si el protagonismo finalmente está puesto en el expositor (o monitor). Es por esto que preferimos llamarlo facilitador, educador o mejor aún, educador popular, porque su rol nunca es neutro sino siempre portador de una ideología que hablará a través de sus acciones.



El peso de la costumbre

Las personas reproducen lo que han vivido, no “lo que les han dicho que deben hacer”. Es decir, si reciben una clase tradicional, lo que reproducirán cuando tengan necesidad de organizar una actividad educativa será reproducir “una clase tradicional”, con alumnos “vasijas” que reciben el conocimiento ya digerido desde la “autoridad” frente a lo cual se los evaluará mejor en tanto lo repitan de la manera más idéntica posible. Igualmente, el tiempo lo ocupará en un 80 % el “relator” mientras el menor porcentaje se destinará a los “asistentes”.





Fotografía: Josep Bandet

Intentar invertir estos porcentajes es esencial a la hora de medir la coherencia que hemos logrado en la implementación de esta propuesta: el 80% de la actividad debe estar ocupada por los participantes, mientras un 20% o menos debe ser ocupada por el monitor.



Nuestro objetivo

No se busca entregar a través de este manual un compendio de “recetas” o de “técnicas participativas” sino un marco de referencia filosófico y político que nos ayude siempre a pensar qué estilo de relación estamos contribuyendo a crear o a reproducir. Esto no es sólo una propuesta “romántica”, como a veces se lo critica, sino práctica: en situaciones de emergencia queremos lograr que la comunidad desarrolle esas herramientas de organización y autonomía en lugar de estar esperando las iniciativas del “poder central”, el cual se encontrará -probablemente- abrumado con múltiples demandas.

Pero esto chocará con la resistencia de las instituciones y del “capacitador”: resistencia a aventurarse con modelos nuevos, resistencia a abandonar el poder y a ceder el control de los resultados. También chocará con la resistencia del grupo a abandonar su rol pasivo tradicional. Se podrá levantar una montaña de razones técnicas amparadas por evaluaciones “numéricas del conocimiento”, pero se estará ocultando lo fundamental: los monitores se retirarán del lugar y la comunidad tendrá que arreglárselas sola. Nuestra intervención deberá haber alentado y preparado para la organización local, la toma de confianza en sus propias capacidades y el ensayo real de las estrategias





de organización que se los permitan, o bien habrá fracasado reproduciendo modelos de dependencia y colonialismo mental de los usuarios.

En resumen: toda intervención actualiza modelos ideológicos que, conscientemente o no, reproducirán formas de organización social que tensionan todas estas dimensiones: ¿cuál es el origen del conocimiento válido? ¿Del que “sabe” porque así lo indican sus títulos? ¿La población también tiene algo muy importante que hacer y decir sobre ese saber? ¿Puede la comunidad generar conocimientos válidos? ¿Cuáles son las formas de generar, sistematizar y validar los conocimientos locales?

En una palabra, es crucial, a la hora de reproducir una metodología con sus dinámicas y estrategias, preguntarnos por la forma en que se está dando cuenta del poder allí mismo en esa sala, con y entre las personas. Mientras los formatos tipo “charla” reeditan formas autoritarias, los modelos participativos buscan promover la distribución del poder de manera más equitativa entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultando una experiencia democrática cuyo pilar es la participación.

La distribución de los muebles en la sala permite apreciar materialmente estas ideas sobre la organización social y la ideología: sillas dispuestas en hileras apuntadas hacia un expositor, ilustran las ideas tradicionales, verticales y autoritarias. Sillas dispuestas en círculos en grupos de seis a ocho personas, orientan la discusión entre los participantes y promueve vínculos más horizontales y participativos.

¿Pero se pueden utilizar metodologías participativas y recrear modelos autoritarios? ¡Por supuesto! El lobo se puede disfrazar de oveja. Cuando las conclusiones ya están tomadas, cuando la





implementación de los resultados depende nuevamente de la autoridad central, cuando se pone en el lugar de la memoria histórica la palabra de la “ciencia”, así con minúscula (porque los científicos casi siempre hablan en condicional y tienen más dudas que certezas). Y quizás la forma más sutil es esa que ocupa las dinámicas como divertimentos, como formas de agradar a los asistentes para que evalúen mejor la actividad por encontrarla “más entretenida”.

Un propósito de esta metodología es recuperar la palabra, la experiencia y cosmovisión local; ayudar a sistematizar estos conocimientos y desde allí crear conocimiento válido.

Ponemos a disposición de quienes creen que esto es posible, otra forma de educación y de relación con las personas: educadores, trabajadores sociales, monitores de base, psicólogos, este conjunto de materiales, fruto de más de diez años de experiencias en intervenciones psicosociales en situaciones de emergencia en Chile -pero que recoge la experiencia de educadores populares que estuvieron antes que nosotros y a los que están por venir-, lo sistematizamos y ofrecemos de manera totalmente gratuita a través del esfuerzo solidario de la Universidad Abierta de Recoleta.

Hago un reconocimiento especial al equipo de Educación Popular del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), de quienes recibí las orientaciones fundamentales que muchos años después me han permitido generar esta propuesta que reúne aportes de la teoría de la crisis, la psicología de la emergencia, el psicoanálisis y la educación popular.

En especial a Juan José Silva, Osvaldo Almarza y sin duda a mi maestro -y maestro de tantos- Luis Bustos.

Buena suerte.



PARTE I



***I.I ¿Por qué
este manual?***



Porque la mayoría de los textos sobre intervenciones psicosociales en situaciones de emergencia tienen una perspectiva o bien ingenieril (Gestión de la emergencia), o bien un enfoque psicologista (apoyo psicológico con acento individual, es decir, en la persona, el evento y sus síntomas), perdiendo absolutamente de vista la dimensión colectiva que esto conlleva tanto en el desencadenamiento de la problemática como en la búsqueda de las vías de solución.

Freud lo plantea claramente: es la disolución de los vínculos de amor lo que conlleva la sensación subjetiva del “derrumbe”, lo mismo que sucede con el “derrumbe del frente” en el plano militar: cuando se pierde la confianza en el mando y se disuelven los vínculos de camaradería, cuando desaparece el “nosotros” es el momento del “sálvese quien pueda”.

Es en esas circunstancias que los síntomas de ansiedad y pánico se apoderan de las personas. Como un equipo que no confía en su entrenador y duda de sus capacidades. Por el contrario, un equipo deportivo que “sabe” de lo que es capaz, se siente invencible.

Ningún material, de los que hemos revisado hasta esta fecha pone su acento precisamente allí: en el “equipo”. Paulo Freire ya lo hacía con la educación hace sesenta años.

He sido testigo en reiteradas oportunidades, durante situaciones de grandes desastres, el “pulular de grupos de entusiastas voluntarios” que no han sido motivados a reflexionar sobre qué dinámicas sociales están reproduciendo en sus modelos de acción o de qué manera eso podría ser parte del problema que ahora desencadenó la tragedia: puede ser que si no todas, la gran mayoría de los desastres siconaturales evidencian profundas desigualdades en relación a los recursos, al acceso a la salud, la educación, la vivienda (como la segunda vivienda a la que parten en estas circunstancias quienes pueden hacerlo, etc.).

La especulación inmobiliaria contribuye a que se vuelva a edificar en el borde costero o bien en los cursos de drenaje de las inundaciones, precisamente porque son más baratos y la memoria del desastre es frágil.

Nuestra intervención no puede contribuir a reproducir esa ceguera de la desmemoria y no basta con venir premunido de una o dos técnicas “de expresión corporal” para asumir esta tarea.

Tal como indica el ideograma chino para crisis, es al mismo tiempo una oportunidad. Pero por lo mismo debemos tener plena consciencia que estaremos lidiando con estructuras tanto individuales como sociales que desplegarán su inercia para impedir los cambios que pudieran construir un futuro menos riesgoso para la población y mejoren las condiciones de vida actuales. Para eso los participantes deben dejar de ser sujetos pasivos de la intervención y convertirse en un nuevo “equipo” que reconstruya sus lazos de confianza y efectividad y puedan pararse como hombres y mujeres libres en pleno uso de su capacidad.





I.II Intervenciones psicosociales en situaciones de emergencia



Las personas que sufren eventos inesperados experimentan reacciones más o menos similares. Estas incluyen manifestaciones emocionales que se apartan del modo habitual de funcionamiento psicológico e incluyen trastornos del sueño, “nerviosismo”, expectación ansiosa (andar como “espirituados” pensando que “algo” inesperado va a suceder), trastornos en la alimentación (comer mucho, comer poco), incremento de las adicciones existentes, problemas de concentración, irritabilidad (sobre todo en hombres), tendencias depresivas (más marcado en mujeres).

En los niños: tendencias regresivas (volver a “funcionar” como en etapas anteriores de su desarrollo), andar “como pegados” a sus papas, querer volver a dormir con ellos (si ya dormían solos), interrupción del juego. Jugar para los niños es totalmente normal y bueno, si dejan de jugar, quiere decir que se sienten muy afectados y/o inseguros.

Las manifestaciones del “nerviosismo” o ansiedad son muy variadas y por eso es necesario más bien describirlas en cada caso, porque muchas veces incluyen expresiones opuestas entre una persona y otra: mientras algunos duermen mucho, otros presentan insomnio. Mientras algunos tienen “problemas para ir al baño” (estreñimiento), en otros ocurre lo contrario. Hay personas que se vuelven muy activas, aunque poco reflexivas, mientras otros se sienten “paralizados”.

Por lo que acabamos de mencionar, es difícil hacer un listado único de síntomas.

Algunas de las cosas que suceden habitualmente frente a haber experimentado un incendio, la pérdida de seres queridos, el derrumbe de la vivienda por terremoto, haber vivido un tsunami, etc., es que los recursos psicológicos disponibles han fracasado, se han demostrado insuficientes ante la abrumadora preponderancia de los acontecimientos.





En resumen, podríamos decir que incluyen distintas expresiones del dolor por la pérdida (material, humana, de proyectos y esperanzas) y la ansiedad (distintas expresiones de la pérdida de confianza en las propias capacidades y en la “estabilidad” del futuro). Es decir, es una “dolorosa sensación de incertidumbre”.

Una de las manifestaciones típicas, es que las personas cambian su “configuración psicológica”, casi todo lo que les preocupa es el desastre, la catástrofe, la experiencia del incendio, etc., y su capacidad de procesamiento para cualquier información nueva se ve severamente disminuida.

A lo anterior se lo llama “visión de túnel”: las personas suelen sentirse en un “hoyo negro del que no ven ninguna salida”. Llegar en esas condiciones a pedir, actividades, lecturas, reflexiones, suele producir rechazo y desatiende las necesidades actuales del grupo.

Aunque, como hemos dicho, las personas reaccionan de modos muy distintos y en grados diferentes, la necesidad de hablar, pensar, compartir y expresar los sentimientos asociados a la abrumadora experiencia que acaban de experimentar, suele ser la primera y principal tarea que debe acometer el diseño del taller y la actitud de las y los monitores y sus instituciones.

Dar tiempo para la catarsis (expresión y descarga de los afectos) demanda cuatro requisitos:

Dejar hablar, permitir que esto sea hecho en palabras, descargar de manera intensa el afecto (a veces como si les estuviese volviendo a ocurrir) y facilitar que el relato se haga con el mayor detalle posible. No sirven las descripciones generales o los relatos “objetivos”; ayudan mucho los “detalles”. Muchas veces lo que más dolor produce a las personas es haber perdido las fotos o recuerdos familiares, los juguetes de los niños, más que otros asuntos materiales.

Muchas veces lo más doloroso que se ha perdido es la confianza en ser capaces de volverse a levantar, más que las cosas en sí.





Mientras una persona se encuentra en esta “visión de túnel” tiene una capacidad reducida para pensar aquello que se encuentre fuera del “foco” de la experiencia dolorosa que acaba de vivir. Hay que ayudarles a describir esto y permitir la catarsis -como hemos dicho- y es más factible que esto suceda en un grupo pequeño que en un plenario frente a muchos desconocidos, debido al temor inherente a hablar en público y por no haber establecido todavía vínculos de confianza, respeto y confidencialidad entre ellos. Un grupo pequeño de entre seis u ocho personas, facilita una mejor expresión, participación y acogida emocional entre sus miembros.

Cuando el grupo sienta que ya ha sido suficiente, harán preguntas, buscarán pasar a otro tema y a veces lo dirán directamente.

En la propuesta que les presentamos en este manual, consideramos que la catarsis es fundamental, pero está lejos de ser el único o principal objetivo de la intervención. Me ha tocado observar cómo en grupos de “voluntarios” que se constituyen ante emergencias socio-naturales convierten la catarsis y las “técnicas expresivas” en el principal, y a veces, único fin de sus talleres de apoyo, lo que a nuestro juicio es insuficiente y puede resultar agravante del cuadro general, cuando no permite a los participantes definir o “aterrizar” sus necesidades, urgencias, organizarse y planificar su acción a futuro, es decir, elevar el nivel de análisis desde el cuerpo hacia la puesta en discurso y luego, ayudar a avanzar hacia reinsertar esos “cuerpos heridos” en actores sociales. La política es, en ese sentido, la restitución de eso humano dañado por la irrupción de lo Real que trae el desastre sobre el psiquismo.

Las emergencias rompen la simbolización e instalan la realidad del cuerpo, dolor y muerte y es ese nivel, precisamente, el que debemos revertir para evolucionar hacia otro estadio de funcionamiento humano superior.

La catarsis es un paso necesario, pero el objetivo principal es que se vuelva a reconstituir esa sensación y confianza en el “nosotros” que se derrumba en el psiquismo de las personas y que los hace sentir tan solos y desvalidos en esos momentos.

Por eso la catarsis debe ser hecha en el grupo pequeño y no hacia el o la monitora que acapare el protagonismo. El grupo encontrará los medios, a través de su propia experiencia, para brindar soporte afectivo lo que será eficaz en la mayoría de los casos.

En unos pocos esto no será suficiente y requerirán de ayuda profesional especializada, pero son una minoría y no la regla.





***I.III Funcionamiento
psicológico bajo
situaciones de crisis***



Fotografía: Josep Bandet



Visión de túnel

Ayudar a “trabajar la visión de túnel” implica sugerir que tal vez hay otras cosas, otros aspectos que la persona no está visualizando en ese momento: contar con vida, haber atravesado por situaciones similares antes y haberlas podido superar. El o la monitora no debe adelantarse a entregar la definición, respuesta o hacer estos señalamientos antes que el propio grupo las elabore -a partir de sus experiencias- y extraiga sus conclusiones propias. El o la monitora puede preguntar al grupo, porque es mejor si surge de ellos mismos. Ahora bien, si nadie lo dice, se lo podrá sugerir con una pregunta “retórica”: “¿nunca hemos pasado por algo similar? Estar vivos, tener salud, podernos reunir, contar con ayuda, experiencia, recursos, etc.” Son todos recursos que parecen inexistentes cuando las personas se encuentran abrumadas por la crisis.

Si los participantes se sienten abrumados o consideran “inexistentes” o totalmente “insuficientes” otros recursos disponibles -aunque se los señale- no se debe discutir. Si alguien insiste en el desánimo, es preferible dejar que otros integrantes del grupo intervenga y permitir la expresión: “A veces uno se siente así. ¿Quién no ha pasado por eso alguna vez?”

Respetar estos procesos ayuda a que las personas se sientan atendidas, escuchadas y muchas veces eso resulta fundamental para vehicular cambios en su disposición de ánimo para los días siguientes.

Debemos recordar que una reacción habitual entre las personas es intentar “presionar”, “apurar” a quien sufre o siente pena, para que rápidamente deje de expresarla. Esto se debe probablemente a la ansiedad que evoca en quien lo escucha y siente. Nada de eso puede





comandar nuestra respuesta: las personas necesitan un tiempo -que es siempre variable e individual- en que se les permita estar tristes, desanimados y poco esperanzados, y ningún apremio para que cambien de estado ayudará.

Serán muy pocas las personas que se sumerjan en una depresión severa que requiera de atención especializada; la gran mayoría requerirá de escucha, acompañamiento y expresión para poderse recuperar.

Ese cambio hacia la restauración de sus actividades cotidianas debe seguir dos criterios: el primero, es que la restitución es al estado o línea base de la conducta anterior de esa persona y segundo, debería ocurrir dentro de un plazo de seis semanas más o menos.



Normalizar

La “ventilación” de la experiencia emocional cumple con otro objetivo terapéutico: normalizar. La mayoría siente y sufre pensando que además de la terrible experiencia que acaba de atravesar, su salud mental se ha derrumbado y se sienten aún más frágiles, desdichados y solos, porque temen que esto lo sepan los demás. El solo hecho de compartir ayuda a comprender que no es algo extraordinario sino “manifestaciones normales (comunes a muchas personas) ante una situación anormal”. Normalizar quiere decir comprender que estas reacciones y síntomas que están experimentando son, “lo normal que les ocurre a las personas en estas circunstancias” y que lo “anormal” sería seguir por la vida como si nada hubiese pasado, que tal vez eso sería bien raro.

Como hemos dicho, todo esto se realiza al interior del grupo pequeño (6 a 8 personas) principalmente. Y esta participación y co-construcción colaborativa apunta a cumplir uno de los principales objetivos transversales de la intervención: lograr desarrollar estrategias de discusión, metodologías de trabajo colaborativo, planificación y contención emocional. Esto es fundamental porque en el grupo pequeño se aportan, comparten, aprenden de sus experiencias y así adquieren autonomía. Porque la comunidad quedará -idealmente- con mayores confianzas en sus recursos, mientras que el o la monitora, regresará a sus actividades o ciudad de origen, pero habrá dejado a un grupo social mucho mejor posicionado.



La vivencia del tiempo

Casi todos los que han atravesado una catástrofe o hecho inesperado (puede ser un asalto o choque), tienen la sensación de vivir un presente continuo, como si el transcurso del tiempo se hubiese detenido y habitaran una especie de “presente permanente”. Es muy común esta autocentración dolorosa que puede abarcar a comunidades enteras. El primer paso es permitir que se exprese, descargar el afecto que lo acompaña, comprender que le subyace la “visión de túnel” ayudar a delinear este fenómeno, “normalizarlo” y, por último, recobrar el pasado en sus múltiples formas: personal, comunitario, nacional.

A modo de anécdota, en Chañaral, donde ocurrió el devastador aluvión de 2015, las personas se sorprendieron al descubrir -a través de una dinámica que les pedía revisar la prensa en búsqueda de eventos similares en el pasado histórico de la comunidad- que en la región habían ocurrido más de quince aluviones solo durante el siglo XX y existían descripciones desde la época de la colonia.

Recuperar la memoria histórica no sólo ayuda a reinsertar la experiencia en un contexto con antecedentes (las personas lo viven como único, doloroso y aislado), sino que permite incorporar experiencias de manejo de otros en el pasado y la importantísima posibilidad de vislumbrar un futuro.





I.IV Perfilando al educador popular



El educador popular no sabe todas las respuestas ni pretende saberlas. Su trabajo es ayudar a estimular el aporte colectivo, la iniciativa y la creatividad del grupo, no de su propia imagen.

El educador popular sabe que su función no es neutra, que a través del tipo de relación que logre crear con la gente estará siempre reproduciendo formas de dominación social correspondientes a su clase, a su educación y a los valores que consciente o inconscientemente mantiene sobre la sociedad, la política y la economía, y que estas pueden ser coherentes con su discurso explícito y su práctica, pero también pueden no serlo.

El educador popular no es “un monte de coherencia”, sino una persona que tiene consciencia de las incoherencias de su propia formación y hace un esfuerzo permanente por remediarlo.

El educador popular habla lo justo para que sea el grupo el que hable.

El educador popular transmite energía, iniciativa al grupo y una sensación de libertad.

Sabe que la educación autoritaria utiliza muchos mecanismos inconscientes para mantener sus estructuras: la evaluación, la nota, la humillación, la promoción, la aprobación. Todas ellas siguen la forma de una rueda de carreta que refiere las acciones de los estudiantes hacia sí mismo para afianzar su poder. El educador popular promueve la liberación de las comunidades a través del ejercicio de su aprendizaje hasta convertirse en actores políticos que toman en sus manos la conducción de sus destinos.

El educador popular sabe que tiene poder, pero lo utiliza para facilitar y estimular la participación colectiva y transformadora de la sociedad.





El educador popular sabe que no es el objetivo de la educación, sino un instrumento de la emancipación de los estudiantes. Sabe que las personas no son tablas lisas sobre las cuales depositar el conocimiento sino fuentes de conocimiento en sí.

El educador popular hace un esfuerzo por destacar la cooperación más que la competencia entre los individuos. Promueve al grupo más que a las personas y ayuda a coordinar los talentos individuales con su comunidad.

El educador popular sabe que el juego y la diversión son una parte fundamental del aprendizaje y no un “desorden”. Estimula la conversación entre las personas y no trata de hacerse el “centro de las comunicaciones” como en la educación opresora.

El educador popular privilegia distintas formas de expresión que incluyen el teatro, la música, el baile, la poesía, la pintura y el collage. Sabe que muchos no han tenido acceso a una educación formal y por lo mismo tendrán dificultades para construir “discursos”, pero sabe que todos pueden expresarse si se les pone a disposición medios variados para hacerlo.

El educador popular estimula el “hacer pensando”, el uso de las manos para recortar, pegar, dibujar, en definitiva, para crear más que para repetir como en la educación tradicional.

El educador popular ayuda a comprender las dimensiones políticas de los fenómenos socio-naturales, las enfermedades y la educación. El acceso a los bienes, las desigualdades salariales y a la lucha permanente entre quienes ven a la salud y la educación como servicios y no como derechos de la población.

El educador popular no es neutro, tiene una posición que puede compartir explícitamente con sus estudiantes, pero entiende que los grupos pueden estar en acuerdo o en desacuerdo con él o ella y que eso no es lo importante.





El educador popular entiende que está al servicio de sus alumnos y no que los alumnos están allí para servirse de ellos.

Siempre en los grupos habrá personas que intentarán volver a construir la estructura tradicional “bancaria” de educación e insistirán en que el profesor entregue la respuesta correcta. El educador popular devuelve la pregunta al grupo y si es necesario hace notar esa insistencia regresiva de algunos grupos a instalarlo como fuente única de saber, se desmarca de esa idealización y si hay insistencia, puede señalarlo explícitamente.

Por el contrario, utiliza su autoridad para destacar algo hecho o dicho por el grupo, pide reflexiones, hace preguntas sobre algún aspecto a considerar, pero no cede en zanjar discusiones ni corregir él mismo a los otros volviéndose protagonista. Podrá decir que piensa tal cosa o que le parece que sería bueno considerar tal aspecto, pero pone el acento en escuchar la opinión de los demás.

El educador popular trabaja mucho en diseñar las actividades educativas. Un 90% de su trabajo se invierte en la planificación y diseño de las actividades, construcción de materiales, etc., pero durante el desarrollo del taller su labor es más receptiva y motivadora del trabajo de los participantes.

Si el educador popular ama su trabajo, sus alumnos lo notarán y se reflejará en los resultados: en el logro de mayores niveles de autonomía y en un mayor grado de participación en sus comunidades.

El educador popular emplea las evaluaciones como una forma de estimular la participación y la iniciativa de los participantes y no como una forma de clasificar a los estudiantes según patrones estandarizados. Invierte los términos pidiéndoles que ellos generen criterios de evaluación del material, metodología y trabajo del docente. La evaluación es entendida como una oportunidad de síntesis de los involucrados y por lo mismo de creatividad y de propuesta de acción efectiva por parte de los asistentes para transformar su sociedad.





***I.V Principios de la
educación popular***



La Educación busca ser:

- Democrática.
- Participativa.
- Que desarrolle el protagonismo de las bases.
- Divertida, entretenida (lúdica).
- El profesor no “da clases”, estimula al grupo a aprender.
- El conocimiento se crea, no se “imparte”.
- Promueve la comprensión y toma de conciencia para que se convierta en acción política.
- Estimula el uso de otras formas de expresión (no solo la verbal) también los dibujos, el collage, la actuación, el baile, los murales (pliegos de papel kraft o similares).
- No busca reproducir un conocimiento uniforme, sino diverso.
- Asume que el conocimiento se crea a partir de la experiencia y no fluye de manera vertical como otra forma más de poder social.
- Busca discutir la idea de que algunos tienen conocimiento y otros no, sino que existen conocimientos diferentes y que los participantes también poseen uno propio y valioso y que, sistematizándolo, podrían descubrir aún más.

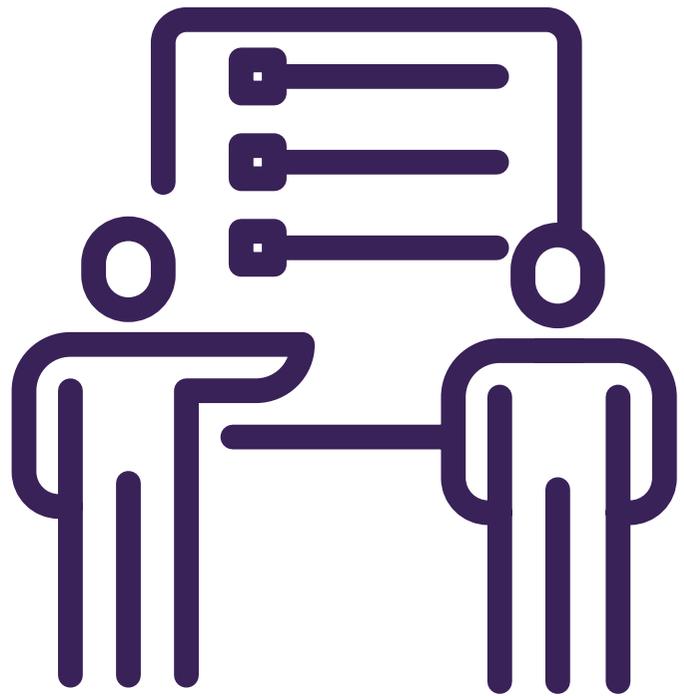
El propósito de la evaluación también es diferente: no se busca evaluar para jerarquizar, sino para sintetizar; es colectiva y participativa.

La práctica debe ser coherente con el discurso. Por lo mismo los asistentes se ubican en grupos que estimulan la discusión y colaboración entre ellos y no en filas en dirección a la figura del o la profesora.

El o la monitora no acapara el protagonismo, sino que estimula al grupo a expresarse en relación a sus dudas e inquietudes.

Sabe que habrá reiterados intentos de reproducir dinámicas del tipo “díganos qué es lo correcto” o “qué es normal” y varios de ellos se sentarán -cuaderno en mano- predisponiéndose a pasar una tarde interminablemente aburrida. Con todo eso habrá que lidiar, pero la coherencia del o la monitora será su herramienta más valiosa y efectiva, habrá que esforzarse para acercarse todo lo que se pueda a ese ideal.





I.VI La organización general del taller



Se llama taller y no curso porque enfatiza la idea de trabajo colaborativo, que hay algo que construir. Taller en educación popular tiene mucho sentido: muchas personas no tienen la educación formal o la costumbre de manejo verbal como para expresarse cómodamente. No obstante, vemos a diario que el presentador o relator invita a los asistentes a participar en medio de una asamblea. Visto de esa manera, deben -de manera muy desigual- superar sus limitaciones educacionales, hábitos y el temor de hablar en público... ¡ante un auditorio! Es bastante contradictorio.

Taller, por el contrario, destaca el uso de otros recursos complementarios como el dibujo, los juegos de cartas, la discusión sobre tarjetas que contienen afirmaciones polémicas, etc. La discusión se desarrolla en un grupo pequeño, lo que disminuye en conjunto los temores y las dificultades en la expresión.

El uso de dibujos, recortes o dramatizaciones igualmente buscan superar las barreras formales que imponen las desigualdades en el acceso a la escolarización. Recuperan a su vez las experiencias de la educación básica e incluso preescolar y enfatizan una forma de aproximación multisensorial al aprendizaje.

Además, varias de las actividades recién mencionadas apuntan a mejorar el clima emocional del entorno del aprendizaje. En su conjunto, la confianza, los juegos, las distintas herramientas expresivas buscan dar cuenta de las limitaciones socioculturales, pero también ayudan -con personas mejor formadas- a desmarcarse de concepciones anquilosadas y reiterativas que poco o nada dicen de sus propias experiencias. A su vez ayudan a las personas a exponerse, expresarse e interactuar; sobre todo en una cultura represiva como la nuestra. De esas condiciones hablaremos a continuación.





I. Cooperación, comunicación y confianza

Estas tres dimensiones afectivas o socio-emocionales son centrales en el trabajo grupal que exige la educación popular. ¿Da lo mismo trabajar o comunicarse con alguien que uno conoce o no? ¿Es importante conocer a los demás para poder colaborar con ellos o es irrelevante?

Muchas actividades de “capacitación” se desarrollan sin tomar siquiera en cuenta estas dimensiones u otras los incorporan solo como “breaks” entre un tema y otro: como dinámicas de animación. Nosotros no podemos desarrollar un taller -del contenido que sea- sin destinar dos o tres actividades centradas en dar cuenta de estas dimensiones, pero también manteniéndolas en mente de manera transversal en todas nuestra propuesta, intervenciones y materiales al punto de convertirlas en uno de los pilares metodológicos de nuestro trabajo.

Sobre todo al comienzo de cualquier actividad educativa que realicemos, incluiremos propuestas que den cuenta de estos elementos y los retomaremos hacia la mitad del desarrollo del proceso y hacia el final. En las conclusiones deberán considerarse estas dimensiones nuevamente, retomándolas y destacándolas allí donde se encuentren presentes en las propuestas diseñadas por los grupos de trabajo.

Entonces, presentación de los participantes -a través de la técnica que decidan-, compartir experiencias personales (fuera del rol laboral e independiente del cargo que detenten), ayudan en esta dirección. Lograr desarrollar un clima de confianza, se basa en el respeto estricto de las opiniones emitidas por los demás, en promover un espacio de participación en un clima relajado y de confianza, en que se pierda el temor a ser corregido o humillado.

Divertirse y recobrar la idea de jugar, no solo ayudan a construir un clima de mayor felicidad general para el trabajo, sino que entre población dañada por desastres socio-naturales, constituye un objetivo terapéutico.



II. Diseño general de un taller

Todo taller parte con alguna forma de presentación y conocimiento entre los participantes. En la metodología tradicional la presentación es una formalidad y va dirigida (es administrada) por el “relator” con fines de control (asistencia, por ejemplo) o bien para “amenizar” es decir, cumpliendo la función de corte entre una dinámica y otra. En la educación popular es, por el contrario -como dijimos- un pilar metodológico.

A diferencia de la metodología que Paulo Freire llamaba “bancaria” (por ubicar a los alumnos anclados en bancos o pupitres) la educación popular estimula la actividad de los participantes. No se espera que





estén “atornillados” a sus sillas, sino que se muevan, que se levanten. No se espera que guarden silencio, sino que hablen y compartan con sus compañeros, que se diviertan -idealmente-, en el entendido que, si se dinamizan, se habrá logrado romper con una de las bases subjetivas de la dependencia y la sumisión: la pasividad.

Desde esta aproximación (y desde el comienzo) la iniciativa está en manos de los alumnos; por lo mismo el monitor suele no partir presentándose sino como respuesta a la pregunta que naturalmente hacen los alumnos luego de haberse presentado ellos mismos. De igual manera, los objetivos del taller no se entregan desde un comienzo, sino que al comienzo se busca -por medio de diversas técnicas- conocer las expectativas, preferencias y objeciones de los participantes.

Solo una vez que éstas se hayan expresado, se puede exponer los objetivos de la planificación, intentando establecer un diálogo entre lo que los participantes quieren (o no quieren) y lo que el taller puede y no puede satisfacer.

Esto puede implicar hacer cambios en la planificación, agregando alguna actividad o retirando otra; acentuando ciertos objetivos (y dinámicas) o restringiéndolas.

Pero ¿acaso el monitor no tiene poder? Claro que lo tiene: tiene conocimientos -probablemente universitarios-. Suele ser experto en alguna materia (tal vez educación, o es psicólogo o técnico en suelos o en agronomía). La diferencia es que usa ese poder para generar participación y construir un proceso de relaciones más horizontales de aprendizaje.

Nuevamente, el aspecto metodológico principal, el principio que se busca respetar es el de la coherencia: solo se puede establecer un diálogo real cuando los participantes han logrado expresar sus opiniones de manera sincera y en un ambiente de confianza, de otro modo -nuevamente- preguntar por opiniones o preferencias a secas suele ser un remilgo de democracia, un remedo que guarde las apariencias de horizontalidad, pero sin mayor trascendencia para el destino del taller. Los participantes se dan cuenta de esta falta de coherencia y eso afecta el clima y los resultados. La actividad se convierte en un ejercicio del “como si” y se rueda con resistencias y dobles discursos a lo largo de todo el proceso.

Recapitulando: presentación de los participantes, expresión de sus expectativas y los principios de cooperación, comunicación y confianza buscando lograr la mayor coherencia entre lo dicho y las actividades del taller son aspectos fundamentales que estructuran el trabajo educativo.

Recuerden: no es solo “lo que se les enseña” sino también lo que “se les hace” lo que debe ser coherente.





III. Desarrollo o cuerpo del taller

En este apartado se deben contemplar alguna forma de diagnóstico, levantamiento del estado de la cuestión, preocupaciones más relevantes para la comuna o bien, del modo en que el tema a tratar es percibido por los participantes.

La educación tradicional, autoritaria, verticalista (bancaria) impone la palabra desde el poder, aportando sus definiciones, perspectivas y consideraciones. La educación popular busca rescatar la palabra de los grupos de base, sus puntos de vista, sus vivencias y demanda el desarrollo de una escucha sensible de parte del monitor para captar y relevar estos aspectos.

Aunque parezca simple y obvio, terremoto -por ejemplo- no significa lo mismo en el norte que en el sur, en una comunidad agrícola que en un medio urbano popular. No es lo mismo un aluvión en el desierto -donde nunca llueve- que en el sur producto de un volcán. Los acentos que cada comunidad aporte son lo que dota al contenido de sentido, lo hace suyo.

Hemos dicho entonces que se debe respetar siempre esta secuencia: primero se pregunta a los participantes, se los ayuda a trabajar en grupo en un ambiente de cooperación y confianza, se les aportan los medios metodológicos para que sistematicen y luego expresen sus opiniones y luego, desde allí se establece un diálogo que ayude a tensionar, a cuestionar (no a discutirlos) las visiones tradicionales invitando a poner atención a algunos aspectos que pudieran encontrarse subconsiderados.

En esa secuencia se vuelve a desplegar un proceso en tres etapas: actividad del grupo, discusión y sistematización y luego exposición plenaria (ante el grupo mayor hecha por algún representante).

Esa exposición permite escuchar las demás sistematizaciones y sacar conclusiones grupales.

A diferencia de la educación tradicional, lo relevante no es el plenario, sino la discusión que se dio en el grupo. Por eso lo importante es el proceso educativo, más que la exposición de temas o contenidos específicos. Sabemos que esto genera mucha resistencia entre algunos cuya aproximación educativa busca ser más "objetiva", entre los formados autoritariamente (que habitan en la noción del "conocimiento verdadero"). Ellos insisten en la absurda pretensión de que existe un conocimiento único y cierto que sería bueno para todos los demás, obviando que en esa práctica educativa que establecen con sus alumnos se están reproduciendo modos de relación, actitudes hacia los demás y formas de aproximación al conocimiento que quedan absolutamente desatendidas y que -sobre todo en situaciones de desastres socio-naturales-podrían ser tremendamente relevantes.

Lo anterior no quiere decir que el monitor no pueda dar su opinión, pero siempre será eso: una opinión más entre otras, la que puede ser válida en su contexto profesional o universitario de clase, pero no





necesariamente para todos o en este lugar en particular. Se debe ayudar a sistematizar la opinión del grupo, expresarla y solo a partir de allí promover un diálogo con otras aproximaciones o puntos de vista.

Una vez que se ha hecho esta etapa de diagnóstico (o levantamiento de la cosmovisión local del tema) se avanza hacia un proceso que habitualmente es de discusión teórica. Esto se logra a través de juegos de tarjetas que contienen afirmaciones polémicas o ambiguas sobre la materia (precisamente para estimular la discusión), pero también hay otras muchas maneras creativas a través de las cuales el grupo debe profundizar teóricamente en el tema tratado y avanzar hacia una dimensión más abstracta del proceso. Lo anterior incluye discriminar entre conceptos, establecer relaciones entre ellos y vincular tales conceptos con aspectos valóricos y políticos.

Para que esa meta se consiga, nuevamente, debe tenerse en cuenta que el propósito de toda actividad educativa que se diga popular o al menos verdaderamente participativa (con los medios metodológicos que se diseñen), no está centrada en incorporar contenidos, sino más bien, enriquecer la discusión y generar preguntas que alienten la búsqueda de aprendizaje por parte de los participantes.

Este proceso así orientado puede provocar ansiedad. Esta se expresa habitualmente -y de manera inconsciente- como un intento por reentronizar al monitor en el lugar “del supuesto saber”. Se lo convoca como juez y se le pide que cumpla con su rol docente tradicional: “Díganos cómo se hace”, “¿cuál es la tarjeta correcta?” o “¿quién tiene razón?”. Ante esto es importante que el monitor ayude a visualizar este anhelo regresivo, se desmarque de ese rol tradicional, ayude a poner en palabras esta demanda y la frustrate amablemente. Es el grupo el que tiene que decidir y lo relevante es la fundamentación y la reflexión que hicieron para llegar a ello.

El grupo resolverá qué le parece mejor, tendrán derecho a equivocarse y a cambiar de opinión. El monitor podrá responder: “Si no saben cuál es la tarjeta correcta, preséntenla en el plenario y tal vez sus compañeros les ayuden a resolver o les aporten algunos criterios” o “Y qué piensan los demás”.

Esto no quiere decir que, si se le pregunta por un contenido específico, el monitor deba mostrarse errático y vago artificialmente, sino, evitar los protagonismos y discursos.



IV. Al finalizar

Hacia el final de la actividad -que puede durar horas o días- se debe realizar un proceso de selección y descarte, según preferencias, relevancia o viabilidad de las propuestas o conclusiones. Luego, se generarán distintas estrategias y actividades que den mejor cuenta de esas propuestas y -nuevamente- se descartarán las iniciativas menos realizables a juicio del grupo o las más ambiciosas reemplazándolas por





aquellas que pueden llevarse a cabo a través de sus recursos, con sus miembros. Todas aquellas iniciativas que contengan como requisito la participación o involucramiento de autoridades o figuras remotas, deben desalentarse, en parte, porque reproducen el paternalismo.

Esta selección final debe contener etapas, tiempos, responsables, recursos materiales para su implementación, gestiones, etc.

Para presentar estas conclusiones, se puede optar por varias estrategias que detallaremos en su momento en la parte dos de este manual.

Una vez que se hayan presentado estas propuestas destinadas a convertir en acción concreta lo que se ha venido diagnosticando, discutiendo y elaborando a lo largo del taller, se buscará escuchar las opiniones, críticas y aportes de los demás participantes, se harán los cambios que sean necesarios y se avanzará hacia una propuesta mejor definida.

El principio rector, en nuestra experiencia, es que menos es más: de nada sirve armar una propuesta que incluya a alcaldes, diputados, ingentes recursos económicos y de medios, si la probabilidad de que lleguemos a buen puerto con esa propuesta es baja. Por el contrario, pequeñas intervenciones, organizadas con nuestros recursos y destinados a nuestra junta de vecinos, nuestro centro de padres, nuestro sindicato, suelen ser más fáciles de realizar y nos devuelven una sensación de logro y eficacia mayor.

La actividad debe incluir una evaluación. Su propósito es conocer su aprendizaje y no la adecuación de los sujetos al contenido. Cada quien habrá prestado atención a un aspecto que le habrá hecho más sentido porque respondió a una inquietud o experiencia o porque reunió en un todo significativo a algunas de las reflexiones que venía planteándose hace un tiempo.

La reunión de esos aportes siempre es algo novedoso y por lo mismo no es idéntico. No se busca ni la identidad, ni la uniformidad del conocimiento. Ambas son quimeras autoritarias y en nuestra opinión, formas de fascismo académico.

Reunir estas distintas impresiones, conclusiones y organizarlas en una forma de presentación (collage, papelógrafo o diseño teatral, entre otros) suele ser una de las mejores experiencias a las que un educador pueda tener acceso.

Finalmente, debe incluirse una forma de evaluación de la actividad por los participantes: ¿qué les ha parecido este taller? ¿Qué considera que aprendió o sacó en limpio de esta experiencia? ¿Cambiaría o agregaría alguna actividad?





Dependiendo del tipo de taller, algunas evaluaciones adoptan una forma muy intimista, mientras otras son más racionales y sistemáticas. Eso dependerá del criterio de los diseñadores y de los objetivos que se plantean abarcar.

A riesgo de ser reiterativos y de una manera abstracta, todo el taller es un gran círculo que contiene varios círculos a su interior conformados por cada actividad o dinámica. No es lineal, no creemos que exista semejante cosa. Nadie “lee”, sino siempre interpreta y es esa precisamente la riqueza que buscamos rescatar.



V. La Planificación

Antes de tomar contacto con los participantes, el “esqueleto” de las actividades, con sus horarios, debe quedar establecido. Tanto para las coordinaciones de alimentos, jornadas laborales, uso de la infraestructuras y costos, cualquier proyecto de este tipo debe contar con una planificación.

Un cronograma de las actividades debe ser entregado o bien a cada participante o al menos a razón de uno por grupo.

Lo que se muestra a continuación es solo un ejemplo y no pretende pautear los lineamientos ni reemplazar las estrategias que cada grupo de monitores resuelva en función de las necesidades locales que encuentren.





VI. Ejemplo I:

Programa de trabajo.

Taller de profundización sobre efectos psicológicos de la catástrofe.

Día 1:

Hora	Actividad
9:00	Presentación de los participantes: técnica bachillerato.
9:30	Expectativas de los asistentes.
10:00	Diagnóstico.
11:00	Pausa café
11:20	Reacciones psicológicas en situaciones de crisis: ¿qué es una crisis?
13:30	Pausa almuerzo
14:30	Presentación: trabajo de duelo, memoria y narración.
15:00	Identidad e historización: línea de tiempo.
17:00	Cierre Día 1

Día 2:

Hora	Actividad
9:00	Activación: “el alambre pelado”.
9:15	Presentación: el juego en los niños como herramienta de diagnóstico e intervención.
9:45	Trabajo con los niños: construcción de materiales lúdico-teatrales para la expresión infantil.
11:00	Pausa café
11:20	Fortalezas y debilidades.
13:30	Pausa almuerzo
14:30	Concretando.
15:30	Plenario.
16:30	Evaluación y plenario final.
17:00	Cierre





Ejemplo II:

PLAN DE CAPACITADOR | APOYO PSICOSOCIAL EN SITUACIÓN DE CATÁSTROFE

Lugar:

Año:

HORA	Tema objetivo	Tiempo	Actividades contenidos	Metodología	Materiales
SESION N 1					
9:00-9:50	Introducción y presentación Generar confianzas para el adecuado desarrollo del taller. Conocer las expectativas de los asistentes y enmarcar el trabajo a desarrollar.	05' 15' 20' 10'	Apertura: se da la bienvenida a los asistentes y se presentan los facilitadores. Presentación de los participantes Expectativas Presentación general del taller.	Los facilitadores dan la bienvenida, se presentan, y hacen una breve introducción sobre el marco en que se desarrolla el taller. Dinámica de presentación breve para romper el hielo y generar grupos. Primero individualmente y luego en una síntesis grupal, los asistentes plantean sus expectativas respecto del taller. Los facilitadores presentan los contenidos y exponen ciertos aspectos de la metodología del taller, enlazándolo con las expectativas de los participantes.	Hoja de expectativas (1 por participante) Papelógrafos (1 por grupo) Plumones (1 por grupo)
9:00-11:00	Diagnóstico participativo. Reconocer sintomatología asociada al estrés postraumático.	70'	Figura Humana.	A partir del dibujo de una figura humana, cada grupo discute acerca de los efectos de la catástrofe sobre el cuerpo, reconociendo de esta manera la sintomatología asociada al estrés postraumático a partir de su propia experiencia.	Cartulinas blancas. Plumones. Lápices de colores.

Pausa Café





HORA	Tema objetivo	Tiempo	Actividades contenidos	Metodología	Materiales
11:15-11:45	Evolución temporal de la catástrofe. Enmarcar y normalizar la experiencia.	30'	Presentación facilitadores y discusión grupal.	Los facilitadores exponen los principales aspectos teóricos relativos a las fases de desarrollo de una experiencia de catástrofe en interacción con el aporte de los participantes.	Computador y proyector.
11:45-12:15	Experiencia de relajación. Manejo de la respiración. Conexión mente-cuerpo. Aprender una técnica de relajación.	30'	Experiencia de relajación.	Uno de los facilitadores realiza una experiencia de relajación guiada.	
12:15-12:45	¿Qué hacer? Reconocimiento de problemáticas y recursos disponibles para su resolución. Fomentar la capacidad organizativa y autogestión.	30'	Pensando estrategias de intervención.	Se solicita a los participantes que identifiquen alguna problemática concreta derivada de la situación vivida, y diseñen estrategias de intervención basadas en sus propios recursos y capacidades.	Papelógrafos. Plumones.
12:45-12:55	Entrega de materiales UNICEF.	10'	Entrega y explicación de guías educativas.	Se realiza entrega de guías educativas para el abordaje de los efectos psicológicos de la catástrofe con niños y adultos. Se solicita a los participantes que, en el transcurso hasta la próxima sesión del taller, pongan en práctica las recomendaciones y/o actividades que éstas presentan.	Materiales UNICEF.





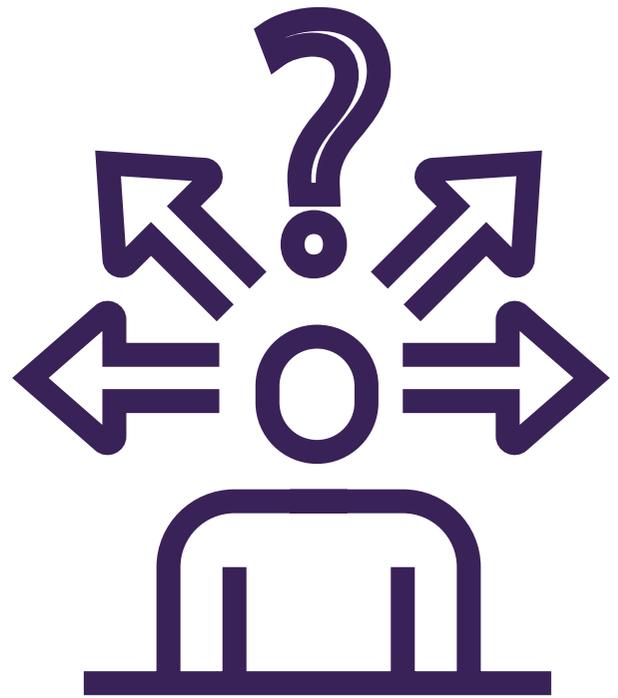
HORA	Tema objetivo	Tiempo	Actividades contenidos	Metodología	Materiales
12:55-13:00	Instrucciones tarea.	5'	Trabajo de historización.	Se solicita a los participantes que recopilen información histórica sobre las distintas catástrofes que han ocurrido en la zona (terremotos, aluviones, etc.). Los insumos de esta tarea serán utilizados en una actividad en la siguiente jornada.	
SESION N° 2					
9:00-9:10	Dinámica de activación.	10'	"El alambre pelado"	Se realiza una dinámica de activación guiada por los facilitadores.	
9:10-9:20	Expectativas de la jornada. Conocer la variación en las expectativas de los asistentes.	10'	Levantamiento de expectativas.	Se realiza una versión abreviada de la actividad desarrollada en la primera sesión.	
9:20-11:00	¿Qué es una crisis? Transmitir elementos teóricos sobre cómo reconocer y abordar situaciones de crisis.	100'	Trabajo en torno a la definición de "crisis" y entrega de material teórico.	En la primera parte de la actividad se entrega a los asistentes un set de tarjetas con diversas definiciones (algunas más pertinentes que otras) y se les pide que en grupo se pongan de acuerdo para ir seleccionando progresivamente un número reducido de tarjetas. Luego se les pide que agregando ilativos a éstas, construyan la definición de "crisis" que les parezca más adecuada. En la segunda parte se entrega un texto donde se explican los efectos psicológicos de una crisis y el grupo debe discutir en torno a ello.	Juego de tarjetas. (1 por grupo) Textos. (1 por participante)





HORA	Tema objetivo	Tiempo	Actividades contenidos	Metodología	Materiales
Pausa Café					
11:15-11:45	Identidad e historización. Historizar la experiencia vivida. Reconstruir elementos biográficos.	30'	Construcción de la línea de tiempo.	En base a las informaciones y relatos recopilados por los participantes entre la primera y segunda sesión, se les solicita que en grupos organicen el material en torno a cada evento. La descripción de cada evento es puesta en un papelógrafo, que cada grupo ubicará en una línea de tiempo en la pared. Los grupos presentan en orden cronológico los papelógrafos.	Papelógrafos. Plumones. Insumos de los participantes.
11:45-12:45	Diagnóstico y planificación. Conocer el desarrollo de la sintomatología y problemáticas asociadas a la catástrofe. Planificar actividades concretas para mitigarlas.	60'	Diagnóstico complementario y planificación de actividades: "Árbol del bienestar".	Se les solicita a los participantes que, a partir de lo desarrollado en el taller, reconozcan cuáles son las problemáticas y/o dolencias que persisten, y que piensen en 5 medidas concretas para aliviarlas. Luego se le pide a cada grupo que dibuje un árbol en el papelógrafo, en cuyas ramas aparecerán aquellas medidas y presenten el papelógrafo al grupo.	Papelógrafos. Plumones. Lápices de colores.
12:45-13:00	Evaluación y cierre.	15'	Entrega de cuestionario de evaluación. Plenario.	Llenado de cuestionarios individual. Discusión plenaria donde se recogen las opiniones de los participantes. Cierre.	





I.VII La monitora o el monitor



A sí es, no es la profesora o el profesor, ni el director, ni la jueza, ni el o la “policía del conocimiento”.

El monitor o la monitora no da la última palabra (aunque puede dar su opinión de vez en cuando, sobre todo si es en forma de una pregunta que motive la reflexión).

El monitor o la monitora no son “expertos” en un ámbito o tema que reproduzca la creencia de que existe “un” conocimiento “cierto” que se puede tener, almacenar y transmitir y que acaba recreando relaciones de dependencia y pasividad en el grupo. Lo que no quiere decir, que no se pueda convocar a un o una “experta” en un ámbito del conocimiento si el grupo decide consultarla (lo).

La monitora o el monitor no buscan ganar notoriedad, sino que tienen como tarea la gran misión de devolver la confianza -muchas veces perdida- al grupo, a la comunidad, en sus formas de organización y ayudan para que ellos mismos vayan encontrando los medios para resolver sus necesidades.

Los monitores son más “animadores” y promotores entusiastas de la iniciativa, participación y actividad del grupo o comunidad.

Saben que llegan a relacionarse con roles y expectativas que los anteceden y existen desde hace siglos: son fuerzas inerciales, donde los alumnos se sientan y escriben y el profesor da la lección. Los monitores ayudan a señalar estas expectativas y roles, los hacen patentes.

El o la monitora transmiten esperanza y confianza en los recursos y capacidades del grupo y esa es su principal tarea.

Esto no quiere decir que, si en algún momento se le hace una pregunta directa sobre un tema de su especialidad, no pueda o no deba responderla, pero no es su principal trabajo. Su meta primera es hacer que el grupo o comunidad descubra la confianza para trabajar juntos y logre -con su ayuda - atravesar por las metodologías, pasos o principios pedagógicos que faciliten este logro.





Los monitores saben escuchar, aprender la manera como el grupo llama las cosas y define sus problemas. El monitor no “impone su palabra” ni sus ideas. Debe poder captar cuál es la principal necesidad del grupo en cada momento, aunque a veces esto signifique invertir el orden de las actividades o bien reemplazarlas por otras si es que las planificadas no son las mejores en ese momento.

Un grupo afectado por algún desastre, por ejemplo, requerirá de un espacio de catarsis (descarga emocional a través de la palabra y con importantes manifestaciones afectivas). La educación tradicional dirige, centra la atención y las interacciones hacia la persona del “profesional” y la transmisión de “contenidos”. En la educación participativa se centra en el grupo y el monitor está allí para intervenir si se lo llama y lo hará de manera breve intentando siempre promover la iniciativa del grupo, devolviéndoles la palabra, ayudándolos a pensar la realidad desde otra perspectiva.

El monitor sabe que no es parte de la comunidad y tendrá que volver a su lugar de origen, por lo mismo, intenta no centrar las interacciones hacia su persona, para que sea la comunidad la que, a través de lo aprendido, sienta que puede replicar la metodología y alcanzar sus propias respuestas con su propia capacidad. En lugar de responder su parecer, pregunta “¿Y qué opinan los demás sobre esto? ¿Será así o alguien lo ve de otra manera? ¿Cuál ha sido su experiencia?”

Porque rescatar la experiencia personal, local y directa como fuente válida de conocimiento es un principio rector de la educación popular.

Por otro lado, no existe “un tipo” de monitor o monitora: algunos serán más extravertidos y tendrán que vérselas con su tendencia al “protagonismo”. Otros serán más reflexivos e introvertidos y tendrán que arreglárselas para transmitir al grupo ánimo y energía.

Habrán otros u otras con tendencias maternas y otros con “lógicas implacables”. No importa cuál sea el punto de partida, el o la monitora deberán “conocerse a sí misma o mismo” lo mejor posible, porque tendrá que luchar contra esas tendencias si quiere ayudar a los demás a romper con estos hábitos de resistencia y dominación.





En una palabra, la monitora o el monitor saben que no se trata de traspasar “un conocimiento” sino de transmitir un modo de relación de aprendizaje en que sean los participantes los verdaderos protagonistas. Y para conseguir esto debe motivar, respetar, tomar los puntos de vista del grupo (más que imponer los propios) y favorece una relación afectiva que brinde confianza y favorezca una atmósfera de exploración y conocimiento.

Es muy difícil hacer esto sola o solo, por eso siempre se recomienda trabajar en parejas, contar con alguien más que pueda hacerles estas observaciones.

La tarea del o la monitora consiste más bien en planificar las actividades educativas y, una vez en el taller, ayudan a “subrayar”, destacar lo aprendido, a mediar en los procesos socio-afectivos del grupo, a hacer resúmenes y a motivar.

Una manera de hacerlo es ayudando a recordar los tiempos de inicio y de término de las actividades, recordando cuánto falta para mantener al grupo activo y para que el conjunto de los participantes lleve un ritmo más o menos acompasado y relativamente homogéneo. Si, por el contrario, algunos grupos se atrasan demasiado, los demás pueden perder interés y concentración en la tarea.

Las dinámicas y juegos, también son un importante motivador, lo que debe acompañarse de una gestualidad y motilidad del o la monitora que permita transmitir corporalmente esta sensación a los participantes. Es decir, si se va a motivar al grupo, el monitor o la monitora también debe moverse. En este sentido es muy importante, que su discurso y práctica sean coherentes: de nada sirve predicar actividad e iniciativa mientras el o la monitora permaneces sentados. Tampoco sirve hablar de democracia y participación si luego se zanján las discusiones, imponiendo sus pareceres y desoyendo los procesos grupales.

Para la enorme mayoría de los “profesionales” esto es un enorme desafío, porque han sido formados en estructuras educativas verticales donde el ejercicio del poder los ha sometido durante años y ahora que ya se sienten “licenciados” para detentar ese poder de conocimiento, se sienten muy motivados a reproducir las mismas estructuras que los maltrataron y sometieron hasta el cansancio. Rara vez esto es consciente, pero sea consciente o no, opera igual.

Ese es quizás el principal desafío de la monitora o del monitor, lograr ese grado de consciencia y conocimiento de sí y de las estructuras que los formaron, para ayudar a otros a vivir experiencias más horizontales y democráticas en la generación de conocimientos locales, útiles y participativos.

Todo el conocimiento de los monitores se vuelca en el diseño del taller, en los juegos y dinámicas, en las lecturas -si es que fueran necesarias- y, sobre todo, en saber “estar ahí” brindando respaldo y confianza cuando el grupo los requiera.



PARTE II
Recursos
metodológicos para la
construcción del taller



A continuación, se presentan una serie de recursos orientados a la construcción de un taller que dé cuenta de los principios y lineamientos descritos en la parte I del presente manual.

En general, siguen el orden cronológico y secuencial del desarrollo armónico de una actividad de este tipo; a saber: presentación de los participantes, levantamiento de las expectativas con las que asisten, presentación de los monitores seguido de la exposición del programa de trabajo (el que debería poder dialogar con las expectativas de los participantes, ya sea integrando, cambiando énfasis en el tratamiento de los temas o bien, descartando algunas actividades e incorporando otras). Es importante señalar en este punto que aquellas expectativas que los monitores no puedan abordar, deberán ser explicitadas en este momento.

Luego se describen las actividades destinadas al levantamiento de información (diagnóstico), su elaboración (sistematización) y luego, la fase de propuestas, síntesis, planificación de la acción (intervención, clase, organización, trabajo público, etc. según sea decidido por los participantes). Y finalmente las técnicas de evaluación, síntesis y cierre.

La evaluación está centrada en rescatar los aspectos más relevantes del aprendizaje que ha surgido en los participantes luego de su experiencia de participación en el taller y no está destinada -como en la educación tradicional- a categorizar a los asistentes en una jerarquía de rendimientos.





II.I Dinámicas de presentación



■ Sirven para introducir los criterios esenciales de “conocimiento, confianza y cooperación”.

Se las emplea habitualmente para “dinamizar”, “activar”, siguiendo la lógica de las artes escénicas, en particular del teatro.

En Educación popular buscan crear un clima de confianza que permita la expresión y participación de los integrantes del taller en el proceso.

▶ I. EL FÓSFORO

▶ II. LA MADEJA DE LANA

▶ III. FORMAR PAREJAS:
POR NÚMEROS
A QUIEN MENOS CONOCEN
LOS ANIMALES

▶ IV. EL BACHILLERATO

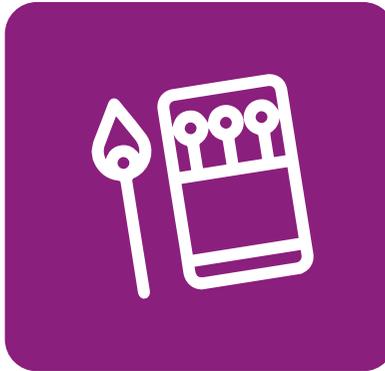
▶ V. ¡SE HUNDE EL BARCO!

▶ VI. EL ALAMBRE “PELADO”





EL FÓSFORO



• **Objetivo:** dinámica de presentación.



• **Tiempo:** 10 minutos



• **Materiales:** una caja de fósforos por grupo.

• **Descripción:** el grupo mayor (plenario o conjunto de todos los asistentes al taller) ya se encuentra dividido en grupos pequeños de trabajo (6 a 8 personas).

• **Presentación:** la monitora o el monitor introduce la actividad: Un o una integrante del grupo sacará un fósforo y lo encenderá. Tendrá que presentarse mientras el fósforo permanezca encendido. A penas se apague, deberá pasar la caja a otra u otro miembro del grupo para continuar con la presentación de otra u otro integrante.

• **Sugerencias:** siempre es bueno realizar un cierre plenario (con todos los asistentes al taller). Una vez concluida la dinámica, se les puede pedir que compartan qué les llamó la atención o bien “a quién conocieron” o “qué les pareció”.

• **Observaciones al monitor:** mientras los grupos desarrollan la actividad, el monitor permanece atento, por si alguien no sabe o no entendió las instrucciones. Se acude al grupo y se ilustra. Es muy importante que durante este tiempo el monitor no esté “distráido” en su celular o “mirando por la ventana”, sino atento a las dinámicas y actitudes de los asistentes. Podrá obtener muy valiosa información sobre liderazgos, resistencias, aportes o inquietudes que surgen desde el comienzo mismo del taller.





LA MADEJA DE LANA



• **Objetivo:** dinámica de presentación.



• **Tiempo:** 10 a 15 minutos



• **Materiales:** una madeja de lana por grupo (de cualquier tipo o color).

• **Descripción:** se le entrega una madeja de lana a cada grupo y se les explica que cualquier integrante podrá comenzar con esta actividad de presentación. Consiste en que la primera o el primer integrante toma la madeja en sus manos sosteniendo el cabo de lana que sobresale, el cual retendrá todo el tiempo que dure la actividad.

Mientras tenga la madeja en sus manos, se presentará como prefiera. El monitor podrá sugerir que se eviten rangos, cargos o estudios formales y se centren en la familia, hijos, pasatiempos, etc.

Una vez hecha la presentación del o la participante, lanza la madeja a otra persona, pero sin soltar la punta de la lana, así, una vez terminada la actividad, quedará una especie de “red” o “tela de araña” entre los integrantes.

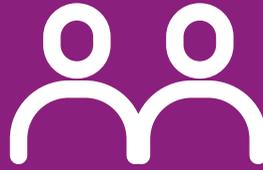
Cierre o plenario: se puede pedir al final que “presenten” a alguien que les llamó la atención, o bien si descubrieron algo nuevo de alguien con quien trabajaban hace mucho tiempo.

También se pueden sugerir o preguntar qué les pareció la “red” que se formó con la lana, más aún si son ellas o ellos mismos quienes lo señalan espontáneamente.





FORMAR PAREJAS



Existen diversas “Variaciones sobre el mismo tema”



• **Objetivo:** romper el hielo, dinamizar, crear confianzas.



• **Tiempo:**
20 minutos



• **Materiales:** hoja de encuesta.

I. Por números: al principio los participantes suelen adoptar la misma actitud y ubicación que en las salas de clase; es decir, se sientan en filas, mirando hacia adelante, con poca o nula interacción entre ellos salvo el o la compañera inmediatamente a su lado. Una manera de romper con esta “inercia” es pedirles que se enumeren.

Para hacer esto bien, es necesario conocer el número total de participantes y dividirlo por el número de integrantes de cada grupo pequeño. Un número ideal suele ser entre 6 y 8 personas por grupo. Así, si en sala hay 30 personas y se quiere formar grupos de seis integrantes, se les pedirá que se enumeren de uno al seis y luego se sigue con el 1, 2, 3... hasta el seis y así hasta llegar a que todos los asistentes hayan “recibido” un número.

Luego se les pide que se junten todos los 1 en tal lado, los 2 en otro sector de la sala, los 3 en otro y así sucesivamente. Se pueden emplear carteles con el número y pegarlos previamente en sectores específicos de la sala para facilitar la tarea.

Es una técnica sencilla, rápida y que requiere prácticamente ningún recurso material para poderse implementar.

El defecto de esta actividad, es que es bastante conocida y no aporta ninguna novedad.





II. “A quien menos conocen”: se les pide a los asistentes que “identifiquen, así, visualmente, a la persona que menos conozcan o con quien nunca se han visto o no han hablado nunca”. La idea es que lo hagan desde su asiento. Se da un minuto o menos para que realicen esta simple tarea.

Inmediatamente después se les pide que se pongan de pie. Es importante este paso intermedio, porque sirve de facilitador o mediador entre la identificación del o la desconocida y la instrucción que se les pide a continuación.

Una típica “resistencia” a involucrarse en la dinámica es la respuesta de “nos vemos todos los días” si es que el taller se desarrolla con personas de una misma institución. La respuesta del monitor o monitora puede ser “Ok, se conocen, ¿cuál es la persona con quien menos han hablado?”

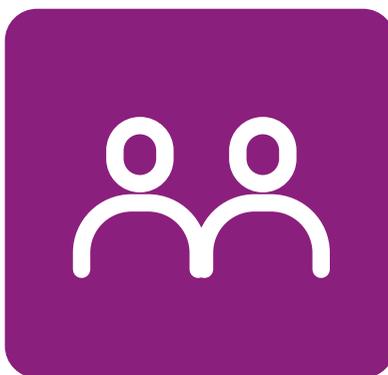
Es normal que demoren o se opongan -pasivamente- a ponerse de pie. Es importante que la monitora o el monitor dinamice a través de sus propios movimientos corporales invitándolos a moverse, y acercarse al o la desconocida.

Solo cuando se hayan puesto de pie se les pide que se “junten con esa persona” y formen pareja. Es normal que ante la perplejidad de los asistentes, el o la monitora deba reiterar la idea “Y formamos pareja con esta persona” “¡Vamos!”

Cuando se ponen en movimiento suelen preguntar dónde se deben sentar, a lo que recomendamos que el o la monitora responda “donde ustedes quieran, tienen toda la sala a su disposición”.

La instrucción de trabajo sugerida es: “Ahora, durante los próximos quince minutos, conversen”. Suelen preguntar de qué o cómo y se les devuelve la iniciativa: “de lo que ustedes quieran”.





Una vez transcurridos los 15 minutos, se les pide que se junten con otras dos o tres parejas más para formar grupos de seis u ocho personas.

Esto permite lograr varios objetivos al mismo tiempo: presentación, conocimiento, confianza y formación de grupos. Es una buena solución cuando se dispone de poco tiempo para todas estas tareas.

Una vez que los participantes se hayan sentado en grupos, suele ser “dinamizador” pedirles que se presenten.

Presentaciones “cruzadas”: se les pide que avancen a la siguiente etapa de la tarea. En este caso se les pide que se presenten, pero “con las identidades cambiadas” es decir; “Si yo me llamo Pedro y entrevisté a Daniela, ahora me presento en el grupo diciendo: Hola, yo soy Daniela, vivo en tal lado, y continúo la presentación hablando en primera persona como si fuera ella. ¿Se entiende?”

Una vez que todos se hayan presentado, se invita a que quienes quieran compartan sus descubrimientos, sorpresas, afinidades y finalmente qué les pareció la experiencia.

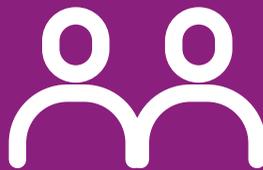
Suele ser muy fluido vincular esta secuencia de actividades con el trabajo sobre expectativas -que explicaremos un poco más adelante- pero también se pueden realizar por separado según los objetivos y el tiempo disponible.

También se pueden formar parejas al “Azar” pidiendo que los de las filas de adelante se reúnan con los que tienen inmediatamente atrás o a la derecha, etc.





FORMAR PAREJAS



▶ ANEXO

Encontrarán **tarjetas** con diseños de animales que se pueden imprimir y recortar para el desarrollo de esta actividad. **PÁG. 125**



• **Objetivo:** dinamizar, romper el hielo, conformar grupos de trabajo.



• **Tiempo:**
10 a 15 minutos



• **Materiales:** sets de tarjetas con dibujos de animales.

III. Formación de grupos por animales: se construyen láminas conteniendo figuras de animales (Gatos, perros, cabras, loros, etc.) Una vez repartidos en cantidades equivalentes (seis u ocho según el número de integrantes por grupo con los que se desea trabajar), se les pide que se fijen en el animal que les tocó y “Sin mostrárselo a los demás, circulen por la sala “Haciendo el ruido de ese animal”.

Para que esta actividad se desarrolle fluidamente, es importante que los participantes ya hayan despejado la parte central de la sala de sillas y se encuentren de pie. Si se les da la instrucción mientras permanecen sentados, cuesta que venzan el temor al ridículo y suelen oponer alguna resistencia.

El o la monitora deben aclarar que la idea es que se reúnan todas los animales del mismo tipo, sin decir caules son.

Una vez reunidos, ya se han conformado los grupos de trabajo.

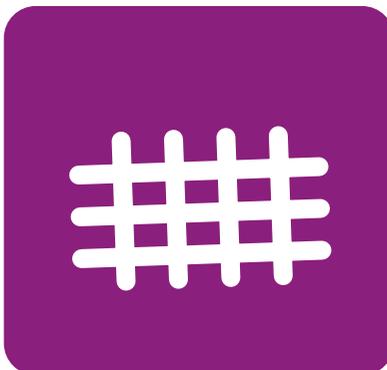
Variaciones sobre el mismo tema: algunos prefieren prohibir hacer los ruidos onomatopéyicos (sonidos propios de cada animal) y limitar la actividad a la mímica. Otros facilitan y enriquecen el proceso haciendo un verdadero “pandemonio” de ruidos y movimientos. Esto último suele resultar más divertido, pero si existen restricciones al “ruido” debido a alguna circunstancia particular, se puede optar por la primera recomendación y funciona igual.

Una vez que se hayan reunido por animales, ¡ya tienen a sus grupos de trabajo





EL BACHILLERATO



• **Objetivo:** Dinamizar, movilizar, romper el hielo, conocer a los participantes y facilitar un clima de confianza entre ellos.



• **Tiempo:**
5 minutos



• **Materiales:** Hoja de encuesta (Tabla de doble entrada).

Tiempo: unos cinco minutos de aplicación (se suspende la actividad cuando unas cinco personas hayan logrado entrevistar a la totalidad de cupos en su planilla). Unos quince minutos de plenario. El plenario gira en torno a las presentaciones propiamente tal, a las facilidades y dificultades de conocer a las personas.

Descripción para los monitores: el monitor deberá prestar atención en dinamizar la actividad, apremiándolos en el tiempo, destacando el carácter lúdico y competitivo de la actividad; es decir, el monitor debe decir que ganan los que encuesten al mayor número de personas posibles y terminen de llenar primero su hoja de encuesta.

Una propuesta metodológica para el plenario es invitar a los participantes a que compartan algunos de sus entrevistados, presentándolas por su nombre y describiendo sus intereses. Se puede continuar siguiendo los hilos temáticos de algún gusto, preferencia, lugar de nacimiento o cualquier otro contenido de la encuesta.

Otra forma es pedirles que nos comenten qué entrevistado les llamó más la atención, por su singularidad o coincidencia con gustos o intereses personales.

La actividad de presentación puede ser hecha utilizando otras dinámicas, por ejemplo: se invita a los asistentes a que caminen circulando libremente por la sala en diferentes sentidos (en





EL BACHILLERATO



direcciones totalmente diversas, es decir, evitando que giren todos en círculo). El monitor va jugando con la velocidad del desplazamiento, primero lento y luego muy rápido, luego normal, luego muy lento. En un momento cualquiera se les pide que se detengan y se fijen en la persona que tienen en frente y en quince segundos, le pregunten su nombre y dos o tres datos más (que deben reservar en su memoria, pero sin anotar). La actividad se detiene luego de combinar caminata con tres o cuatro entrevistas veloces.

Lo que más me gusta

Nombre	Lugar	Comida	Música	Lectura	Pasatiempo





¡SE HUNDE EL BARCO!



• **Objetivo:** dinamizar, movilizar, romper el hielo, conocer a los participantes y facilitar un clima de confianza entre ellos. Conformar grupos de trabajo.



• **Tiempo:**
5 minutos



• **Materiales:** sala despejada.

Es necesario despejar la sala de sillas y mesas, para facilitar la libre circulación de los participantes del taller. Se los invita a dejar sus pertenencias en las sillas y a caminar libremente por la sala “paseando”.

Esta actividad requiere de habilidades “teatrales” o “escénicas” del monitor. Para poder dinamizar a un grupo que habitualmente se encuentra predispuesto a “vegetar en su silla” combatiendo el tedio, es necesario que el propio monitor se desplace por la sala y gesticule ampliamente con las manos y agregue dramatismo y entusiasmo en su relato.

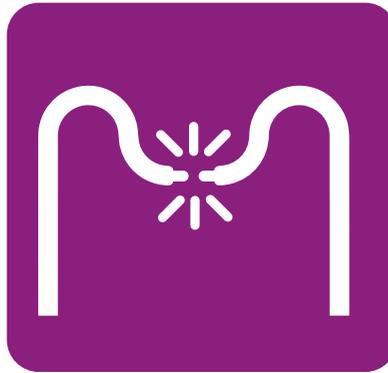
El relato consiste en señalar que los asistentes se encuentran de viaje en un crucero y que en este disfrutaban de la suave briza marina, cuando de pronto alguien da la alarma “¡Se hunde el barco! ¡A Los botes salvavidas! ¡Deben subir de a ocho personas!”, y se los invita a abrazar a sus compañeros para que suban y se salven del naufragio. Casi inmediatamente se los tranquiliza diciendo que fue una falsa alarma y que sigan disfrutando y recuperando el aliento luego de este sobresalto.

Se repite la misma instrucción tres o cuatro veces cambiando el número de sobrevivientes: subri de a tres o de a cuatro a los botes salvavidas y luego decir que fue una falsa alarma y que pueden seguir paseando por la cubierta. Finalmente se da el número de integrantes con lo que se quiera conformar el grupo.





EL ALAMBRE PELADO



• **Objetivo:** animación



• **Tiempo:**
10 a 15 minutos

Descripción para los monitores: los participantes, en complicidad con el o la monitora, se ponen de acuerdo y preparan la actividad. La consigna es la siguiente: todos nosotros somos un circuito eléctrico que tiene un cortocircuito. El último o la última (as) en llegar (ignorantes de esta organización) se le dice solamente que existe un cortocircuito y que lo tiene que encontrar, empezará tocando las cabezas de cada uno al azar (no en hilera o secuencialmente). El juego requiere mucha concentración y silencio. Cuando el atrasado (o la atrasada) toque a la sexta persona, todos deberán dar un grito lo más fuerte posible.

Variaciones sobre el mismo tema: esta dinámica puede ser reemplazada por otras similares.

Por ejemplo:

a.- La micro: los participantes se forman en cuatro filas de sillas tras el monitor, como en una micro (si algún participante conoce la técnica, la puede dirigir). El "chófer (sentado adelante) hace los gestos de virar a la izquierda (todos deben inclinarse ruidosamente en esa dirección). Luego de virar a la derecha (igual), luego de frenar, etc. Se hace dinámico acelerando, frenando e intercalando los giros y haciendo la secuencia cada vez más rápido.

b.- La silla caliente o la silla musical. Esta técnica es conocida y no requiere mayor explicación.





II.II Expectativas de los asistentes



LEVANTAMIENTO DE EXPECTATIVAS DE LOS ASISTENTES



• **Objetivo:** conocer su disposición e intereses a fin de realizar los ajustes necesarios a la actividad.



• **Tiempo:**
15 minutos



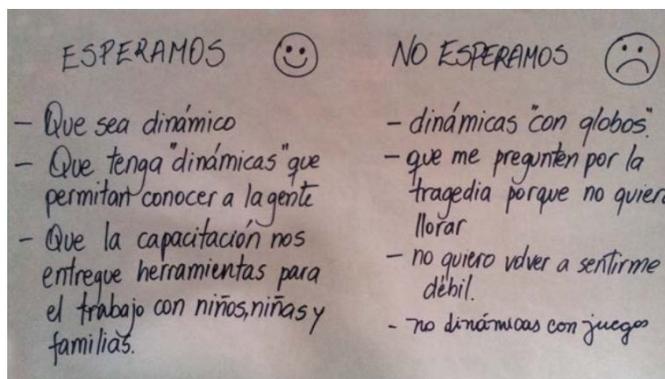
• **Materiales:** planilla "lo que espero y lo que no espero encontrar". Lápices. Hojas en blanco. Papelógrafos. Uno por grupo.

Descripción para los monitores: brevemente, se pide a los participantes que, pensando en sus experiencias anteriores, escriban primero individualmente, qué esperan encontrar en este taller y que no esperan encontrar o preferirían no toparse nuevamente.

Plenario: se les pide que compartan esta experiencia en grupos, la sinteticen y expongan en un papelógrafo.

Expectativas

¿Qué espero encontrar en este taller?	¿Qué no espero encontrar en este taller?



Estas últimas técnicas, en particular el bachillerato y el levantamiento de expectativas, pueden vincularse fácilmente con las actividades de "diagnóstico". Se puede comenzar compartiendo una técnica general y luego se puede continuar con otra centrada en desentrañar en qué consiste una crisis, sus particularidades y posibilidades.





II.III Diagnóstico



Las actividades de diagnóstico sirven para expresar, reconocer, redactar y/o consensuar el estado de una situación experimentada por el grupo participante. Este objetivo diagnóstico puede adoptar las formas más diversa. En los casos de desastres socio-naturales: terremotos, aluviones, erupciones volcánicas, suele ser preponderante el estado de estrés o agitación emocional que experimentan las personas y su sintomatología. Pero podría tratarse de una situación más puntual, tal como el suministro de agua, los servicios sanitarios o la seguridad. Cualquiera sea la situación, las técnicas que se describen a continuación pueden ser de utilidad para dar cuenta de ese estado de las cosas y de la conceptualización y relevancia que los miembros de una determinada comunidad le asignen a ellas. Una forma “genérica” de aproximarse al diagnóstico puede ser esquemáticamente esta:

1.- Trabajo individual: “¿Cómo experimenté o sentí yo el terremoto que acabamos de sufrir? Describa sus principales síntomas, pensamientos y emociones al respecto”.

2.- Se recomponen los grupos de trabajo. Cada participante comparte su trabajo individual. Se les pide que elijan a un secretario o secretaria para que construya una síntesis grupal a partir de las opiniones individuales.

3.- Se lee el resumen y se les pide que saquen conclusiones.

4.- En este nivel se les puede pedir que las “agrupen” en categorías, por ejemplo: físicas, psíquicas, sociales, etc. Pero también puede ser que ellos mismos construyan esas categorías.

5.- Se les pide que presenten sus conclusiones a través de algún sistema lúdico-participativo: collage, dibujo de la figura humana, representación u otras que se explicarán más adelante en este mismo manual.

Por ejemplo, la técnica que se describe a continuación es útil para distinguir entre “gatillante medioambiental o evento” y la crisis entendida como *la reacción psicológica que experimenta una persona ante ella*.



Fotografía: Josep Bandet





FIGURA HUMANA



• **Objetivo:** diagnóstico. Estimular la reflexión de los participantes sobre los efectos psicológicos asociados a los desastres naturales y a las crisis en general.



• **Tiempo:** 30 a 45 minutos de ejecución (trabajo grupal)



• **Materiales:** papelógrafo (Uno por grupo). Plumones. Lápices de colores. Cinta adhesiva (Masking tape).



Fotografía: Josep Bandet

Introducción: durante una situación de crisis, las personas sufren una serie de síntomas que se manifiestan de diferentes maneras: problemas emocionales, gastrointestinales, intelectuales, etc. Junto a sus compañeros de grupo haremos un dibujo de una figura humana. Supongan que aquella persona que han dibujado vivió esta situación de emergencia: ¿cómo ha sido afectada?, ¿qué partes de su cuerpo presentan problemas o malestares? Así, iremos avanzando parte por parte: primero, cómo tiene la cabeza después del terremoto, luego, cómo tiene los hombros y el cuello. Al llegar al corazón iremos describiendo cómo se siente. Y así iremos avanzando pasando por el estómago hasta llegar a los pies, haciendo de esta manera un listado de los síntomas que se manifiestan a través de cada uno de estos malestares asociados al cuerpo.

• Instrucciones:

1. El grupo dibuja en el papelógrafo una figura humana de cuerpo completo.
2. Luego, sobre el dibujo, van señalando qué malestares y/o sensaciones se encuentran asociadas a cada parte del cuerpo. Esto puede ser, por ejemplo, trazando una flecha desde la cabeza y señalando cómo se encuentra después de haber pasado por la situación de emergencia.
3. Es importante ir señalando cada parte del cuerpo que a su parecer pueda haber sido afectada de una o más maneras.
4. Una vez terminado, pegue el papelógrafo en algún lugar visible de la sala. Uno o más delegados exponen el dibujo.





REACCIONES PSICOLÓGICAS EN SITUACIONES DE CRISIS

¿QUÉ ES UNA CRISIS?



• **Objetivo:** parte I: definir el concepto de crisis. Parte II: Compartir información teórica desde la experiencia clínica individual y social que permita aportar conceptos y distinciones que les ayuden a comprender y sistematizar sus experiencias recientes y en evolución.



• **Tiempo:** parte I: 1 hora. Parte II: lectura individual: 15 a 20 minutos. Discusión grupal: 20 a 30 minutos. El Plenario es de media hora. Total: 2hrs: 15 aprox.



• **Materiales:** parte I: set de 40 tarjetas con frases relativas al concepto de crisis. Parte II: Artículo ¿qué es una crisis? Un ejemplar por participante.

Parte I: construcción del concepto.

Parte II: trabajo de lectura y discusión grupal.

Instrucciones:

Parte I: se les acaba de entregar un set con 40 tarjetas con frases relativas al concepto de crisis. El grupo deberá decidir por consenso (y no por votación) qué tarjetas corresponden al concepto de crisis y cuáles no. El monitor les indicará el número de tarjetas a seleccionar. Con las tarjetas que se queden finalmente, deberán construir la definición del concepto de crisis.

Parte I: este artículo que acaban de recibir, trata sobre el concepto de crisis. Seleccione los aspectos que, a su juicio personal, le parecen interesantes del artículo. Estas ideas seleccionadas por usted, serán compartidas luego al interior de su grupo de trabajo. Un secretario o secretaria deberán ir tomando notas y hacer un resumen final que se presentará al plenario.

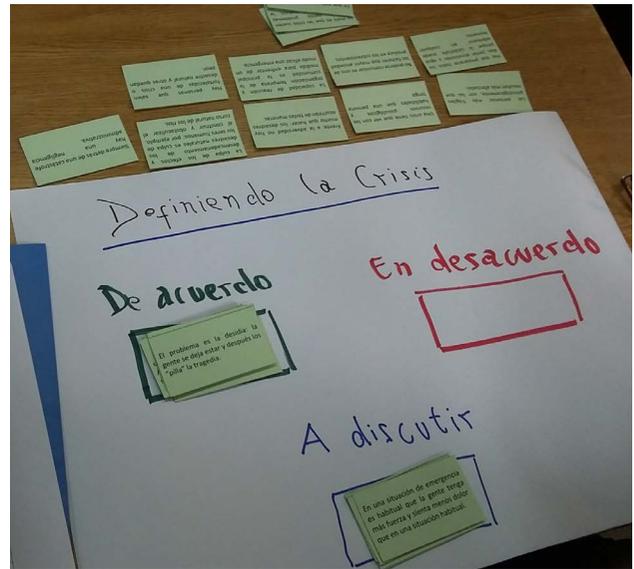
▶ ANEXO

Encontrarán tarjetas que deben ser impresas, recortadas y con ellas armar un "maso" por grupo.
PÁG. 131





REACCIONES PSICOLÓGICAS EN SITUACIONES DE CRISIS
¿QUÉ ES UNA CRISIS?



Fotografía: Josep Bandet

Juego de Tarjetas

¿Qué es una crisis?

Aceptadas

Rechazadas

A Discutir





DIAGNÓSTICO COMPARATIVO

PENSANDO CON LAS MANOS (DIAGNÓSTICO ANTES/AHORA).



• **Objetivo:** estimular la reflexión de los participantes sobre el aspecto dinámico de los efectos psicológicos asociados a los desastres naturales y a las crisis en general.



• **Tiempo:**
10 a 15 min parte individual. 30 a 45 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** papelógrafo (Uno por grupo). Tijeras escolares (Tres o cuatro por grupo). Diarios y revistas en desuso (de todo tipo, lo importante es que tengan ilustraciones). Pegamento (stik fix). Cinta adhesiva (Masking tape). Plumones.

Introducción: (escrita en la hoja que se entrega a los participantes).

Ya han pasado algunos meses desde la tragedia; muchos de nosotros sufrimos efectos en nuestra salud mental producto de esta emergencia. Haciendo una retrospectiva, podemos ver que algunos de estos síntomas se han atenuado, otros tal vez no y quizás han aparecido otros que antes no estaban. Junto a sus compañeros de grupo haremos un listado de cada uno de ellos. Esta actividad debería facilitar la reflexión a través de la discusión grupal, de las constancias y puntos en común que tienen estos síntomas o reacciones individuales.

Descripción para los monitores: la primera parte de la actividad consiste en un trabajo individual introspectivo. Los participantes reflexionan sobre los cambios observados en ellos mismos y en sus más cercanos sobre los efectos psicológicos y sociales provocados por la catástrofe. Se enfatiza que lo importante aquí es la comparación entre el antes y el ahora, observando qué síntomas han desaparecido, cuales han aumentado y cuales han aparecido (y que antes no estaban). Para hacer esto puede ser útil describir primero cómo estaban los primeros días después de la crisis. Se puede sugerir algunos parámetros: sueño, apetito, estado general, dolores musculares, cefaleas, deseo sexual, etc. Luego de unos 15 minutos, se pide que ahora compartan estas experiencias individuales con sus compañeros al interior de su grupo de trabajo (6 a 8 personas ya constituido previamente). Un secretario o secretaria va tomando notas de la discusión grupal. aspectos que, a su juicio personal, le parecen





DIAGNÓSTICO COMPARATIVO

PENSANDO CON LAS MANOS (DIAGNÓSTICO ANTES/AHORA).

interesantes del artículo. Estas ideas seleccionadas por usted, serán compartidas luego al interior de su grupo de trabajo. Un secretario o secretaria deberán ir tomando notas y hacer un resumen final que se presentará al plenario.

Preparando el plenario: el papelógrafo debe estar dividido en dos, con un título claro en la parte superior que diga antes y al costado izquierdo, la leyenda después. Se indica a los participantes que haremos este trabajo “pensando con las manos”. Es decir, que seleccionarán entre todos, recortes, titulares de diarios, imágenes, que describan o mejor ilustren cómo se encontraban hace unos meses y al costado izquierdo cómo se encuentran en este momento. La idea es que todos pueden aportar con sus ideas y recortes, los que irán pegando y disponiendo como mejor les parezca.

El monitor estimulará la participación y autonomía, evitando responder de manera estereotipada, indicando a los grupos cómo deben realizar su trabajo, sino permitiendo que ellos se organicen de la manera que mejor les parezca. De este modo algunos realizarán trabajos más temáticos y redactados y otros, más conceptuales y abstractos.

Una vez que los grupos hayan concluido su trabajo, se les invita a pegarlo en un lugar visible de la sala. Un delegado (o varios) podrán explicar las principales ideas en el plenario.

La discusión colectiva debe ayudar a encontrar convergencias o síntesis en un plano más abstracto y general, a fin de





DIAGNÓSTICO COMPARATIVO

PENSANDO CON LAS MANOS (DIAGNÓSTICO ANTES/AHORA).

comenzar a vislumbrar qué aspectos persisten, cuales síntomas han desaparecido, cuales se han agravado y cuales podrían haber aparecido. A manera de sugerencia, se puede estimular la reflexión, dejando planteada la pregunta sobre cuales creen los participantes que podrían ser las causas de todo esto, dejando claro que no es para resolverlo en ese momento, sino durante el resto del taller.

Variaciones sobre el mismo tema: si se dispone de menos tiempo, se les puede pedir que dibujen dos muñecos en el papelógrafo. Luego se explica que uno corresponde a como se encontraban los días del aluvión y el segundo a cómo se encuentran ahora. Deberán describir al muñeco por partes: cómo tenía la cabeza (ideas) y cómo la tiene ahora, e ir bajando por los distintos órganos.



Fotografía: Josep Bandet





TERREMOTO Y CRISIS

(TEXTO)

**Este artículo se
puede emplear de
diferentes formas:**

- Como material de apoyo para los monitores.

- Como lectura individual que hace cada participante durante el taller en una actividad que comienza de esta manera. Luego de la lectura individual, se les pide a los participantes que anoten qué es lo que más les llamó la atención del texto. Una vez que han hecho esa parte en solitario, se le pide que ahora la compartan con sus demás compañeros de grupo y que una secretaria o secretario vaya tomando notas y construyan una síntesis grupal.

Al igual que en actividades anteriores, estas conclusiones se pueden expresar de manera tradicional, empleando un papelógrafo y texto (escrito con plumones); a través de un plenario “creativo” tal como se describió anteriormente. Pero también puede presentarse a través de una dramatización.

Otra forma de presentarlo es a través de un “Collage”. Para esto se requiere tener a disposición diarios y revistas viejas, tijeras, pegamento y un pliego de papel kraft por grupo.

Se pide a los participantes que expresen “haciendo con las manos” las ideas más importantes de las conclusiones a las que llegaron luego de la lectura del texto, empleando los materiales aportados.

Es importante que se les diga que la expresión de las ideas sea hecha “en imágenes” y con el mínimo de texto posible.

-Empleando la técnica de “Tres minutos de lectura”. Se pide a cada participante del grupo que parta de una página en específico del texto (puede ser una página por participante o media) y que lean y resuman sólo lo que alcancen a registrar durante esos tres minutos de lectura. Una vez hecha esta parte “individual” se les pide que reconstituyan los grupos de trabajo y “rearmen” las ideas del texto completo, por medio del relato individual que cada uno va haciendo de lo que alcanzó a revisar.

Las maneras de presentación son similares a las del punto anterior. Se deberá escoger durante la planeación de la actividad y/o según los recursos materiales con los que se disponga.





¿Por qué razón, frente a un mismo evento las personas pueden manifestar reacciones tan diversas? La respuesta es múltiple, quizás una forma de entender cómo una situación resulte traumática para una persona y para otra no, sea considerar que una crisis es el resultado de variadas condiciones, entre ellas: los recursos disponibles para enfrentarlos y las características del evento. De tal modo que un evento menor puede desencadenar una crisis de angustia y manifestarse en una conducta errática en una persona, otra podría manifestar un comportamiento organizado y dirigido hacia un propósito que lo ayude a evitar el peligro y sobrevivir.

Los recursos disponibles en cada persona son variados; existen los más evidentes, que pueden incluir el entrenamiento previo, los aprendizajes en situaciones similares (reales o recreadas), así como las habilidades físicas y la sensación general de esperanza. No obstante, otros recursos son de carácter inconsciente, por ejemplo, las respuestas que frente a tales eventos han presentado personas significativas de nuestro pasado.

El mejor predictor de cómo se comportará una persona en el futuro, sigue siendo saber cómo se ha enfrentado a crisis de naturaleza similar en el pasado.

El carácter brusco y repentino también agrega un efecto dañino mayor. Todo evento, por doloroso que sea, que ha podido enfrentarse con tiempo y que resulta esperado, provoca menor desorganización en las personas que aquellos violentos e inesperados.

Desgraciadamente, este terremoto incluye varios de los aspectos traumatizantes antes mencionados. Sin embargo, aun así, ante eventos muy similares, dos personas no necesariamente reaccionarán igual y no necesariamente desencadenarán una crisis de comportamiento confuso y errático en todas ellas.

Es posible apreciar efectos a corto plazo y otros a largo plazo en personas que viven una situación traumática, no obstante, en la realidad será posible observar todas las posibles sintomatologías, desde las más graves hasta las más superficiales.





Desde menor a mayor, debe plantearse que sentir miedo y hasta terror frente a una situación que pone en riesgo la vida y la integridad física propia y de los seres queridos, resulta totalmente normal y no debe considerarse una enfermedad. Ahora bien, si esto termina deteriorando severamente la coordinación y las funciones perceptuales, la capacidad de comprender y reaccionar, entonces sí constituyen un problema, más aún cuando esto se mantiene en el tiempo, aun cuando la amenaza se encuentra razonablemente resuelta o lejana.

La gran mayoría de las personas, ante un evento imprevisto y amenazante suelen desplegar una reacción normal de miedo, la cual desencadena un complejo proceso fisiológico que, en fracciones de segundos, libera energía disponible para la conducta motora de la huida, facilitando el funcionamiento muscular, aumentando la presión sanguínea y disminuyendo los procesos inflamatorios y la sensación de dolor, haciendo posible que las personas realicen importantes logros físicos que tal vez no serían capaces de hacer en situaciones de normalidad (saltar un cerco de un brinco, trepar un árbol en segundos, subir corriendo un cerro, etc.).

Desde el punto de vista de la percepción, se desencadena un proceso denominado Visión de Túnel. La capacidad de oír, ver y pensar se restringe a un ámbito muy estrecho de la experiencia. En el mejor de los casos el foco de atención es la huida o ponerse a salvo. Desgraciadamente en algunas personas, la visión de túnel selecciona aspectos irrelevantes de la realidad, tales como

Material de Apoyo Taller de Habilidades Socio-emocionales. Departamento de Educación Ilustre Municipalidad de Parral. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Intentar ubicar algún artículo de aseo en medio del evento. Quienes observan esto, verían a personas que parecen desconectadas de la realidad, que parecen no oír, ver, ni comprender lo que está sucediendo. Desde otra perspectiva, esto puede ser comprendido como un mecanismo de defensa psicológico extremo. De perdurar en el tiempo este estado, podría configurar un trastorno severo de la salud mental, el cual se acompaña de alucinaciones visuales muy claras acompañadas de una gran descarga afectiva, desorientación en el tiempo y el espacio y de la pérdida (habitualmente transitoria) del juicio de realidad.





Ante las crisis las personas suelen manifestar diversas formas de regresión psicológica: retornar a un modo de funcionamiento que sería normal en un período de la infancia. O si se trata de niños, a un período evolutivo anterior al que les correspondería por edad. Esto significa en muchos casos, responder de un modo más intuitivo, más gregario (seguir al grupo), reaccionar más emotivamente, muchas veces por contagio (si alguien reclama, la mayoría lo hace; si alguien corre, la multitud comienza a correr). De este mismo modo, las personas suelen buscar y escuchar también a cierto tipo de líderes que se asimilen en tales circunstancias a la figura de un padre o madre que les dé instrucciones claras sobre lo que se debe hacer.

En definitiva, ante una crisis las personas responden con un estrechamiento de las funciones perceptivas y cognitivas, tienen menor capacidad de atender e incorporar otras informaciones que se encuentren fuera de su reducido campo perceptual y en general, reaccionan de un modo más intuitivo y estereotipado (rígido y repetitivo).

Si luego de experimentar una situación traumática, la sensación de temor se extiende en el tiempo, al punto de causar gran deterioro de la calidad de vida y se acompaña de sensación de inseguridad, abatimiento, excesiva irritabilidad, sensación de fragilidad de la existencia y de fragilidad de los vínculos personales, esto puede corresponder a lo que se conoce como "Síndrome de estrés postraumático". Lo más habitual es que se manifieste con dificultades para conciliar el sueño, irritabilidad y una serie difusa de síntomas psicósomáticos variados. Los más habituales son dolor de cabeza (cefalea que no se deba a traumatismo o a otra condición médica previa tal como hipertensión, diabetes, etc.), dolores musculares (mialgias) habitualmente en la nuca y que se irradia hacia los hombros. También se puede manifestar una multiplicidad de síntomas gástricos, dermatológicos, y otros menos frecuentes. Los síntomas depresivos también son comunes.

Habitualmente esta sintomatología desaparece o se reduce significativamente dentro de las primeras seis semanas. Si produce molestias importantes o su gravedad produce incapacidad para realizar las labores cotidianas, se debe consultar a un especialista en salud mental.

¿Qué hacer?

Tal vez lo más importante sea la organización entre las personas sometidas a una situación de catástrofe. Esto puede ayudar a organizar mejor las tareas urgentes, a distribuir las





responsabilidades entre quienes cuenten con mayor experiencia aprovechando las habilidades individuales: construcción de refugios, búsqueda de alimentos y agua, cuidado de los niños, asistencia a los heridos, acopio y distribución de los recursos conseguidos.

Esta primera medida es esencial, ayuda a enfrentar las dificultades de un modo más eficiente y a brindar una sensación de mayor eficacia y contención en los grupos.

Material de Apoyo Taller de Habilidades Socio-emocionales. Departamento de Educación Ilustre Municipalidad de Parral. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

El grupo ejerce además labores de control social hacia comportamientos delictuales o dañinos, toda vez que ante la crisis y el derrumbe de los medios de relación habitualmente normados. Suelen deteriorarse la convivencia y el respeto, tendiendo a ser reemplazada por comportamientos centrados en lo inmediato, de poco tacto social y egoísmo, sobre todo ante escasez de alimentos.

Los niños

Los niños son los más afectados por las crisis, en tanto se hallan en pleno desarrollo; catástrofes como éstas tendrán un impacto más determinante en su psiquismo que en los adultos; sin embargo, debemos tener presente que este impacto puede ser menor dependiendo de cuál sea la reacción y respuesta de las personas que los tienen a su cuidado.

En efecto, vivir una experiencia traumática, puede serlo aún más, si los adultos negaran, ridiculizaran, o sancionaran retirando el afecto de quien expresa sus sentimientos o denuncia los abusos de los que ha sido objeto. Algunos autores llaman “retraumatización” a esta experiencia.

Es común que, ante eventos de gran magnitud, algunas personas desplieguen defensas psicológicas como la “negación”, que consiste en no hablar de lo sucedido; como si al actuar de este modo hiciesen mágicamente desaparecer el terror. Por el contrario, tal vez lo más importante sea permitir la expresión; hablar de lo que cada uno vivió, en un ambiente que no presione a los demás. Es habitual que algunas personas intenten evitar que los otros hablen de





su temor o de su desesperanza. Hay que entender que tales reacciones ven en la expresión de los otros un peligro. Lejos de ser así, quienes pueden expresarse, rompen una cadena de silencio que ayuda a reflexionar sobre lo que han vivido ayudando a integrar su experiencia individual en una cadena de redes sociales que fortalece los vínculos afectivos con el grupo.

Así mismo, permitir que los mayores hablen, contribuye a integrar en una cadena histórica los acontecimientos. Historizar la experiencia ayuda a que no se entienda ésta como un hecho aislado, sino como una tragedia que tiene antecedentes y que tendrá futuro. Oír a los mayores permite entender que, así como otros pudieron superar hechos tan dramáticos como los actuales, tal vez nosotros sepamos rescatar algo de valor y esperanza en sus historias y en sus aprendizajes.

Los niños requieren de los adultos al menos tres o cuatro cosas: brindarles seguridad y tranquilidad, además, obviamente del afecto. Los adultos deberán comprender que, debido a los fenómenos regresivos habitualmente experimentados por los niños bajo estas circunstancias, requerirán de mayor atención y paciencia que en otros momentos. Es probable que niños ya independizados, regresen a buscar la compañía de sus padres; otros que dormían en piezas separadas, quieran volver a dormir en la pieza con sus padres, o que demanden su presencia y contacto físico sobre todo durante la noche. Es necesario acoger estas necesidades, sabiendo que serán transitorias.

Los niños necesitan jugar. Es a través del juego y de los dibujos como los niños elaboran sus conflictos y necesidades. El lenguaje adulto no es el único canal que los niños emplean para su expresión. Ellos necesitan jugar, a través de sus juegos irán desplegando sus propias experiencias. Por ejemplo: dos niños que jugaban a los carritos hoy día se decían uno al otro: "Vamos a buscar oro", "No, pero tienen que ir con esta pieza" (unidos por un gancho). "No, mejor cuando venga un terremoto lo juntamos para que no se pierdan". "Ya". El juego para los niños es muy importante, es el medio en que intentan restablecer su integridad psíquica.

Por otra parte, los niños requieren de parámetros realistas de lo que sucederá. Así es, no tienen por qué saber que luego de este terremoto no vendrá una grieta o una ola gigante a llevarse a toda su familia. Los niños carecen de tales parámetros y muchas veces conviven con ideas





bastante fantasiosas de lo que ocurrirá. Otros podrían creer que viviremos en un continuo de sismos. Los adultos deben explicar realistamente el fenómeno de las réplicas y saber que luego de un gran terremoto no sobreviene otro peor. Puede ayudar el rescate de su propia experiencia. Las réplicas son menos en frecuencia y cada vez menos intensas.

Los niños requieren de protección ante la promiscuidad: en situaciones de desastre el hacinamiento a veces los expone a situaciones de abuso sexual. Los padres o cuidadores deben tomar las precauciones del caso.

Otro factor importante, es la recuperación y mantenimiento de rutinas. Por desastrosa que sea la realidad y dentro de las posibilidades de cada uno, los niños no deben perder la costumbre de ciertos horarios que constituyen ritos familiares: la hora del desayuno, lavado de manos, el rezo antes de acostarse para quienes profesen alguna fe. Aunque no haya más que un poco de agua, tratar de recuperar las rutinas y acostumbrarlos a vivirlas con regularidad, les ayudará a sentir mayor estabilidad y a recuperar en tales instancias el contacto con sus parientes o cuidadores. Aún en situaciones extremas tal como estar viviendo en un cerro, el restablecimiento de rutinas y el involucramiento de los niños en pequeñas tareas de reconstrucción o ayuda (reunir leña, limpiar, etc.), pueden contribuir a disminuir el impacto psíquico de esta tragedia.

Si es posible, leerles o relatarles cuentos infantiles, puede ayudar. En particular los cuentos más tradicionales (Blancanieves, la cenicienta, la bella durmiente, caperucita roja, etc.), todos ellos encarnan situaciones trágicas que son resueltas por medio de la intervención de otros seres humanos.

Con respecto a la información

Uno de los peores enemigos en situaciones de crisis son los rumores. No crea en rumores que provengan de fuentes que no pueda confirmar. Tome la información de los dirigentes que ustedes mismos elijan o bien de autoridades competentes en los casos en que éstas se encuentren operativas.





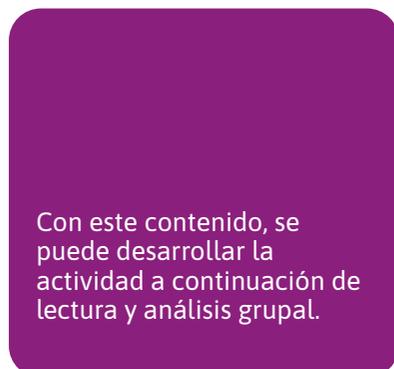
Sensación de impotencia

Quizás un rasgo trascendental de quienes nos hemos visto expuesto a estas fuerzas monumentales de la naturaleza, sea volver a contactarnos con nuestra profunda incapacidad. Tal vez esto nos recuerda que nuestra economía globalizada y comunicaciones en línea e importantes avances tecnológicos, no son suficientes para mantener en pie nuestra ilusión de ser capaces de controlarlo todo, la que se viene abajo junto con las grandes olas que acompañaron este terremoto.

El futuro

Es muy probable que Chile no sea el mismo una vez que se reconstruya, pero si hay algo que pueda sacarse de bueno de este desastre quizás sea la experiencia de los vínculos afectivos entre las personas. El reencuentro o el acercamiento entre familiares y la capacidad de percibir lo esencial. Quizás nosotros tampoco surjamos de esto tal como éramos antes. Tal vez esto convierta a esta tragedia en una oportunidad que nos ayude revisar nuestras prioridades en lo que nos queda por vivir.

Texto adaptado del original de Joseph Bandet. Psicólogo. Magister en Psicología clínica. Psicoanalista Sociedad Chilena de Psicoanálisis. ICHPA. Doctor en psicoanálisis.





Para trabajar con este material de lectura, se pueden utilizar variados recursos técnicos:

a. Se puede imprimir el texto y entregar una sola copia a cada grupo, luego asignar un número de páginas equitativos a cada integrante, pedir que lo resuman y luego que cada uno explique a los demás qué fue lo que comprendieron del texto. Esta síntesis, luego, puede ser expresadas a través de un papelógrafo al plenario.

b. Otra modalidad de trabajo es que todos los integrantes lean el texto y anoten dos de las ideas que les parecieron más interesantes o que más les llamaron la atención de la lectura. Un secretario o secretaria va tomando notas al interior de cada grupo. Una vez que todos hayan realizado sus aportes, se les entregan diez tarjetones en blanco y se les pide que seleccionen las diez principales ideas del texto.

Una vez hecho esto, se les pide que dejen solo cinco. Estas cinco tarjetas se pueden presentar una a una o bien ser pegadas en un papelógrafo agregando conectivos y algunas otras frases que inserten lo dicho en las tarjetas bajo el título: *Lo más importante que ocurre en un desastre socio natural es:*

c. Se pueden utilizar otras modalidades de presentación tales como: "relato deportivo", "palla", "rap" o "declamación".





En este link se accede a un PPT sobre el duelo en situaciones de crisis. Este material se puede emplear para ayuda de los monitores, presentando y estimulando la discusión y participación con los asistentes al taller.

Esencialmente se señala en este link que ante los desastres socio-naturales un gran porcentaje de la población se ve expuesta a diferentes pérdidas: de la rutina, de las confianzas, de soportes materiales o afectivos; a veces de la propia confianza en nuestras capacidades que ahora se han visto desbordadas y desgraciadamente, a veces, a pérdidas de seres queridos.

Sugiere considerar a las reacciones de dolor y tristeza como respuestas normales y proponer como criterio que tales expresiones deberían ser proporcionales a la magnitud de la pérdida y deberían ir disminuyendo con el transcurso de las semanas.

▶ [LINK](#)



En este link y/o QR se accede a un PPT sobre el duelo en situaciones de crisis





DUELO EN SITUACIONES DE CRISIS

Duelo:

- ▶ Reacción **normal** ante la **pérdida** en general, pero principalmente de una persona querida.
- ▶ Pérdida del interés por el mundo exterior, en todo aquello que no recuerde a la persona amada.
- ▶ Identificación con lo perdido.
- ▶ Se caracteriza principalmente por una pérdida de la capacidad de disfrutar (anhedonia) de las actividades que antes eran placenteras, y una falta generalizada de "energía vital" (astenia).
- ▶ El duelo es un "trabajo" psíquico, y es por eso que ocupa gran parte de nuestra "energía".
- ▶ Su duración es variable, dependiendo de cada persona, pero suele durar entre 6 meses y 1 año.
- ▶ El duelo es equivalente de una depresión, con la diferencia de que debería **acabarse espontáneamente** después de un tiempo. Cuando los síntomas persisten o se cronifican, puede hablarse entonces de depresión o melancolía.

Etapas del duelo:

FASES	MOMENTO	SÍNTOMAS
Shock o parálisis	Inmediato a la pérdida	Embotamiento afectivo Apatía Agitación
Dolor y alivio	Dos primeras semanas	Aceptación de la pérdida Penas y dolor Resignación
Resentimiento	Dos semanas a cuatro meses	Depresión Ansiedad Irritabilidad Inseguridad
Recuerdo	Tres a doce meses	Reminiscencias del fallecido Penas





DUELO EN SITUACIONES DE CRISIS

Propone acoger la tristeza intentando no apremiar ni apurar a quienes sufren ni menos obligarlos a asumir iniciativas ni embarcarse en nuevos trabajos.

Recordar y reelaborar:

- ▶ El duelo tiende a finalizar cuando uno es capaz de establecer cierta distancia afectiva con los recuerdos y puede narrar lo sucedido.
- ▶ Esto implica que se ha re-elaborado, se ha re-escrito de alguna manera la propia historia.
- ▶ Para facilitar esto, es necesario que existan ciertos soportes por parte del resto: que se respeten los ritmos individuales, y que colectivamente también se den ciertos procesos indispensables del duelo.
- ▶ Las actividades de conmemoración públicas, monumentos, memoriales, etc., permiten contribuir al trabajo de duelo.
- ▶ Ello permite historizar y reconstruir la propia biografía rota por la catástrofe, así como la historia de la comunidad.
- ▶ Así, la posibilidad de narrar e historizar, de poner en palabras lo sucedido, permite alcanzar cierto alivio y "recuperar la capacidad de amar y trabajar".

Seguridad Social y duelos públicos:

- ▶ Es muy importante que socialmente, ya sea a nivel institucional o comunitario, se realicen también procesos de duelo.
- ▶ Precisamente como la situación de catástrofe ha afectado al colectivo, no puede ser una tarea individual sobreponerse a ella.
- ▶ Para ello es necesario posibilitar espacios de memoria colectiva, ritos de conmemoración, y sobretodo no callar públicamente lo ocurrido.
- ▶ Asimismo, la crisis nos confronta con nuestras propias vulnerabilidades, y exige un esfuerzo de nuestra parte por aceptarlas, sin negarlas.
- ▶ La crisis cambia nuestro propio "yo". En muchos sentidos, no seremos los mismos que antes, sin embargo, algunos de los cambios y aprendizajes que nos dejan, pueden convertirse en motor de nuestras acciones futuras.
- ▶ Es por ello que se vuelve importante tanto reconstruir la propia historia, como poder resituarla en la historia de la comunidad.





Se construyen filas de unos diez a doce integrantes cada una (dependiendo del número total de participantes del taller). Es importante que exista un espacio entre un participante y otro de uno o dos metros, de tal forma que no puedan oír cuando se les entregue la información al participante anterior.

La información es entregada de manera verbal, en susurros y al oído.

El primero que recibe la información, la debe memorizar y pasar al segundo de la fila, utilizando el mismo procedimiento.

La “noticia” que se les entrega es esta:

Al menos 37 niños -tres de los cuales aún no han sido encontrados- se hallaban desaparecidos en el distrito de Cajamarca, luego que un aluvión arrasara con el poblado de Chaszachinuango en el departamento de Larraguibel. Otros cuarenta y cinco adultos y un número indeterminado de ancianos sufrieron diferentes lesiones luego que sus casas fueran literalmente barridas por el aluvión.

Las Guerrillas de Liberación Nacional, que controlan el territorio, negaron tener en su poder a ninguna de las personas afectadas por el desastre y explicaron que las causas de la tragedia deben buscarse en la corrupción y decadencia del Estado que invierte enormes sumas de dinero en infraestructura para las regiones pudientes del país, mientras deja en el más vergonzoso abandono a los habitantes de Chaszachinuango.

Las carreteras se encuentran cortadas lo que hace más difícil llegar con la ayuda que tanto hace falta. Las Autoridades han tratado de acercarse al lugar por vía aérea, pero el mal clima ha hecho virtualmente imposible el tránsito aéreo sobre la región.

El actual gobernador quien fue parte de la Guerrilla, hoy hace un llamado a la solidaridad y la calma y a no perder las esperanzas en que sabrán recuperarse de esta tragedia y hace votos por el reencuentro con las familias hoy separadas por el desastre.





DINÁMICA: EL RUMOR (EL TELÉFONO)



• **Objetivo:** poner en duda la confiabilidad de los mensajes recibido de boca en boca. Analizar las distorsiones que sufre el mensaje comunicacional cuando éste ha sido reproducido varias veces a través del relato oral.



• **Materiales:** plumones; Hoja de papel Kraft (de envolver).

Introducción: deben formarse dos filas (pueden ser más) de entre 10 y 20 (dependiendo del número de participantes) personas aproximadamente.

A la primera persona de la fila se le pide que lea el mensaje, luego que lo repita de memoria al oído de la siguiente persona en la fila y que así traspasen la información de “boca en boca” hasta llegar al último de la fila.

Es importante que sea dicho al oído o en voz baja, para que nadie más en la fila escuche la versión anterior del contenido del mensaje.

Así, se continúa la transmisión del mensaje hasta que el último de la fila recibió su versión. Este o esta, deberán anotarlo en un papelógrafo.

Plenario: se comparan las versión original del texto (que los monitores o facilitadores ya llevan impresa o escrita en una lámina PPT) con la escrita por el o la última participante.

Luego se ofrece la palabra.

La discusión se centra en la diferencia entre transmitir e interpretar, en los efectos de la memoria, en la acumulación de la distorsión y en discriminar entre tomar una información como antecedente (versión) a tomarlo como una verdad. Puede ser relevante analizar la cuestión de la credibilidad de una fuente: solemos creer más a nuestros amigos y a desconfiar de la autoridad, por ejemplo. Sobre la necesidad de chequear las informaciones y rumores en tiempos de crisis, etc.





II.IV Tareas entre una sesión y otra



Entre una sesión y la siguiente, se puede solicitar a los participantes que revisen los materiales aportados para el taller: aportadas por el Gobierno, servicios de salud, prensa o de organismos internacionales y/o pedir que ellos mismos recopilen información. El siguiente ejemplo ilustra estos objetivos.



LINK



En este link y/o QR se accede a un material preparado por la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas en que se detallan los derechos universales de los derechos de niños, niñas y adolescentes y de sus medidas de protección.





El texto que agregamos a continuación es sólo un ejemplo y sirve de ilustración a las instrucciones que cada equipo de monitoras o monitores desee impartir para guiar el estudio y preparación del material entre una sesión y la siguiente.

Trabajo con guías educativas:

Revise el material entregado. En él encontrará una síntesis de algunos de los aspectos relevantes discutidos en el taller en lo relativo a los efectos psicológicos de la catástrofe y ciertos lineamientos generales sobre cómo proceder con niños y niñas. Intente poner en práctica algunos de estos procedimientos, ya sea por la aplicación directa del material o tomándolo como referencia para la realización de otras actividades. Se espera que para la próxima sesión (dentro de 15 días) puedan contarnos cuál fue su experiencia con las guías (si éstas fueron de ayuda o no, y en qué sentido) o cuáles son las dudas y/o dificultades que éstas suscitaron.

Por ejemplo, para la actividad de “La línea del tiempo” destinada a recuperar la Memoria Histórica de una determinada zona afectada por una situación de desastre en particular, se puede solicitar que reúnan insumos para la próxima sesión.

Ejemplo:

Trabajo de recopilación de información:

Otra tarea a realizar, será la de recabar información relativa a otros fenómenos de esta misma índole acontecidos en el lugar; principalmente terremotos ocurridos a lo largo de la historia, pero también puede ser útil reunir información sobre otro tipo de catástrofes naturales significativas. Para ello es importante que puedan contribuir con recortes de diarios y revistas, titulares de noticias, y cualquier material que aporte información. Es fundamental incluir en ello los relatos que puedan recopilar, ya sean propios, de amigos, o familiares (especialmente de personas mayores), que hayan vivido situaciones similares. No deben ser relatos extensos ni crónicas acabadas, sino pequeños relatos de recuerdos fragmentarios, anécdotas, experiencias vividas, etc.





II.V **Actividades** **de propuesta**



ACTIVIDAD APRENDIENDO A AYUDAR

Las actividades que se describen a continuación, buscan poder profundizar en los grados de reflexión e integración de las dinámicas anteriores y -fundamentalmente- sistematizar las experiencias personales, sociales y familiares que los participantes puedan haber ido recopilando a lo largo de sus vidas y puedan aportar al trabajo grupal en este taller.

Nuevamente, como ya se ha reiterado en apartados anteriores de este mismo manual, lo que se propone a continuación es una propuesta o ejemplo y podrá adaptarse según el criterio y necesidad de cada grupo de monitoras y monitores y de la realidad local.

Introducción:

“Todos hemos atravesado por dificultades alguna vez y hemos recibido ayuda de parte de otras personas a través de formas muy variadas. En esta oportunidad nos centraremos en el contacto humano, en el apoyo emocional ¿Cuál y cómo han sido las ayudas emocionales que usted ha recibido (o que recuerda) y que fueron las más importantes? ¿Qué características tuvieron?”

Instrucciones:

1. Cada participante anota en su libreta de manera individual “¿Cuál es la ayuda emocional que recibí cuando atravesé por dificultades?” y “¿Qué características tuvo esa ayuda?”
2. Una vez que todos hayan terminado, un secretario o secretaria, va tomando notas y confecciona un resumen grupal.
3. Es importante que todos participen en la confección de la síntesis.
4. También se les pide que piensen en qué tipo de intervenciones (por bien intencionadas que fueron) no resultaron de ayuda en su caso, sino todo lo contrario.

La primera parte del trabajo es individual. Una vez que hayan anotado sus propias experiencias (valga la redundancia, personales) sobre qué les resultó de ayuda y, por el contrario, qué intervención les resultó desagradable o chocante; comparten uno a uno con sus demás compañeros del grupo, mientras un secretario o secretaria va tomando nota de los aportes y la discusión.





Fotografía: Josep Bandiet

Es importante que el o la monitora alienten al grupo a ir identificando “regularidades” patrones comunes en la actitud, el tipo de intervenciones que resultaron “de ayuda” y lo mismo ¿qué patrones comunes pueden observar en las intervenciones que, por el contrario, resultaron ofensivas o dañinas.

Cuando ya cuente con este resumen, el grupo deberá presentar sus conclusiones al “Plenario”.

Formas de presentación:

- 1.- Tradicional: papelógrafo, plumones y un resumen de la exposición y conclusiones.
- 2.- Plenarios creativos: se puede pedir a los grupos que, una vez que tengan sus conclusiones, las transformen en “un relato deportivo”, un “Rap”, una “palla”.
- 3.- También se puede pedir, como alternativa, que se exprese como un sketch, “teleserie del caribe o turca” o bien como “entrevista televisiva a Panel de Expertos” en que un “periodista” pregunta a los “especialistas en intervención en crisis” (que son los mismos participantes) cuáles fueron las características de las intervenciones que resultaron verdaderamente de ayuda.

El o la monitora, rescata, refuerza y ayuda a sintetizar las conclusiones expuestas por los grupos, sin olvidar brindar refuerzo (aplauso) luego de cada participación.





LA LÍNEA DEL TIEMPO

Palabras clave: la identidad después de una crisis, el duelo y el relato



• **Objetivo:** reflexionar sobre el duelo, su elaboración y sus efectos en el relato.



• **Tiempo:** 30 a 45 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** papelógrafo (Uno por grupo). Set de fotos históricas. Pegamento (stik fix). Cinta adhesiva (Masking tape). Plumones.

Introducción: es sabido que una reacción habitual luego de una situación de catástrofe, es alterar el relato que se hace de ella: se agregan silencios, se omiten cosas o agrandan otras. Toda nuestra atención está centrada en hablar de lo recientemente sucedido y poco o nada se recuerda de lo acontecido en otros momentos. Recordar nos ayuda a aprender del pasado y a conocer formas en que otros superaron los mismos problemas por los que ahora estamos atravesando.

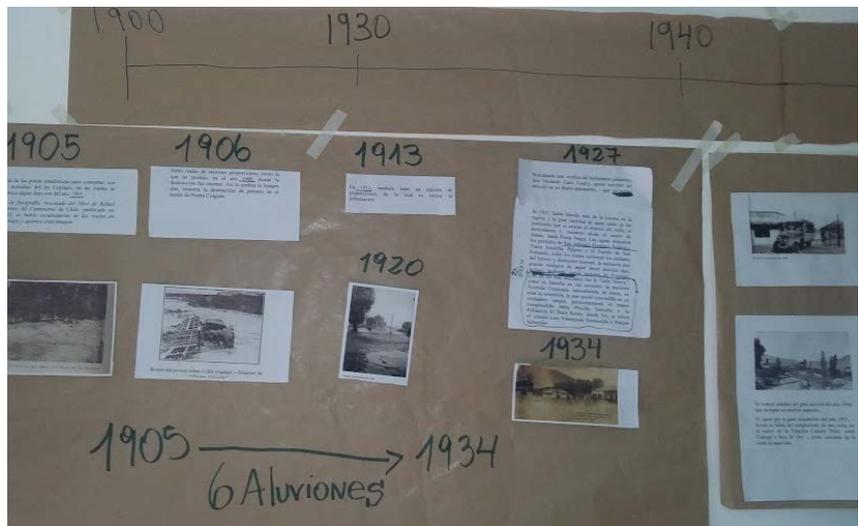
Instrucciones:

1. Reúnase con su grupo de trabajo.
2. Con los materiales entregados (Set de fotografías y extractos de noticias) construyan un papelógrafo con las fotografías y noticias que seleccionen en el grupo.
3. Realice una breve descripción del evento al que pertenecen, sus principales consecuencias, junto a las fotografías de lugares históricos que usted pueda reconocer. Agregue a su descripción del evento aquellos relatos (anécdotas, recuerdos, historias) que usted pueda conocer, ya sea directamente o por sus familiares o amigos.
4. Una vez terminado el papelógrafo, ubíquelo en la sala en una línea de tiempo, de acuerdo al lugar específico que ocuparía junto con los papelógrafos de los otros grupos.
5. Los grupos presentarán los papelógrafos en orden cronológico.

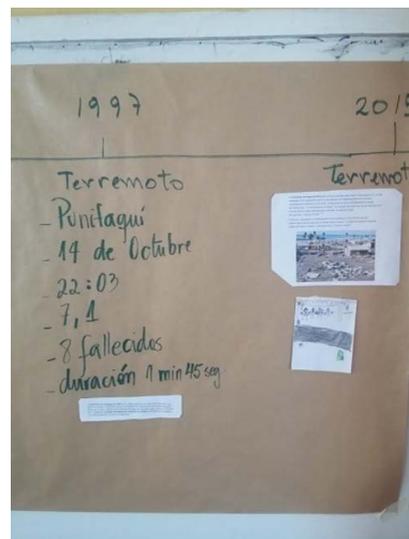
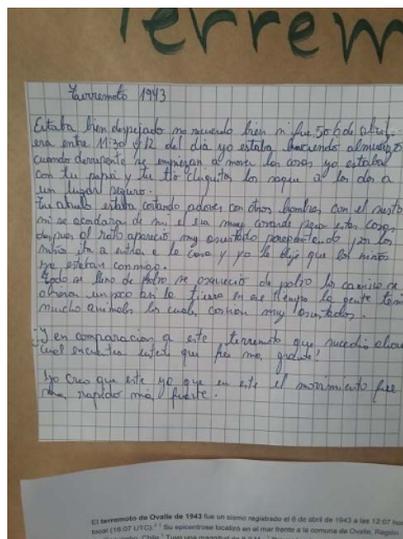




LA LÍNEA DEL TIEMPO



Fotografía: Josep Bandet





EL CHASQUI



• **Objetivo:** complementar y enriquecer la discusión aportando la mirada de otros grupos al trabajo realizado previamente en el grupo inicial. Estimular la reflexión de los participantes.



• **Tiempo:** 15 a 20 minutos.



• **Materiales:** lápiz y papel, sólo uno por “delegado”.

Esta no es un recurso técnico independiente sino combinable con cualquiera de las actividades antes descritas.

Introducción: luego del trabajo realizado dentro de su grupo, es necesario que elijan a un “representante”; este puede ser el mismo “secretario o secretaria” que habían elegido antes o bien otra persona. El o la elegida deberán tomar las notas o apuntes de las conclusiones a las que llegó su grupo y luego ponerse de pie y partir a integrarse a su grupo vecino (siguiendo las manecillas del reloj, todos los delegados se cambian de grupo al grupo vecino).

Una vez allí leerán las conclusiones del trabajo realizado. El grupo anfitrión escuchará atentamente y luego...

Instrucciones: a todos los grupos se les da esta misma instrucción, de tal manera que todas las y los “delegados” se ponen de pie al mismo tiempo y avanzan al siguiente grupo. De esta forma, todos los grupos perderán a un integrante (que irá al grupo siguiente a exponer) y ganarán a un nuevo integrante que viene del grupo vecino.

Cada “delegada o delegado” lleva las conclusiones del trabajo grupal, avanza al grupo vecino y expone. El grupo anfitrión escucha y luego hace observaciones y críticas a la presentación en función de sus propias opiniones.





El o la “delegada” toman nota de los aportes y luego de transcurrido un breve tiempo (cinco a diez minutos), el o la monitora invitan al recién llegado (a) a permanecer en el grupo mientras un “nuevo chasqui” avanza al siguiente grupo y repite el proceso.

Si hay tiempo disponible, se puede hacer la ronda hasta que se complete el giro y todos se hayan desplazado. Esto es factible si se trabaja con cuatro o cinco grupos al mismo tiempo. Si hay seis o más grupos, podría volverse tedioso, extenso y repetitivo. El o la monitora podrán decidir cuántos cambios de grupo serán necesarios.





SELECCIÓN DE TARJETAS



• **Objetivo:** sintetizar, seleccionar las ideas más relevantes a juicio del grupo, estimular la discusión grupal y concretar propuestas. grupos al trabajo realizado previamente en el grupo inicial. Estimular la reflexión de los participantes.



• **Tiempo:**
30 minutos.



• **Materiales:** diez tarjetones de cartulina o similar. Puede ser reemplazado por una hoja tamaño carta dividida a la mitad. Dos o tres plumones por grupo.

Al igual que la actividad anterior, este no es un recurso técnico independiente, sino que puede combinarse con cualquier otra actividad destinada al estudio, reflexión, síntesis y conclusiones. Perfectamente puede ser empleada en el análisis de un texto o bien para seleccionar las ideas más importantes de un conjunto de propuestas.

Descripción: a partir de una actividad de lectura, de una “lluvia de ideas” o de un conjunto de propuestas ya existentes, se le pide al grupo que sintetice las DIEZ principales y las escriban cada una en un tarjetón diferente.

Una vez hecho lo anterior, se les pide que, haciendo un trabajo de reflexión y discusión grupal, seleccionen solamente ocho (descarten dos).

Es importante que, en esta fase del trabajo, se les diga que no hagan “fusión de ideas” o de redacciones.

En cada etapa se espera hasta que todos los grupos hayan concluido el paso anterior, para llevar al conjunto de los participantes más o menos al mismo ritmo y concluir al mismo tiempo.

Una vez que todos tengan sus ocho tarjetas, se les pide que dejen solo cinco “las cinco que, a juicio del grupo, les parecen las más relevantes, interesantes o con mejores “perspectivas” de realización.





Nuevamente, se espera que todos los grupos concluyan esta etapa. Se puede ir “dinamizando” a los demás, señalando en voz alta qué grupos ya han completado esa etapa de la tarea.

Finalmente, se les pide que, por última vez, ahora hagan una nueva selección y dejen solo tres tarjetas; las más relevantes (según el criterio de la actividad de la que se desprende; por ejemplo: si se trata de una lectura, las tres tarjetas que resumen las ideas más importantes del texto).

Se espera hasta que los grupos lleguen a esas tres tarjetas seleccionadas y se les pide que las organicen de tal manera que se pueda redactar un texto; es decir: qué tarjeta irá primero, cual al medio y con qué tarjeta (idea, propuesta o contenido) se cerrará el párrafo. Luego, se les pide que agreguen conectores, adjetivos y cualquier otra palabra o frase que permita insertar estas tarjetas en un párrafo con sentido.

Por ejemplo, si se busca definir el concepto de crisis, el encabezado podrá decir: “Una crisis es...” y agregar los elementos más importantes que a juicio del grupo la definen.

Si se trata de una propuesta de intervención, se podrá plantear: “A nuestro parecer, cualquier intervención que se quiera desarrollar en el contexto de esta emergencia debe considerar...”





II.VI Niños y situaciones de emergencia socio-naturales



Los niños se encuentran en pleno desarrollo y dependen emocional, económica y materialmente de sus padres y cuidadores. Las situaciones de crisis socio-naturales les afectan especialmente, facilitando la aparición de “conductas regresivas” (volver a funcionar como en una etapa anterior de sus vidas). Estos efectos variarán de niño o niña según su etapa evolutiva, recursos y la estabilidad de su entorno, entre otros.

Actividad de grupo

Describa de manera individual qué cambios ha observado en los niños, niñas o adolescentes que viven con ustedes (o con quienes trabaja si es que el taller se realiza con educadores o educadoras o bien con profesionales de salud).

Se repite la dinámica de reconstituir grupos de trabajo, se comparten y sintetizan las ideas de todos los integrantes del grupo y luego se les pide que las organicen según algún criterio del grupo o bien, los propios monitores pueden sugerir formas de organizar por categorías. Lo relevante es que los contenidos sean los aportados por el grupo participante.

Luego se presentan las conclusiones al plenario a través de alguno de los recursos existentes: papelógrafo, dibujo, collage, dramatización, etc.

Suele ser recomendable reforzar lo ya visto con algún material complementario. Se agrega a continuación un PPT que ilustra estos temas.





TRABAJO CON LOS NIÑOS

Técnica: construcción de materiales lúdico-teatrales para la expresión infantil.

Palabras clave: juego, teatro, materiales para la representación.



• **Objetivo:** identificar los principios y componentes técnicos del juego infantil y aplicarlo a la construcción de puestas en escena o juegos que faciliten la expresión de los pensamientos y emociones de los niños en edad preescolar.



• **Tiempo:** 20 a 30 minutos elección de tipo de actividad. 45 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** 1 bolsita de palitos de helado (naturales); 1 bolsita de palitos gruesos de helado (color). 1 bolsita de elásticos. 1 sobre de papeles lustre. 1 set de hojas de goma eva. 1 set de animales de granja (plástico). Diez cucharas de palo (cucharón para la olla). 1 bolsa de algodón. Retazos de lana. Trozos de género. Pegamento (stick fix). Cinta adhesiva (Masking tape). Plumones.

Instrucciones:

1. Luego de la presentación que acaban de escuchar, tendrán que elegir una modalidad de trabajo (juego educativo, títeres o teatro). El grupo podrá eventualmente elegir otra (títeres de sombra, animalitos de la granja, etc.).
2. Una vez seleccionada la modalidad de trabajo, deberán generar un guion general que, omitiendo intencionalmente los detalles, plantee el marco general en que se desarrolle la acción, tal como se ilustró en la presentación.
3. El grupo presenta al plenario el trabajo realizado de la manera que estimen más conveniente.

En esta presentación se destaca la tremenda importancia que tiene el juego en el desarrollo psíquico infantil, sus implicancias en el ensayo de roles, del desarrollo del lenguaje e intelectual en general. El juego también permite elaborar situaciones de impacto emocional para los niños, a salvo de sus consecuencias concretas. En particular en situaciones de desastre, es fundamental permitir y facilitar los materiales para que los niños jueguen. Muchas veces, tienden a reproducir los eventos relacionados con la tragedia lo que puede asustar a los adultos. Es necesario no intervenir ni “interpretar” lo que los niños despliegan, aunque sí responder a lo que nos pregunten.



En este link y/o QR se accede a un PPT donde se explica las funciones psicológicas del juego en los niños y los cambios que esto puede sufrir en situaciones de desastres socio-naturales.





APRENDIZAJES PREVIOS Y MAPA CORPORAL DE GARANTES DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Esta actividad, que se describe a continuación, está centrada en difundir, promover y garantizar el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes. En situaciones de emergencias y/o desastres socio-naturales, se produce un debilitamiento de las medidas de control social. El hacinamiento y el abatimiento que afecta a madres, padres y cuidadores, puede hacer que los niños y niñas queden en una situación de mayor exposición, abusos, autoritarismo e irritabilidad de parte de los adultos, profesores, cuidadoras o cuidadores.

Las situaciones de emergencia profundizan el invisibilizamiento de los niños como sujetos de derecho. No se trata sólo de protegerlos de abusos físicos y sexuales, sino de considerarlos como seres pensantes, sintientes y dotados de Derechos a ser respetados, oídos, a participar (de acuerdo a sus capacidades) a ser informados, a opinar, a disponer de espacios de cuidados, educación, juego, esparcimiento, etc.

Descripción de la actividad: El objetivo de la actividad es reflexionar y discutir acerca de cómo hemos enfrentado distintas situaciones de emergencia y/o desastres, qué hemos aprendido de ello, y cuál es nuestro rol en dichas situaciones en relación al respeto, promoción y cumplimiento de los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes. Los integrantes del grupo deben compartir sus experiencias en torno a situaciones de emergencia y/o desastres que han debido enfrentar.

Luego, deben discutir en torno a lo siguiente:

- ¿Qué reacciones vimos en los demás que no deben hacerse?
- ¿Hay alguna anécdota asociada a esa situación?
- ¿Cómo reaccioné yo?
- ¿Hay alguna cosa que no volvería a hacer?
- ¿Qué debería haber hecho, o podría haber hecho mejor, considerando mi rol de garante?
- ¿Qué aprendizajes me quedaron?

El grupo deberá designar un/a secretario/a que tome nota de la discusión, para finalmente hacer una síntesis. Una vez que el grupo haya realizado la síntesis de la discusión, deberá construir un mapa corporal de garantes.





APRENDIZAJES PREVIOS Y MAPA CORPORAL DE GARANTES DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS



Productos esperados: síntesis de la discusión grupal presentada en un mapa corporal de garantes.

Formas de presentación: mapa corporal de garantes.

1.-En el papelógrafo, hagan una figura humana grande (recuerden que puede utilizarse otra modalidad de expresión tales como: una representación teatral, un “panel de expertos” o un collage; todo dependerá del tiempo disponible y de las características del grupo en cuestión).

2.- Dividan el dibujo con una línea que fraccione en dos la figura de arriba a abajo.

3.- Anoten en el lado:

a) Izquierdo, las características más comunes de cómo reaccionamos frente a situaciones de emergencia y/o desastre en relación con las y los niños y adolescentes y sus derechos.

b) Derecho, las características de cómo reaccionamos cuando nos hemos empoderado de nuestro rol de garantes.

Utilice el papelógrafo corporal para identificar características, habilidades y condiciones necesarias para ejercer el rol de garantes.





APRENDIZAJES PREVIOS Y MAPA CORPORAL DE GARANTES DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Considere para su análisis, por ejemplo:

La cabeza	Características a nivel de ideas, pensamientos y conocimientos
Ojos	Formas de ver la situación de emergencia en el equipo, consigo mismo y con niñas y niños
Oídos	Manera de escuchar a los demás, en especial a niñas y niños
Boca	Manera de hablar sobre niñas y niños, y de dirigirse a ellas/os
Los hombros	Responsabilidades y sentidos de estas responsabilidades
Corazón	Sentimientos, valores y principios en relación a la situación de emergencia y nuestra respuesta
Manos y brazos	Acciones que se deben tomar y la manera de hacerlas
Pies y piernas	Flexibilidad y movilidad

Una vez concluido el trabajo de grupo, se pegan en la pared los papelógrafos que contienen los dibujos de cuerpos con sus leyendas. Uno (o más) integrantes del grupo, presentan al plenario sus conclusiones.

Es muy importante que el o la monitora, respete, destaque y reitere las opciones de cada grupo en cuanto a sus formas de presentación. Algunos designan sólo a un vocero; otros, complementan desde sus asientos lo dicho por su expositor-representante. Otros prefieren participar desde sus propios asientos y de manera colectiva.





APRENDIZAJES PREVIOS Y MAPA CORPORAL DE GARANTES DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS

Mientras más acogidos se sientan, mejor será el clima y esto redundará en una participación más libre y en una profundización de la confianza general del grupo.

En el plenario se discuten las conclusiones. Las y los monitores destacan, puntualizan y hacen observaciones que refuercen los aprendizajes tendientes a promover el cumplimiento de los derechos antes señalados en su rol de garantes.



LINK

En este link y/o QR se accede a una guía de UNICEF que aporta recomendaciones para recomponer la vida de niños, niñas y adolescentes que han o están atravesando por desastres socio-naturales.



LINK

En este link y/o QR se accede a un PPT de la Asociación Chilena pro Naciones Unidas relativa a la gestión integral del riesgo en situaciones de desastre con un enfoque de Derechos Humanos de la niñez.





NIÑOS Y EMERGENCIAS SOCIO-NATURALES

En este capítulo se encontrarán:

- a) Recomendaciones generales para padres, madres y cuidadores de niños(as) para enfrentar la emergencia.
- b) Recomendaciones para enfrentar el tema de la muerte de un ser querido o una pérdida importante con un niño o niña.

Los terremotos producen mucho miedo y son especialmente difíciles porque llegan sin anuncio, son seguidos de réplicas y provocan daños.

Usted es la persona más importante en la vida de su hijo(a) y la más apropiada para proteger, dar consuelo y ayudarlo a sentirse mejor.

Una vez reestablecidas las condiciones básicas de seguridad (como tener alimento, agua, ropa seca, un lugar seguro donde dormir) trate de seguir estas sugerencias:

- Mantenga la calma porque su hijo(a) se sentirá igual a como ve que usted se siente.
- Ante otras réplicas trate de no gritar, llorar, ni arrancar. Proteja a su hijo(a) pero con control.
- Pregúntele qué sabe y escuche con paciencia lo que tenga que decir. Si no desea hablar, no lo presione.
- Dé una explicación real y simple. Diga “la tierra a veces se mueve produciendo algunos daños. Esto es algo que sucede en Chile, pero pasa sólo cada varios años”.
- No le mienta, como por ejemplo diciéndole que “esto no va a volver a suceder”, ni asocie las causas del terremoto a seres, entes, animales o cosas.
- Los niños(as) pequeños necesitan hablar poco, pero en forma más frecuente de lo que ha sucedido. Es bueno validar lo que los niños(as) piensan y sienten.
- Hágales saber que sus preguntas o comentarios son importantes.
- Ayúdelos(as) a expresarse. Si no es hablando, pueden expresarse a través de dibujos o juegos.
- Vuelva a la rutina lo más pronto posible, y trate de proveer espacios de juego, o para dibujar, pintar, hacer actividad física o ir a la plaza.
- Recuerde que usted también está bajo tensión emocional. Cúidese para así poder brindarle el apoyo necesario a sus hijos(as).





NIÑOS Y EMERGENCIAS SOCIO-NATURALES

- Incorpórelos en actividades para ayudar a otros, por ejemplo, colaborando en la entrega de ropa y juguetes o alimentos no perecibles. Es bueno que los niños y niñas sepan que hay muchas personas ayudando a quienes fueron más afectados por el terremoto.
- Evite que vean televisión y escuchen las noticias de la radio directamente o por tiempos prolongados; más bien y trate de ser usted la fuente de información de sus hijos(as) o de mediar la información que escuchan o ven de otras fuentes.
- Los niños(as) pueden necesitar más consuelo y usted es la mejor persona para darlo. Pase más tiempo con ellos(as), tenga más contacto físico (tóquelos, abrácelos, béselos) y juegue más tiempo con ellos(as).

El país se ha visto impactado por la pérdida de vidas y pertenencias debido al terremoto. El soporte emocional que padres, madres, profesionales o cuidadores puedan ofrecer a los niños(as) para ayudar a enfrentar la pérdida y facilitar el proceso de recuperación es muy importante.

Es vital comprender que una pérdida no es sólo de un pariente cercano, sino que muchos niños(as) han perdido sus casas, sus escuelas, el barrio donde vivían, incluso sus juguetes y sus mascotas. Todos estos eventos conllevan un duelo que debe ser apoyado. Aquí algunas sugerencias para los adultos:

La conversación con los niños(as) acerca de una pérdida o la muerte debe considerar su nivel de desarrollo, edad, respetar su cultura y su manera particular de entender la situación.

Los niños(as) están atentos a las reacciones emocionales de los adultos, a cómo ellos actúan y manejan la situación, imitándolos.



Fotografía: Josep Bandet





Tenga en cuenta que las guaguas también sienten (intuyen) la pérdida y lo que los adultos puedan transmitirles de sus propias emociones, pero no cuentan con los recursos intelectuales ni las referencias necesarias. Por ello, ponga especial atención en brindar un apoyo seguro.

Antes de los 5 años los niños y niñas no tienen claridad de que la muerte es irreversible y que todos debemos morir en algún momento, por esto los niños(as) muchas veces piensan que la persona fallecida sigue viva, y que va a volver en algún momento.

- Pueden sentir culpa, al pensar que están involucrados en la muerte del ser querido, o que algo que ellos hicieron (portarse mal, malas notas en el colegio, pataletas, etc.) pudiera haber provocado su partida.
- También pueden negar la muerte y actuar como si no hubiera sucedido.
- Pueden sentir mucha rabia, mostrarse irritables, expresar su dolor a través de rabietas o conductas agresivas.
- Pueden sobre adaptarse a la situación, tratando de ser quienes consuelan a los demás por la pérdida, sin tener el espacio para ellos mismos, vivirla y elaborarla.

Al momento de hablar con un niño(a):

- Mantenga la calma y la tranquilidad.
- Háblele de manera sencilla y sin rodeos, pero con un lenguaje que pueda entender.
- No lo presione, permita que el niño(a) le guíe en sus necesidades de información y clarificación.
- Responda a las preguntas que realice y al ritmo que él o ella establezca. No lo agobie con explicaciones complejas.
- Dígale que es normal que sienta tristeza, pena, o que extrañe y desee ver al ser querido que ha muerto.
- Facilite la expresión de las emociones, dándole a entender que si lo desea puede recordar en todo momento al ser querido. Puede ser útil el escribir una carta o el hacer un dibujo para la persona querida que ha fallecido.

Recuerde que es normal que los niños(as) sufran algunas alteraciones tras un evento de esta naturaleza. Poco a poco estos síntomas irán desapareciendo.





Algunas de las manifestaciones que pueden observarse en niños(as):

- Dolor de estómago
- Pesadillas y dificultad para dormir
- Sobresalto frente a los ruidos
- Conductas como volver a orinarse o hablar como guagua
- Alteraciones de la concentración
- Sentimientos de culpa
- Llanto sin motivo
- Recuerdos frecuentes del evento
- Pasividad y miedos (por ejemplo, miedo de separación)
- Enojo y/o irritabilidad

Estas expresiones debieran ir disminuyendo con el pasar de las semanas. Si usted nota que un niño(a) mantiene o agrava este comportamiento, o puede atentar directamente contra su salud (como autoagredirse, dejar de comer o dormir por varios días), es importante solicitar ayuda a algún especialista de la red de salud.

En la medida en que un adulto acompañe al niño(a), ya sea respondiendo las preguntas que pueda tener sobre la muerte, así como conteniéndolo, podrá incorporar la experiencia de la muerte como un elemento que es parte de la vida.

Para más recomendaciones puede usted llamar en forma gratuita, desde cualquier parte del país, al FONOINFANCIA al 800-200-818, donde un grupo de psicólogos podrá orientarlo mejor.



En este link y/o QR cuento que ayuda a explicar a los niños las situaciones de emergencias



En este link y/o QR se accede a cuento que ayuda a elaborar a niñas y niños la experiencia de los terremotos





CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES PARA NIÑOS



• **Objetivo:** identificar los principios y componentes técnicos del juego infantil y aplicarlo a la construcción de puestas en escena o juegos que faciliten la expresión de los pensamientos y emociones de los niños en edad preescolar.



• **Tiempo:** 20 a 30 minutos elección de tipo de actividad. 45 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** 1 bolsita de palitos de helado (naturales); 1 bolsita de palitos gruesos de helado (color). 1 bolsita de elásticos. 1 sobre de papeles lustre. 1 set de hojas de goma eva. 1 set de animales de granja (plástico). Diez cucharas de palo (cucharón para la olla). 1 bolsa de algodón. Retazos de lana. Trozos de género. Pegamento (stick fix). Cinta adhesiva (Masking tape). Plumones.

Técnica: construcción de materiales lúdico-teatrales para la expresión infantil.

Palabras clave: juego, teatro, materiales para la representación.

Instrucciones:

1. Teniendo en consideración la PPT de p 93 sobre la importancia del juego en los niños, tendrán que elegir una modalidad de trabajo (juego educativo, títeres o teatro). El grupo podrá eventualmente elegir otra (títeres de sombra, animalitos de la granja, etc.).
2. Una vez seleccionada la modalidad de trabajo, deberán generar un guion general que, omitiendo intencionalmente los detalles, plantee el marco general en que se desarrolle la acción, tal como se ilustró en la presentación.
3. El grupo presenta al plenario el trabajo realizado de la manera que estimen más conveniente.



Fotografía: Josep Bardet





II.VIII Relajación (experiencia de entrenamiento autonómico)



Las instancias de relajación, disminución del ritmo cardíaco, concentración en la respiración, etc., constituyen espacios privilegiados de contacto y toma de conciencia del cuerpo y de las reacciones y tensiones que experimenta durante el día. Es muy común que las personas vayan perdiendo la noción y contacto con su cuerpo en la vida actual y resulta de tremenda relevancia en las situaciones de emergencias socio-naturales.

La mayoría de las tensiones se terminan convirtiendo en dolorosas contracturas; las tensiones emocionales también afectan el funcionamiento de los órganos y en particular del aparato muscular, capacidades psíquicas y del tracto digestivo. El estrés modifica la microbiota (flora intestinal) favoreciendo una serie de procesos inflamatorios.

La actividad que describimos a continuación busca dar cuenta de esos dos objetivos: la toma de conciencia y del desarrollo de las capacidades de “entrenamiento autonómico” (relajación).



ilustración: Archivo UAR





EXPERIENCIA DE RELAJACIÓN



• **Objetivo:** que los participantes conozcan un medio o técnica de relajación, centrándose en el control de la respiración y el aumento de la conciencia de sí mismo y la integración mente-cuerpo.



• **Tiempo:**
30 minutos.

Consideraciones del ambiente: se les pide a los participantes que dejen todo lo que tienen sobre la mesa a un lado o debajo de sus sillas. Si tienen mesas o tableros encima, que los quiten. Lo mismo con bolsos, carteras, etc. Igualmente los celulares deben ser apagados *religiosamente*.

Dependiendo de las preferencias personales, el monitor puede tratar de disminuir ruidos, bajar la intensidad de la luz y evitar interrupciones en la sala.

Tono de la voz: el monitor deberá prestar atención al tono de su voz, esta debe ser clara, pausada, pero firme. Evitar titubeos o instrucciones contradictorias. Es muy importante que controle el ritmo entre una instrucción y otra a fin de que los participantes tengan tiempo de realizar el proceso que la instrucción les demanda.

Consigna: mientras están sentados, se les pide a los participantes que se pongan lo más cómodos posible, con los ojos cerrados. Comiencen concentrándose en su respiración. “Concéntrense en el aire que respiran. Como entra el aire por la nariz, avanza por la garganta, los bronquios y llega hasta los pulmones (pausa). Ahora ustedes son el aire que entra por la nariz, la garganta, los bronquios... y avanza hasta llenar profundamente de aire sus pulmones. Sientan como el aire entra con ustedes y luego hace el camino inverso hasta salir avanzando por cada uno sus órganos hasta el exterior”.





“Ahora imaginen que se encuentran en un espacio o lugar tranquilo, libre de ruidos, que no tienen apremios de ninguna especie. Se hallan tendidos y cómodos en un sitio donde serán atendidos por personas especialmente destinadas para ello”. El ejercicio continúa pidiéndoles que imaginen que un aceite suave y tibio es vertido lentamente sobre la parte superior de la cabeza. “Este aceite tiene propiedades especiales que hacen que todos los músculos de esa zona, se relajen lentamente, permitiendo que la tibieza del aceite entre en la musculatura relajándolos absolutamente”. Así se continúa desde la cabeza, avanzando por el cuello, hombros, espalda, brazos, cintura, abdomen, caderas, genitales, piernas, muslos, rodillas, etc. Es importante hacer notar que en las articulaciones hay que detenerse y recorrer imaginariamente cada una de ellas al igual que los dedos. En este sentido no sirve pedir que relajen las manos, sino una a una y falange por falange, desde la muñeca y por cada dedo.

La actividad se extiende el tiempo suficiente como para que, desde la cabeza a los pies, imaginariamente, todos tengan la posibilidad de recorrer su propio cuerpo, relajando cada centímetro que fuese necesario. Normalmente esto toma unos veinte minutos.

Despertar: para retornar al estado de vigilia, se hace el camino inverso, desde la punta de los pies, hacia la cabeza, pero dicho en un sentido más general y luego retomando el ejercicio de la respiración, repitiendo más veces que salen desde el fondo de los pulmones por los bronquios, la garganta y la nariz hacia el exterior “junto con este aire que sale, ustedes comienzan a volver, y a la tercera respiración comenzarán a despertar lentamente hasta que vuelvan por completo”.

Casos especiales: personas que no despiertan: son raros y en la mayoría de los casos, recuperan la vigilia al escuchar ruido proveniente del trajín de sus compañeros.





II.VIII Actividad de síntesis y plenario creativo



Las actividades que se describen a continuación son ejemplos que podrán ser adecuados, seleccionados y coordinados según el criterio de las monitoras y monitores, las demandas específicas de cada tarea, los presupuestos y las características locales. No deben pensarse como una guía rígida, ni deben ir todos en secuencia. Tal vez con una o dos actividades de síntesis y cierre, basta para cada taller.





CONCRETANDO

Palabras clave: síntesis, puesta en práctica, punto de urgencia, planificación y ejecución.



• **Objetivo:** aplicar los insumos obtenidos a lo largo del taller en la definición, diseño e implementación de una iniciativa concreta y susceptible de realizar en su medio de trabajo o entorno social.



• **Tiempo:** 30 a 45 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** Papelógrafo (dos por grupo). Pegamento (stik fix). Cinta adhesiva (Maskin tape). Plumones.

Instrucciones:

1. Con los antecedentes de estos dos días de trabajo, deberán hacer un listado de propuestas o intereses. Primero se anotan todas las propuestas que los participantes del grupo quieran hacer sin criticarlas, simplemente se anotan.
2. En un segundo momento discuten cuáles consideran que son sus prioridades, urgencias o aspectos más vulnerables a encarar. El grupo desarrolla las ventajas y desventajas de cada una de las propuestas y elige finalmente tres.
3. En un tercer momento reflexionan de manera crítica cuáles de estas resultarían más pertinentes, urgentes o bien serían factibles de implementar. Con esto dejan sólo una.
4. Cuando la hayan elegido, definen los objetivos, la duración, el lugar de realización y los lineamientos generales que tendría. Diseñan la actividad (dirigida a niños, colegas o apoderados). Detallan las actividades y construyen los materiales educativos necesarios tales como juego de tarjetas, collage, dinámicas de discusión y complementación grupal.
5. Eligen y construyen y/o diseñan el material educativo (no se busca un producto impreso terminado, probablemente sea manuscrito o en papelógrafo).
6. Una vez finalizado, a través de la técnica del emisario o "Chasqui", un voluntario de cada grupo va de visita a otro grupo y expone las ideas principales de su trabajo.
7. Una vez que los grupos hayan discutido los distintos aportes, presentan al plenario el resultado final de los productos.





8. Es muy relevante que en esta planificación conste: a) nombre de la actividad, b) objetivo, c) descripción, d) insumos (materiales y de personas: horas de trabajo), e) fecha de realización de sus fases con responsables de cada una, f) formas de control del progreso, g) realización, h) evaluación de proceso y resultados.

Recuerden que puede complementarse con la técnica del "Chasqui".





EL ÁRBOL DEL BIENESTAR



• **Objetivo:** diseñar una actividad atingente a la realidad de los participantes, capaz de mejorar la calidad de vida en algunos de los aspectos que ellos mismos consideren relevante.



• **Tiempo:**
30 minutos de ejecución (trabajo grupal).



• **Materiales:** libreta de apuntes, papelógrafo (Uno por grupo). Plumones.

Introducción: para que un árbol crezca sano necesita condiciones y cuidados. Con nuestro bienestar ocurre lo mismo. Habitualmente luego de una catástrofe natural nuestra tranquilidad se deteriora y debemos hacer algo que nos ayude a recobrarla.

A partir de las experiencias y aprendizajes surgidos durante esta (segunda) jornada de trabajo (profundización en el concepto de crisis, reconstrucción de la línea del tiempo, aplicación de materiales de UNICEF) les pedimos que planifiquen alguna iniciativa que complemente o de continuidad a lo ya realizado y que contribuya a recobrar nuestra salud mental y nuestro bienestar en general.

No tiene que ser necesariamente algo nuevo, puede ser la continuación de algo que ya veníamos haciendo.

Parte Individual:
(15') En su libreta anote todas las ideas que se le ocurran, sin pensar; como en una "lluvia de ideas".



Fotografía: Josep Bandet





Parte Grupal: (45') Compartimos en el grupo todas las ideas que se nos ocurrieron, sin vergüenza. Un secretario o secretaria va tomando notas. Luego discutimos cuales nos parecieron más novedosas, aplicables y pertinentes. Una o dos son suficientes.

Plenario: "Árbol del bienestar" (15'). Sobre un pliego de papel, dibujamos un gran árbol; luego escribimos nuestra propuesta en una tira de cartulina y la pegamos en el follaje o el tronco (puede ser más de una idea o bien varias frases pegadas como si fueran frutas).

Nota: es mucho mejor pensar en una actividad realista que en muchas difíciles de realizar. Lo ideal es pensar en una actividad, factible de ser planificada por nosotros mismos, pequeña, pero efectiva, que no demande de muchos recursos y que no dependa de nadie más.

El árbol del bienestar también puede ser empleado para realizar propuestas menores (no necesariamente una gran intervención), pero que a juicio del grupo, constituyan aportes a la salud y al bienestar psíquico de los propios participantes.





**DIARIO DE
APRENDIZAJES PARA
LA TRANSFERENCIA
EN ACTIVIDADES
VINCULADAS CON
NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES**

Al finalizar cada sesión dedique un tiempo para reflexionar sobre los aspectos que se presentan en la matriz. Sus reflexiones le serán útiles al finalizar el taller para construir un plan de transferencia a los equipos regionales, centros de educación tradicionales y alternativos, adecuados a sus contextos.

Sesión 5 - Desarrollo infantil: efectos de las crisis en el desarrollo de niños y niñas

¿Qué aspectos trabajados en la sesión le parecieron importantes y útiles para su quehacer?	¿De qué manera los trabajaría con sus colegas de la dirección regional?	¿Qué elementos discutidos en la sesión considera necesarios que se conozcan en los jardines?	¿De qué manera los trabajaría o abordaría en los jardines?





¿QUÉ HACER?



• **Objetivo:** construir de manera colectiva, una actividad destinada a dar cuenta de una necesidad real y atingente de cada unidad educativa o sector específico. Esta actividad debe ser factible de ser implementada con los recursos disponibles y debe implementar (poner en práctica alguno (s) de los conocimientos incorporados en este taller.



• **Tiempo:**
30 minutos.



• **Materiales:** hojas en blanco, lápices, papelógrafos y un papelógrafo por grupo. Plumones.

Técnica: tomando todos los insumos y experiencias del taller, los participantes diseñan una actividad que reúna tres requisitos: sea sentida como muy relevante o necesaria para mejorar su estado de bienestar; sea susceptible de ser implementada y no requiera de la decisión de terceros.

Instructivo para los participantes: estamos llegando al final de este trabajo; en él han podido reflexionar sobre los síntomas que normalmente son desplegados por las personas en situaciones de catástrofe, las fases por las que se atraviesa habitualmente durante las crisis y al menos una forma de calmar nuestros “nervios”. Con toda esta información, les pedimos ahora que piensen nuevamente en su realidad concreta: ¿cuál o cuáles son las necesidades más urgentes en el ámbito de salud mental y qué acción específica y organizada podemos desarrollar para dar cuenta de ella?

En este sentido es mucho mejor pensar en una actividad realista que en muchas difíciles de realizar. Lo ideal es pensar en una actividad, factible de ser planificada por nosotros mismos, pequeña, pero efectiva, que no demande de muchos recursos y que no dependa de nadie más.

Descripción para los monitores: es importante que el monitor aterrice la actividad a un ámbito o aspecto sensible, realista y acotado. Es conveniente desincentivar las actividades ambiciosas o bien que suelen ser deseos delegados a otros (autoridades, a la capital, etc.). El monitor puede ayudar dando algunos ejemplos idealmente si son tomados de los propios participantes en otros momentos o bien de otros talleres similares con los que haya tenido experiencia.

Plenario: el plenario puede hacerse presentando el papelógrafo grupal, exponiendo brevemente sus propuestas





LA CARTA



• **Objetivo:** cierre, síntesis



• **Tiempo:**
15 minutos para redacción individual.



• **Materiales:** papel y lápiz

Plenario: aproximadamente 20 a treinta minutos. Si los participantes son pocos, se puede reducir significativamente el tiempo del plenario.

Otra técnica empleable en situaciones de síntesis y cierre es “La carta”, en ella se pide a los participantes que escriban a un ser querido qué es lo más relevante que se lleva a casa después de haber participado en este taller. Esta técnica no busca sistematizar ni construir planes de acción, sino que da cuenta de las dimensiones más subjetivas, emocionales y en tal sentido, muchas veces más significativas del aprendizaje y de la experiencia vivida.

La idea esencial para la instrucción a los participantes es:

Escribir a un ser querido cuál ha sido mi experiencia en este taller y qué es lo más importante que he aprendido y que me llevaré conmigo.

Esta técnica suele recoger aspectos de la metodología, la relación con los participantes y/o de los efectos emocionales que el taller puede haber tenido en su disposición futura. En este sentido, puede servir de complemento a las demás actividades de conclusión y cierre.



PARTE III

ANEXOS



https://docs.google.com/file/d/1GCK2-m6dpVJXeCBOq-ZntdM52Y3SnU17/edit?usp=doclist_api&filetype=msword

Este link da acceso a un artículo sobre lo que les ocurre psicológicamente a los equipos de emergencias (hospitales, bomberos, FF. AA., voluntarios en situación de catástrofe) y las medidas destinadas a mitigar estos efectos.

Este contenido puede combinarse con las dinámicas anteriores para generar diagnósticos, propuestas de acción y/o materiales educativos.

https://docs.google.com/file/d/1GqaCnpB09DymKHVnH0WuzJgbigpL5pvl/edit?usp=doclist_api&filetype=mspresentation

En este link se accede a un PPT que expone los efectos que la exposición a situaciones de dolor humano, estrés y alejamiento de sus familiares acarrea en los grupos de personas que trabajan en equipos de emergencia, sean o no voluntarios y de las medidas de mitigación que los organizadores de estos grupos o jefaturas deben tener en consideración.

En caso que se desee explicar a psicólogos sin experiencia clínica, educadoras, o personal de salud en algunas estrategias psicoterapéuticas simples, la siguiente presentación PPT, podría ser de utilidad

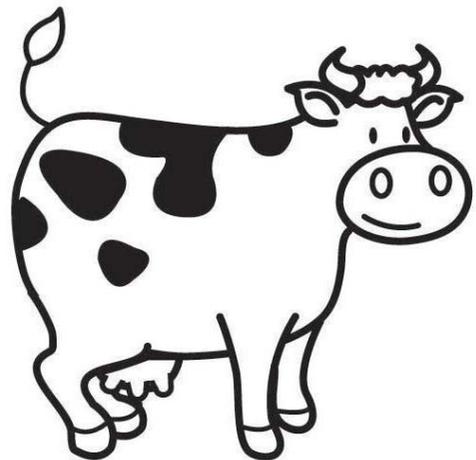
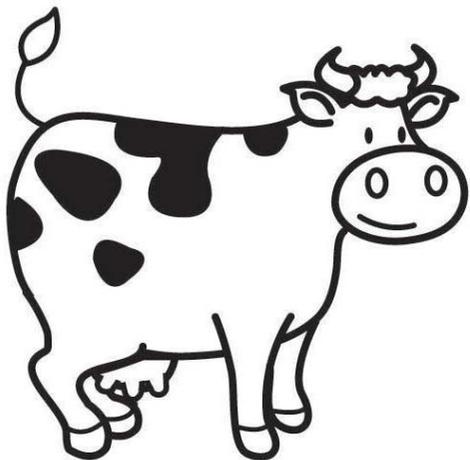
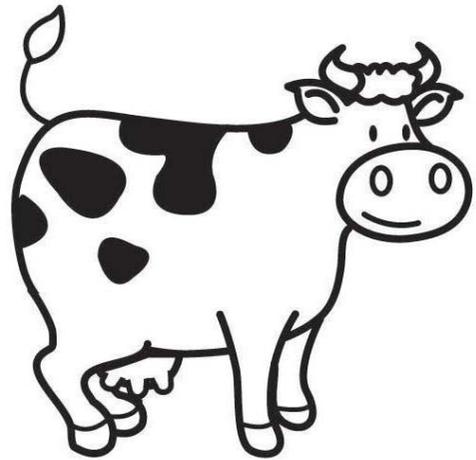
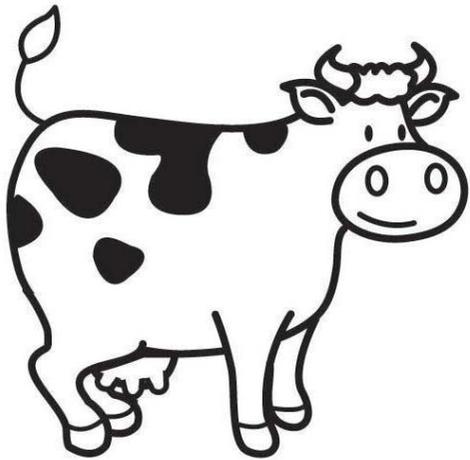
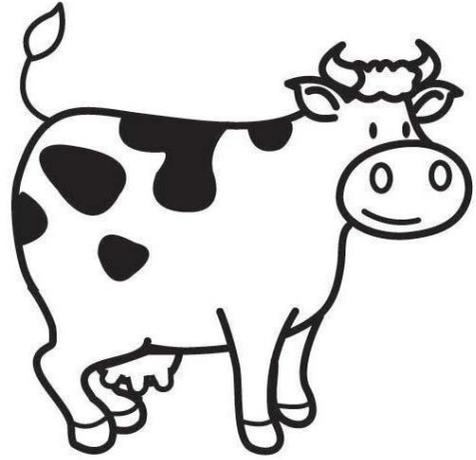
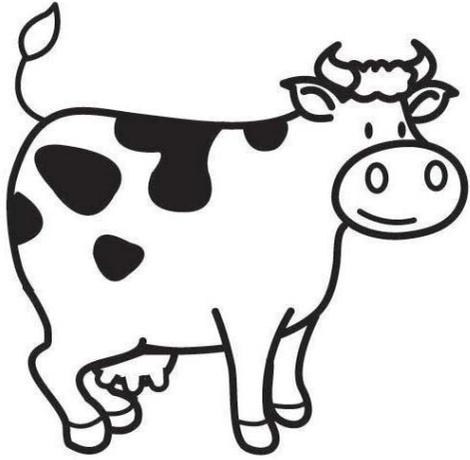
https://docs.google.com/file/d/1dqIji5FUCBq_jqoLlHo7D4-32w9Uc7vl/edit?usp=doclist_api&filetype=mspresentation

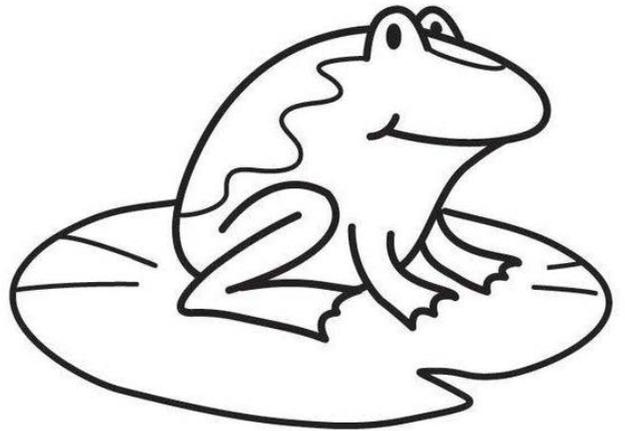
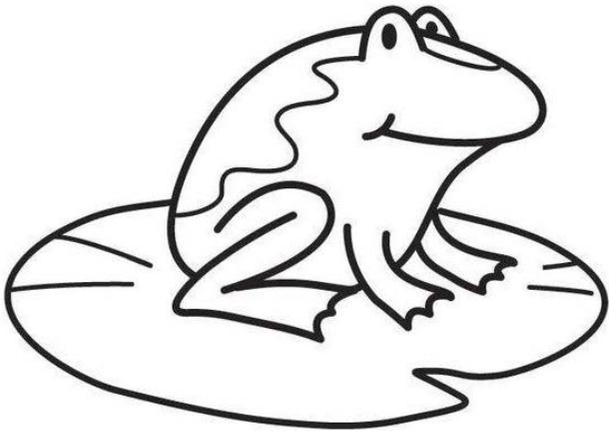
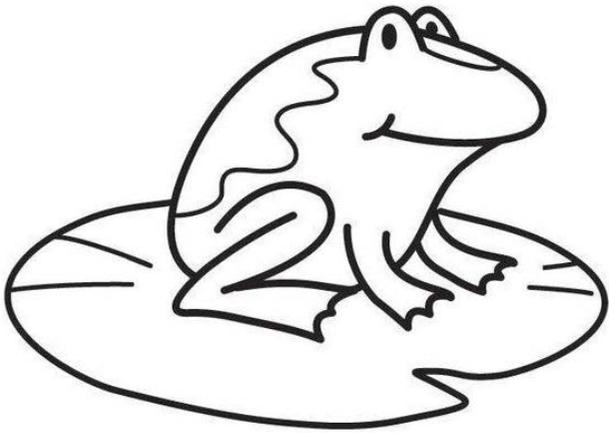
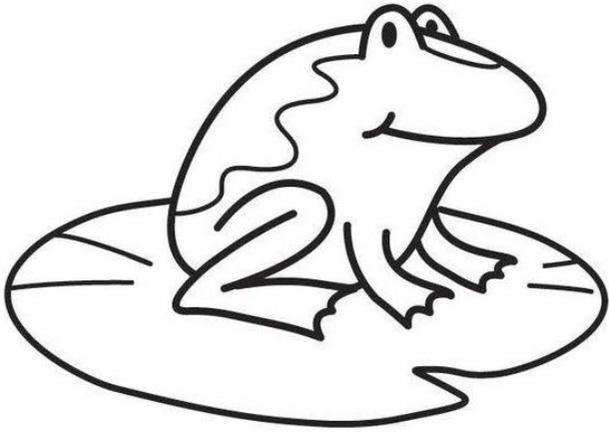
El siguiente link incluye algunas sugerencias generales (PPT) que es necesario tener presente y definidas con anterioridad al organizar grupos de “voluntarios” que van a brindar apoyo psicológico con personas en situaciones de vulnerabilidad. Se describen las bases de una psicoterapia simple y sencilla que pueden brindar personas sin mayor entrenamiento clínico. Se basan en la empatía, habilidades emocionales básicas y recursos verbales-comunicacionales normales. La mayoría de las personas no requerirá mucho más que las escuchen y acojan.



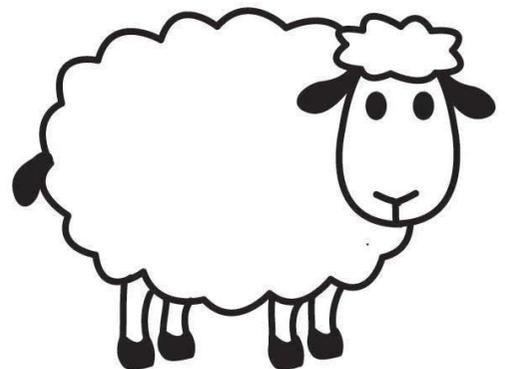
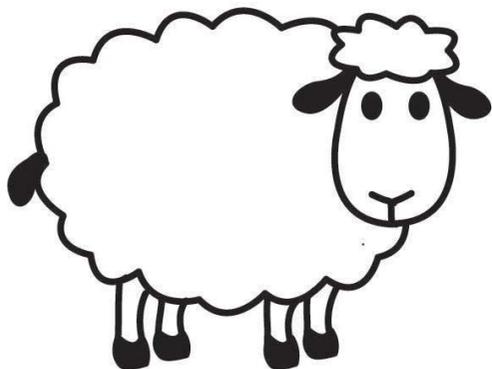
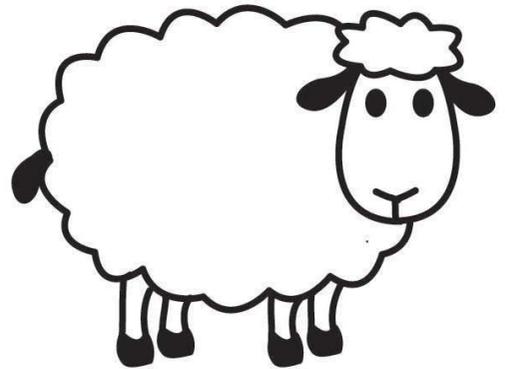
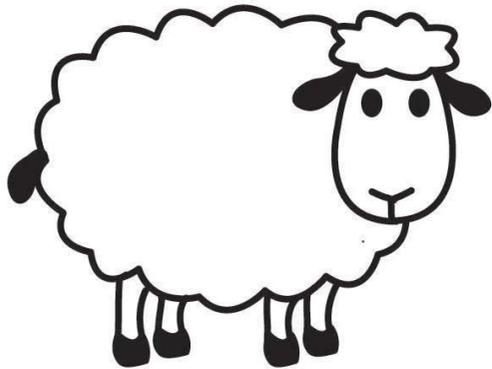
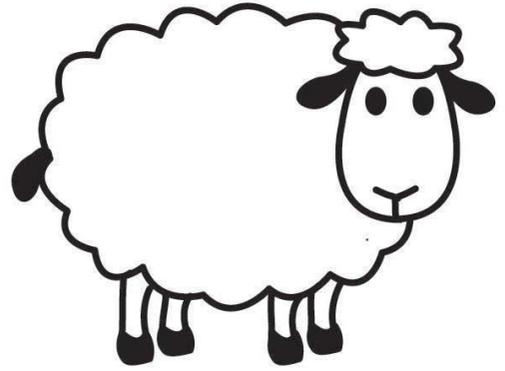
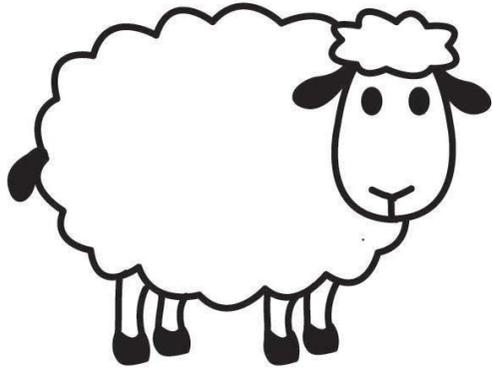














<p>Ante un desastre natural: el miedo es una reacción normal y el terror no debe considerarse una enfermedad o un síntoma.</p> <p>1</p>	<p>Con fe y buena voluntad se puede salir adelante.</p> <p>2</p>
<p>Durante las crisis la mayoría de las personas tienden a no ver, pensar o hablar de nada más que no sea el acontecimiento traumático.</p> <p>3</p>	<p>Durante las crisis, a veces los rumores contribuyen a hacer más daño que la naturaleza.</p> <p>4</p>
<p>Durante las crisis, se les presta menos atención y cuidado a los niños, lo que suele ser irrelevante, porque despliegan habilidades propias que les ayudan a crecer.</p> <p>5</p>	<p>El entrenamiento es muy importante: si se tiene práctica, se enfrenta de mejor manera la situación.</p> <p>6</p>
<p>El problema es la desidia: la gente se deja estar y después los “pilla” la tragedia.</p> <p>7</p>	<p>El tiempo lo borra todo: hay que dejar que el tiempo sane las heridas</p> <p>8</p>
<p>En los desastres no importan la plata ni la posición social; todos sufren por igual.</p> <p>9</p>	<p>En una situación de emergencia es habitual que la gente tenga más fuerza y sienta menos dolor que en una situación habitual.</p> <p>10</p>

Es bueno darle un par de bofetadas a la gente que está muy aterrada para evitar que entren en pánico y se hagan daño a ellas mismas.

11

Es importante conocer la manera cómo han reaccionado en el pasado las personas, para poder predecir cómo lo harán en el futuro.

12

Es muy importante el rol jerárquico que la persona tenga: mientras mayor autoridad, mejor reacciona en una crisis.

13

Es una forma de castigo que manda la Pachamama, por todo lo que se le ha hecho los últimos 200 años.

14

Expresar el dolor y la pena durante las catástrofes, es un lujo que uno no se puede permitir y una muestra de egoísmo.

15

Frente a la adversidad no hay mucho que hacer: los desastres ocurrirán de todas maneras.

16

Hablar mucho de las cosas hace mal: al final se vive puro sufriendo.

17

Hasta ahora están tapando la verdad.

18

Hay personas que salen fortalecidas de una crisis o desastre natural y otras quedan peor.

19

Hay que prepararse todos los días, juntar provisiones y agua porque la catástrofe puede sobrevenir en cualquier momento.

20

La capacidad de reacción y organización temprana de la comunidad es la principal medida para enfrentar de un modo eficaz una emergencia.

21

La culpa de los efectos y desencadenamiento de los desastres naturales es culpa de los seres humanos: por ejemplo, al construir y obstaculizar el curso natural de los ríos.

22

La mayoría de los síntomas que se presentan luego de un desastre natural tales como insomnio, dolores musculares, pérdida de apetito u otros, suelen desaparecer durante las primeras semanas posteriores al evento

23

La sociedad civil no puede ni tiene mucho que hacer, para eso están las autoridades y los especialistas del gobierno.

24

Las catástrofes siempre hacen más visibles crisis sociales (por ejemplo, problemas ambientales) que se tratan de tapar en tiempos de normalidad.

25

Las catástrofes son castigo divino.

26

Las empresas privadas no tienen nada que ver ¿acaso ellos tienen algo que ver con que tiemble la tierra?

27

Las personas más frágiles psicológicamente, son las que resultan más afectadas.

28

Las personas que salen gritando para los terremotos lo van a volver a hacer y no hay nada que pueda impedirlo.

29

Lo malo es que las crisis suelen acarrear varios problemas juntos: dañan el trabajo, la vivienda, la salud y lo dejan a uno con una gran inseguridad.

30

<p>Lo que más se daña en las crisis es la red de relaciones de intercambio fluido con los demás.</p> <p>31</p>	<p>Los abuelos pueden ayudar mucho a recomponer la memoria histórica contando cómo vivieron y cómo superaron las dificultades en eventos pasados.</p> <p>32</p>
<p>Los más pobres son siempre los más afectados.</p> <p>33</p>	<p>Los niños se ponen más inquietos, les cuesta dormir y quieren que uno se quede con ellos todo el día.</p> <p>34</p>
<p>Los voluntarios que ayudan en las situaciones de catástrofe, también se ven afectados por lo que ven y escuchan.</p> <p>35</p>	<p>Luego de la crisis, la realización de ciertas actividades ritualizadas como sentarse a la mesa o desayunar, nos dan una cierta sensación de tranquilidad y control del medio que nos rodea.</p> <p>36</p>
<p>Luego de una catástrofe, a quienes no les pasó nada o bien lograron sobrevivir, quedan con culpa.</p> <p>37</p>	<p>Luego de una crisis, la gente experimenta una sensación de agotamiento o fatiga.</p> <p>38</p>
<p>No hay que perder el tiempo con los niños, porque no se dan cuenta de lo que está pasando y si uno les explica, no van a entender.</p> <p>39</p>	<p>No poderse comunicar es uno de los factores que mayor ansiedad produce en los sobrevivientes.</p> <p>40</p>

Si Dios mandó el castigo, Dios
verá cuando lo retira.

41

Si la gente no se controla durante
una emergencia, puede volverse
loca.

42

Siempre detrás de una catástrofe
hay una negligencia
administrativa.

43

Sólo se puede hablar de
síndrome de estrés post
traumático, después de 48 horas
de experimentada la catástrofe.

44

Una crisis tiene que ver con los
recursos psicológicos y
habilidades que una persona
tenga.

45

Uno siempre siente que este es el
primer terremoto de la historia
cuando es a uno al que le tocó
sufrirlo: la memoria es muy frágil.

46

**MANUAL DE
INTERVENCIONES
PSICOSOCIALES EN
SITUACIONES DE
EMERGENCIA
SOCIO-NATURALES**

