



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

REVALORANDO HABILIDADES COTIDIANAS COMO RESPUESTA A LAS
DIFICULTADES DE LA VIDA ESCOLAR:
UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL USO DE PRACTICAS NARRATIVAS
COLECTIVAS EN CONTEXTO ESCOLAR.

ESTUDIO DE CASO PRESENTADO A LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
PSICOLOGÍA CLÍNICA CON MENCIÓN PSICOTERAPIA CONSTRUCTIVISTA
CONSTRUCCIONISTA

POR

OMAR ALONSO OJEDA VALENZUELA

PROFESOR GUÍA

DIEGO JORQUERA DELGADILLO

VALPARAÍSO, MARZO 2020

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por sostenerme en momentos de fragilidad...

**A mis formadores académicos por la intención de una postura pensante,
reflexiva y crítica...**

**A Diego Jorquera, mi profesor asesor, por su guía, paciencia y respeto en
todo el proceso...**

A la música, fiel acompañante...

**A mis compañeras de trabajo, participantes de este estudio de caso, que,
con nuestras historias de vida, co-construimos nuevas miradas, nuevos
pasajes, revalorando habilidades cotidianas que nos permiten afrontar las
dificultades, y que de la misma manera nos posibilitan mirar un futuro más
próspero, envuelto de confianza y esperanza, sostenidos eternamente por
nuestras raíces que dan fundamento a nuestro presente y nuestra vida
futura...**

*Lo que puede el sentimiento
No lo ha podido el saber
Ni el más claro proceder
Ni el más ancho pensamiento...*

Violeta Parra

Resumen

El presente informe describe un caso de estudio basado en la implementación de las Prácticas Narrativas Colectivas (Denborough, 2008) en contexto escolar. Se utilizó una metodología adaptada de “El árbol de la vida” con un grupo de profesoras y profesionales asociados a la educación pertenecientes a un establecimiento educacional de la ciudad de Illapel, que contempló 24 sesiones de trabajo grupal participativo, con una duración de un año y medio. El estudio de caso adapta la propuesta metodológica de las Producciones Narrativas (Balasch, y Montenegro, 2003) que ofrece un posicionamiento epistemológico y ético que permite al investigador una postura participante y colaborativa en la generación de conocimiento, a partir de la cual pude desempeñarme como facilitador-participante más que como investigador externo. Los resultados de este estudio incluyeron la realización de un Documento Colectivo (Denborough, 2008), que dio cuenta de los modos idiosincráticos de respuesta que, como integrantes de la comunidad educativa, hemos puesto en juego para hacer frente a los efectos de las dificultades y las injusticias en la vida escolar, de manera historizada y ligada a marcos culturales locales. Finalmente, la discusión de dichos resultados plantea una invitación a repensar las condiciones socio-estructurales en las cuales estamos inmersos, permitiendo cuestionar nuestro rol en él, ya sea como agentes de reproducción o de resistencia frente al paradigma dominante.

Índice

Agradecimientos

Resumen del estudio de caso

Índice.....	página
1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	10
2.1 Objetivo general.....	10
2.2 Objetivos específicos.....	10
3. Contexto del caso y método.....	11
3.1 Fundamento para la selección del caso de estudio.....	11
3.2 El contexto en que el caso tuvo lugar.....	16
3.3 Estrategias metodológicas empleadas para mejorar el rigor del estudio.....	17
3.3.1 Producciones Narrativas como estrategia en la producción de conocimiento.....	18
3.4 Fuentes de donde se dispondrán los datos.....	22
3.5 Confidencialidad.....	23
4. Grupo participante.....	24
4.1 Contexto.....	24

4.2	Objetivos presentados por el grupo.....	25
4.3	Definición de los problemas presentados por el grupo.....	26
5.	Concepción guía.....	29
5.1	Un recorrido teórico y epistemológico: Postura ética y política implicada.....	29
5.1.1	Poder.....	30
5.1.2	La psicología al servicio del poder.....	33
5.1.3	Dialéctica poder/saber en el contexto escolar.....	36
5.1.4	Rol del psicólogo/a en educación.....	42
5.1.5	Identidad docente.....	53
5.1.6	Metáfora narrativa.....	58
5.1.7.	Terapia narrativa.....	62
5.1.7.1	Prácticas Narrativas Colectivas.....	68
5.1.7.2	Sobre “El árbol de la vida”.....	72
5.1.7.3	Documentos Colectivos.....	73
5.1.8	Una terapia con otros lentes.....	77
5.1.9	Resistencia: ideas narrativas y teoría feminista.....	81
5.2	Cronología del proceso grupal participativo.....	92
5.2.1	“El árbol de la vida” y su secuencia.....	92

5.3 Experiencia previa del terapeuta.....	99
6. Evaluación de los problemas que presenta el consultante, objetivos, fortalezas e historia.....	101
7. Formulación y plan de intervención.....	105
8. Curso del proceso grupal participativo.....	107
8.1 Mapeo de desplazamientos narrativos.....	107
8.2 Sesiones.....	115
8.2.1 sesión 1.....	116
8.2.2 sesión 2.....	123
8.2.3 sesión 3.....	136
8.2.4 sesión 4.....	145
8.2.5 sesión 5.....	147
8.2.6 sesión 6.....	148
8.2.7 sesión 7.....	157
8.2.8 sesión 8.....	157
8.2.9 sesión 9.....	158
8.2.10 sesión 10.....	158
8.2.11 sesión 11.....	161

8.2.12 sesión 12.....	171
8.2.13 sesiones 13, 14, 15, 16.....	172
8.2.14 sesión 17.....	173
8.2.15 sesión 18.....	174
8.2.16 sesión 19.....	175
8.2.17 sesión 20.....	178
8.2.18 sesión 21.....	181
8.2.19 sesión 22.....	183
8.2.20 sesión 23.....	184
8.2.21 sesión 24.....	188
8.3 Análisis teórico de las sesiones n° 12 a la n° 16	
("Revitalización del árbol de la Vida"): Cultura Escolar, Actividad	
Situada y Conocimiento Socialmente Distribuido.....	188
9. Monitoreo del proceso y uso de información de retroalimentación.....	194
9.1 Sesiones de asesoría.....	194
9.2 Autorreflexión y evaluación grupal.....	195
10. Evaluación final del proceso y resultados.....	197
10.1 Evaluación y comentarios de los/as participantes.....	197

10.2 Evaluación del proceso.....	203
10.3 Resultados.....	212
10.3.1 Acercamiento a las identidades docentes.....	212
10.3.2 Desplazamiento en la definición de los problemas....	234
10.3.3 Documento Colectivo.....	237
11. Discusión.....	252
12. Comentarios finales.....	267
13. Referencias.....	270
14. Anexos.....	286

Introducción

Todas las personas tenemos un repertorio de recursos y habilidades que ponemos en juego cuando las cosas no van bien y las dificultades nos golpean. Lamentablemente en algunas ocasiones son invisibilizadas, denigradas e infravaloradas. Son historias, recursos y valores personales que se encuentran subyugados frente a narrativas dominantes asociadas al saber experto.

Comúnmente, las prácticas que lleva a cabo la psicología como profesión, tienen en su centro un fundamento de carácter científico. Hemos aprendido que el hito fundacional de la psicología está asociado a la creación del laboratorio de medición psicofísica del psicólogo Wilhem Wundt en 1876 en Leipzig, Alemania. Es desde ese momento histórico que la psicología ha recorrido su camino, tomando con mucha fuerza la mano de la ciencia, para entenderse a sí misma y para declarar a los demás su carácter científico, traducido así, en un saber experto.

Una de las ramas de la psicología es la psicología educativa, y el rol que tiene el psicólogo en las comunidades escolares se ha definido comúnmente como un experto clínico que, a través de sus técnicas y métodos, solucione los problemas que emergen en la vida escolar, especialmente en alumnos y alumnas con una óptica de intervención de carácter individual. Es decir, el psicólogo con el conocimiento “experto” ingresa a la vida escolar, y se espera que con su saber científico solucione las problemáticas que allí se producen. Aun así, el rol y las funciones del psicólogo educativo no encuentran una definición concreta y exacta.

Finalizando la década del 70', la psiquiatra italiana Mara Selvini Palazzoli (1976/2004) en su reconocido libro “El mago sin magia”, nos exponía la paradoja

existente en el rol del psicólogo en las comunidades educativas. Al psicólogo frecuentemente, se le ha definido como un “diagnosticador” y “mago omnipotente” (p.25), poseedor de los conocimientos para resolver estos problemas acaecidos en la escuela. Usualmente los y las docentes, directivos, padres y apoderados demandan una intervención por parte del profesional, ya sea para intervenir en un alumno, en los profesores, con la familia, pero siempre actuando en base “a la patología de los demás” (p.27), y confiando de manera sagrada en la experticia del psicólogo como aval de autoridad científica, delegándole toda responsabilidad por el cambio.

En nuestro país, podemos apreciar que la psicología desde sus inicios estuvo asociado al carácter científico, dicho sea de paso, también al área de la profesión pedagógica. La historia de la profesión de psicólogo se inicia en Chile en 1947 con la creación del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, orientado a formar psicólogos profesionales. No obstante, en sus inicios como rama del saber académico, como se mencionaba con anterioridad, la psicología fue parte en la formación de otras carreras, especialmente la de pedagogía. “La enseñanza de esta disciplina tuvo su origen en la necesidad de preparar a los profesores chilenos para la enseñanza, incluyendo aspectos psicológicos en su tarea” (Luco, 2010, p. 24).

El mismo autor nos narra que entre los años 1905 y 1907 el profesor chileno Rómulo Peña luego de haber perfeccionado sus estudios en filosofía, pedagogía y psicología en Alemania con W. Wundt en Leipzig (Figuroa, 1932, citado en Luco 2010, p. 25), de regreso en Chile, asume la dirección de la Escuela Normal de Copiapó, fundando el primer laboratorio de psicología experimental chileno. En este laboratorio construyó con sus alumnos aparatos de medición psicológica con los

cuales medía inteligencia, resistencia física, vigor intelectual, para calificar científicamente al alumnado (Poblete, 1980, citado en Luco 2010, p. 25). “El educador debería tener un rol activo en la enseñanza para educar el sentimiento, la inteligencia y la voluntad como fenómenos psicológicos” (Peña, 1904, citado en Luco 2010, p.25).

El sistema educativo en Chile como lo conocemos en la actualidad está regido por el mandato de Valentín Letelier en función del cumplimiento de las expectativas intelectuales que se daban en ese contexto histórico particular (Fuentealba, 1964, citado en Luco 2010, p. 25). Con dicho propósito se organiza la estructura del sistema escolar como lo conocemos el día de hoy.

Como se exponía con anterioridad, fueron educadores los primeros en estudiar la psicología en Chile, educadores que, si bien tenían una fuerte formación filosófica, les dieron a sus trabajos un carácter científico basado en la investigación empírica de los procesos psicológicos. Con el avance de estos estudios los investigadores dieron los primeros pasos para abordar las anomalías y deficiencias del comportamiento. Si bien estaban orientados hacia la educación especial, sus hallazgos fueron importantes en la génesis del posterior desarrollo de la psicopatología y la psicología clínica.

Siguiendo situados en nuestro contexto país, respecto a la Psicología Educacional como tal, Cornejo (2007 citado en Baltar y Carrasco, 2013, p. 177) señala que, en función de las características éticas, políticas y filosóficas, los psicólogos que trabajan en educación son definidos como actores con escasa postura crítica. Sugiere que el objetivo del psicólogo/a es lograr una conciencia crítica que permita, a su vez, un trabajo participativo y colaborativo en la escuela.

Siguiendo a las autoras, respecto a la psicología educacional en Chile, nos comentan que:

“...en la década de 1940 se transforma en una práctica profesional cuya función es la de solucionar problemas escolares. A partir de ese momento, esta disciplina ha sido más bien una psicología para la educación en términos de la mera aplicación de los principios psicológicos a la pedagogía, concebida con base en intereses predominantemente técnicos, de acuerdo con Habermas (1990), orientados al orden, predicción, gestión y control del medio educativo”. (p. 178)

Las autoras recalcan que la relación de la educación con la psicología está basada en razones cada vez más científicas; alineada al carácter empírico y analítico, es decir, concebida desde el interés técnico.

Comprendiendo la relación entre la psicología y la educación, la psicóloga brasileña Ana Bock (2003/2008), desarrolla la idea de una “complicidad ideológica” entre la psicología y la educación, entendiendo esto, como una psicología que protege lo que es esperado y normado por la sociedad y las instituciones escolares en sus necesidades imperantes, comprendiendo estas necesidades como de carácter, económico, político y social, utilizando el pensamiento científico como voz de autoridad. Esto conlleva a que los psicólogos y psicólogas que trabajamos en centros educativos quedemos entrampados en una labor escasamente reflexiva y crítica de lo que acontece en la escuela, sumando a esto, la escasa promoción de este pensamiento a los demás actores de la comunidad educativa.

Por su parte, los y las docentes en Chile, siguiendo a Núñez, han construido distintas identidades a lo largo de la historia, inicialmente como apostolado, luego como función pública, de rol técnico, como trabajo asalariado y finalmente como profesión. No obstante, me gustaría detenerme en la docencia como rol técnico y como profesión. La docencia como rol técnico, es descrita como un rol de ejecución o de aplicación, es decir “conocimientos y destrezas básicas orientadas a aplicar normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño, que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza” (2004, p.4). Por su parte, la identidad docente como profesión, es definida como una identidad “...configurada por diversos agentes sociales e institucionales y también es de autoconstrucción” (2004, p.4). Se entiende, por tanto, que es construida por una mirada global, como, por ejemplo, desde la propia UNESCO, canalizada por el estado a través del MINEDUC (Ministerio de Educación) y sus componentes, y, además, por la sociedad civil. Es decir, un complejo que promueve y norma la identidad en los docentes, desde una línea globalizada.

En la actualidad los/as docentes mantienen una combinación de identidades. El profesorado vincula permanentemente el saber profesional que porta por su formación docente con aquel saber dado por la experiencia de largos años en su desempeño laboral en diversidad de contextos. Ellos se describen saturados por exigencias y resultados numéricos, asociados básicamente al rendimiento académico de los alumnos y alumnas, y también como empleados que deben rendir al sistema y a sus exigencias, promoviendo así, al deterioro de los ambientes de trabajos y de la salud de los y las docentes (Ferrada, 2017, p. 96).

La profesión docente, comúnmente, ha mantenido contacto directo con el conocimiento científico. Nos damos cuenta de la influencia actual, por ejemplo, de las neurociencias, tomando revisión del artículo de Bassante (2017), donde se explicita la elevada cantidad de investigación científica asociada a neurociencias y educación, y que, como conclusión, expresan las altas expectativas que la sociedad, incluyendo a maestros y maestras, tienen sobre el aporte de las neurociencias en el terreno educacional.

Es así que, a partir de esta identidad, cuando los y las docentes se ven envueltas en dificultades escolares, demandan la ayuda del profesional experto para resolver los problemas de sus educandos, o, acudiendo en momentos de tensión personal a otros conocimientos de carácter científico, dejando de lado todo el repertorio de habilidades y conocimientos que ellos poseen por este abanico de herramientas que dispone el psicólogo y demás profesionales desde su experticia. Esto produce finalmente, que la comunidad educativa relegue y desvalorice los conocimientos y las valiosas habilidades personales que los profesores, profesoras y los mismos profesionales poseen respecto de las maneras de responder que implementan frente a las dificultades en la vida escolar.

Como mencionábamos en líneas iniciales, nuestra formación académica nos inculca conocimientos y saberes, que, luego en nuestros lugares de trabajo, cargamos fatigosamente en nuestros hombros influyendo directamente en nuestro diario vivir laboral y que nos mantiene por veredas separadas, en tanto docentes, asistentes de la educación y otros profesionales que son parte de la comunidad educativa que participan en el proceso escolar, lo cual conlleva efectos indeseables para la vida educativa. Esta experiencia de caso de estudio pretende explorar esos

conocimientos más relegados, los cuales se involucran fuertemente con nuestros propios puntos de origen e historia personal.

Este espacio co-construido participativo, posibilita la entrada de nuestros marcos y saberes culturales locales a la escuela, declarando lo que más se valora, tanto desde las voces de profesores/as como de otros/as profesionales que se encuentran insertos en la comunidad educativa. En otras palabras, otorga mayor espacio para los saberes locales y culturales en nuestro quehacer laboral y en nuestro espacio comunitario escolar. Para esto, tomamos distancia crítica respecto del conocimiento experto, para valorar y permitir la inclusión de los conocimientos locales. Con esto hago referencia a limitar los efectos que tienen los discursos expertos en nuestras vidas.

Díaz, argumenta que en la sociedad en la cual estamos insertos, no existe la posibilidad de mantener una “identidad dinámica y polifónica” (2006, p.14). Es una sociedad que impide a las personas construir relatos o narrativas que les permitan seleccionar hechos co-construidos con otros/as al tiempo que sustenta la visión del sujeto individualizado. El cuerpo social está recorrido por el poder produciendo discursos universales asociados al conocimiento experto y promoviendo determinados modos de vivir en función de estos discursos (Foucault, 1980, citado en White y Epston, 1980/1993, p. 36). Estos autores promueven la identificación de relatos alternativos más cercanos a la experiencia que “permitan representar nuevos significados, aportando con ellos posibilidades más deseables, nuevos significados, que las personas experimentarán como más útiles, satisfactorios y con final abierto” (1980/1993, p.31), para así constituir sus vidas y relaciones de manera preferida.

White argumenta que contribuye muy significativamente a estos fines que la persona se sienta poseedora de un conocimiento que dé forma a nuevas propuestas para la acción en sus vidas (1997/2002, p.42). Es de relevancia señalar que el autor explicita, que su posición no implica una defensa a priori de los conocimientos locales por sobre los conocimientos expertos, más bien, la crítica que realiza apunta específicamente a la “índole global y sistematizante de los conocimientos expertos”, así como a las estrategias de poder que se encuentran asociadas a ellos, lo cual conlleva una “descalificación de los conocimientos locales” que promueve descripciones limitadas de las vidas de las personas, “contribuyendo a su desintegración” (1997/2002, p.38).

Desde un posicionamiento ético y epistemológico que critica las nociones modernas de acuerdos universales (Anderson, 1997/2012, p.70) y las teorías totalizadoras (Foucault 1980, citado en White y Epston, 1980/1993, p.36), el presente estudio de caso posibilita una mayor conexión, cercanía, horizontalidad y diálogo entre docentes y otros/as profesionales asociados al proceso educativo, invitando a realizar acciones conjuntas y participativas permitiendo la revalorización de saberes locales dando espacio a voces alternativas, y visibilizando contextos socioculturales más amplios. Dicha propuesta invita a que las posturas de los participantes coexistan en base a un dialogo transformador (Pare y Sawatzky, 1999, citado en Gergen y Warhus, 2003, p.8), y que el psicólogo adopte una posición descentrada pero influyente. White define esta noción como:

“...un mapa de declaración de posición en el sentido que, mediante esta investigación, nuestra posición como terapeutas queda claramente definida:

es una posición descentrada, en la que no tenemos autoría sobre la postura que asumen las personas ante sus problemas y preocupaciones. También es una postura influyente: al introducir categorías de investigación permitimos que las personas definan su propia postura hacia sus problemas y permitimos que verbalicen lo que apuntala esta postura”. (2007/2016, pp. 64-65)

En coherencia con el postulado feminista de los Conocimientos situados (Haraway, 1991/1995, p.313) –principio orientador de la metodología de las Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003)–, mi rol como facilitador-participante, más que proveer soluciones o transformaciones desde una postura jerárquica, está orientada más bien a la participación colaborativa (Montenegro y Pujol, 2003), mediante la incorporación en el contexto de investigación específico.

De este modo, y en el contexto de la realización del presente Estudio de Caso para obtener el grado de Magister en Psicología Clínica, se co-creó un espacio de trabajo conjunto entre profesoras y profesionales asociados a la educación, que se desarrolló durante los años 2018-2019. Fundamentalmente constó de 24 sesiones de trabajo grupal participativo de carácter voluntario, con profesoras y profesionales asociados a la educación que, mediante el empleo de la Práctica Narrativa Colectiva denominada “El árbol de la vida”, permitió la co-construcción de historias alternativas al saber experto, dando cuenta de los recursos, habilidades y maneras de responder que hemos puesto en juego para hacer frente a las problemáticas y sus efectos que emergen en la vida escolar.

Objetivos

Objetivo general

Describir un proceso participativo de implementación de la metáfora narrativa con un grupo de profesoras y de profesionales asociados a la educación en un establecimiento educacional de la ciudad de Illapel.

Objetivos específicos

1. Describir las condiciones de implementación del espacio participativo.
2. Describir el desarrollo del proceso participativo.
3. Describir los desplazamientos que tuvieron lugar como efectos del proceso participativo en nuestra comprensión de las dificultades en la vida escolar.
4. Describir los desplazamientos que tuvieron lugar como efectos del proceso participativo en la comprensión de las identidades de los/las participantes.
5. Describir los desplazamientos que tuvieron lugar como efectos del proceso participativo en las maneras en que imaginamos las posibilidades de trabajar en forma colaborativa a futuro.

Contexto del caso y método

Fundamento para la selección del caso de estudio

Desde mi propia experiencia académica y laboral como psicólogo en establecimientos educacionales, han surgido interrogantes respecto al rol que desarrolla el/la psicólogo/a, los y las docentes, y otros estamentos en el proceso educativo. Cuando cursaba mi pregrado en psicología, específicamente las asignaturas de Psicología Escolar y Psicología Educacional en el año 2010 junto a la profesora Ps. María Julia Baltar, revisamos una concepción mayormente crítica respecto de los procesos que involucran a la psicología y el ámbito educacional, comprendiendo de una manera alternativa el rol que podía cumplir el psicólogo dentro de los establecimientos educacionales, principalmente, con un objetivo que se alejaba de lo comúnmente acordado en el paradigma actual (rol clínico/evaluador), por un rol acompañante o asesor de procesos. Esta revisión siempre estaba conducida por las preguntas reflexivas-críticas; ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Para quién?

El año 2013 comienzo mi carrera laboral como psicólogo. Durante mi trayecto laboral, he transitado por diversas áreas; educacional, comunitaria y clínica. Actualmente me desempeño mayormente en el área escolar.

Las primeras funciones las realicé en contextos educativos; integrando y cumpliendo funciones en PIE (Programa de Integración Escolar), y bajo la ley SEP (Ley de Subvención Escolar Preferencial).

Mi experiencia en las comunidades educativas, respecto al trabajo realizado en ellas, ha estado fundamentada, principalmente, en la atención individual de niños y niñas, que son definidos comúnmente como “casos”, y efectuando otros requerimientos profesionales tales como: talleres a grupos-cursos, trabajo con apoderados, y de manera muy mínima, con docentes.

Las primeras solicitudes laborales fueron la atención individual de alumnos y alumnas en contexto PIE, evaluando e interviniendo individualmente en función de las Necesidades Educativas Especiales que ellos presentaban. Aunque los lineamientos de acción de este programa es la entrega de apoyos con el objetivo de derribar las barreras, tanto del alumno/a, la familia y el contexto escolar, que impiden que estos alcancen los aprendizajes establecidos en el curriculum nacional, la intervención e infraestructura física para llevar a cabo el trabajo me pareció siempre de carácter aislado. En primer lugar, por el escaso trabajo colaborativo con los demás actores de la institución escolar: profesores/as, directivos, padres, madres y apoderados/as, aun teniendo espacios formales para ello, como reuniones colaborativas con docentes y atención de apoderados. Y, en segundo lugar, la infraestructura física que se me asignaba para realizar mi trabajo: un box de atención aislado, similar a un centro de salud mental.

En un momento posterior en mi carrera laboral, cuando cumplía labores dentro del marco de la ley SEP, desde Inspectoría General del establecimiento, recibía extensas listas con nombres de niños y niñas para ser atendidos por este profesional, con un formato similar al trabajo en PIE, es decir, un trabajo individualizado, aislado y alejado de la institución educativa. Se mantenía una visión

individualizada de las problemáticas, señalándose como origen y objetivo de la intervención, los mismos niños, niñas y adolescentes. Este tipo de atención psicológica tenía su origen en la necesidad de atender, bajo el modelo clínico, los llamados “casos”.

En lo que refiere a las funciones del psicólogo bajo la norma SEP, existen estudios y ponencias que las describen y que delinear discusiones y desafíos (Céspedes, 2014; Muñoz 2011; Vidal 2007). No obstante, se demuestra la ausencia de indicaciones o directrices formales claras y concretas respecto a su función. Generalmente las funciones que se construyen sobre el trabajo del psicólogo en las instituciones escolares se generan en un acuerdo entre las distintas partes, es decir, entre el psicólogo que ingresa a la institución y las personas que se encuentran en esa institución (García, Carrasco, Mendoza, Pérez, 2012, p.182).

Históricamente la función de psicólogo educacional ha estado basada en el modelo médico, el cual pone énfasis en los alumnos “problema” o “con problemas”, donde toda acción va dirigida al propio alumno, mediatizado por una visión intrapsíquica del conflicto, dejando de lado aspectos contextuales, es decir, por ejemplo; su familia, su escuela (Vidal, 2007, p.6) y el contexto sociopolítico más amplio.

Por su parte, los procesos atribucionales que establecen comúnmente los/as docentes, son de carácter externo, por lo tanto, las peticiones de atención psicológica van dirigidas hacia los(as) alumnos(as) y familias (Selvini, 1976/2004, p.25).

Este estudio de caso invita a concebir el rol del psicólogo en la unidad educativa como acompañante de la comunidad y sus actores en los procesos de cambio y transformación, y no un psicólogo experto que sostiene verdades sobre los estudiantes, ni un psicólogo de los/as docentes, sino un psicólogo de y con la escuela.

Un elemento relevante de las instituciones escolares que nos permite comprender la construcción del rol del psicólogo en educación y de los distintos actores que son parte de la comunidad educativa, es el concepto que ha sido denominado como cultura escolar. Stolp (1994) define la cultura escolar como “los patrones de significado transmitidos históricamente, que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (citado en Elías, 2015, p.288). Tomando en cuenta una mirada epistemológica que da relevancia al punto de vista cultural y local, es que el fundamento para utilizar este concepto en la reflexión crítica en este estudio de caso, es la vinculación con la exploración de aquellas dimensiones materiales y simbólicas que no son propiedad de cada uno de los individuos participantes de la dinámica escolar, sino que aquellas que se encuentran presentes entre los/las participantes, inscritos en la organización específica de los espacios y tiempos escolares, en la arquitectura y el ambiente escolar, en la cultura material (el mobiliario y su disposición, los útiles y materiales educativos), los soportes y artefactos tecnológicos, las materialidades y saberes pedagógicos. No obstante, es preciso mencionar, que este estudio de caso no posee la intención de llevar a cabo

una investigación exhaustiva respecto de la cultura escolar de este establecimiento, aun así, se logró un acercamiento a esta temática tomando en cuenta las narraciones, conversaciones y distintos momentos del estudio de caso llevado a cabo.

Para complementar la argumentación introductoria de este estudio de caso, me interesa hacer referencia al uso de la profesión del psicólogo en las escuelas planteado por María Julia Baltar. La autora señala, que el trabajo del psicólogo y otros profesionales deriva principalmente en el diagnóstico, el cual promueve inadvertidamente el etiquetaje, construyendo así, identidades no deseadas en alumnos y alumnas (2003, p.25).

Respecto al diagnóstico clínico en los alumnos en establecimiento educacionales la autora recalca lo siguiente:

“...cualquier actividad de “especialistas” como el diagnóstico psicológico corre el riesgo de validar rótulos previos o crear nuevos, no logrando descubrir a la persona del alumno detrás del rótulo. Esto conlleva consecuencias nefastas en términos del desarrollo personal de los alumnos pues se les estigmatiza, discrimina y finalmente se les margina”. (2003, p. 2)

Generalmente, en consecuencia, se construye un trabajo poco colaborativo, dejando la responsabilidad en el profesional que atiende el caso. Esta es una de las ideas del proceso que se revisará críticamente en el presente estudio.

Continuando con las primeras líneas de este apartado, en marzo del año 2018 en el primer Consejo general del año del establecimiento, como actor integrante de

la comunidad educativa, planteo la idea de realizar y co-crear un espacio grupal con la participación de diferentes estamentos de la comunidad educativa, el cual llevará por nombre “El árbol de la vida”. Muchos no entendían que significaba. Unas entendieron que era un espacio donde revisaríamos genealógicamente nuestra familia, y otras esperaban con ansias este espacio, dado que, según sus propias palabras, “no tenemos espacios para desahogarnos”. En la ocasión, se inscribieron 10 personas. Para el día del comienzo del proceso concurren 5 personas. Durante el desarrollo de este proceso grupal, se suma una integrante, la cual desarrolla su labor como inspectora de patio del establecimiento, que lamentablemente por problemas personales se retira durante el transcurso del estudio. En el apartado “Curso del proceso grupal participativo” (revisar página 107) se describirá con detalle el desarrollo de “El árbol de la vida”.

El Contexto en que el caso tuvo lugar

La institución escolar dentro de la cual el estudio tuvo lugar es un establecimiento educacional bajo el régimen particular subvencionado con una matrícula de 552 alumnos y alumnas. El establecimiento imparte educación desde el nivel de pre-kínder hasta 4to medio. El colegio está adherido al Proyecto de Integración Escolar (PIE) y a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Mantiene una dotación de 62 trabajadores de los cuales 31 son docentes.

Como todo establecimiento educacional, los espacios de reunión docente para abordar temas de interés son los Consejos de profesores y espacios de reflexión

docente que se realizan semana por medio. De igual manera existen otros espacios de consulta, tales como el comité paritario de higiene y seguridad, el Consejo Escolar y el Consejo General. De la misma manera, durante el periodo escolar anual, el establecimiento dispone de diversos talleres y cursos para docentes y en algunas ocasiones para los asistentes de la educación sobre diferentes temáticas, tales como resolución pacífica de conflictos, currículum y evaluación, seguridad laboral, entre otros. Aun así, es común escuchar y compartir opiniones respecto a que estos espacios no satisfacen las necesidades que los actores de esta comunidad educativa requieren, sino más bien, existe una especie de imposición de temáticas a trabajar.

Estrategias metodológicas empeladas para mejorar el rigor del estudio

A continuación, se describen las estrategias empleadas para mejorar el rigor del presente estudio de caso.

El proceso de estudio de caso fue registrado mediante grabaciones de audio y fotografías. Se inició un proceso de grabación de video, pero lamentablemente la cámara filmadora sufrió desperfectos que implicaron la pérdida del registro deseado. Debido a lo anterior, solo se dispone de imágenes y audio de las sesiones del trabajo grupal, las cuales posteriormente fueron transcritas como parte de una estrategia que aseguró la disponibilidad de una fuente rica de datos producidos desde los propios participantes.

Durante el periodo de realización del estudio de caso, periódicamente se establecieron y concretaron sesiones individuales de asesoría con el profesor guía, grupos de asesoría, reuniones por medio de plataformas virtuales en línea como WhatsApp, y llamadas telefónicas. Esto permitió y otorgó una retroalimentación constante que fue clave en el proceso llevado a cabo.

Producciones Narrativas como estrategia en la producción de conocimiento. El presente estudio de caso adoptó como estrategia metodológica las Producciones Narrativas, debido a las características éticas y epistemológicas que implica en términos de la construcción del conocimiento. En las siguientes líneas describo la justificación de tal utilización.

Esta metodología surge a partir de la propuesta epistemológica y política de los “conocimientos situados” de Donna Haraway el año 1991. Esta perspectiva plantea que el conocimiento se genera “desde unas condiciones semióticas y materiales que dan lugar a una cierta mirada, alejándose tanto de una perspectiva “desde ningún lugar” (realismo), como de una mirada “desde cualquier lugar” (relativismo)” (Balasch y Montenegro, 2003, p.44). Las autoras indican que la metodología pone acento en la crítica hacia las investigaciones tradicionales, es decir, las de tipo representativistas, caracterizadas por la interpretación y representación de las personas investigadas mediante el mismo acto investigativo. Las Producciones Narrativas, en cambio, apuntan hacia la posibilidad de generar conocimiento a partir de conexiones parciales con las personas que están cerca del fenómeno a estudiar, es decir, el equipo investigador se articula con los/las participantes de la

investigación. Este proceso se realiza mediante varias sesiones de entrevistas, de las cuales finalmente se genera un texto híbrido que expresa la manera de entender el fenómeno, garantizando la participación explícita de los participantes sobre el texto producido. En este estudio de caso, luego del desarrollo participativo de “El árbol de la vida”, se genera posteriormente la oportunidad de confeccionar un Documento Colectivo que posee las características de producción participativa que promueve esta metodología.

La postura feminista resulta fundamental en esta metodología, criticando precisamente la idea de ese sujeto abstracto e incondicionado. Cuando hablamos de conocimiento situado, estas autoras refieren a que todo conocimiento lleva la marca desde donde es originado, es decir, no existe un conocimiento objetivo “desde ninguna parte”, dado que todo conocimiento es desarrollado en contextos sociales, políticos e históricos concretos. Pero este posicionamiento también rehúye de posturas relativistas, considerando que ambos polos pueden derivar en visiones totalizantes del conocimiento y negar responsabilidades. Además, “el momento, lugar, o situación en que alguien produce conocimiento afecta a qué y cómo se conoce, es decir, a qué denominamos conocimiento y, en definitiva, al contexto de justificación” (Pérez, 2011, p.36).

En la práctica podemos describir que la construcción de una producción narrativa es hacer un relato con lógica argumentativa, sin llegar a conformar una lista de datos, sino una narración en conjunto. En el fondo, se generan procesos de reflexividad conjunta entre investigadoras y sujetos participantes (Troncoso, Galaz y Álvarez, 2017, p.24).

Se señala como un rasgo fundamental a considerar en esta estrategia metodológica, la condición subjetiva del científico social, el cual comparte el conocimiento sobre lo social con los sujetos investigados quienes, en tanto tales, lo hacen más en calidad de co-constructores que de informantes (Cruz, Reyes, y Cornejo, 2012, p.255).

Es por esto que, mediante estas perspectivas de tipo participativas, las personas afectadas por problemas sociales acceden y construyen a través de su participación las propias definiciones de lo que es problemático y las formas de solución posibles. Se desprende justamente que “por la diferencia de posiciones entre estos dos grupos (interventor-intervenidos) y sus diferentes conocimientos (conocimiento científico – conocimiento popular), se puede acceder al conocimiento sobre la realidad” (Montenegro y Pujol, 2003, p.298). “Es en el dialogo entre estas dos partes donde se adquiere lo “real”” (Freire, 1997 citado en Montenegro y Pujol, 2003, p.98).

Si nos posicionamos desde el construccionismo social, el conflicto surge al momento de accionar, en términos de agentes políticos de transformación social, entendiendo que cada contenido es una construcción social, que no hay una realidad “externa” que pueda ser alcanzada a la cual nos podamos referir fuera de los agentes de representación que la producen. Por esto se hace necesario reflexionar acerca de la intervención social sin tener que apelar a conocimientos o posturas universales o representativistas de la realidad.

Acerca de este punto, Haraway refiere lo siguiente:

“La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es

una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La “igualdad” del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en el encarnamiento y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva”. (1995, citada en Montenegro y Pujol, 2003, p. 303)

Esta postura crítica de Haraway respecto a las perspectivas totalizadoras, propias del enfoque de la objetividad y la postura relativista, confieren la oportunidad de develar un tipo de acceso al conocimiento objetivo que precisamente se encuentra asociado a la perspectiva parcial. Esto quiere decir que en cada intento de producir conocimiento se encuentra contenida una postura sociopolítica y ética frente a la vida. Esta reflexión nos lleva a comprender que hay un tipo de conocimiento local y cultural que está situado en un contexto particular, en este caso, en el proceso grupal de nosotros y nosotras como participantes de un espacio educativo y social más amplio, y que se trata precisamente de revalorar estas perspectivas parciales, tomando suficiente distancia del conocimiento experto y totalizante para volver a incluirlas en nuestras vidas. White y Epston (1980/1993) promueven este proceso de identificación de relatos alternativos más cercanos a la experiencia (p.32), vinculándolo con la idea feminista de producción de conocimiento como una actividad contextualmente situada que permite relevar las maneras preferidas de vivir.

Por tanto, podemos afirmar que esta estrategia metodológica, por su componente asociado a la postura epistemológica que orienta el presente estudio, y por consiguiente, a su forma de abordar la producción de conocimiento, reafirma el carácter participativo, colaborativo y co-creativo que se busca establecer entre el facilitador-participante y las participantes del estudio y permite sostener como método la co-creación de un escrito híbrido que finalmente será plasmado en el Documento Colectivo.

Fuentes de donde se dispondrán los datos

Las fuentes de datos de donde se obtendrá la información son propias de la narración de los participantes, es decir, docentes y profesionales asociados a la educación, con quienes se abordará colectivamente la metodología participativa de “El árbol de la vida”. Esta metodología nos permite hablar de nosotros mismos/nosotras mismas desde nuestras identidades preferidas, tomando en cuenta nuestras propias raíces, objetivos, habilidades y valores que nos mueven en nuestra vida, narrado a partir de nuestra voces propias y colectivas. Además, el adoptar como base la postura epistemológica de la propuesta de las Producciones Narrativas como posicionamiento participativo y colaborador en el presente estudio de caso (Balasch y Montenegro, 2003), me habilita para desempeñar un papel de facilitador-participante más que de investigador externo.

Confidencialidad

El manejo de la confidencialidad comienza con la petición de autorización hacia la dirección del colegio, el cual es concedido con la condición de no entorpecer el desarrollo y labor de los/as participantes en la institución educativa. Del mismo modo, el nombre del establecimiento será anonimizado para el resguardo de la identidad de la institución.

Respecto al consentimiento informado entregado a las participantes, se le entrega un documento escrito, el cual indica la posibilidad de grabar y utilizar confidencialmente esos datos con fines académicos, y la publicación posterior de los resultados de la investigación. Asimismo, garantiza el resguardo de la identidad de cada uno de ellos (decisión personal de los participantes). Inicialmente, los y las participantes decidimos develar nuestros nombres para efectos de este estudio de caso. Posteriormente, los/las participantes decidimos mantener en reserva nuestra identidad utilizando un nombre ficticio para cada uno de nosotros y nosotras.

El modelo de consentimiento informado entregado a las participantes se adjunta en la sección de anexos (revisar página 286).

Grupo participante

Contexto

Este estudio de caso contempla el abordaje de un grupo de personas, por tanto, la descripción de los participantes se debe dar cuenta desde una dimensión colectiva.

Somos trabajadores y trabajadoras de un establecimiento educacional de la ciudad de Illapel. Somos personas con la necesidad de mantener un espacio de reflexión y conversación acerca de nuestras identidades preferidas. Somos un grupo de personas de diversas edades, viviendo cada uno algún proceso distinto en nuestras vidas. Asimismo, a pesar de que en la actualidad vivimos en la misma ciudad, nuestros puntos de origen son distintos. La mayoría provenimos de la misma ciudad de Illapel, unos de sectores rurales y otros de la urbanidad. La trabajadora social proviene de Santiago, y una de las profesoras participantes, nace en la ciudad de La Paz, Bolivia. El grupo lo componemos 5 docentes, un psicólogo, una trabajadora social, y una inspectora de patio que ingresa al espacio en la 3era sesión. Lamentablemente durante el desarrollo del espacio se retira voluntariamente del grupo, dando término a su participación.

La mayoría trabaja hace más de 5 años en el establecimiento, la trabajadora social es la que menos tiempo lleva en la institución, en cambio una de las profesoras lleva más de 15 años trabajando como profesora para este colegio. Es primera vez que nos reunimos conformando este grupo como tal. Preciso indicar es que con anterioridad hemos estado juntos espacialmente, no obstante, ha sido otro el contexto de esas reuniones.

El grupo promedia los 45 años de edad, siendo los más jóvenes los participantes con 30 años, y con la de mayor edad, 60 años. Las docentes mantienen relaciones estrechas entre ellas por ser profesoras del mismo ciclo (educación básica), frente al otro grupo de profesores que pertenecen al ciclo de educación media. El psicólogo y la trabajadora social no habían compartido tanto tiempo como el tiempo que comparten entre ellas. La inspectora de patio, por su parte mantiene relaciones con varios estamentos dentro del colegio por su misma labor dentro de este.

Nos reunimos con la necesidad de poder expresar nuestras ideas frente a la experiencia laboral en un contexto educativo, buscando un espacio de conversación y reflexión conjunta acerca de cómo respondemos frente a los problemas que nos afectan en ese contexto.

Por supuesto, cada uno de nosotros arriba con historias personales diversas en un momento histórico de nuestras vidas en particular, aun así, nos une la necesidad de compartir y expresar nuestras maneras preferidas de ser en nuestras vidas.

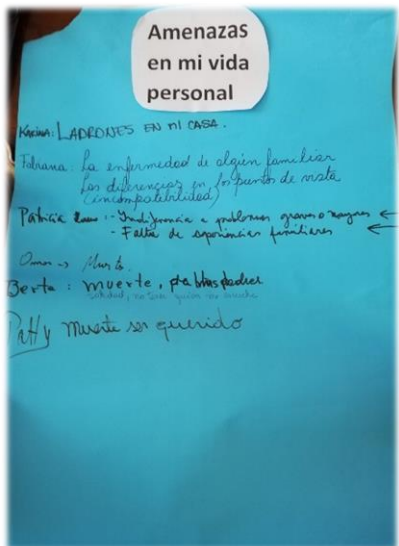
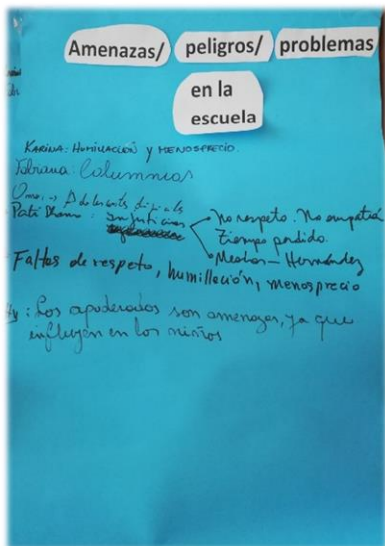
Objetivos presentados por el grupo

Como grupo en un inicio primaba el objetivo asociado a la necesidad de mantener un espacio para poder desahogarse, un espacio para poder ser escuchados frente a los problemas que nos suceden cotidianamente en nuestro lugar de trabajo. Es muy común escuchar en voces de trabajadores de la comunidad escolar, que; “no son escuchados”, “que los problemas no se resuelven”, “que es siempre lo mismo”, una especie de desesperanza aprendida.

Es así como, en este lugar, vimos la oportunidad de co-construir un espacio amigable, de confianza, descanso y desahogo.

Definición de los problemas presentados por el grupo

En una primera instancia, los problemas que nos afectan tienen que ver con una mirada individual, en relación con nuestra vida personal, tales como experiencias personales de violencia, de robos en el hogar, conflictos familiares, la muerte de nuestros seres queridos, entre otras. A continuación, se presenta una lista de los problemas que identificamos como grupo:



Del mismo modo se aprecian expresiones referidas como “amenazas en la vida escolar”, tales como: “Calumnias”, “adolescentes difíciles”, “no respeto”, “no empatía”, “faltas de respeto”, “humillación”, “tiempo perdido”, “menosprecio”, “los apoderados como amenaza, ya que influye en los niños”.

En un momento posterior del estudio de caso, en específico, luego de la “Revitalización del árbol de la vida”, el grupo se transforma, siguiendo la metáfora, en un “Bosque de la vida escolar”, y nos visualizamos y percibimos como grupo que pertenece a una comunidad, por lo tanto, la conceptualización de los problemas se fue desplazando desde una mirada individual hacia una mirada más colectiva, asociada a las “Tormentas de la vida escolar”. Los problemas sugeridos son los siguientes:

- *“Las faltas de respeto”.*
- *“Personas que se sienten superiores”.*
- *“No saber escuchar”.*
- *“Intromisión de los apoderados y que no se apoye al profesor”.*
- *“Faltas de respeto”.*
- *“Deshonestidad”.*
- *“Ciencia (para lo que hago)”.*
- *“Falta de información”.*
- *“Ser pasada a llevar”.*
- *“Rapidez. Manía del jefe”.*
- *“Discriminación a alumnos”.*
- *“Falta de colaboración”.*
- *“La falta de “norte” que tiene el colegio”.*
- *“Apoderados que aparecen en noviembre y en el año no se acerca a saber de la vida de su hijo”.*
- *“Injusticia (malos tratos)”.*

- *“La relación entre los docentes. Sentirse excluido”.*
- *“Falta de comunicación (avisos tardíos o no avisos)”.*
- *“El menosprecio”.*
- *“Los gritos de la jefa/e que están por venir (estar en la incertidumbre de los arrebatos)”.*
- *“Inspectora es una amenaza, ya que le gusta que se haga todo lo que ella dice”.*
- *“Una gran tormenta para mi es que exijan proactividad, pero cuando se trata de ayudar lo encuentran malo y cuestionan mi participación”.*
- *“Mi trabajo implica manejo de conflictos, pero ante cualquier peligro o riesgo, mi integridad esta al final para “ellos” lo importante es cumplir”.*

En apartados posteriores se describirá y clarificará el proceso de colectivización, y la localización de los problemas en sistemas más amplios. Para esto, revisar sección “Desplazamiento en la definición de los problemas” (página 234).

Concepción guía

En este apartado, realizaré una exposición que muestra el recorrido teórico, epistemológico, ético y político que orienta mi postura como psicólogo y que da sentido al presente estudio de caso. Daré a conocer algunas definiciones existentes respecto al poder y la relación de éste con la psicología como disciplina profesional. Del mismo modo describiré algunas nociones respecto a la dialéctica del poder y el saber en el contexto escolar. Consecutivamente, describiré algunas definiciones, existentes dentro de la literatura acerca del rol que cumple el psicólogo en las instituciones escolares, y presentaré el concepto de Identidad Docente, con el objeto de contribuir a problematizar dicha identidad en el contexto del presente estudio de caso. Posteriormente, revisaremos las concepciones teóricas acerca de la Terapia Narrativa, las Prácticas Narrativas Colectivas, la metodología de “El árbol de la vida” y los Documentos Colectivos. Finalmente se realizará un breve análisis crítico respecto a la psicología y sus dispositivos clínicos, en referencia a su rol frente a las condiciones socioestructurales en las que se integra.

Un recorrido teórico y epistemológico: postura ética y política implicada

Un punto crucial en este estudio de caso es la postura epistemológica que informa el quehacer de mi rol como psicólogo, tanto en la actual experiencia terapéutica grupal en el marco del estudio de caso como en las acciones que comúnmente realizo como profesional en educación. Esto implica explicitar una postura ética y política. En este apartado no pretendo realizar una revisión

exhaustiva y acabada respecto a estos temas, sólo intentaré mostrar el recorrido teórico-conceptual que fundamenta esta posición y sus implicancias.

Poder. En el pensamiento de Michel Foucault (1926-1984), pensador francés contemporáneo, es clave la relación entre los conceptos de conocimiento y poder. A partir de la reflexión histórica que realiza el pensador, logra describir el papel central que estos han desempeñado en el gobierno de las vidas de las personas.

En la época moderna, el poder se centraba en el cuerpo, en su administración, con el fin de su disciplinamiento, optimización de sus capacidades y su integración en sistemas de controles eficientes y económicos. Todo este procedimiento anatomo-político, reemplaza al viejo poder de muerte que simbolizaba al poder del soberano (Foucault, 1984, pp. 139-140, citado en White, 1997/2002, p. 158). El bio-poder, como también es conceptualizado, se desarrolla bajo dos maneras; el poder estaría centrado en el disciplinamiento y adiestramiento del cuerpo, además de traer consigo la producción de una clasificación de los cuerpos asociado a categorías científicas, tales como; la edad, sexo, raza, etcétera, generando de esta manera, cuerpos dóciles y productivos en sintonía a la utilización política y económica imperante. Importante mencionar la expansión conceptual acerca del poder, pasando de la hipótesis “represiva” a la hipótesis “productiva”. Foucault cuestiona la noción tradicional de Poder con “mayúscula”, y la conceptualiza más bien, como “relaciones de poder”. El autor refiere que el poder no se ejerce unidireccionalmente, de arriba hacia abajo, sino, en direcciones que son múltiples. Además, el poder tendría un carácter omnipresente, atravesando todas las relaciones del cuerpo

social (1984 citado en Pelayo y Moro, 2003, pp. 219-220). Siguiendo a estos autores, refieren que Foucault en sus últimos años de vida expandió su pensamiento sobre el poder integrando una tercera concepción la cual no pudo ser desarrollada totalmente. Lo que proponen los autores, es que desde la apertura conceptual que integra la hipótesis represiva, pasando por las relaciones de poder (hipótesis productiva), abre el concepto del poder como “domino sobre sí mismo”, referida como continencia y templanza del uso de los apetitos y placeres, orientada al control y domino sobre sí mismo. Esta concepción no se engloba dentro de la pureza asociada al cristianismo, sino asociada a la libertad de los individuos y el buen orden de la ciudad, sosteniendo fielmente un estrato político y económico en la definición. A partir de esta última concepción, resulta interesante el aporte que realiza Byung-Chul Han, filósofo surcoreano, el cual alude a un “giro” desde el bio-poder (control del cuerpo) hacia la “psique” (2000/2014, p. 23), es decir, la optimización de la mente. Argumenta que, para el capitalismo y neoliberalismo actual, el objetivo no es el cuerpo disciplinado, es la mente optimizada. Stiegler agrega en la línea del autor, la existencia de “las psicotecnologías del psicopoder” (citado en Han, 2000/2014, p. 23), las cuales fundamentalmente, recaen en; la televisión, internet, medios de comunicación, información privada y pública, entre otras, que como finalidad apuntan hacia el domino y control de la ciudadanía. La idea de libertad como valor dentro del neoliberalismo, asociada a la estrategia de la optimización del yo, es decir, “el empresario de sí mismo” (Foucault, 2004, citado en Han, 2000/2014, p.25) que se somete a sí mismo, permite desembocar perfectamente las ideas de libertad y autoexplotación. Para Han: “Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en

duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal” (2000/2014, p. 10).

Como se señalaba en líneas anteriores, resulta relevante para este estudio de caso atender a la productividad como forma de poder. Foucault, sobre este punto, menciona que el poder no pesa como una fuerza que reprime, al contrario, produce cosas, discursos y saberes que atraviesan todo el cuerpo social:

“...la verdad está caracterizada por cinco rasgos históricamente importantes: la «verdad» está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto bajo formas diversas de una inmensa difusión y consumo (circula en aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación). En fin, es el núcleo de la cuestión de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social (luchas “ideológicas”). (1978/1979, pp. 187-188)

Continuando con el autor:

“el poder produce saber (...) que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo

unas relaciones de poder”. (1994, citado en Pelayo y Moro, 2003, pp. 220-221)

Desde la ilustración a mediados del s. XVIII, hasta nuestros días, se valida un paradigma que valora el conocimiento científico como saber experto, asociado al modernismo cultural (Gergen y Warhus, 2003, p. 3). Este tipo de conocimiento que enaltece el acceso al conocimiento por medio de la observación basándose en el método científico, valora y considera como “verdadero” solo el conocimiento generado por esos métodos en sus propios rangos de validez. Con ello, finalmente se privilegia un saber único y universal. La psicología como disciplina científica no se aleja de esta concepción.

La psicología al servicio del poder. “La importancia de la psicología no obedece a la verdad de su conocimiento, sino al servicio que presta al poder” (Parker, 2007/2010, p. 12). Así, el autor británico, nos plantea la idea de que la psicología como conjunto de conocimientos, no es más que un instrumento que sirve a la ideología dominante. Como se señalaba en el apartado anterior, la sociedad capitalista neoliberal, que valora el individualismo, y los insumos científicos que provee la psicología, fomentan un efecto alienante, realzando y confirmando la “naturaleza humana” en contra de la “naturaleza social”, como origen de “lo psicológico”. Geertz manifiesta respecto a la idea anterior: “...un carácter construido en la época de la modernidad: La concepción occidental de la persona como universo cognitivo único y circunscrito, como centro dinámico de conciencia,

emoción, juicio y acción organizado en forma de un todo diferenciado...”. (1976, p. 225, citado en Díaz, 2006, p. 5)

Díaz afirma que en esta época se consolida, con el planteamiento cartesiano, la idea de que la mente tiene un carácter individual y, por tanto, las instituciones sociales deben desarrollarse en torno a esta idea de autonomía e individualismo (2006, pp. 4-5). Las sociedades neoliberales, al caracterizarse por la desregulación y privatización de los servicios, promueve que el individuo se aleje aún más de sus congéneres, individualizando su éxito y riqueza como consecuencia de su progreso individual. Esto, según Parker, promueve la competitividad e inseguridad, proporcionando el contexto ideal para que la psicología justifique estas operaciones de un sistema desigual e injusto. En sus propias palabras: “En este nuevo escenario, la psicologización es una de las principales estrategias ideológicas para separar a las personas entre sí y fomentar la competitividad en el llamado “libre” mercado” (2007/2010, p. 226). Como consecuencia, la sociedad al aferrarse a estas “verdades”, al parecer, permanecería en una postura acrítica. El mismo autor, nos manifiesta que:

“...no cuestionan la reducción de los fenómenos sociales al plano individual y plantean que el cambio histórico transforma lo que parecen ser cualidades inamovibles del comportamiento humano. Asimismo, la universalización de la lucha por el cambio podría desafiar y trascender la globalización explotadora que trajo el capitalismo”. (2010, p. 18)

Siguiendo al autor, en lo que respecta al plano “individual” como “verdad” sustentada en el paradigma actual, es posible extraer algunos ejemplos como los

que a continuación se describen. La investigación sobre las “bases biológicas del comportamiento” es sin duda un conocimiento valioso para la humanidad, ya que aporta a la comprensión del sustrato que permite el comportamiento humano, no obstante, este tipo de conocimiento deja de lado las reflexiones acerca de nuestra naturaleza humana y las decisiones políticas que se toman respecto a ella. Así también, las investigaciones que la psicología ha realizado sobre género y la sexualidad, inteligencia y personalidad, implícitamente han sido llevadas a cabo con fines totalmente segregacionistas, ubicando las diferencias en categorías definidas como “normal” y “anormal”. De manera similar, los modelos cognitivos en psicología, y el surgimiento de la inteligencia artificial, han estado asociados al “incremento de trabajos de oficina” (2010, p. 61), claramente en función de las necesidades económicas del paradigma político. De la misma forma, el desarrollo de los Test de inteligencia, explicitan los argumentos racistas que plantean factores biológicos como razón última de las diferencias en inteligencia y capacidad. El autor respecto a esta última idea refiere que:

“...recurren con frecuencia a esta gráfica de distribución normal (campana de Gausse). La misma curva distribuye a las personas a escala mundial a lo largo de dimensiones que las dividen y clasifican en tipos determinados que, curiosamente, coincide con la distribución de riqueza y recursos económicos”. (2010, p. 70)

Dialéctica poder/saber en el contexto escolar. Resulta relevante hacer mención de la dialéctica poder/saber en el contexto escolar, por las implicancias que tiene en el presente estudio de caso, al operar como contexto tanto de este proceso terapéutico grupal como del trabajo actual donde me desarrollo profesionalmente.

La relación poder/saber dentro del sistema escolar en palabras de Foucault es concebida como: "... una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican" (1975/1998, p. 37, citado en Ovejero y Pastor, 2001, p. 102). El poder se explicita de la forma más clara en las instituciones escolares, reflejando las tensiones internas de grupos sociales en un contexto más amplio. Así, es una lucha constante respecto a cuáles son los valores que deben predominar en la sociedad. Lucha que es reproducida clara y constantemente en las escuelas. Por lo mismo, los autores señalan consecuentemente, que "la educación está en una permanente crisis" (2001, p. 102).

La escuela al mantenerse bajo esta dialéctica del poder/saber, conlleva necesariamente la generación de un tipo de conocimiento, en donde la psicología juega el papel de cómplice (Bock, 2003/2008). La escuela produce un explícito efecto a través de su curriculum oculto asociado a la generación de individuos "dóciles y normales", seleccionando y construyendo sujetos individuales para posteriormente "tener éxito en la sociedad sumisa y disciplinada" en la que vivimos (Ovejero y Pastor, 2001, p.102).

Giroux nos explica que, desde una perspectiva radical, las escuelas debiesen ser comprendidas como instituciones a partir de un análisis en las relaciones que

pueden darse entre el Estado y la economía, revelando como las escuelas funcionan a modo de agencias de la reproducción social y cultural, legitimando la racionalidad capitalista y sosteniendo las prácticas sociales dominantes (1983/1986, p. 2). El autor refiere que la experiencia escolar se modula especialmente a través del curriculum oculto (p. 8).

Torres entiende el curriculum oculto como aquello que no es planificado para la enseñanza, tal como sería el curriculum oficial o explícito, que refiere a contenidos y programas. Según las palabras del autor:

“El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad”. (1991, p. 76)

Giroux añade lo siguiente:

“Lo que llamamos escuela entonces se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de los maestros, en los objetivos propuestos, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permitió comprender las escuelas como instituciones políticas inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante”. (1992, p. 71, citado en Herrera, 1999, p. 2)

Sacristán argumenta sobre la importancia del curriculum (oculto y explícito) que da por resultado la adquisición de formas determinadas de percepción y pensamiento acerca de lo verdadero y lo valioso, contribuyendo finalmente a “la construcción de subjetividades” (1987, p. 30). Asociado a esto, Bowles y Gintis nos reafirman la idea de que el currículum latente (oculto) busca que los estudiantes adquieran cualidades básicas buscadas por la producción capitalista: obediencia, puntualidad, disciplina y productividad. Así, la cultura organizacional de la escuela se corresponde con las necesidades de la economía neoliberal (1985, citados en Muñoz y Concha 2013, p. 29) que sostiene la valoración de un sujeto individualizado. En función a la idea anterior, la escuela inmersa en la ideología dominante coopera en la generación de prácticas individualizadoras. Así, la figura del pupitre individual, el uso de exámenes y expedientes individuales, la incitación a la competencia individual, la importancia de la conducta y el rendimiento individual del sujeto, obviando las condiciones estructurales, ambientales o psicológicas en las que este sujeto se encuentra, son claras manifestaciones de la lógica predominante en este contexto. Del mismo modo, la escuela al centrarse en los méritos individuales supone como una de sus operaciones el ocultamiento de las injusticias socioeconómicas como influencia en los procesos escolares. Es decir, la escuela naturaliza los procesos escolares, recodificándolos como procesos personales.

Al encontrarnos en una “sociedad individualizada”, formada por sujetos dóciles y sumisos, estamos siendo un elemento perfecto y útil para la producción capitalista: “útil económicamente, pues es extraordinariamente productivo para la economía capitalista; a la vez que inocuo políticamente, pues su participación política en las

decisiones importantes de la sociedad en la que vive es prácticamente testimonial” (Ovejero y Pastor, 2001, p. 103).

Así mismo, los autores aclaran:

“La escuela es la más potente tecnología de control y sometimiento pues es la única obligatoria. No es obligatorio ir a la cárcel o al hospital psiquiátrico, ni siquiera hoy día es obligatorio, afortunadamente, pasar por el ejército. Pero todos hemos tenido que pasar por la escuela. Y pobres los que no pasen por ella”. (2001, p. 106)

Siguiendo la lógica del poder dominante del neoliberalismo y su relación con los centros escolares, es posible develar cómo, por ejemplo, a través de la ley SEP como política de “*accountability*”, que tiene como objetivo la entrega de recursos estatales para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país, se logran y legitiman acciones asociadas al poder y a la lógica empresarial, funcionando como un dispositivo neoliberal transfiriendo los riesgos sociales, políticos y económicos del mejoramiento escolar desde los gobiernos a los sostenedores y a las escuelas, quienes operan como agentes individuales responsables de sus resultados (Webb, 2011, citado en Assaél, Acuña, Contreras, y Corbalán, 2014, p. 9). Este dispositivo, utilizando los resultados de la medición del SIMCE como principal indicador del logro educacional, vincula consecuencias que van desde mayor supervisión hasta el cierre de establecimientos. La evidencia internacional que critica a estas políticas de *accountability*, señala que uno de sus efectos concretos es la transformación de la

cultura escolar hacia una cultura de la auditoría, donde los actores sienten una necesidad constante de producir evidencia que muestre que están haciendo las cosas de forma eficiente y en la dirección correcta (Apple, 2007, citado en Assaél, et al., 2014, p. 9). La rendición de cuentas opera también como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para la realización de la tarea prescrita externamente (Ball, 2003; Lipman, 2009, citado en Assaél, et al., 2014, p. 9). Mediante esta cultura de la auditoría, se introducen elementos propios de una empresa privada en los procesos de gestión de una escuela. En este sentido, estas políticas de *accountability* ubican al docente en una posición compleja, pues éste no sabe si educar o enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2004, p. 10, citado en Assaél et al., 2014, pp. 9-10). El trabajo docente empieza a perder sentido, y los profesores tienden a orientarse a ser evaluados positivamente y a responder a la presión y vigilancia de las que son parte (Day, 2002; Webb, 2011 citado en Assaél et al., 2014, p.10). De esta forma, la literatura internacional ha buscado llamar la atención sobre las políticas de *accountability*, que podrían estar generando una transformación de la cultura escolar, no necesariamente más favorable para el trabajo educativo, en tanto conllevaría una pérdida de sentido (Assaél et al., 2014, p. 10).

En Chile, la cultura escolar es “autoritaria, las escuelas funcionan como unidades aisladas, encerradas en sí mismas y donde los directores y equipos directivos ejercen su poder verticalmente” (Muñoz, 2011, p. 37). Lo anterior implica reconocer el orden cultural que se ha construido en la historia de nuestro país, donde muchas acciones y procesos participativos “han sido cooptados por el Estado neoliberal y los grupos de poder” (Palma, 1997, y Salazar, 1997, citado en Muñoz, 2011, p. 37).

Como se señalaba con anterioridad, esta sociedad aferrada a una ideología dominante que está sometida a los conocimientos universales y a las verdades absolutas es que Giroux visualiza una escuela como promotora de la reproducción cultural, lo cual conlleva consecuentemente a la descalificación de los saberes de grupos subordinados. En palabras del autor: "...la cultura escolar... actúa no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados" (1990, p. 33, citado en Bórquez, 2005, p. 4). Esto propicia procesos de enajenación individual y social, sometándose a los marcos de referencia de las clases dominantes, llegando a negarse a sí mismos y a su entorno, aceptando patrones culturales que, al no serles propios, disminuyen la posibilidad de asignación de sentido de aquello que aprenden.

Baltar y Bórquez, nos mencionan que, dependiendo de las condiciones institucionales de la escuela y de los significados asignados a ellas por la comunidad educativa, ésta tiene la oportunidad de reproducir, o, al contrario, neutralizar los mecanismos selectivos que pretenden la homogenización propia de la cultura escolar que se canalizan predominantemente a partir del curriculum oculto, reproduciendo el orden social vigente (2010, p. 1). Las mismas autoras señalan que los alumnos y las alumnas de cada escuela que presentan alguna problemática individual más profunda y originada en factores extraescolares, que requerirían una posible intervención clínica, en ningún caso debería reemplazar a la acción pedagógica institucional (2010, p. 1). Esto, porque, en consecuencia, derivaría en

una invisibilización de otros factores como lo son la propia escuela como institución social, asimismo produciría una ceguera crítica acerca de la cultura sociopolítica en la que esta se encuentra inmersa, impidiendo consecutivamente, que la escuela y sus actores educativos se hagan cargo institucionalmente de sus alumnos/as.

Hasta acá hemos recogido la comprensión de diversos autores respecto al poder y sus efectos como pretensión de verdad universal y la idea de la creación de sujetos individualizados. Además de cómo las acciones de la psicología dentro de las escuelas han contribuido a consolidar las ideas soporte del paradigma socio político actual.

Continuando con este acápite teórico, en seguida describiré las distintas concepciones que se han construido acerca del rol del psicólogo y sus funciones en el área educacional.

El rol del psicólogo/a en educación. En términos generales, se han descrito tres finalidades de la psicología educacional, las cuales son:

“1. Contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar los procesos educativos.

2. Ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que permitan orientar estos procesos en una dirección determinada.

3. Colaborar en la instauración de prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas”.

(Coll, 1998 citado en Vidal 2007, p.2)

El rol del psicólogo es visualizado al interior de las instituciones educativas como una mera aplicación de técnicas del área clínica de la psicología a la educación, principalmente enfocada al psicodiagnóstico y la atención de casos individuales al interior de las escuelas.

Algunos datos importantes respecto a las naciones de Europa nos indican lo siguiente en cuanto a las funciones del psicólogo en el ámbito educacional:

“• En Bélgica dentro de los PMS (Centros Psico-Médico-Sociales) enfocados en la orientación escolar y profesional con un enfoque interdisciplinario.

• En Francia en los RASD (Equipos de ayuda especializados a los alumnos con dificultad) que trabajan contra el fracaso escolar y en pro de la integración; y en los CIO (Centros de información y orientación) para la orientación y asesoramiento, transición a la vida activa, etc.

• En Irlanda el PSDE (Servicio Psicológico del Departamento de Educación) enfocado a la orientación y consejo al sistema escolar en las áreas profesional, educativa y personal/social.

• En Luxemburgo el CPOS (Centro de Psicología y Orientación en escuelas) dirigido a la orientación escolar y vocacional, asesoría de familias y profesores, etc.

• En Holanda más de 60 centros regionales de asesoramiento a la escuela y tres centros nacionales.

• En Dinamarca una serie de servicios de orientación escolar y profesional dependientes de organizaciones centrales, regionales y municipales.

• En el Reino Unido existen servicios de Psicología Escolar de diversas dependencias que cubren las áreas de intervención psicoeducativa.

- En Portugal los Servicios de Psicología y Orientación (SPO) que con enfoque interdisciplinario abordan la orientación escolar y profesional y de “promoción del éxito educativo”.
- En Alemania con una gran diversidad de centros dependientes de una pluralidad de autoridades regionales”. (Vidal, 2007, pp. 3-4)

En términos generales podemos apreciar que el rol y las funciones del psicólogo en otras latitudes se encuentran mayormente desarrollados, realizando diversas labores en educación, diferente al marcado enfoque clínico que ya conocemos.

En el continente americano, la psicología educacional ha estado fuertemente influenciada por los postulados del paradigma sociocultural Vygostkiano, así como también en algunas interpretaciones constructivistas-integracionistas (Rigo y Díaz Barriga 2004; Rigo, Díaz Barriga y Hernández 2005, citados en Hernández, 2007, pp. 26-27). Se indica de igual forma la participación importante de otros paradigmas psicoeducativos, dentro de los cuales se mencionan, por ejemplo;

“La teoría del aprendizaje estratégico, los modelos metacognitivos y de autorregulación de Brown y Flavell, el modelo SOI de Mayer, la aproximación del profesional reflexivo de Schön, las propuestas de diseño instruccional tales como las de Reigeluth, los modelos de aprendizaje situado de Brown, Rogoff y Lave, y los modelos de investigación cognitivo-motivacional de Weiner, Dweek y Elliot o de Pintrich, amén de otros tantos modelos de corte explicativo más local y referidos a dominios de conocimiento específico en la educación escolar, la educación especial, el consejo y la orientación educativa, la evaluación, entre otras”. (Hernández 1998, citado en Hernández, 2007, p. 27)

En Sudamérica, específicamente en el país vecino Perú, se realizó un estudio en Lima, con el fin de analizar la percepción que tienen los directores de centros educativos de la ciudad frente a las actividades que desempeña el psicólogo educacional. Los resultados indican que los directivos de las instituciones educativas consideran que las actividades del psicólogo educativo se concentran mayormente en las áreas de detección, evaluación-diagnóstico e intervención (Álvarez, 2011, p. 51). Se expresa además que los directores de los colegios de gestión pública y de gestión privada consideran que el trabajo del psicólogo educativo es muy importante en su organización, percepción basada probablemente por su formación teórica, su formación práctica y la colaboración con otros profesionales, la contribución al conocimiento de las condiciones especiales del educando, el interés por actualizarse, su habilidad en el manejo de problemas, su interés por adecuarse a la tecnología y su productividad en el trabajo (p. 56). Por otra parte, se muestra una percepción media (estadística) asociada a la contribución a la mejora en los planes curriculares, en la producción de material educativo y en la elaboración de programas y nuevos métodos de enseñanza (p. 57).

En nuestro país, la psicología educacional como disciplina cuenta con más de 50 años de tradición. En la década del 50' se crea la Asociación de Psicólogos de Chile, posteriormente en 1968 se funda el Colegio de Psicólogos de Chile. Es en el año 2008, que, con el apoyo del Colegio de Psicólogos, se reactiva la creación de la Asociación Nacional de Psicólogos Educativos (ANPSE). Actualmente, la ANPSE, busca desarrollar acciones vinculadas con el desarrollo de la ética y los requerimientos sobre la calidad en la formación y desempeño de los profesionales,

entre otros temas. Estas acciones llevaron a generar instancias de visibilización del rol de la psicología en educación frente al Ministerio de Educación, a la Comisión de Formación Inicial Docente del Centro de Perfeccionamiento Educativo e Investigación Pedagógico (CEPEIP), y a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (Asociación Nacional de Psicólogos Educativos (ANPSE), 2011 citado en Baltar y Carrasco, 2013, pp.177-178).

A principios del siglo pasado, la psicología en Chile surge como un área del conocimiento en pos de estudiar temas propios del ámbito de la educación escolar, objetivo que se mantiene cuando en la década del 40' se transforma en una práctica profesional cuyo objeto es la de solucionar problemas escolares. A partir de ese momento, esta disciplina ha sido más bien una psicología para la educación en términos de la mera aplicación de los principios psicológicos a la pedagogía, concebida con base en intereses predominantemente técnicos, de acuerdo con Habermas, orientados al orden, predicción, gestión y control del medio educativo (1990, citado en Baltar y Carrasco, 2013, p. 178). No obstante, se ha ido desarrollando, de manera aún rudimentaria, una psicología de/con la educación que se fundamenta en intereses prácticos y/o emancipatorios (Baltar y Carrasco, 2013, p.178).

López, Carrasco, Morales y Araya, nos plantean que, a partir del estudio realizado sobre bullying y violencia escolar en Chile, existe un aislamiento y encapsulamiento de los psicólogos dentro de las instituciones escolares cuando son contratados para trabajar estas variables en el contexto escolar. Este encapsulamiento se caracterizaría por un aislamiento en su desempeño laboral, las que se realizan desde una lógica de trabajo médico-clínico que se aleja del marco

pedagógico (2011, p.1). Muchas veces, no es sólo el psicólogo quien termina “encapsulado” en su quehacer profesional, sino que lo hace junto a otros profesionales de apoyo psicosocial. Además, nos señalan la existencia de la psicologización de los fenómenos escolares, tendiente a la promoción de una atención individual con tinte clínica- psicométrica, dificultando acciones de carácter colectiva y participativa, además obstaculizando la gestión de la buena convivencia escolar (p.6). A partir de la autonomía y libertad de los directivos de los establecimientos educacionales respecto a la contratación de profesionales para los planes de mejoramientos educativos otorgados por la ley SEP, se corre el riesgo de validar y legitimar las acciones desde el ámbito clínico al interior de las escuelas. Las mismas autoras sostienen acerca del peligro causado por la validación del psicólogo escolar como clínico, dando cuenta que al poner la mirada sobre él como un mago con varita mágica que resolverá todos los problemas por sí solo, no permite una percepción más contextual de los problemas, imposibilitando un análisis más amplio del sistema escolar (p. 7).

Ossa nos plantea que el rol de psicólogos y psicólogas educacionales debe transitar un camino desde una epistemología basada en el modelo de la simplicidad, a una perspectiva basada en el de la complejidad. Esto quiere decir que se debe dejar atrás la visión filosófica asociada con premisas como la de una realidad observable, manejable, individualizada, ordenada y parcelada (2011, p. 73). Actualmente la educación en Chile ha adoptado un sello eficientista y tecnologicista, permaneciendo en el paradigma epistemológico de la simplicidad como camino para mejorar los índices educativos (p. 72).

Cuando el autor nos menciona el tránsito hacia un paradigma de la complejidad refiere a una mirada de la educación más socializada, valórica, integrada, que se centre en sus actores, es decir una mirada comprensiva o transformadora (Ruz y Bazán, 1998; Santos Guerra, 1996, citados en Ossa, 2011, p. 73). Desde la mirada de la complejidad, este profesional debiera ser un inexperto o inexperta, cuyo poder compartiría con los otros sujetos de la comunidad educativa para co-evaluar, co-ayudar, y co-resolver los problemas que se presentan. De esta manera se ampliaría y profundizaría el nivel de interacción con otros miembros de la comunidad escolar, permitiendo acceder a su complexus, o red de interacciones vitales (Alarcón, 2005, citado en Ossa 2011, p. 78). De manera más específica Banz, señala que “el rol debiera estar caracterizado por lo sistémico, preventivo, el trabajo conjunto con otros actores, y en procesos psicoeducativos” (2002, citado en Ossa, 2011, p. 78).

El año 2012, se realiza un estudio en la ciudad de Concepción en cuanto al rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados. Las tareas específicas del psicólogo educacional en Chile al no tener definición clara desde lo normativo y/o legal, Ossa señala que, estarían definidas principalmente por directores y sostenedores, lo que generaría una instrumentalización del rol del psicólogo en base a las necesidades administrativas y económicas del establecimiento, coartando la posibilidad de desarrollar otras áreas (2006, citado en García, Carrasco, Mendoza, Pérez, 2012, p.172). Esta limitación se refuerza con la percepción general que mantiene el sistema educacional, que aún vincula como hemos dicho anteriormente, al psicólogo educacional a un modelo clínico de intervención en donde se pone énfasis en los alumnos con problemas, por lo cual se dirige toda la acción hacia

ellos y no se permite mayor impacto en el sistema educativo (Redondo, 2007, citado en García et al, 2012, p.172).

El desconocimiento que los centros educativos tienen del rol del psicólogo educacional permite que la concepción que se tiene sobre él sea de un sujeto poseedor de una varita de mago que solucione los problemas mágicamente cada problema de manera aislada sin involucrar a la institución escolar como sistema (Selvini y Cirillo, 1997, citadas en García et al., 2012, p.173).

Muchos años han pasado en que el rol tradicional que realiza el psicólogo en contexto educacional ha sido el clínico, por consecuencia, sus labores apuntan a la evaluación psicológica y tratamiento de aquellos generalmente educandos, o en general quien lo necesite dentro de la escuela que lo requiriese. Es decir, trabaja aislado de los restantes miembros. No obstante, durante los 10 últimos años en Chile, se ha sufrido de variaciones paulatinas respecto a este rol. El psicólogo ha ido asumiendo cada vez más una postura de asesor e interventor al interior del sistema educativo integrándose en algunos casos al equipo directivo del establecimiento junto a otros profesionales, teniendo como objetivo los cambios requeridos para favorecer el aprendizaje y también la convivencia dentro la institución. Podemos ver esto desde del año 2011 la conformación de equipos de convivencia donde se solicitan y contratan duplas psicosociales en los establecimientos, y la educación especial en Chile surgida en la década del 20' y la ley SEP que lleva en desarrollo más de 10 años.

Según Luco, las funciones del psicólogo en las instituciones educativas son muchísimo más amplias y complejas. Incluye:

“asesoramiento a los equipos de trabajo y a los directivos de la organización, participación en el apoyo a los profesores para una optimización de la situación educativa, asesoría a los padres y apoderados, asesoramiento y orientación vocacional de los alumnos, entre otras”. (2010, pp. 94-95)

Juan Ruz plantea que “... una concepción más integral de la calidad de la educación supone incorporar los referentes de la calidad de la convivencia como dimensión inherente a la calidad de la educación” (2006 citado en Vidal, 2007, p. 10). En función de tal idea, Vidal refiere:

“Tal escenario requeriría que el desarrollo de habilidades sociales, actitudes y valores necesarios para la convivencia fueran valorados a la par que las habilidades y competencias cognitivas (muy ligadas a la razón instrumental del sistema económico imperante) que ocupan hoy el centro de interés de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales del país”. (2007, p. 10)

En Chile, a partir del año 2011, en base a la promulgación de la ley 20.536 sobre violencia escolar, es exigido por el Ministerio de educación la creación en los establecimientos educacionales, los denominados Equipos de Convivencia Escolar. Este equipo tiene como objetivo:

“Realizar un trabajo reflexivo sistemático y colaborar en la operacionalización y proyección de los contenidos en sus instrumentos de

gestión. Esto implica participar en la articulación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar con todos los otros instrumentos que defina el establecimiento y con el modelo Aulas del Bien Estar, en el caso que el establecimiento adhiera a este modelo. El equipo de convivencia utiliza prácticas democráticas e inclusivas como expresión de valores y principios éticos, intenciona buenas experiencias de convivencia y genera espacios de reflexión sobre cómo se convive. También moviliza y guía para que la comunidad en su conjunto aprenda, enseñe y modele los estilos de relación acordes a sus valores y comprenda que la convivencia escolar es una labor de todos”. (Ministerio de educación, 2019, p. 5)

Estos equipos deben estar conformados por un Encargado de convivencia escolar, orientador, encargado de salud escolar (JUNAEB), inspector general, profesional de apoyo psicológico y/u otros actores relevantes dentro de la comunidad educativa. Por su parte, las funciones que se le asigna a los profesionales de apoyo psicosocial son:

- “1. Participar en el equipo de Convivencia Escolar.
2. Colaborar y monitorear en el diseño e implementación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar.
3. Colaborar en la actualización y revisión del Reglamento Interno.
4. Acompañar y asesorar a docentes en la elaboración y desarrollo de estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje de los modos de convivir promovidos por la PNCE y el PEI.

5. Atender a estudiantes, padres, madres y/o apoderados, que presentan necesidades y/o dificultades específicas en su participación en la convivencia.

6. Desarrolla junto al equipo de convivencia, actividades en formato taller y/o capacitaciones a docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados.

7. Contar con un registro de todas las acciones que realice”. (Ministerio de educación, 2019, p. 8)

Interesante es lo que se describe en el apartado de lo que “no debe hacer”:

- Actuar desconociendo la normativa e instrumentos administrativos y de gestión del establecimiento educacional.

- Realizar atención clínica en el establecimiento educacional.

- Priorizar la distribución de su tiempo trabajando individualmente con estudiantes.

- Trabajar solo.”. (Ministerio de educación, 2019, p.9)

A partir de esto, podemos apreciar cierto avance en las nuevas concepciones que se tiene respecto al rol y funciones a desempeñar dentro de las instituciones educativas, hacia una labor más contextualizada y alejada de las prácticas clínicas. Aun así, este estudio de caso promueve una alternativa a todo lo dicho anteriormente, no trabajando desde la experticia, ni del asesoramiento, sino un tacto y una comunicación aún más colaborativa, permitiendo mayor entrada a los conocimientos que se encuentran en los marcos locales de los actores educativos,

y relevándolos frente a las directrices expertas y jerárquicas que propone y sostiene el sistema.

Siguiendo situados en las referencias teóricas asociadas al contexto escolar, pasaremos a revisar lo que Iván Núñez y María Julia Baltar nos exponen respecto a la concepción de la identidad docente y algunas sugerencias respecto a ello.

Identidad Docente. Núñez nos menciona que las identidades docentes se han ido construyendo a partir de un recorrido histórico, y no concebidas como una evolución natural. De manera sintética, el autor nos narra este camino en los siguientes términos:

La Docencia como Apostolado (s. XVI-XVIII): Según Torres:

“La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docente han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia).” (1995, citada en Núñez, 2004, p. 3)

Lo recién mencionado, tiene su origen en los países de cultura cristiana en donde se configura una identidad definida como misionera, evangelizadora o apostólica, de la cual las Iglesias fueron las principales gestoras. Además de la iglesia como promotora inicial, se asocia del mismo modo al iluminismo moderno. El autor

menciona que los ilustrados europeos y los hispanoamericanos, en una manera de competir o imitar a la Iglesia en sus objetivos, trataron de constituir a los maestros laicos en portadores de la luz, del saber y la razón, y que debían combatir a la ignorancia y la superstición con el mismo sentido misionero de quienes predicaban el evangelio cristiano (2004, p. 3).

La Docencia Como Función Pública (s. XIX-XX): En esta etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el estado fue el principal gestor y constructor de identidad en los docentes. Los/as docentes introducidos en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron definidos como funcionarios públicos y terminaron asumiendo esta identidad. Se demandaba de la sociedad una especial valoración hacia quienes ejercieran la función de educador y el Estado por su parte, le prometía protección.

La organización del sistema escolar público se inició hacia 1840 y puede considerarse acabada en las primeras décadas del siglo XX. El Estado imprime su sello centralista, autoritario y burocrático. A partir de un reglamento, se le encarga a la recién nacida Universidad de Chile la dirección de todos los establecimientos de instrucción científica y literaria (como se denominaba a los liceos). Asimismo, se crean juntas provinciales de educación e inspecciones de instrucción pública y se detallaba las obligaciones de los directores de colegios y de los maestros de escuela, cuyo control entregaba a las referidas juntas e inspecciones (Baltar, 2010).

La Docencia como Rol Técnico (s. XX): En esta etapa, la masificación de la educación es clave dentro del desarrollo del sistema educacional. La identidad colectiva de la gran mayoría de los docentes siguió constituyéndose como función pública.

La ampliación de la oferta educacional pública contemplaba una tensión entre dos demandas: por una parte, la exigencia de calidad y especificidad, lo cual demandaba formación inicial en los profesores, apuntando hacia el conocimiento sobre pedagogía y educación, y, por otro lado, la urgente necesidad de multiplicar las aulas, por ende, la necesidad de conformar más maestros y maestras.

La solución para estas demandas fue definir el rol docente como rol técnico, es decir, un rol de ejecución, y que las competencias asociadas fueran logrables fácilmente, es así que la formación de los/as docentes se orientó a formar conocimientos y destrezas básicas que estuvieran asociadas a la aplicación de normas estandarizadas o protocolizadas de desempeño con el fin de que fueran eficaces en la línea de producción masiva de enseñanza. Así, la formación inicial de docentes se constituyó en principal constructora de identidad, con el sello de la definición técnica normalizada del trabajo de enseñar. En consecuencia, el docente tendía más a una pedagogía de la homogeneidad que a una pedagogía de la atención a la diversidad. Por otra parte, tendía más a la retención en las aulas que a la calidad de los aprendizajes (Núñez, 2004, p. 4).

La Docencia como Trabajo Asalariado (s.XX): Los/as docentes (en los 60'), a partir de una intensa movilización y conflicto social, acuñaron la identidad de "trabajador de la educación". Esta imagen e identidad, converge con la de funcionario estatal y con el desempeño como técnico en las aulas. En efecto, a pesar de estar constantemente enfrentados con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, el propio sindicalismo docente legitimaba y se apropiaban de la identidad funcionaria y la compatibilizaba con la identidad de trabajador (Baltar, 2010).

La Docencia como Profesión (s. XX-XXI): En la naciente etapa de la educación puesta en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por diversos agentes sociales e institucionales y, también, como un proceso de autoconstrucción. Así, en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes. La configuración estatal de la identidad profesional fue muy bien expresada por las recomendaciones de los Ministros de Educación de la UNESCO a los Estados miembros, en el año 1996:

"i) el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional." (Núñez, 2004, p.4)

La etapa presente se puede definir como puente entre la masificación y la etapa de la educación impactada por la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación. En esta etapa ya se ha afinado en el discurso internacional sobre educación el concepto del docente como profesional. Por supuesto, es un concepto debatible, en construcción teórica y con variadas formas de implementación, desde el Estado y desde la sociedad civil.

En la actualidad, siguiendo a Baltar (2010), propone una proyección respecto de las identidades de los y las docentes, tomando en cuanto a dos autores:

Una de las primeras ideas, siguiendo a Donald Schön (1983, citado en Baltar, 2010), es cuestionar la idea del profesor como transmisor de conocimientos, que pasa a transformarse en un facilitador de aprendizajes e indagador de nuevas alternativas, en un proceso de reflexión en que el profesor revisa su práctica y utiliza el conocimiento dependiendo de la naturaleza de los distintos contextos en los cuales se ve involucrado en su labor docente. Esta reflexión implica la inmersión en la experiencia propia y de los educandos, tomando en cuenta el mundo, los valores, los intereses sociales y políticos, es decir, rehace y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción.

Otro autor que refiere la autora es Henry Giroux, teórico de la pedagogía crítica, del cual toma la idea de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos-públicos, esto apunta a que los/as docentes deben ejercer la responsabilidad de cuestionarse lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en como lo enseñan y sobre los objetivos generales que se persiguen. Esto en base a las funciones de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza

del discurso. Nos refiere de igual manera acerca de hacer lo pedagógico más político, esto significa demostrar que la instrucción escolar representa una lucha en torno a las relaciones de poder, en este sentido, el conocimiento y el poder estarían inextricablemente ligados. A la inversa también, hacer lo político más pedagógico, esto quiere decir que se desarrollen formas de pedagogías que encarnen intereses políticos de índole liberadora, tratar a los estudiantes como sujetos críticos. Hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos tomen en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (1988 citado en Baltar, 2010).

Continuando con el apartado teórico, es necesario situar y definir de manera clara la noción de metáfora narrativa, dado que es el sustento base de la metodología del actual caso de estudio. A continuación, haré referencia a ello.

Metáfora narrativa. En este caso de estudio, por medio de la metodología de “El árbol de la vida” como metáfora narrativa, nos hemos permitido cuestionar la noción de identidad entendida como esencia, reemplazándola por un entendimiento que está asociado más bien a la narrativa, no excluyendo la aproximación sociohistórica descrita en el apartado anterior. Esta metodología narrativa nos aporta una manera de explorar e historiar culturalmente los relatos de las/os participantes, respecto a sus identidades, que incluye la identidad profesional de estos últimos. Esta orientación entiende la identidad no como esencia, inmutable,

permanente, sino una identidad que es construida en el relato, contada por la propia voz de los individuos; que es cambiante en el tiempo, y que es co-construida con otros en el devenir de la vida.

Para plantear esta distinción, recurriré a White y Epston (1980/1993), y su argumento acerca de las analogías y metáforas utilizadas en el campo de las ciencias físicas, biológicas y sociales para la interpretación de los conocimientos. Los autores refieren que toda formulación que permita significar es interpretativa, y que estas formulaciones son el resultado de una indagación delimitada por nuestros mapas o analogías o, como señala Goffman (1974, en White, 1980/1993, p.22), por “nuestros marcos interpretativos”. Las analogías que empleamos definen nuestro examen del mundo, incluyendo las preguntas que formulamos acerca de los hechos, las realidades que construimos, además de los efectos y consecuencias experimentados por quienes participan en la indagación.

White y Epston se inclinan hacia la analogía del texto, la cual es parte del espectro de las ciencias sociales. Para esto, recurren a Edward Bruner, el cual señala que: “la estructura narrativa tiene una ventaja sobre otros conceptos afines, como la metáfora o el paradigma, porque destaca, el orden y la secuencia, en un sentido formal, y es más adecuada para el estudio del cambio, el ciclo vital y cualquier otro proceso de desarrollo. El relato como modelo tiene un interesante aspecto dual: es tanto lineal como instantáneo” (1986a, p. 153, en White y Epston, 1980/1993, p.21).

Los autores están interesados en cómo las personas organizan sus vidas alrededor de ciertos significados, permitiendo así considerar la interacción de las

personas como una interacción de lectores respecto de ciertos textos. Esta analogía hace posible concebir la evolución de las vidas y las relaciones en términos de lectura y escritura de textos, en tanto que cada nueva lectura de un texto es una nueva interpretación de éste, y por consecuencia, una nueva forma de reescribir las vidas. Estos autores, siguiendo la línea de las investigaciones dentro del campo de las ciencias sociales, argumentan que los seres humanos no podemos tener un conocimiento directo del mundo, y que todo lo que las personas saben de la vida lo saben a través de la “experiencia vivida”, y que, para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe “relatarse”, y que es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia. Agregan además que las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia de los acontecimientos en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea. Las experiencias específicas de sucesos del pasado y del presente, y aquellas que se prevé ocurrirán en el futuro, deben estar conectadas entre sí en una secuencia lineal, para que la narración pueda desarrollarse. El éxito de esta narración de la experiencia da a las personas un sentido de continuidad, trayecto y significado en sus vidas, y se apoyan en ella para ordenar la cotidianeidad e interpretar las experiencias ulteriores. De igual modo, los autores plantean que la estructuración de una narración requiere un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de los hechos de nuestra experiencia vital, aquellos que no encajan en los relatos y/ discursos dominantes que nosotros y los demás desarrollamos acerca de nosotros mismos. Así, a lo largo del tiempo sucede generalmente que gran parte de nuestro abanico de experiencias vividas queda sin

relatar y nunca es “contado” o expresado. De este modo, los autores contemplan que los relatos están llenos de “lagunas” que las personas deben llenar para que sea posible representarlos. Estas lagunas ponen en marcha la experiencia vivida y la imaginación de las personas. Con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas. Por consiguiente, las personas al organizar su experiencia y al darle sentido por medio del relato, estos relatos estarían expresando aspectos escogidos de su experiencia vivida, por tanto, se deduce que estos relatos son constitutivos: porque modelan las vidas y las relaciones (pp.19-31).

Resumiendo todo lo anteriormente dicho, Polkinghorne (1988), ofrece una síntesis muy clara al respecto:

“Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser”. (p. 150, en Bruner, 1990/1991, p. 114)

En función de lo recién expuesto, se revisará como sustento teórico metodológico, la terapia narrativa y sus derivados en contextos colectivos, el cual enmarca el abordaje del caso a estudiar.

Terapia Narrativa. La Terapia Narrativa fue creada en la década de los 80' por Michael White, trabajador social australiano, y David Epston, antropólogo de origen canadiense residente en Nueva Zelanda (Tarragona, 2006, p. 521). Este modelo más que considerarlo un enfoque terapéutico, es concebido por White, como una visión de mundo, una filosofía, una epistemología, una práctica, una política, una ética, que está asociada a los desarrollos posmodernos en la teoría social (1995/2002, p.42). El autor cataloga esta postura terapéutica dentro del paradigma "postestructuralista". Adoptando esta posición, White menciona que no es útil pensar en términos de estructuras profundas y superficiales, prefiere considerar la metáfora de descripciones "ricas, densas o gruesas", y descripciones "frágiles, simples o delgadas". Una historia "densa" es un relato lleno de detalles, que se conecta con otras y, sobre todo, proviene de las personas para quienes esa historia es relevante. Una historia "delgada" con "relatos magros", generalmente proviene de observadores externos, no de las personas que la están viviendo y difícilmente tiene lugar para la complejidad y las contradicciones de su experiencia. Cuanto más densa sea una historia, más posibilidades abrirá para la persona que la vive (White 1997/2002, p. 87; Morgan, 2000, p.4).

White y Epston postulan que las personas se enfrentan a dificultades en sus vidas cuando viven con historias dominantes que están saturadas de problemas. Estas historias dominantes son restrictivas, pues no abarcan partes importantes de la experiencia de las personas y/o las llevan a llegar a conclusiones negativas sobre su identidad (1980/1993, p. 31).

Estos autores, influidos por las ideas del filósofo Michel Foucault, colocan especial acento en los discursos dominantes y el ejercicio del poder en la sociedad. Proponen que éstos tienen un impacto en las historias que las personas crean sobre sí mismas y que es importante deconstruirlos.

La terapia narrativa ha desarrollado un estilo y técnicas de trabajo terapéutico que constan de diferentes prácticas o tipos de conversación entre clientes y terapeutas. Estas incluyen: las conversaciones de externalización, conversaciones de re-autoría, conversaciones, ceremonias de definición, conversaciones que iluminan desenlaces extraordinarios, conversaciones de andamiaje (White, 2007/2016), y las prácticas de re-integración (White, 1997/2002, p.87).

Morgan al referirse a la Terapia Narrativa la describe como:

“...un acercamiento respetuoso, no culposo (non-blaming) de la terapia y el trabajo comunitario, la cual centra a la persona como expertos en su vida. Ve el problema separado de las personas y asume que las personas tienen muchas habilidades, competencias, convicciones, valores, compromisos y capacidades que los asistirá a reducir la influencia del problema en sus vidas”. (2000, p. 1)

La fundamentación epistemológica de esta orientación terapéutica, reseña al pensamiento narrativo como centrado en prácticas lingüísticas que buscan crear un mundo de significados implícitos, introduciendo múltiples perspectivas basadas en la complejidad y subjetividad de la experiencia. Sitúa a la propia persona como

protagonista participante de su propia experiencia, en el que volver a contar una historia es contar una historia nueva (White y Epston 1980/1993, p. 93).

Para White la terapia narrativa se basa en una concepción construccionista considerando específicamente que los seres humanos somos seres interpretantes activos de nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestras vidas. Importante mencionar, que los significados producidos por el proceso de la interpretación no son neutrales en cuanto a sus efectos en nuestras vidas, sino que tienen efectos reales en lo que hacemos, y en los pasos que damos en nuestra vida, en efecto, moldean y constituyen nuestras vidas, es decir, “los relatos proporcionan el marco que nos hace posible interpretar nuestra experiencia” (1995/2002, p.19). Estas interpretaciones constituyen logros en los que nosotros somos parte activa, dado que no existe relato que esté libre de ambigüedad, contradicción y que además pueda manejar todos los espacios de la vida. Estos posibles espacios amplían nuestros recursos para la creación de nuevos significados (p. 20). Es en este proceso que como terapeutas asistimos activamente mediando la invocación de estos subrelatos en las personas que nos consultan en terapia.

Un punto relevante, además, es que este modelo terapéutico exige que el terapeuta coloque en cuestionamiento sus certezas establecidas:

“Si aceptamos que poder y conocimiento son inseparables —que un ámbito de conocimiento es un ámbito de poder, y un ámbito de poder es un ámbito de conocimiento— y si aceptamos que simultáneamente soportamos los efectos del poder y ejercemos poder sobre otros, entonces no podemos contemplar con aquiescencia nuestras prácticas”. (White y Epston 1980/1993, p.44)

Esto nos invita a contemplar nuestros discursos y acciones en relación en cómo podríamos estar siendo una herramienta de reproducción de la cultura dominante en la terapia, y cómo esta reproducción cultural puede ser dañino para las personas que nos consultan, e igualmente para nosotros mismos (White, 1995/2002, pp. 16-17).

Así, deberíamos esforzarnos por establecer condiciones que nos ayuden a criticar nuestras prácticas formadas en ese ámbito. Deberíamos trabajar para identificar el contexto de las ideas en las que nuestras prácticas han sido fundadas. El terapeuta no está exento de marcos conceptuales de los cuales debe verificar, y establecer condiciones que puedan estas prácticas profesionales ser criticadas reflexivamente. La postura del terapeuta está basada activamente en esta reflexión. La posibilidad de mantener nuestro conocimiento experto alejado (no como centro de la terapia), permite el protagonismo activo del consultante en función de que definan su propia postura hacia los problemas, colocando en el centro los propios saberes de la persona. Por su parte, el terapeuta influye introduciendo categorías de exploración permitiendo que la persona se posicione en la exploración de esos saberes y habilidades. Se considera, por tanto, una postura terapéutica “descentrada pero influyente” (White, 2007/2016, pp.64-65).

En cuanto al uso del lenguaje, se menciona que las palabras tienen su génesis en lo que ocurre entre personas, no en tal cosa posicionada dentro de una persona individual (Bateson, 1993, p. 147, citado en Agudelo y Arango, 2013, p. 24). Por esto es importante vincular la idea anteriormente mencionada con la relevancia que da el enfoque narrativo a los discursos dominantes, dado que estos influyen

fuertemente en las historias que escriben las personas de sí mismas y de otras, y la necesidad de contribuir a disolverlas.

Michael White y David Epston reseñan a Foucault para describir no sólo un análisis de las teorías totalitarias globales como mencionábamos en los párrafos anteriores, sino también acerca de los conocimientos subyugados. Postula así, dos clases. Los primeros nombrados como “conocimientos eruditos”, que son aquellos que están previamente establecidos y que han sido excluidos por la revisión de la historia a partir de la aparición de un conocimiento más global y unitario. Estos conocimientos han estado enterrados, ocultos y disfrazados, destinados a enmascarar los efectos de ruptura del conflicto y la lucha. El acto de poder desenterrarlos debe ser realizado cuidadosa y meticulosamente dado que se hace visible la historia de la lucha, y se cuestionan las pretensiones de verdad unitaria. La segunda clase de conocimientos subyugados propuestos por Foucault, son aquellos denominados como conocimientos “populares locales” o “indígenas”, es decir, los conocimientos “regionales” que están actualmente en circulación, pero a los que se niega el espacio en el que podrían representarse adecuadamente. Se trata de conocimientos que sobreviven en los márgenes de la sociedad y que se consideran de bajo rango, insuficientes y exiliados del dominio legítimo de los conocimientos formales y las ciencias aceptadas. Al proporcionar un espacio adecuado en el que estos conocimientos puedan realizarse, podemos desarrollar una crítica efectiva de los conocimientos dominantes, una crítica “cuya validez no dependa de la aprobación de los regímenes de pensamiento establecidos” (1980/1993, p.41). Foucault no propone una ideología alternativa en el cual podamos organizar nuestras vidas, tampoco sugiere negar el conocimiento, lo que

defiende, y que es base de este caso de estudio, es que podamos desenterrar los conocimientos subyugados contra los efectos del conocimiento totalizante que están de la mano al conocimiento experto y al discurso científico, que oscurece estos conocimientos locales de las personas.

Los fundamentos de la terapia narrativa según lo planteado, nos debe llevar a los profesionales a mirar el evento terapéutico como un espacio de relatos de experiencias de vida cargadas de momentos significativos, unos de dolor y otros de logros, expresiones de relaciones de rechazo, pero también de acogida, mención de personas influyentes que han hecho sufrir y otras que han contribuido a avanzar, superar obstáculos y que han otorgado reconocimientos:

“Las historias pueden, por supuesto, ser tanto negativas como positivas. Por ejemplo, la mayoría de nosotros disponemos de múltiples relatos acerca de nosotros mismos, de los demás y de nuestras relaciones. Algunos de ellos promueven la competencia y el bienestar. Otros sirven para constreñir, trivializar, descalificar o patologizarnos de alguna u otra manera a nosotros mismos, a los demás o a nuestras relaciones. Y otras historias pueden dar confianza, animar, liberar, revitalizar o curar. El relato que prevalezca a la hora de asignar significado a los sucesos de nuestra vida determinará, en gran medida, la naturaleza de nuestras vivencias y nuestras acciones. Si predomina una historia saturada de problemas, se nos invita una y otra vez a la desilusión y la tristeza. Es esta dominación por parte del conocimiento problemático y el tenaz predominio de los relatos patologizantes lo que hace tan relevante la exploración del “conocimiento como poder””. (White y Epston, 1980/1993, p.12)

Prácticas Narrativas Colectivas. Las Prácticas Narrativas Colectivas son metodologías organizadas a partir del pensamiento y los fundamentos de la práctica de la terapia narrativa, que ya lleva más de 25 años en desarrollo. Estas prácticas buscan responder a grupos y comunidades quienes han experimentado considerable sufrimiento social en contextos en los cuales la ‘terapia’ pudiera no resonar culturalmente (Denborough, 2012/2014, p.1).

Como se mencionaba en el apartado anterior, en lugar de localizar los problemas al interior de las personas, la práctica narrativa localiza los problemas personales en el campo de la cultura y de la historia. McLeod, señala la posibilidad de moverse hacia las historias de la cultura en vez de moverse hacia dentro de la experiencia personal individual (1997, p. 27, citado en Denborough, 2012/2014, p. 11). David Epston y Michael White estaban interesados en “localizar sus exploraciones narrativas dentro de las tradiciones de la psicología folk” (Bruner, 1990, citado en Denborough, 2012/2014, p. 25). Un punto relevante dentro de la antropología cultural moderna era considerar que las realidades e identidades de las personas estaban distribuidas dentro de las comunidades y con el significado en el centro, esta nueva perspectiva cultural llevó el foco de indagación en la construcción social de las realidades de las personas. Estas realidades no se construían independientemente desde nuestra individualidad, ni tampoco eran el resultado de algún acceso privilegiado al mundo como es dado, por lo tanto, no se llega a ellas a través de alguna comprensión objetiva de los fenómenos, sino que, las realidades de las personas “eran entendidas como productos históricos y sociales, negociados entre y dentro de comunidades de personas y distribuidas dentro de esas comunidades” (Denborough, 2012/2014, p. 25).

Tal idea planteada, genera muchas posibilidades, John McLeod describe:

“En términos sociales, la terapia psicológica individual tradicional opera como una clase de ‘embudo’ emocional hacia el cual las tensiones comunales e interpersonales puedan absorberse. En contraste, la terapia narrativa tiene la capacidad de canalizar la energía emanada de los problemas individuales, y darle forma en una acción social productiva. En este trabajo, el concepto de narrativa provee un puente entre las historias contadas por personas específicas, y los discursos dominantes y las narrativas dentro de las cuales todos colectivamente vivimos nuestras vidas”. (2007, p. 244 citado en Denborough, 2012/2014, pp. 27-28)

Dentro de las prácticas narrativas colectivas, existe un abanico variado de estrategias concretas utilizadas para trabajar con individuos, grupos o comunidades que hayan sufrido traumas o dificultades, las cuales son:

- “- Líneas de tiempo colectivas.
- Mapas de la historia.
- Documentación narrativa colectiva.
- Rituales y ceremonias de definición.
- Intercambiando mensajes entre las comunidades.
- Canciones de recursos y saberes.
- Lista de chequeo narrativo de resistencia social y psicológica.

- El árbol de la vida: Una aproximación narrativa para el trabajo con niños vulnerables.
- El equipo de la vida: ofreciendo una oportunidad deportiva a personas jóvenes.
- El volantín de la vida: fortaleciendo las relaciones entre generaciones en comunidades de inmigrantes/refugiados". (Denborough, y White 2011, p.2)

En la práctica concreta, estas estrategias nos permiten, como mencionábamos en las primeras líneas de este apartado, escuchar y responder a las historias que nos relatan los individuos o grupos de individuos, pero concibiéndolas no solo como experiencias individuales, sino también, como situaciones sociales conflictivas más amplias. Importante también, es mencionar que la postura que mantiene este enfoque respecto a las personas es que a pesar de que existan grandes dificultades y/o traumas, ellas siempre están respondiendo frente a esas problemáticas; adoptando iniciativas para reducir o neutralizar los efectos que producen ellas. Son herramientas que no han sido utilizadas o visibilizadas, por no ser valoradas y, por tanto, oscurecidas mediante el criterio experto. Es así que como profesionales de la psicología no podemos llevar a estos encuentros nuestras propias iniciativas personales y académicas, por el contrario, nuestro rol dentro en estos espacios es crear contextos en donde las propias personas de la comunidad puedan expresar y valorar los propios saberes curativos cotidianos culturales e históricos, para que puedan ser descritos de manera rica, en pos de desenterrar estas habilidades opacadas por los saberes expertos. De cierta forma se elimina el rol de experto.

Usualmente luego de reconocer estas habilidades y valores locales, se puede salir a buscar un público pertinente que les pueda resonar tales saberes. Estas personas pueden ser grupos o comunidades que también hayan sufrido de los mismos traumas o dificultades. Esta experiencia de hacer una contribución a otros puede conducir a un mayor sentido de agencia personal/colectiva. Respecto a esto último se menciona que las respuestas que dan las personas basadas en sus habilidades cotidianas socialmente construidas son conceptualizadas como formas de acción social local, dado que contribuyen a acciones futuras contra las injusticias y también a prevenir daños a sí mismo y protección hacia los demás.

Al proveer el desentierro de la “cultura popular local” podemos generar la revitalización de los saberes locales curativos y la acción social local. Existen diversos medios de transformación asociado a la cultura local, tales como: la palabra escrita, la palabra hablada, la poesía, la danza, la música, entre otras. De la misma manera, se puede habilitar espacios para que las personas puedan atestiguar y compartir dentro de ceremonias de redefinición de identidad. Cuando se realiza un compromiso colectivo, se puede generar lo que Víctor Turner llamó “Comunnitas” (1969/1988, p. 103), y la idea que nos otorga Paulo Freire, denominada como “la invención de la unidad en la diversidad” (1994, p. 157, citado en Denborough, 2008, p. 199). Este enfoque intenta resucitar la diversidad en la vida cotidiana, siempre reconociendo la rica diversidad de habilidades, conocimientos, valores y esperanzas de la vida de las personas. Nuestra tarea se convierte en generar posibilidades para los afectados por los problemas sociales, para que puedan contribuir de manera significativa con otros, también afectados por estas cuestiones

sociales, de manera que proporcionen alivio de los efectos del trauma y que construyan tanto agencia personal como colectiva (Denborough, 2008, p.200).

Sobre “El árbol de la Vida”. Se realizará una descripción breve de las ideas generales que fundamentan esta práctica narrativa colectiva, con el fin de ordenar lógicamente la sección de la concepción guía. En un apartado posterior, se desarrollará con mayor extensión y detalle (revisar página 92).

Denborough desde su labor profesional, nos plantea la existencia de cierto conflicto al observar las conversaciones que mantenía con las personas sobre sus traumas, remarcando la importancia de que los participantes tuvieran su identidad en resguardo, por lo tanto, esta metodología invita a hablar desde un territorio seguro, esto es, no hablar exclusivamente de los problemas, si no desde las fortalezas; una segunda historia que contenga habilidades, valores, y esperanzas (2008, p. 75). La metodología de “El árbol de la vida” como práctica narrativa colectiva nos permite tal finalidad.

“El árbol de la vida” se realiza en cuatro etapas: 1) El dibujo del árbol; 2) La construcción colectiva del bosque de la vida; 3) Cuando llega la tormenta: amenazas, dificultades y efectos; 4) Certificados. Las primeras dos etapas son para construir una segunda historia enriquecida y preferida de la vida de las personas. Esta segunda narración se configura en función de los recursos, habilidades, sueños, objetivos y esperanzas. La tercera etapa permite a los participantes hablar e identificar sus dificultades, sufrimientos y efectos de éstos, pero también hacer visible las maneras en cómo ellos responden frente a esas situaciones y sus efectos

en la protección de aquello que valoran. La última etapa tiene como propósito asegurar que los participantes se vayan con el reconocimiento de los recursos, habilidades y vínculos con personas importantes en sus vidas.

Podemos entender que el horizonte del caso de estudio es volver a honrar el saber y conocimiento personal, explorar esos conocimientos más relegados de los participantes como expresión cultural y saber local validado, suavizando la voz del conocimiento experto, dándole espacio a nuestra historia personal y las maneras en cómo respondemos cuando emergen situaciones difíciles en la vida escolar. Es un espacio colectivo en el cual se da ingreso a nuestras habilidades personales construidas a través de nuestra historia vital, para finalmente establecer una nueva identidad favorita conformada por estas habilidades revaloradas que se han puesto frente a las problemáticas que emergen en la vida escolar. Es importante mencionar que la utilización en contexto escolar de esta metodología adaptada, además de reconocer nuestras maneras de enfrentar los efectos de los problemas en la vida escolar, también nos permitió promover y orientar nuevas estrategias de trabajo en conjunto, orientada a relaciones participativas y colaborativas entre los asistentes de la educación y los/as docentes frente a las problemáticas que emergen en la vida escolar.

Documentos Colectivos. Luego de concluir la metodología de “El árbol de la vida”, se hace necesario poder transmitir este conjunto historiado de habilidades a otros grupos en los cuales pueda ser resonante y de utilidad. Siguiendo a Denborough, muchas veces en nuestro trabajo, no sólo estamos respondiendo a las dificultades individuales y a sus efectos, sino también del colectivo, cuando

abordamos situaciones tales como violencia de género, personas que experimentan problemas de salud mental, niños, niñas y jóvenes con problemas escolares, entre otras. En estos casos, comúnmente los traumas o dificultades se viven con profundo sentimiento de aislamiento de los demás. Por tanto, desarrollar este tipo de metodologías permite generar sentimientos de pertenencia, resonancia y comunidad entre las personas que pueden estar pasando por las mismas dificultades (2008, p.27). Se han usado para documentar las habilidades y conocimientos de personas que experimentan ansiedad y depresión (Moreland Community Health, 2008, citado en Denborough, 2008, p. 27) trabajadores de una organización de sobrevivientes de quemaduras acidas en Bangladesh (Russell et al., 2005, citado en Denborough, 2008, p. 27) quienes han sufrido bullying, jóvenes indígenas, aldeanos afectados por un terremoto en Cachemira, entre otras. En cada uno de estos contextos, se han creado documentos colectivos que describen las habilidades y los conocimientos con los que las personas se relacionan para lidiar con los tiempos difíciles. En muchos de estos contextos situacionales, los profesionales habían estado trabajando en un principio con individuos, posteriormente utilizaron la metodología de documentos narrativos colectivos para vincular las experiencias de estas personas de manera que demostraron ser muy efectivas. Esta metodología implica trabajar con más de una persona, pero inicialmente se puede comenzar con un grupo pequeño en donde puedan reunirse personas que estén lidiando con problemas similares (Denborough, 2008, p. 28)

En un primer momento, la tarea inicial conlleva un proceso de generación de material. Acá el autor nos ofrece cuatro preguntas muy útiles para generar material enriquecido. Estas preguntas son:

- 1) “¿Cuál es el nombre de una habilidad especial, conocimiento o valor que lo sostiene a usted y/o a su familia en tiempos difíciles?
- 2) ¿Nos puede relatar una historia sobre esta habilidad, conocimiento o valor que lo sostiene a usted o a su familia en tiempos difíciles, una historia sobre un momento en que esto hizo una diferencia para usted o para los demás?
- 3) ¿Cuál es la historia de esta habilidad, conocimiento o valor? ¿Cómo aprendiste esto? ¿De quién lo aprendiste?
- 4) ¿Esta habilidad o valor está relacionado de alguna manera con las tradiciones colectivas (comunidad familiar) y/o las tradiciones culturales? ¿Hay proverbios, dichos, historias, canciones, imágenes de su familia, comunidad y/o cultura con las cuales estas habilidades y conocimientos están vinculados?” (p.29)

El proceso comienza con un relato diverso de habilidades y valores individuales, que luego son ubicados en la historia y seguidamente en la tradición y cultura colectiva. El marco de tiempo en los que se reúne el material depende de los contextos en los cuales se esté trabajando, lo importante es encontrar formas de generar material suficiente sobre las habilidades y los conocimientos de las personas para luego crear un documento que sea resonante para ellos. Respecto a la estructura del documento colectivo, este comienza con un párrafo introductorio el

cual está en una voz colectiva y encuadra el documento como una contribución a los demás. Como el documento se ha generado con la finalidad de contribuir a dos audiencias, en primer lugar, a los que contribuyeron a él y, en segundo lugar, a otros que viven en situaciones con dificultades similares, es necesario considerar cómo se puede escribir el primer borrador de una manera que resuene poderosamente con aquellos que contribuyeron a él (incluyendo suficientes detalles particulares y términos idiosincráticos como para reclamarlo como suyo) y que sea también comprensible y resonante para otros en situaciones similares que no estaban presentes a medida que se generaba el material.

La mayoría de los temas comienzan en voz colectiva, luego giran hacia la voz individual a medida que se cuentan las historias particulares, antes de volver a la voz colectiva para redondear el tema.

- Temas: Cada uno de los temas referente a las habilidades identificadas por los participantes del grupo es encabezado con alguna frase o idea relacionada a la habilidad descrita. Algunas de estas formas particulares de responder a las dificultades pueden ser compartidas por muchos participantes, mientras que otras pueden ser solo relevantes para uno o dos participantes. Idealmente cada tema incluye el nombre del tema, una historia de un ejemplo de cómo ha contribuido a la manera de enfrentar estas dificultades, la historia de cómo este tema llegó a ser relevante en esta persona o la vida de un grupo, y luego una explicación de su vínculo con una historia colectiva, familiar y/o cultural más amplia.

Una vez que se ha elaborado el borrador del documento, es muy importante que luego se revise conjuntamente de forma cuidadosa con todos los participantes que

contribuyeron con sus historias y habilidades. Los colaboradores siempre tienen la oportunidad de realizar cambios o adiciones antes de pasar a la siguiente parte del proceso. Revisar con los miembros de la comunidad si el documento es adecuado para ellos es vital ya que no estamos interesados simplemente en imponerles nuestra versión de una documentación de sus habilidades y conocimiento, sino que lo que se haya escrito y descrito sea representación fiel de sus expresiones. Para finalizar se puede realizar un ceremonial de lectura del documento colectivo o también la entrega de este documento a otros grupos que les pueda resonar tales como aquellos que estén pasando por la misma situación y dificultades. (pp.37-39)

Luego de revisar la terapia narrativa y sus derivados en contextos colectivos, a continuación, es necesario señalar la manera en cómo estas prácticas vienen a consolidar su trabajo como respuesta a un contexto psicoterapéutico basado en el paradigma de la modernidad: un saber experto jerarquizado y la idea valorizada de sujeto individualizado. A continuación, se revisarán aquellos diversos dispositivos clínicos entendidos como herramientas funcionales al poder, y las propuestas relacionadas que invitan a contemplar la terapia de una forma alternativa.

Una Terapia con Otros Lentes. Díaz, nos propone la tesis acerca de la existencia en la mayoría de los psicoterapeutas de una “ceguera epistemológica” (2006, p. 2). El autor respecto a lo anterior argumenta que en los procesos psicoterapéuticos no es común abordar las implicancias del diseño social. Argumenta tal idea señalando que esto no consistiría en un proceso de “no querer ver”, sino, que no se encontraría el contexto receptor en el lenguaje de la

psicoterapia para distinguir esta diferencia, es decir, “no se puede ver” (Bateson, 1972, citado en Díaz, 2006, p. 2).

En línea con el autor, como se señalaba en párrafos precedentes, la época actual valida y consolida la idea de que la mente tiene un carácter individual, y que es acompañada paralelamente, de un proyecto de evitación del sufrimiento. Algunas características en el ámbito de acción de la psicoterapia asociadas con esta idea, es que a la psicoterapia o a los dispositivos clínicos, llegan personas que de alguna forma han dejado o están dejando de ser consumidores “normativos” para el sistema dominante, por ejemplo; personas que no pueden rendir en el trabajo, que no pueden adaptarse a lugares, que no pueden salir a la calle, personas sin proyectos de vida, que han temido enfrentarse a los riesgos de la sociedad, temerosos de los cambios vitales, niños/as con ansiedad por separación o fobias sociales, entre otros, y, la psicoterapia en función del poder, tenderá a priorizar esos reclamos sociales considerando criterios para iniciar procesos de adecuación de los síntomas de estos sujetos a categorías científicas. El autor nos invita a reflexionar y cuestionar la idea de que esto solo sea producto de procesos intrapsíquicos cuando hay tantas coherencias con el funcionamiento social en general. Como se mencionaba en líneas anteriores, las psicoterapias modernas se orientan en evitar el dolor, por esto, buscan eliminar el problema lo más rápido posible, generando así, una negación de los aspectos de promoción de salud y desarrollo humano incluidos en la relación psicoterapéutica (p. 13). Como hemos dicho, la psicoterapia moderna es una terapia de dominación, tiende a imponer ideas sobre la “realidad”, definiendo lo que está bien o lo que está mal, formas de vivir la vida y valores aceptables, desconociendo

así, como diría Díaz: "... la polifonía cultural y adoptando un punto de vista etnocéntrico" (p. 15).

Como se argumentaba en secciones anteriores, el individualismo como valor preponderante en el paradigma actual, es reafirmado por la intención de trabajar con las personas por separado, ya que en general, nuestra epistemología concibe al cambio desde un lugar intrapsíquico, y este pensamiento, funcional al poder, elimina la posibilidad del surgimiento de procesos más amplios, tales como; las familias y/o comunidades, para que hagan frente a las dominaciones de la cual sufren efectos. La sociedad que hemos construido y en la cual estamos insertos, no consideran la posibilidad de una "identidad dinámica y polifónica" (p.14), idea promovida por un discurso dominante que impide a las personas construir relatos o narrativas que les permitan seleccionar hechos de su experiencia que contradigan su limitada visión de sí mismo.

Los dispositivos insertos en la cultura de la psicología en nuestro país no se alejan de tales supuestos. Iniciando la década de los 90', con el fin de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet y el retorno a una democracia que protegió y aseguró la consolidación del modelo económico y el mantenimiento de las políticas neoliberales, permitieron el surgimiento de nuevos roles para la psicología, en particular, una psicología clínica y social-comunitaria con el fin de "gestionar la pobreza y despolitizar el terreno de la marginalidad" (Cea y López, 2013, citados en Cea y López, 2014, p. 162) y "una psicología suntuaria para los integrados, que en medio de la enajenación y el alivio de la angustia a través del consumo, acuden en masa al psicólogo para resolver sus problemas existenciales" (Pérez, 2009, citado en Cea y López, 2014, p. 162). Los autores reafirman que la comunidad profesional

de la psicología en nuestro país, prioritariamente se ha hecho cargo de contener y abordar los efectos subjetivos del neoliberalismo, y no ha cuestionado reflexivamente los fundamentos y estrategias de poder que conlleva el correlato político (2014, p. 162). Por su parte, Salas et al. (2019), expresan que, si bien la psicología en nuestro país ha hecho importantes contribuciones en la denuncia de las inequidades que afectan a nuestra sociedad y la defensa de los derechos de las personas, también se debe reconocer la responsabilidad que ha tenido en la psicologización e individualización de fenómenos históricos, culturales y políticos, lo que ha sido usado para justificar estructuras de poder en desmedro de la calidad de vida de individuos, poblaciones y grupos (p. 320).

Interesante también, es la información que nos provee el estudio realizado por De Armas, Venegas, Salas y Aguilar el año 2020, en el cual se efectuó un análisis de las experiencias narradas por psicólogos chilenos en grupos Facebook relacionados con la formación y ejercicio profesional de la psicología. En el estudio, se obtiene como resultados, que, a partir del modelo sociopolítico económico neoliberal, los principales aspectos estarían vinculados al “malestar laboral” (Blanch, 2007; Venegas, 2013, citado en De Armas et al., 2020, p.3). A partir de esto, los psicólogos refieren como temáticas relevantes: “precariedad laboral” (41 %), “desregulación de la oferta de pregrado” (17 %) y una crítica referida al hecho que el COLEPSI no se pronuncia sobre la “precariedad laboral” (13 %) que experimentan, a lo que se suma la no defensa de intereses colectivos (5 %) (p.8). Estos resultados dan cuenta de que el neoliberalismo (De Armas & Venegas, 2015, citados en De Armas et al., 2020) ha tenido un impacto negativo en la precarización del empleo para los psicólogos (De Armas, Venegas, & Lorenzo, 2016, citado en De

Armas et al., 2020) y la emergencia del “malestar laboral” (Blanch, 2007; Venegas, 2013, citados De Armas et al., 2020) (De Armas et al., p. 8). La práctica de la psicología clínica, si bien contribuye innegablemente a aliviar el sufrimiento de las personas y promover su bienestar, también es cómplice al colaborar con la comprensión interiorizada y mentalizada de los fenómenos culturales y políticos más amplios, reproduciendo así estructuras de poder en lugar de visualizar su necesidad de transformación (Parker, 2017, citado en Salas et al., 2019, p.320).

Visto como la psicología y sus dispositivos clínicos aún mantienen cierta sintonía con el paradigma de la modernidad, a continuación, se retoman las ideas narrativas en conjunto con la teoría feminista, para ser entendidas como herramientas de resistencia frente al paradigma moderno y el poder asociado. Se reflexionará acerca de las maneras en cómo éstas pueden contribuir a generar relatos más cercanos a los marcos culturales, alejándonos de las grandes narrativas dominantes.

Resistencia: ideas narrativas y teoría feminista. Algunas herramientas de resistencia que se describirán a continuación han formado parte de este estudio de caso, especialmente aquellas que vinculan las ideas narrativas con las propuestas de la teoría feminista.

Foucault nos señala:

“... (“la insurrección de los conocimientos subyugados”) se oponen principalmente no a los contenidos, métodos o conceptos de una ciencia, sino a los efectos de los poderes centralizadores que están vinculados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de

una sociedad, como la nuestra". (1980, p. 84, citado en White y Epston, 1980/1993, p. 42)

White, referente al conocimiento científico y la cultura de la psicoterapia, agrega que:

"...los conocimientos formales y sistematizados que establecen pretensiones de globales de verdad acerca de la naturaleza de la vida (o de la organización social, del desarrollo humano, del funcionamiento de la psique o de la familia, etcétera). Y es una crítica del modo en que estos conocimientos formales y sistematizados se adoptan en la cultura de la psicoterapia e informan en estas determinadas operaciones de poder". (1997/2002, p. 37)

El primer efecto del poder es la "verdad", y como se sabe, no es un poder que reprime, sino, un poder que produce. En relación a lo anterior, el pensador nos señala que el poder produce efectos en los individuos, manteniéndolos como: "...juzgados, condenados, clasificados, determinados en nuestras decisiones, destinadas a un cierto modo de vivir y de morir, en función de los verdaderos discursos que son los agentes de los efectos específicos del poder". (Foucault, 1980, p. 94, citado en White y Epston, 1980/1993, p.36).

White puntualiza, que la psicoterapia y la psicología al adscribirse como disciplina profesional experta dentro del conocimiento científico, mantiene y promueve dentro de sus conocimientos, la verdad del "yo individualizado" como núcleo del ser humano, centro de la identidad, y que, a su vez, es fundamento del conocimiento y significado humano (1997/2002, p. 5).

Gergen y Warhus, afirman que la idea de privilegiar el estado mental proviene del postulado modernista que percibe al individuo como átomo, agregando que el conocimiento surge de la cabeza del individuo. Por consecuencia, las instituciones modernistas como la democracia, la educación pública y la jurisprudencia se centran también en él; en sus decisiones, pensamientos, valores y acciones. La mayoría de las prácticas terapéuticas del siglo XX han aislado al individuo para curarlo; y sus relaciones con los demás se deducen a través de lo que en privado dice de ellas (2003, p. 10).

Retomando a White, nos señala que, adicionalmente, se forja una clase de conocimiento respecto a la formación y resolución de los problemas que se asocian en el supuesto de que el terapeuta es un observador informado, que en lo que al conocimiento se refiere, al haber logrado un estatus autónomo, imparcial y desinteresado. La persona que hace la consulta es considerada como objeto de este conocimiento y, por medio de esta interacción, es constituida como el “otro”. El autor en sus propias palabras señala que: “de esta manera, los discursos profesionales refuerzan poderosamente el dualismo sujeto/objeto tan generalizado en la estructuración de las relaciones en la cultura occidental” (1997/2002, p. 156). En línea con el autor, se señala que la psicología y la psicoterapia, como disciplinas profesionales, brindan a los trabajadores/as un acceso a la “verdad objetiva”, al ser catalogadas dentro de las ciencias expertas. Como se ha dicho con anterioridad, al profesar discursos científicos con pretensiones universales, muy a menudo los discursos populares y locales, y, por consiguiente, el conocimiento asociado a estos es marginado y con frecuencia descalificado. Este conocimiento que surge en la

experiencia íntima y más cercana de las personas no es considerado como conocimiento legítimo, y más, por los profesionales de la psicología que pertenecen precisamente a las disciplinas científicas. Son estas estructuras de privilegio y relaciones de dominación que descalifican modos de vida y pensamientos alternativos, que mantienen el monopolio de poder del terapeuta y hacen invisible la posición del terapeuta en los mundos del género, la cultura, la etnicidad, la preferencia sexual, la clase, entre otras, dando la libertad de reconocer y aceptar la responsabilidad ética que tiene en el trabajo terapéutico realizado, en específico, en la constitución de las vidas de las personas que consultan (p. 159). Desde el construccionismo social, invita al terapeuta a dejar la autoridad por un estilo colaborativo con las personas que le consultan, eliminando el concepto de autoridad mayor que calla y aniquila voces alternativas (Pare y Sawasky, 1999, citados en Gergen y Warhus, 2003, p. 8), promoviendo un nuevo dialogo transformador entre clientes y terapeutas.

Continuando con la línea argumentativa, White y Epston nos ofrecen la siguiente idea:

“...las personas experimentan problemas —que con frecuencia llevan a la terapia— cuando las narraciones en las que cuentan su experiencia y/o en las que su experiencia es narrada por otros, no rentan suficientemente su experiencia vivida y, en estas circunstancias, habrá aspectos significativos de sus vivencias que contradigan esta narración dominante. En primer lugar, a la luz del análisis de Foucault, podríamos suponer además que aquellas narraciones que no representan suficientemente las experiencias vividas de una

persona o entran en contradicción con aspectos vitales de esa experiencia, están significativamente influidas por los discursos “de verdad” de los conocimientos unitarios. En segundo lugar, podríamos suponer que las personas son incitadas a realizar acciones, a través de las técnicas de poder, que afectan a sus vidas y a sus relaciones, a fin de someterse y someter a otros a las especificaciones referentes a la condición y las relaciones personales contenidas en estos discursos “de verdad””. (1980/1993, p. 43)

Los mismos autores nos invitan a reflexionar acerca de los fines propuestos como resultado en los procesos de terapia basada en las prácticas narrativas: “...la identificación o generación de relatos alternativos que le permitan representar nuevos significados, aportando con ellos posibilidades más deseables, nuevos significados, que las personas experimentarán como más útiles, satisfactorios y con final abierto” (p.31). Agregando que: “...incluyen toda la gama de sucesos, sentimientos, intenciones, pensamientos, acciones, etc., que tienen una localización histórica, presente o futura, y que el relato dominante no puede incorporar” (p.32). La externalización del problema, como práctica narrativa, puede utilizarse para identificar y externalizar el conocimiento unitario. Este movimiento es útil, dado que provee ayuda a las personas para cuestionar las “verdades” que controlan sus vidas. Además, ayuda a apartarse de esos conocimientos totalizantes para abrir paso a los conocimientos alternativos y saberes locales, para así constituir sus vidas y relaciones de manera preferida (White y Epston 1980/1993, p.47).

Las prácticas que se sustentan en las ideas narrativas son prácticas asociadas al pensamiento posestructuralista. Como ejemplo, ya vista la práctica de

externalización, existe otra definida como “práctica de re-integración” (White, 1997/2002, p.87). Esta práctica contrasta las metáforas de “magro y denso”, alejándose de los conceptos de “superficial y profundo” que se asocian al pensamiento estructuralista. Para el autor, una descripción densa tiene inserto los significados culturales de las personas, para quienes esta acción, tiene una importancia directa. La descripción magra, por otra parte, como menciona Geertz: “...se deriva de los esfuerzos por “responder nuestras preguntas más profundas” con respecto al mundo y a la vida, de extrapolar “visiones generales” partiendo de “verdades locales”, de desarrollar relatos referidos a las “propiedades universales del espíritu humano” (1973, citado en White, 1997/2002, p. 33). En la relación terapéutica, el autor nos invita a relacionarnos de una forma en que pueda contribuir a posibilidades que se alejen de conclusiones magras y que promuevan conversaciones de re-integración, las cuales generan descripciones más ricas, privilegiando y relevando los saberes y habilidades para la vida que han sido originados en las historias de vida de estas personas. Más bien, modos de ser y pensar que son derivaciones particulares de saberes y prácticas que son conocidas y que han sido construidas culturalmente. Esto contribuye muy significativamente a que la persona se sienta poseedora de un conocimiento que dé forma a nuevas propuestas para la acción en sus vidas. Siguiendo al autor, estas prácticas de re-integración nos invitan a poner en tela de juicio la concepción moderna del yo como núcleo del ser unitario y esencial que busca expresión a través de alguna voz singular que puede, con “genuina” autoridad, representar sus propios intereses. Las prácticas de re-intergración plantean interrogantes acerca de los efectos reales que en las vidas de las personas tienen las maneras de ser y pensar que incitan la gran

busqueda cultural de “convertirnos mas verdaderamente en quienes realmente somos” y acerca de cuales son las maneras dominantes de ser que estan siendo constantemente recreadas por esta incitacion. De este modo, estas practicas nos alientan a resistir la reproducción no cuestionada de las ideas de individualidad veneradas por esta cultura. Es de relevancia, señalar que White, explicita que es no una defensa en tanto que los conocimientos locales sustituyan a los conocimientos expertos ni que se les asigne algún estatus elevado, más bien, el autor realiza una crítica que va orientada hacia la índole global y sistematizante de los conocimientos formales y especializados, así como las prácticas de poder a ellos asociadas, en relación con el grado en que a través de la descalificación de los conocimientos locales de la historia personal, contribuyen a una des-integración de las vidas de las personas y en relación con el grado en que informan descripciones monográficas de la vida. Además, al emprender esta crítica de los conocimientos expertos de la cultura profesional, el autor no propone una idealización de la cultura local, más bien, critica el grado en que la cultura de las disciplinas profesionales y los discursos del conocimiento experto marginan y descalifican la cultura local e introducen una monocultura profesional (1997/2002, pp.37-39).

Importante también es la distinción que realiza el autor referente a los/as terapeutas, que, al igual que los consultantes, se les exige al ingresar en la cultura profesional, desechar los saberes y habilidades que son generados en los contextos locales de su historia. Así, el terapeuta tiene a su disposición menos recursos interpretativos que los que tendría de otro modo, lo cual contribuye muy significativamente a la generación de un sentimiento de agobio y fatiga que puede

hacerse abrumador. El resultado es la des-integración que contribuye a la pérdida de la propia historia y a la pérdida de un determinado sentimiento de identidad. Bárbara Myerhoff, expone una descripción notable y muy aclaratoria que describa los efectos que produce en las personas cuyas vidas se sitúan bajo el dominio de la cultura de las disciplinas profesionales: “Sin re-integración (re-membering) perdemos nuestras historias y nuestras identidades (selves). El tiempo es entonces erosión, en lugar de ser acumulación” (1982, p.111, citada en White, 1997/2002, p.39).

El trabajo terapéutico, por tanto, necesita de una postura que permita acciones de resistencia frente al dominio del saber constituido por paradigmas más amplios que domina la vida de las personas. Como refiere Gergen y Warhus: “el trabajo terapéutico necesariamente implica una forma de activismo político y social, se reconozca o no. Y cualquier acto dentro de una sociedad crea su futuro, para bien o para mal” (2003, p. 8). White y Epston nos reafirman tal idea reflexionando que: “No se trata de una actividad política que implique la propuesta de una ideología alternativa, sino de una actividad política que cuestiona las técnicas por medio de las cuales se somete a las personas a una ideología dominante” (1980/1993, p. 45).

Continuando con la fundamentación de la línea epistemológica base de este estudio caso, es el turno de develar ciertas cuestiones acerca del vínculo entre las ideas narrativas recién mencionadas, y la teoría feminista que es base epistemológica de las Producciones Narrativas, y que esta última, a su vez, es parte metodológica de este estudio de caso.

Russell y Carey, nos entregan ciertas reflexiones orientadas a esta conexión. Proponen que “las ideas narrativas desde su concepción eran explícitamente pro-feministas” y que, a la vez, “fueron desarrolladas en el momento en que el feminismo estaba influyendo el mundo terapéutico” (2003, p. 9).

En el contexto más amplio de la terapia, las autoras afirman que la influencia más relevante fue la crítica hacia las premisas de varias teorías que no tomaban en cuenta los problemas de género y las relaciones de poder. Anteriormente la terapia era neutral en cuanto al género, ahora se acepta que las relaciones de acuerdo al género no sólo forman las experiencias de los individuos y sus familias, sino también, son influyentes en las conversaciones terapéuticas (Hare-Mustin 1978, citada en Russell y Carey, 2003, p.7).

En el ámbito de las prácticas narrativas, las autoras señalan como algunas ideas congruentes con los postulados feministas; la deconstrucción de los discursos dominantes, la creación de oportunidades para que los valores apreciados sean descritos de una forma enriquecida, prácticas de comunidad de mujeres como grupos de testigos externos, y la concepción de identidad multi-historiada.

Quisiera detenerme en dos puntos de encuentro. El primero, en donde las autoras refieren que la práctica narrativa asociada a las conversaciones de externalización encaja fielmente con el principio feminista del vínculo entre las experiencias personales con las historias y prácticas sociales más amplias. La frase “lo personal es lo político”, contribución teórica clave del feminismo, que representa un compromiso orientado a entender que las experiencias personales están influenciadas por las relaciones más amplias de poder, se orienta de la misma

manera que el objetivo de las preguntas narrativas que permiten sacar a la luz los valores y creencias apreciados por la persona por medio de los cuales busca la forma de vivir su vida (pp. 12-14). El segundo punto interesante también es lo que proponen respecto de los/as terapeutas, en reconocer y hacernos responsables sobre nuestras creencias y posturas sociopolíticas, tanto en la naturaleza política del trabajo terapéutico como la posición de poder que tenemos en relación a las personas que buscan ayuda. Lo que interesa es cuestionarnos consistentemente sobre las suposiciones y creencias que informan nuestras prácticas, y buscar la forma de mantenerlas bajo la luz de la crítica y el análisis, volviéndonos, de manera responsable, más conscientes de cómo es que nuestras propias experiencias en las relaciones de género (y en otras relaciones de poder), moldean nuestras vidas, y a su vez cómo influyen en nuestras prácticas como terapeutas (pp. 21-22). En nuestro trabajo, ser transparentes sobre nuestros valores y creencias es un intento más para evitar situarnos en la posición de expertos respecto a la vida de las otras personas.

Así, la postura epistemológica y el compromiso sociopolítico de la propuesta feminista suponen una posición clara y precisa.

Yanes, en su artículo, expone que los estudios feministas en términos epistemológicos, aceptan los principios de causalidad, imparcialidad y reflexividad que propone la Sociología de la Ciencia, pero su compromiso con la noción de "Conocimiento situado" hace que rechacen el principio de simetría, pues supone un lugar incondicionado desde el que se puede ofrecer un análisis neutral de la práctica científica, el cual, por su visión, es un supuesto inadmisibles para la epistemología feminista (2012, p. 2).

“La teoría del punto de vista feminista desarrolla su propuesta en el marco teórico del marxismo” (p.3), por lo tanto, su análisis parte sobre las relaciones entre poder y conocimiento, lo que lleva a afirmar como supuesto inicial, “que la posición privilegiada y hegemónica de los hombres en el orden social, ofrece una visión del mundo que refleja sus intereses y valores” (p.3).

La teoría del punto de vista feminista hace surgir el concepto de objetividad fuerte (Harding, 1996 citada en Cruz, Reyes y Cornejo, 2012, p. 258) dado que la noción tradicional de objetividad no es lo suficientemente rigurosa si se asume que el conocimiento es socialmente situado. Esta es una premisa fundamental: “...todo conocimiento es una práctica social, es contextual y situado, y por tanto la objetividad debe incorporar las múltiples perspectivas que quedan fuera del discurso oficial” (Yanes, 2012, p.3).

La metodología en el presente estudio de caso se basa en la apuesta epistemológica de los Conocimientos situados de Donna Haraway, el cual es interpretado en clave de liberación política y de crítica a la globalización. La objetividad desde este punto de vista se define como conocimientos situados. Frente a las tradicionales aspiraciones de globalización y trascendencia de la ciencia, basadas en el carácter objetivo, neutral y universal de la práctica científica, aquí se hace una defensa de la parcialidad del conocimiento. (1991/1995, p. 313). “La objetividad es una “objetividad corporeizada”, es una perspectiva parcial” (Yanes, 2012, p. 5). Desde esta posición se niega toda posibilidad de racionalidad científica definiéndola como “una ilusión óptica proyectada de manera comprensiva desde ninguna parte” (p.7). La objetividad, propone la autora, es una conversación

entre distintos conocimientos situados, donde no hay una perspectiva considerada privilegiada de antemano (p. 5).

Importante recalcar:

“que estos valores o virtudes feministas tienen un carácter epistémico a la vez que socio-político. La denominación de feministas no se debe a que aluda a una esencia feminista, o porque los compartan todas las mujeres, ni siquiera todas las feministas, sino porque contribuyen a alcanzar los objetivos feministas que son deseablemente universales”. (p. 8)

Luego de realizar un recorrido teórico y epistemológico, con el fin de dar cuenta la postura ética y política implicada que fundamenta este estudio de caso, a continuación pasamos a revisar la cronología de la terapia, que contempla una revisión acerca de la Práctica Narrativa Colectiva de “El Árbol de la vida”, como metodología utilizada en este caso de estudio, la cual nos permitió abrir nuevas posibilidades frente a los discursos dominantes y la construcción de relatos preferidos para nuestras vidas.

Cronología del proceso grupal participativo

En esta sección se revisarán la metodología de “El árbol de la vida” y la experiencia previa del terapeuta.

“El árbol de la vida” y su secuencia. Esta metodología fue desarrollada originalmente para niños y niñas en estado de vulnerabilidad en Sudáfrica, que se ven envueltos en situaciones como por ejemplo el VIH/SIDA, negligencias, abuso y

violencia (Denborough, 2008, p.72). Esta metodología fue desarrollada por Ncazelo Ncube, David Denborough y el Dulwich Centre Foundation. Denborough plantea que el objetivo de este abordaje terapéutico es el énfasis en la divulgación colectiva, traducido así en generar formas por las cuales los niños pueden compartir sus habilidades, talentos, esperanzas, sueños, como también los peligros que enfrentan y las formas en que enfrentan a estas dificultades. Es importante mencionar, que esta metodología se ha extrapolado a diversos grupos de personas, tales como grupos de niños inmigrantes y refugiados; niños dentro de comunidades indígenas; niños cuyas comunidades han sufrido desastres naturales (inundaciones, por ejemplo); grupos de personas jóvenes que han sido expulsados de sus escuelas; y niños que han estado sujeto a violencia doméstica, negligencia, abusos físicos y abusos emocionales dentro de sus familias. Además, es importante destacar que este trabajo no solo es útil con niños, sino también con adultos, algunos ejemplos son: madres jóvenes; padres cuyos hijos poseen discapacidad; adultos a quienes se les ha quitado la tutela de sus hijos y están tratando de cambiar sus formas de vivir para que las condiciones sean las óptimas para que sus hijos vuelvan a ellos; ancianos; y grupos de hombres con diagnósticos de salud mental (p.72). Para su mejor comprensión, es importante señalar que los siguientes párrafos son una traducción hecha del documento original. La palabra “niños” puede ser extrapolada como se mencionaba en líneas anteriores, a cualquier grupo etario, en este caso a “adultos”.

La metodología de “El árbol de la vida” garantiza que los niños tengan un territorio seguro de identidad antes que hablar de las dificultades de sus vidas.

Parte 1: El Árbol de la Vida

Parte 2: El Bosque de la Vida

Parte 3: Cuando vienen las tormentas

Parte 4: Certificados y canción

El objetivo de las primeras dos partes del proceso; “El árbol de la Vida” y “Bosque de la Vida” es construir y reconocer “una segunda historia” sobre la vida de cada niño. Esta segunda historia consiste en las habilidades, talentos, esperanzas y sueños de cada niño, y las historias de estas. El objetivo de la tercera parte “Cuando vienen las tormentas”, es permitir que los niños hablen e identifiquen dificultades que pueden estar experimentando y también identificar las formas en que responden a ellas. El objetivo de la cuarta parte “Certificados y canción”, es asegurar que los niños terminen la jornada con un rico reconocimiento de sus habilidades, talentos y vínculos a adultos significativos en sus vidas.

Estos, están invitados a dibujar su propio “árbol de la vida” con cada parte del árbol, simbolizando aspectos particulares de sus propias vidas y de su comunidad.

Parte 1: Árbol de la Vida. Según el autor, en esta parte de la intervención, se puede comenzar a hablar sobre los árboles en general y entablar una discusión acerca de ellos con los participantes. Puede ser a través de una simple conversación respecto de éstos, experiencias, recuerdos, conocimientos, como también cantos y bailes. Luego se presenta la metáfora del árbol de la vida, para proceder a dibujarlo; el cual consiste en lo siguiente:

Raíces de los árboles; el cual es un indicador para que los y las participantes hablen sobre el lugar del cual provienen, sus historias familiares de origen, aquellas personas que más les han enseñado en sus vidas, algún lugar favorito de su casa, y una canción y/o danza del lugar del cual proceden. El autor resalta que algunas ocasiones hablar de sus antepasados, puede generar cierta dificultad o sufrimiento, dada la muerte y/o pérdida de alguno de ellos, o el no saber o tener información suficiente sobre ellos. Existe una alternativa a las raíces de los árboles, dirigiendo las siguientes interrogantes a los participantes:

- “Aquellas personas que han enseñado al participante más cosas en la vida.
- Aquellos quienes los han amado, contribuyendo e influenciando la vida del participante de forma positiva.
- Su lugar favorito.
- Su canción o baile favorito.
- ¿Qué es lo que les da fuerza? ¿Qué los mantiene estables? (persona, espiritualidad, comida, música, etcétera)
- ¿A qué o a quienes vuelven ellos cuando necesitan fuerzas?” (p. 76)

Posteriormente se prosigue con el *suelo*, el cual representa donde la participante vive en el presente; y alguna de las actividades en las que participa durante su vida cotidiana.

Luego se continúa con el *tronco* del árbol, en el cual el foco se torna hacia una posibilidad para que el participante hable sobre sus habilidades. Esto puede ser generado, facilitado y ampliado, también, a través del apoyo de los participantes,

dado que, en algunas ocasiones, existan dificultades en expresar las propias habilidades frente a otros.

Luego se prosigue con las *ramas* de los árboles, las cuales representan las esperanzas, sueños, objetivos y deseos de las participantes que poseen para su vida. Se sugiere que mientras se dibuje las ramas y se exprese sobre ello, se pregunte sobre las historias de estas esperanzas y sueños, y cómo están vinculadas a personas importantes en sus vidas.

Luego se continúa con las *hojas* de los árboles las cuales representan las personas importantes en sus vidas, las cuales pueden estar vivas o fallecidas. En este punto se sugiere consultar lo siguiente:

- *¿Tuviste momentos agradables con esta persona?*
- *¿Qué tenía de especial esa persona para ti?*
- *¿Le gustaría a esta persona que la recuerdes de esta manera? (p. 79)*

Estas preguntas invitan al participante a contar historias sobre que fue significativo sobre su relación con la persona que ha muerto, lo cual puede contribuir a un honramiento de la relación.

Luego se prosigue con los *frutos* los cuales representan regalos que le han sido dados a la participante. No necesariamente son regalos materiales, pueden ser actos inmateriales (generosidad, cuidado, o amor entre otros). En este momento el guía puede preguntar:

- *¿Por qué crees que la persona te dio esto?*
- *¿Qué apreciaron de ti que los llevó a hacer esto?*
- *¿Qué crees tú que puedes haber contribuido a su vida? (p. 80)*

Parte 2: El Bosque de la vida. En esta sección de la metodología, luego de dibujar sus árboles, se invita a pegarlos en una de las paredes. Esto permite la creación simbólica de un bosque de árboles. Luego se llama a algunos participantes voluntarios a compartir las historias de sus árboles frente al grupo, como también a aportar ideas, reflexiones, ampliación de habilidades, agradecimientos, entre otros, en los otros árboles de la vida que componen este bosque. Con los “árboles de la vida” pegados junto a otros, permite durante un tiempo reflexionar en este bosque de árboles, de todas formas y tamaños. Acá se sugiere ofrecer un recuento para prestar atención a las fuertes y firmes raíces que todos parecemos tener. Además, se mencionan los sueños y esperanzas que tenemos para nuestras vidas. Se habla de la gente a la que estamos conectados, que nos han enseñado muchas cosas en nuestras vidas y continúan cuidándonos y apoyándonos de diversas maneras. Se pueden dar ejemplos de algunas de las personas que han sido mencionadas por los participantes.

Parte 3: Cuando viene la tormenta. Luego de haber establecido simbólicamente el bosque de la vida con los participantes se invita a reflexionar metafóricamente en cómo los árboles de una u otra forma deben enfrentar a las dificultades y peligros naturales que los invaden, como, por ejemplo, inclemencias

del clima, depredadores, insectos, entre otros. Esta conversación sobre los peligros enfrentados por los árboles permite un punto de entrada seguro a la discusión con los participantes respecto a los daños y problemas que ellos deben enfrentar en la vida. Luego se discute largamente los efectos que esos daños tienen en la vida de las participantes. El autor releva la importancia de este apartado, dado que acá se construye una sola voz, que es una voz colectiva, en ningún momento se invita a hablar sobre las experiencias individuales, por tanto “se levantan en solidaridad” (p. 86)

Cómo los participantes responden a las tormentas de la vida. Habiendo llegado a un punto donde la tormenta de la vida ha sido nombrada, y los efectos de esta, cuidadosamente trazados, se pregunta a los participantes respecto a qué hacen cuando estos tienen problemas y las tormentas vienen a sus vidas. Se sugiere las siguientes preguntas guía:

- *¿Hay formas con las cuales responden?*
- *¿Hay cosas que ellos pueden hacer?*

Luego se sugiere realizar las siguientes:

- *¿Están las tormentas siempre presentes en nuestras vidas?*
- *¿Están nuestras vidas algunas veces libres de tormentas?*
- *¿Qué hacemos cuando las tormentas han pasado? (p.88)*

El autor sugiere luego, dividir a los participantes en grupos para que puedan pasar tiempo reflexionando en estas tres preguntas.

Parte 4: Certificados y Canción. El autor indica que, en esta última sección de la metodología, el guía puede preparar certificados los cuales honren las esperanzas, los sueños y habilidades reconociéndolos mediante éste. También se puede alentar a crear una canción de manera grupal, que conserve todos estos saberes y habilidades, que deseen reconocer y revalorar como guía en sus vidas.

Experiencia previa del terapeuta

Mi desarrollo académico en pregrado no contempló la revisión de la terapia narrativa. Mi última exploración académica acerca de la terapia en psicología fue la que tenía relación con la terapia sistémica y la mirada constructivista. Posteriormente, fue en la etapa académica de magister que me introduje en esta nueva forma de contemplar los problemas que acaecen en las vidas de las personas, cuestionando contextos más amplios relacionados al poder y paradigmas reinantes, familiarizándome así, con la noción de relatos y narrativas que se vinculan con la conformación de nuestras identidades. Mis primeras experiencias laborales en la escuela tuvieron una mirada individualista y/o sistémica, posicionándome terapéuticamente como experto; es decir, como psicólogo que detenta una verdad irrevocable a la que puede recurrir para solucionar los problemas. Es desde el año 2016, cuando comienzo mis estudios de magíster, que pude comprender de otra manera el acercamiento terapéutico, una que estuviese basada en el respeto, la horizontalidad, la no experticia, y en la postura “descentrado pero influyente” que promueve la terapia narrativa (White, 2007/2016, pp.64-65).

Al adentrarme en las propuestas de la terapia narrativa, me percaté de la existencia de vínculos cruciales con mis convicciones que fueron desarrollándose en mi formación de pregrado, las que tienen relación con la mirada crítica de los fenómenos sociales y las teorías que emanan de la psicología, intentando siempre develar los intereses implicados en cada acción e idea propuesta, como también la crítica asociada al saber y las posturas expertas jerarquizadas. Estas ideas han sido estímulos sustanciales para llevar a cabo este estudio de caso.

Evaluación de los problemas que presenta el consultante, objetivos, fortalezas e historia

Los problemas que describían los participantes se encontraban asociados a los pocos espacios de expresión con los que contábamos respecto de nuestras inconveniencias laborales, y a la escasez de espacios para dar cabida a versiones preferidas de ser. Por lo tanto, el objetivo común era la creación de un espacio en donde pudiésemos conversar y expresar nuestras percepciones respecto a nuestra vida laboral en la escuela sin temor a enjuiciamiento posteriores. Es probable que esta situación este en línea con la denominada cultura escolar que no permite la generación de estos espacios. Como decíamos en apartados precedentes, en nuestro país la cultura escolar es predominantemente autoritaria y vertical (Muñoz, 2011, p. 37), probablemente aferrada a los valores del paradigma neoliberal capitalista. El rol del psicólogo en la escuela ha sido funcional al aparato ideológico dominante, reflejado en la insuficiente acción transformadora o liberadora, siendo una herramienta de reproducción del paradigma preponderante con insuficiente pensamiento crítico para aportar espacios de reflexión dentro de las instituciones escolares (Cornejo, 2007 citado en Baltar y Carrasco, 2013, p. 177).

En el desarrollo de “El árbol de la vida”, en específico en la sección de las tormentas de la vida, se precisó de un espacio en donde exploramos y describimos las amenazas y problemas que nos afectan. Realizamos en una cartulina un listado de problemas/amenazas/peligros, tanto en nuestra vida personal como en la escuela, donde pudimos visualizar nuestras dificultades, en primer término, en

nuestras vidas personales y luego en la vida escolar. Este proceso se detalla de la siguiente manera:

- **Amenazas/peligros/problemas en mi vida personal:** Ladrones en mi casa, la enfermedad de algún familiar, las diferencias en los puntos de vista (incompatibilidad), indiferencia a problemas graves o mayores, falta de experiencias familiares, muertes, soledad, no tener quien me escuche.

- **Amenazas/peligros/problemas en la escuela (vida escolar):** Humillación, menosprecio, calumnias, adolescentes difíciles, injusticias (no respeto, no empatía, tiempo perdido), apoderados que influyen en los niños.

Fue así que, de manera desafortunada, desde ese momento las conversaciones se fueron saturando de problemas. Cada sesión que proseguía se teñía de dificultades y nos fuimos empantanando en estos relatos tumultuosos que, por momentos, amenazaban con retraumatizarnos. Fue gracias a la colaboración de las supervisiones del estudio de caso que logré proponer un nuevo proceso llamado “Revitalización del árbol de la vida”. En este nuevo proceso, en la sección de las dificultades de la vida escolar (tormentas de la vida escolar), fue posible girar hacia una voz colectiva, hacia una sensación “de que a todos nos estaba pasando lo mismo”, es decir, contemplamos las dificultades en un sentido de comunidad, como un sentimiento compartido, es decir, en un sentido de “Communitas” (Turner 1969/1988, p.103).

La metodología de “El árbol de la vida” nos permitió explorar y describir conjuntamente nuestras propias habilidades, valores y sueños, que nos posibilitan

afrontar los efectos de los problemas que nos amenaza en nuestra vida, en este caso, en la escuela como nuestro lugar de trabajo.

En la sección del dibujo del Árbol, los participantes hicieron visibles sus habilidades y conocimientos. Algunos de ellos fueron: sabiduría y temple, ser objetiva, cocinar, pintar, dibujar, valorar la responsabilidad y la puntualidad, el cariño por los animales, la alegría, el canto, el baile, ser buena amiga, ponerse en el lugar de otros, honesta, conciliadora, paciencia, tolerancia, lealtad y comunicación. Asimismo, en el desarrollo de esta metodología, en la sección de cómo enfrentamos estas dificultades (antes de la “Revitalización del árbol de la vida”), los participantes describimos nuestras siguientes maneras de responder frente a las amenazas:

En la vida personal: uso del sentido común, sobrevivencia y uso de mis redes, haciendo prevención, cuidando la salud, con silencio a veces y acatando, bloqueo mental, profundización lenta pero segura, observación análisis y conclusión, cariño y amor a pesar del “qué dirán”, converso con ellos sobre eso, llorar cuando lo necesito, hablar mucho con ellos y decirles todo lo que pienso y siento y no mentir, rezo mucho.

En la vida escolar: Dar el 1000%, no tomar en cuenta, represión y sumisión, uso eficiente del tiempo, ser objetiva y no mezclar, saber qué y a quien escuchar, ser lo más practica posible, imaginar que el niño “problema” es mi hijo y como me gustaría que se llevara a cabo la problemática, trato de ser correcta, mantenerme distante de quien pueda causarlo, ignorar, guardar la molestia y tener la esperanza de decirlo en algún momento (espero paciente), trato siempre de cumplir lo que digo, ser repetitiva hasta el cansancio, no me la puede ganar yo puedo.

Luego del proceso de revitalización del árbol, en la sección que se denominó “El arcoíris de la vida”, surgen las siguientes maneras de enfrentar los efectos de las dificultades de la vida escolar: Me acuesto a ver tv con mis perros, conocimiento, bloquear, rencor, hacerme la indiferente, hablar conmigo, reflexionar, recapitular lo sucedido, conversar con mi familia, salir con mis amigos, escuchar música, leer, estudiar, empoderar a los niños(as), generar conciencia crítica, trabajo sin intromisión de, velar por el futuro de los niños, ir a ver a mi mamá, conversarlo con alguien de confianza, piramizar el problema de los menos importante a lo más importante y pensar que hay cosas peores.

En secciones posteriores se podrá esclarecer con mayor detalle, el vínculo de estas maneras de responder en las historias y marcos culturales de los participantes.

Formulación y plan de intervención

Luego de definir la metodología de “El Árbol de la vida”, en este apartado se realizará una descripción acerca de la propuesta de formulación y plan de intervención.

El abordaje del presente caso incluyó una invitación a co-crear en conjunto con las participantes un espacio de conversación que nos permitió identificar y revalorar nuestras habilidades cotidianas frente a los efectos de los problemas de la vida escolar. Mi postura epistemológica y ética como facilitador-participante se asoció a un trabajo con énfasis en lo colaborativo y en el vínculo horizontal, con un acercamiento respetuoso hacia las participantes, que considera las propias potencialidades y habilidades co-creadas en su comunidad y contexto cultural más cercano, alejándonos de la perspectiva científica experta. Esto contribuyó paralelamente a atender a las propias peticiones de algunas docentes, acerca de la necesidad de mantener espacios colectivos de expresión en sus lugares de trabajo.

Se formuló un plan de trabajo asociado a las Prácticas Narrativas Colectivas, en este caso con la utilización de la metodología de “El Árbol de la vida”, con el objetivo de explorar y revalorar nuestros conocimientos, habilidades y maneras de responder frente a los efectos de las dificultades de la vida escolar. Se planificó ejecutar cinco sesiones de trabajo grupal el cual contemplaría la totalidad de la metodología de “El árbol de la vida”, es decir; confección del árbol, Bosque de la vida, llegada de las tormentas, y entrega de certificados. No obstante, mientras se desarrollaba el trabajo colectivo, en las sesiones se comenzó a generar una gran

cantidad de contenido dada las conversaciones que allí se creaban, sumado a esto, la formación de conversaciones saturadas de problemas, por tanto, las cinco sesiones planificadas para la ejecución de esta metodología no fueron suficientes. El trabajo completo contempló un total de 24 sesiones donde desarrollamos; la confección del árbol de la vida, el Bosque de la vida, las Tormentas de la vida escolar, Revitalización de El árbol de la vida, el Arcoíris (maneras de responder frente a los efectos de los problemas en la vida escolar), entrega de certificados, sesiones de evaluación conjunta respecto al espacio construido y confección del Documento colectivo.

Curso del proceso grupal participativo

En este apartado se presentarán dos secciones. La primera nombrada como Mapeo de desplazamientos narrativos, tendrá como fin mostrar de manera general el proceso grupal, exponiendo a partir de un gráfico (Fig. 1), las distintas etapas del proceso de “El árbol de la vida” y los movimientos terapéuticos narrativos (White, 2007/2016) que fueron desplegados en cada sesión. En la segunda sección, se ejecutará una descripción detallada del proceso revisando todas las sesiones realizadas añadiendo extractos de las conversaciones. Finalmente se agrega un acápite que contendrá un análisis teórico de las sesiones n° 12 a la 16 que corresponde a la etapa de la “Revitalización del árbol la vida”.

Mapeo de desplazamientos narrativos

Luego de haber sido participes de este proceso, propongo un esquema (Fig.1) acerca de cómo se fue desarrollando esta experiencia. Michael White en su obra *Mapas de la práctica narrativa* (2007/2016), nos ofrece una mirada bastante práctica, pero a la vez muy profunda de las distintas fases de trabajo implicadas. Estas maneras de aproximación que se producen en la conversación terapéutica nos van ofreciendo formas de hablar sobre nuestras vidas de una manera más enriquecida, con narraciones dictadas por el propio consultante, asociadas a las habilidades, recursos, propósitos, sueños, valores y esperanzas de los propios hablantes, cuestionando las grandes narrativas que nos son impuestas apuntando al “deber ser” y explorando territorios de identidad que no han sido develados. En esta obra el autor propone gráficamente el desarrollo de las distintas acciones y

despliegues de movimientos que van sucediendo en el devenir de las conversaciones terapéuticas, la cual he adoptado para detallar el proceso de este caso de estudio.

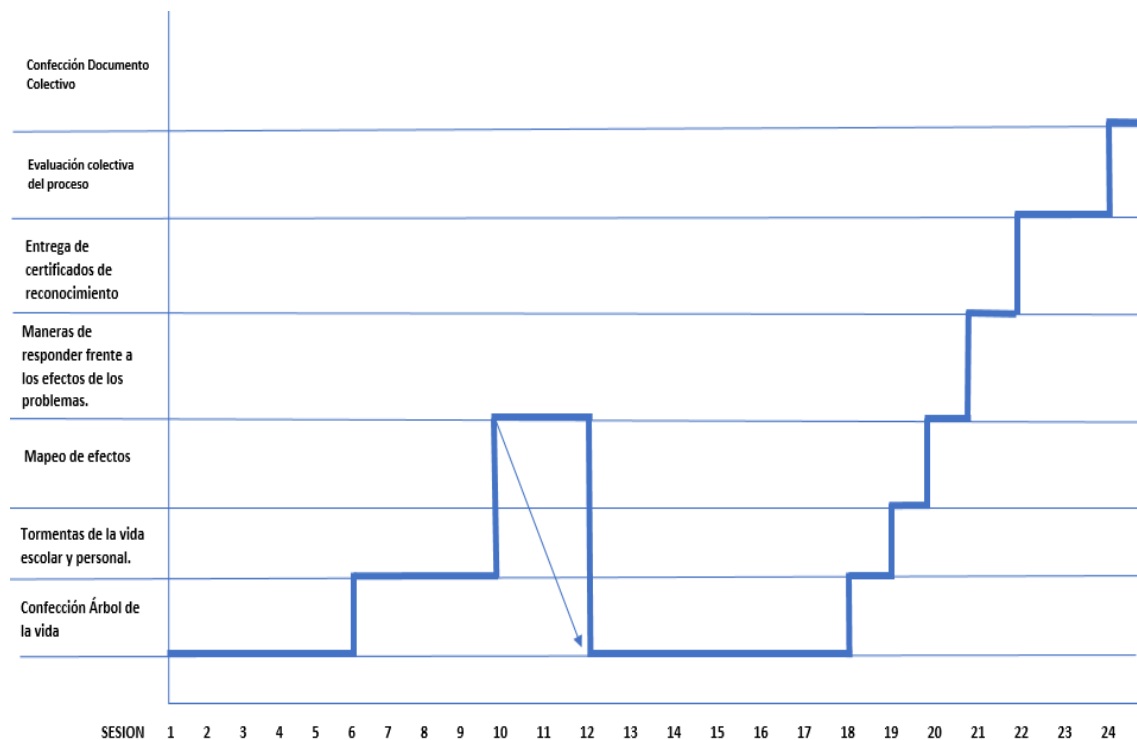


Figura 1. *Esquema mapeo de desplazamientos narrativos.*

Este caso de estudio, como desarrollo adaptado de la metodología de “El árbol de la vida”, se inicia con la **confección de los árboles de la vida**, a través de un dibujo que cada participante realizó. Esta etapa tuvo su transcurso temporal en las primeras 5 sesiones. Como participantes, conversamos y compartimos, en primer lugar, nuestras experiencias acerca de nuestras “raíces”, exponiendo temas tales como: lugares de origen, historias familiares, personajes y pasajes importantes de

nuestras vidas. Luego nos enfocamos en realizar la sección que correspondía a la “tierra” o “suelo” de nuestro árbol, momento en el cual conversamos acerca de nuestras actividades cotidianas de nuestro diario vivir: en el trabajo, en nuestros hogares, y otras actividades en las que ocupamos nuestro tiempo. Posteriormente realizamos el “tronco” de nuestro árbol, momento que propició la exploración de nuestras habilidades, características y valores que guían nuestras vidas. Luego continuamos con las “ramas”, momento que nos invitó a compartir nuestros sueños, deseos y objetivos para dirigir nuestras vidas. Luego proseguimos con las hojas de nuestros árboles, espacio que nos invitó a declarar y relevar las personas que son importantes y fundamentales en nuestras vidas. Finalmente, los frutos, que significan los regalos que hemos recibido, ya sean materiales o inmateriales. Este momento del proceso fue muy enriquecedor, en términos de volver a valorar nuestras habilidades, características y valores de manera historiada, retomando nuestras raíces y escribiendo una nueva historia de capacidades alejadas de grandes narrativas, en nuestro caso, desde la psicología, la pedagogía y otras ramas científicas que nos envuelven cotidianamente en nuestros lugares de trabajo. De la misma manera, fue una etapa muy significativa como grupo, dado que nos otorgó mayor conocimiento de nuestras historias de vida y mayor enlace afectivo entre todos nosotros, generando así, un espacio de comunidad. Para lograr engrosar nuestros relatos, con el fin de generar definiciones más densas para nuestras vidas (White, 1997/2002, p.87), se desarrollaron principalmente, conversaciones que estuvieron informadas por las prácticas de re-integración (p.40). A través de estas, logramos explorar nuestras historias culturales más cercanas, revalorando saberes y habilidades, que han sido construidas con figuras

relevantes en nuestras vidas e historias. Al consultar con exactitud, por ejemplo, sobre nuestros lugares de orígenes, abrió la posibilidad de desarrollar conversaciones acerca nuestras familias como generadoras de saberes. Otros hablaron de sus contextos geográficos, como aspecto relevante en el desarrollo de sus vidas. Otros recordaron y revaloraron personajes pertenecientes a momentos de sus vidas más remotas, como épocas escolares y académicas en su niñez y juventud. Cada participante tuvo la oportunidad de explorar momentos de su historia vital, para dar luz a estos trayectos y honrarlos, considerando como relevantes las afiliaciones con figuras significativas que aportan a nuevos relatos favoritos de identidad (p. 40).

Luego de esta sección, dimos inicio a la etapa de las **“Tormentas de la vida personal y escolar”**, la cual se desarrolló en 5 sesiones, desde la sesión n° 6 a la sesión n° 11. En esta etapa, luego de haber confeccionado nuestros árboles y conversar acerca de ello, desarrollamos conversaciones referentes a los distintos problemas que nos afectan en nuestras vidas personales y en nuestra vida escolar, además de las maneras que disponemos para **“responder a los efectos de los problemas”** a partir de nuestras habilidades descritas y revaloradas en las sesiones anteriores. No obstante, en esta etapa del proceso, me percibí accionando de manera precipitada, insistente y sesgada, a partir de mi propia “tormenta”. Estaba monopolizando la conversación, dándole dirección en base a mi propia inquietud, la cual estaba vinculada a cómo nosotros generamos apoyo y ayuda a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en alguna situación problemática en el contexto escolar desde nuestra propias vivencias y habilidades construidas social y

culturalmente. A pesar de ser uno de los objetivos de este estudio de caso, claramente, estaba dirigiendo la conversación a mi conveniencia, desactivando las voces de los demás participantes. Estaba siendo quien no quería ser. Me estaba posicionando nuevamente, en una postura vertical frente a las participantes, imponiendo temáticas de conversación y guiando la conversación según mis intereses. Además de esta situación, fuimos agregando a las conversaciones más problemas que cotidianamente vivimos en nuestro trabajo; problemas asociados a los alumnos(as), a los apoderados(as), docentes, directivos, entre otros. Fue una situación en que las sesiones se transformaron en un “buzón de quejas y reclamos”, generándose un clima bastante empantanado, quedándonos sin movimiento en una situación saturada de problemas. Mencionar de igual manera, que la etapa del proceso denominado “**Mapeo de efectos**”, no fue totalmente trabajada en esta primera etapa, lo cual contribuyó a generar un espacio aún más complejo. A partir de esta situación, y luego de las reuniones con el profesor guía y la reunión grupal que desarrollamos en espacio de supervisión, se nos abrió la posibilidad y una oportunidad para que pudiésemos detenernos y volver nuevamente **a la confección del árbol de la vida**, pero de una manera de trabajo más concreta, asociada a la manualidad. Fue así, que en la sesión n° 12, propuse un nuevo espacio. Esta sesión es iniciada con plantas reales dispuestas en el suelo como representación simbólica de los árboles de la vida, para que luego cada participante pudiese elegir una de ellas. Fue así, que, con diversos materiales artísticos, tales como papeles de colores, lápices, pegamento, entre otros, revitalizamos nuestros árboles de manera artística. En estas sesiones, trasparamos lo que habíamos escrito en los árboles dibujados en papel, hacia nuestras plantas y sus correspondientes maceteros, lo

cual nos otorgó la oportunidad de enriquecer aún más nuestros relatos, añadiendo más habilidades, más características, visualizando nuevos objetivos, sueños y esperanzas. En estas sesiones que comprendieron de la n° 12 hasta la sesión n° 16, nos visualizamos como un grupo muy vinculado trabajando de manera colaborativa y concentrada en el trabajo manual. Un espacio construido sin distinción ni jerarquías, un momento en donde todos nos vimos realizando actividades en función de objetivos compartidos. Se realizará un análisis teórico respecto a esta etapa del proceso de **“Revitalización del árbol de la vida”** en un acápite posterior (revisar página 188). Luego de haber desarrollado las sesiones de la etapa de revitalización del árbol, nuevamente revisamos las **“Tormentas de la vida escolar”**, no obstante, en comparación a la primera etapa, identificamos con mayor precisión las dificultades que vivimos en nuestro contexto laboral. A partir de esta exploración más rigurosa, se produce un nuevo entendimiento de los participantes, la cual estuvo ligada a contemplar los problemas como afectación de la comunidad, es decir, las dificultades que nos aquejan son vivenciadas en un sentido compartido. Volviendo a Turner quien lo define como “un sentido de unidad compartida entre los individuos que están pasando por la misma experiencia” (1969/1979 citado en Denborough, 2008, p. 41). Las tormentas de la vida como espacio de conversación nos permitieron abordar las problemáticas y efectos en nuestras vidas. La externalización como práctica narrativa que fundamenta esta sección nos permitió alejarnos de problema, al emplear prácticas de objetivación del problema a contracorriente de las prácticas culturales que objetivan a las personas, es decir contribuyó a que experimentáramos que nosotros no somos el problema, visualizando efectos que provienen y nos amenazan desde un lugar más amplio. De

esta manera, comienzan a colectivizarse las dificultades en un sentido de visibilizar injusticias a niveles más amplios, como la misma comunidad educativa en sí, visualizada como micro-contexto, y la educación contemplada como institución social a nivel país. Al contemplarnos como comunidad (denominado “Bosque de la vida” en términos de la metodología de “El árbol de la vida”), tomé el camino, que en la etapa anterior no habíamos recorrido con mayor énfasis, el cual nos invitó a crear una lista de efectos (“**Mapeo de efectos**”), que las dificultades en la vida escolar tienen en nuestra vida personal, en nuestra identidad, nuestros valores, objetivos, en nuestras relaciones, en nuestra labor en el colegio, solo por mencionar algunas. En este espacio las preguntas se estructuraron bajo conversaciones de externalización, asociadas principalmente a un mapa de posición que contribuye a explorar y definir cuáles son los efectos de estos problemas en varios ámbitos de nuestra vida. Esto contribuyó a alcanzar conclusiones de identidad más enriquecidas que desplazaron en cierta medida, definiciones problemáticas en nuestras vidas. De esta manera, en consonancia con el contexto manual-artístico, confeccionamos una nube con rayos de cartón y cartulina, la cual representó simbólicamente las tormentas y sus efectos. Luego en la sesión n° 20, creamos el **arcoíris de la vida**, igualmente con materiales artísticos, el cual representó las **maneras en como nosotros enfrentamos** a partir de nuestras propias habilidades, los efectos de las dificultades en la vida escolar. En este espacio se desarrollaron conversaciones de re-autoría, que permitieron explorar y construir un contexto en que los participantes otorgamos significados a muchos acontecimientos de nuestras vidas que dejábamos de lado pero que al fin y al cabo si eran importantes, que contribuyeron a nuevas conclusiones para nuestras vidas que contradijeron a

conclusiones que eran limitantes (White y Espton 2007/2016, p.87) Asimismo, mediante conversaciones de re-integración, exploramos historias locales que logramos revalorar construyendo conclusiones de identidad más positivas y fortalecidas, que nos permitieron identificar y honrar maneras idiosincráticas para enfrentar los efectos de los problemas en la vida escolar. Para finalizar esta etapa, realizamos la **entrega de certificados**, la cual tuvo por objetivo realizar un reconocimiento de esas habilidades, valores y sueños. Una forma de reconocer esos “conocimientos subyugados” (Foucault, 1980, citado en White y Epston 1980/1993, p. 41).

Ya finalizando el año 2018, el proceso toma un receso por las vacaciones de verano. Posteriormente en el periodo 2019, luego de varios meses, llevamos a cabo una primera reunión de **evaluación colectiva del proceso**, visualizando principalmente, los efectos del proceso en nuestros roles dentro del contexto escolar, como también la utilidad que tuvo el proceso en cada uno de nosotros. Por el poco tiempo dispuesto para esta primera reunión, realizamos un segundo encuentro de evaluación, guiándonos con las mismas preguntas que la primera reunión. Finalmente, realizamos una última sesión (n° 24), para **confeccionar el documento colectivo**. Este documento en primer lugar fue confeccionado y presentado como borrador, integrando todas esas habilidades y maneras de enfrentar los efectos de las dificultades de la vida escolar que fuimos explorando y revalorando durante el proceso vivido. Este documento es leído en voz alta por todos los participantes presentes, para luego finalizar con las sugerencias que ellos y ellas estimaron convenientes. El documento definitivo se entregará a cada uno de

los participantes como reconocimiento de sus saberes y habilidades. Acorde a lo propuesto por las Producciones Narrativas en la co-creación de un documento híbrido, en donde coloca la intención de participación colaborativa entre, en este caso facilitador-participante y participantes, como producción de conocimiento situado contextualmente. En deuda está la distribución de este documento que sea pertinente a la resonancia de otras personas, es decir que estén pasando por problemáticas o situaciones conflictivas similares, para que contribuya a generar una experiencia enriquecedora, tanto para nosotros como co-escritores de este documento, como también para las personas que lo recepcionen.

Aún existe la petición de continuar reuniéndonos en este espacio para continuar compartiendo y conversando de manera diferente a otros espacios y reuniones que dispone el establecimiento. Lamentablemente, durante el año 2019 no nos pudimos reunir nuevamente luego de esta última sesión, aun así, el deseo y el cariño por ese espacio aún están intactos.

Sesiones

Continuando con el apartado del Curso del proceso grupal participativo, y como señalé al principio de este apartado, realizaré una descripción de cada sesión ejecutada del árbol de la vida. Integraré fragmentos de las conversaciones allí realizadas; describiré qué fue sucediendo, los desplazamientos y avances que se observaron durante el desarrollo de este trabajo grupal.

Los nombres utilizados son nombres ficticios elegidos por los mismos participantes. El facilitador-participante será representado con una “F”. En algunos pasajes, se señalan iniciales ficticias, que representan nombres y lugares.

Sesión 1. (13 de marzo de 2018). Esta primera sesión se inicia con la presentación del estudio de caso explicando su objetivo, finalidad y fundamento. Se realiza un primer encuadre el cual apunta a la asistencia de los participantes y puntualidad con el fin de aprovechar de manera íntegra el tiempo que tenemos dispuesto para realización de estas sesiones. Luego de este encuadre, invito a las participantes a que podamos conversar respecto a experiencias o historias relacionadas con los árboles, para así, de esta forma, ingresar contextualizados a la metáfora de “El Árbol de la vida”. Seguidamente, explico la primera actividad que es dibujar un árbol, y cómo dibujarlo respetando las secciones que nos permitirán mantener conversaciones y crear relatos a partir de ello. Se da un espacio de tiempo para que puedan dibujar el árbol completo. En primer lugar, comenzamos a integrar en nuestro árbol la parte que corresponde a las “raíces” con la siguiente consigna; *“Hoy vamos a realizar las raíces, y esto tiene que ver con las personas, con los ancestros, con las personas que han sido importantes en sus vidas, también podemos comentar de dónde venimos, pueblo, ciudad, otro país, hablar acerca de nuestras historias familiares”*. Luego de unos minutos, la profesora Esmeralda comienza su relato acerca de lo que escribió en el apartado de las “raíces”. Acá podemos apreciar un fragmento de la conversación:

- *F: la escuchamos atentamente*

- *E: siempre he sido de Illapel, vengo de una familia humilde y numerosa en la cual aprendí a ser responsable, además he aprendido de mi madre saber salir adelante sin importar los obstáculos y en el colegio aprendí valores...*
- *F: ... ¿hay alguien tía, en que cuando las cosas no están bien, usted vuelve hacia esa persona?*
- *E: ¿Cuándo las cosas no están bien, si vuelvo hacia esa persona?*
- *F: la recuerda, busca algo que le enseñaron, por ejemplo, usted nombro ahí...*
- *E: si, si, si, de todas maneras...*
- *F: cuando las cosas no están fáciles cuando hay problemas en la vida, ¿a quién recuerda?*
- *E: recuerdo cómo me crie a pesar de muchos obstáculos, gracias a Dios no he tenido a que recurrir a eso, ¡ah! la cuestión que fome, así es la vida, hay que salir adelante...*
- *F: hay valores...*
- *E: Si, de todas maneras*
- *F: Como cuáles pueden ser*
- *E: En primer lugar... ¿la responsabilidad es un valor, ser puntual es un valor?*
- *F: lo que pasa es que no hay valores establecidos...*
- *E: ya, para mi sí...*
- *F: son las cosas que usted valora...*
- *E: lo que yo tengo como valor es ser responsable, es ser puntual... esas cosas... más que nada eso...*

- *F: gracias, profesora*

Posteriormente la profesora Alicia, la profesora Rosa y la profesora Adriana relatan lo que escribieron en sus “raíces”. Importante revisar es la manera en cómo enlazan algunos temas con las participantes luego de que una de ellas hablara sobre sus “raíces”. Daré un ejemplo a continuación:

- *F: se agradece... ¿alguien más quisiera compartir?*
- *R: yo... yo me fui solo a los orígenes, no vi nada de ahora, entonces entre eso voy a ir, fui completando las ideas, yo... mi pueblo es Cárcamo, como se dice, nacida y criada, estudie a hasta octavo en el colegio de allá, mis abuelos eran los dos andinos, creo que eran unos viejos muy pesados, dicen los que los conocieron más cercano...*
- *F: ¿Pesados en qué sentido?*
- *R: eran muy creídos... las abuelitas las dos carcaminas las dos de allá*
- *F: ¿carcaminas?*
- *R: se dice carcameños, pero a nosotros nos gusta que nos digan carcaminos...*
- *F: mire no sabía...*
- *R: mi abuelita materna, era una abuelita de una infinita paciencia, nosotros podríamos decir que la abuelita Zulema da todo, pero no dice nada, entonces yo recuerdo que la abuelita Zulema tenía una paciencia infinita, entonces la abuelita Zulema de decirnos, no nos enseñó nada, pero como era ella, aprendimos bastante, eso de la paciencia y la tranquilidad, eran muy querendones también. De mi abuela paterna, era de estas señoras que en el*

campo le dicen un nombre en el campo, ahora no le puedo decir porque está grabando...

- *F: lo voy a escuchar yo no más tía...*
- *R: era una vieja chora... ella también quedo viuda, quedo con tres hijos y también los sacó adelante entonces como eran familias agricultoras, yo a mi abuela la veía subir con los fardos de pasto para los animales, ella bajaba y decía, no si ahora tengo que terminar de regar, entonces ella misma regaba y cuidaba a sus animales, entonces a mí me dicen... mi abuelita se llamaba Rosa Misterina, y a mí en mi casa me dicen la Rosa Misterina*
- *F: la Rosa Misterina*
- *R: si... mi familia que me conoce muy bien, mi familia (apellidos)... la familia de mi papi, (apellidos), y la de mi mamá (apellidos)... mi mami, saco la misma paciencia de mi abuelita, es un poquito más chora, lo que yo admiro de mi mama y que yo no tengo es la capacidad de perdonar, para mi mamá todo es el perdón...*
- *F: y ¿usted no?*
- *R: hay ciertos casos que me quedo con algo... trato de olvidarlo, pero no sé si perdono y no olvido, o será que no perdono, porque dicen que si uno no olvida no ha perdonado...entonces a mí me falta eso, porque hay cositas que me van quedando, así como que arrastro ciertas cosas, en algún momento me acuerdo uy si es verdad yo estuve así pucha, en este momento pasó esta cuestión, no lo saco en cara pero me queda... de mi papá es la capacidad de trabajo y de hacerse cargo de la familia, creo que no fue en un momento así cuando éramos chicos, pero de grande sí, nosotros lo que vimos, y mi mamá*

también, esa es otra cosa que le admiro, esa capacidad de guardar todo eso, ahora nosotros de grande nos hemos dado cuenta, de muchas cosas de mi papá, pero no por mi mamá, porque nosotros nos hemos dado cuenta, ya hemos madurado, en nuestras propias familias, por eso yo digo, mi mamá, su capacidad infinita de perdonar y de amar, que L. esto, y de encontrarle muchas cosas buenas a mi papá, nosotros como que vivimos de repente medios engañados en ese sentido, pero después nos dimos cuenta... y yo me fui al lugar más agradable de mi casa como decía de los orígenes, había unas cuatro matas de duraznos que eran hermosas, y nosotros sacábamos las frazaditas en verano, nos poníamos debajo de los duraznos y sacábamos la frutita, todo era muy bonito, el mismo lugar donde mi papa le corto el árbol a los nietos... (risas)

- *F: Profesora la misma pregunta, que valores usted ha adoptado de su familia, su familia extensa, abuelo, abuelas...*
- *R: yo pienso que... que la tranq... bueno no sé si la tranquilidad puede tomarse como un valor, pero también la responsabilidad, trato de hacer lo mío lo mejor posible, siempre tratando... y eso de decir siempre que no sea por mí, yo digo, yo tengo algo que, si tengo que decirlo, me salga bien o me salga mal lo digo pero que no sea por mí, si alguien va a fallar por algo, sí sé que va a fallar trato de decirle un poco, si no me hacen caso, si no me entienden, es otra cosa... sobre todo en mi familia...*
- *F: y ¿eso es de alguien?... en específico*

- *R: de doña Rosa Misterina yo creo, de mi abuelita paterna, si... ella era la abuela chora... ella decía no más, en ese tiempo quizás no de la mejor manera, peor si, ella decía lo que sentía...*
- *F: cuando las cosas no están fáciles, en el presente, ¿a quién recuerda o que recuerda?*
- *R: a mi abuelita Rosa*
- *F: pa´ agarrar fuerzas...*
- *R: si a mi abuelita Rosa, de verla sola... con todo lo... lo malo que haya sido vivir en el campo, esos días de lluvia, yo igual la veía bajar, porque nosotros ella vivía, por ejemplo ahí está la calle, un callejón , y nosotros vivíamos a la mitad de la parcela, entonces yo tenía que ver a mi abuelita todos los días, era verla todos los días, bajaba y subía con sus cosas, ella también sembraba, sola, buscaba que alguien le araba el terreno y ella iba detrás echando las semillas, cuando era tiempo de cuidar, ella sola la cuidaba, cuando era tiempo de cosechar, ella cosechaba, y nos llevaba a nosotros también, una vez dormí en la Hera cuidando el trigo, nosotros como cabros chicos, por entretenición, pero también la acompañábamos...*
- *F: o sea hay una gran historia ahí*
- *R: si y mi abuelita también, como ella me quiso mucho, también yo le entregué cariño, le entregué compañía... yo era la que venía con ella a Illapel a vender los huevitos*
- *F: es lo que usted le entregó a ella...*

- *R: eso, cariño y compañía, claro como yo venía con ella, nos sentíamos bien. Ella me traía de chiquitita a Illapel, veníamos en la micro, y yo la acompañaba en eso*
- *F: un valor que englobe todo eso...*
- *R: el tesón yo creo, la garra pa' seguir, puedes tener un montón de problemas, pero hay que seguir no más, o teni ganas de llorar de repente, y ¡porque teni que estar llorando por esta cuestión yo!, no, Rosa Misterina no más, fuerte...*
- *F: y ahí viene la Rosa Misterina altiro*
- *R: si*
- *F: que interesante, muchas gracias, profesora... Adriana ¿te llamo la atención algo, al escuchar la historia de la profesora?*
- *Ad: tanto vínculo con el campo... con la tierra, no sé, no pensé que era así*
- *F: ¿es algo nuevo para ti?*
- *Ad: yo sabía que era algo, pero no tanto*
- *F: ¿a ti Margarita algo que te haya llamado la atención?... perdón ¿iba a decir algo?*
- *R: yo le decía que en la ciudad uno a veces, uno aprende a disfrazar también las cosas, o sea en el pueblo diré, porque yo luego de octavo me vine al (nombre de establecimiento escolar), yo fui muy pajarona, yo era campesina ahí, entonces había que tratar de sacar adelante todo lo que venía, para estudiar la pedagogía yo me fui a Los Andes y me fui a vivir con un tío... añoraba volver a mi pueblo, y por eso me vine, después casada con*

campesino, ese campo no sirvió de nada si..., (risas)... me gusto ese campesino, me enamore de ese campesino

- *F: Margarita ¿algo que te haya llamado la atención?*
- *M: ¿sólo de la tía o de todas las personas que han hablado?*
- *F: de otras personas también puede ser*
- *M: me llama la atención lo buen profesionales que son y que sean de acá de la zona, siempre la gente que contratan acá, como que siempre intentan buscar personas de afuera, que supuestamente viene más capacitada, que tiene otro estilo de vida, y la gente de aquí sale, se capacita y vuelve, yo encuentro que es lo más inteligente que pueden hacer*
- *F: como devolver la mano ¿dices tú?*
- *M: no, pienso que, salen, buscan lo que necesitan, vuelven a su hábitat, a su zona... no digamos zona de confort, sino como que no solo lo que es bueno para mí, voy busco lo que necesito y vuelvo, y sigo con lo que ya tengo, que ya adquirí que me faltaba y sigo aquí donde estoy bien*
- *Ad: a mí también hay algo que me llama la atención, es que todas recurren a mujeres, a las mamás y a las abuelas, mucho... madres y abuelas... en mi caso por ejemplo no.*

En este caso se enlaza lo que la primera participante relató, añadiendo comentarios respecto a lo que le llama la atención de lo narrado por la participante. Luego de eso la profesora Adriana comienza con su relato acerca de las “raíces” de su árbol. Luego de pasada una hora, se finaliza sesión y se menciona que se continuará en la próxima reunión.

Sesión 2. (22 de marzo de 2018). En el inicio de la segunda sesión, realizo un recuento de la sesión pasada para contextualizar. La profesora Esmeralda relata lo que escribió en el “suelo” del dibujo de su árbol. En ese momento realizo una pregunta asociada a la conexión entre sus habilidades y raíces:

- *F: ...o sea se puede englobar todo lo que usted dice como, energía, hacer cosas, en esa inquietud... le hago una pregunta, y... ¿cómo se puede relacionar esto, con lo que hablábamos la semana pasada con esto de las raíces?, ¿hay algo?, ¿hay un valor relacionado cree usted?*
- *E: bueno yo sigo insistiendo que, por ejemplo, cuando hay que hacer algo a las 8 de la mañana yo me levanto y vamos que hay que hacerlo, tenemos que ir... o sea yo insisto en que, a mí me inculcaron cuando yo era chica que, no sé si para bien o para mal, las cosas hay que hacerlas y hay que hacerlas, si o si, responsabilidad por todos lados, entonces si yo tengo que ir al sitio de mi hermano porque mi marido tiene que hacer un trabajo a la ocho de la mañana, hay que ir a hacerlo... y hay que hacerlo*
- *F: ¿Qué nombre usted le pondría a eso? ¿a ese valor se podría decir?*
- *E: hinchadora... no se... (risas)... como soy tan inquieta así, como no me quedo quieta nunca, yo quiero hacer cosas pero no sé qué nombre le pondría, por ejemplo si yo tengo que estar 5 para las ocho en el colegio, a mí me gusta venirme a las 7 y media de mi casa y no quiero llegar atrasada, porque nunca llego atrasada a ninguna parte, entonces eso como que va conmigo, yo no concibo llegar atrasada a un lugar, no puedo, no puedo, con los daneses llegue de las primeras, le dije a la miss que no me iba a quedar*

ahí, pero eso, yo estoy feliz con mi vida, no quiero irme ni a Dinamarca, ni a Inglaterra, ni a la playa, no quiero ir al norte, no quiero ir al sur... no quiero ir a ninguna parte quiero estar donde estoy y lo que hago me gusta, no quiero subirme a un avión, ni a un barco, no quiero tener cosas de oro, ni una cirugía, nada, yo estoy bien así.

Luego pregunto a las participantes si les resuena lo que acaba de relatar la profesora Esmeralda en cuanto al “suelo” de su árbol. Acá algunas participantes mencionaron y abrieron la temática de los tiempos manteniendo la labor docente y el tiempo que se dedica a los quehaceres del hogar y a la familia. Principalmente conversan valorando la energía de la profesora Esmeralda, y como otras docentes no tienen esa misma energía y todo el trabajo que deben cumplir tanto para la escuela como en sus casas. Acá la profesora Rosa comenta ciertas acciones que pueden ser consideradas como maneras de responder frente al poco tiempo que comenta respecto al tema anteriormente citado:

- *F: si puedo preguntar esto, respecto a los tiempos, el ser profesora, y estar con la familia, ¿qué pasa con los tiempos ahí?, ¿consume mucho tiempo?, o ¿usted lo tiene calculado?...*
- *R: el fin de semana, con la familia se comparte el fin de semana*
- *F: ¿nunca le han dicho nada?... así como ya poh mamá...*
- *R: no con mi hija que la veo todos los días no... pero mi gente, mi mami, mi papá, mis hermanos, sí, me echan de menos, en la semana me pierdo, pero... el fin de semana me pongo al día, y conversamos, aprovechamos cada junta pa´ hablar tonteras y pasarla bien, con ellos son lo que mejor la*

paso... ahora estoy pasando por un periodo... un periodo especial, no quiero que me importe ese asunto que estoy pasando, por tanto estoy haciendo más migas como se dice, entonces me estoy tratando de juntar más con las tías, tratando de asistir más al conjunto, si mi hija me convida pa´ donde ella va a trabajar, me voy con mi hija, quiero hacer muchas cosas

- *A: salir*

- *R: si*

- *F: ¿son maneras de enfrentar ciertos problemas?*

- *R: cierto, ¿para evadirlos será?, o de darme cuenta quizá que no era tanto y puedo hacer más cosas, yo puedo*

- *F: pero está respondiendo, está haciendo cosas, no se quedó ahí...*

- *R: no, ni dios quiera*

Posteriormente Margarita relata lo que escribió en la sección de las “raíces” y “suelo” de su árbol. En esta ocasión se realiza una descripción participativa y colaborativa orientada a la valorización de las características de Margarita. Aquí dejo un extracto para observar tal acción:

- *F: ya, Margarita, ¿recuerdas?... ¿quieres comentar las raíces, el suelo, las dos cosas?*

- *M: voy a leer, lo que escribí*

- *F: te escuchamos*

- *M: las raíces, provengo de Santiago de Chile, mis abuelos maternos tienen descendencia francesa, y los paternos árabe, siete tíos por cada padre, pero crecí lejos de ellos, mis pilares son mis abuelos maternos, me criaron y me*

mostraron el respeto, la humildad, el dominio propio, mi tata siempre me dice hay que ser manso, pero no menso, mi lugar preferido es el living, porque ahí descanso con mis perros y mi familia y me encanta Michael Bolton

- *F: preguntas parecidas que hicimos la sesión pasada, cuando las cosas no van bien o tengas un día malo, a quien recuerdas para sobrellevar esa situación problemática, te acuerdas de alguien, o sacas de ti cosas que pertenecen a un antepasado tuyo, algún valor...*
- *M: si, alguien puntual, no, porque de todos siempre rescato algo, veo que todos son muy resilientes... que todos siempre ponen pecho a las balas, y vamos... no solamente porque estén alrededor mío, o sea, o de repente miro la tele, escucho un caso, o lo leo y digo chuta... esta persona pudo salir adelante, lo mío no es nada... cuando escuchaba las noticias, decía hay alguien que está peor, o cuando el Álvaro Salas decía esta cuestión debe haber sido terremoto en otro lado, siempre me reía de eso, como que lo mío es malo, pero no es tan malo y lo tome así para la vida*
- *F: ¿tu hablaste de resiliencia cierto?, ¿eso está conectado con alguien de tu familia?*
- *M: con mis abuelos, con mi papá, con mi mamá, con mi abuela materna, ellos más que nada*
- *F: ¿algo que quisieras hablar más de tus raíces?*
- *M: de las raíces no, es como eso*
- *F: y el suelo o la tierra, lo que haces día a día*
- *M: el suelo o la tierra, ya... tengo mi casita de madera, con mi marido y mis cuatro perros, visito a mis abuelos, sobrinos y amigos y a todo el mundo...*

cocino para el día siguiente, siempre tengo sueño y me duermo después de medianoche, riego en la noche los paltos, veo Netflix en las tardes, hago aseo los viernes, lavo los sábados, y todos los días debo cocinar, ah no... dejo mi cocina, el living y el comedor ordenado, juego con mi ñatito, y duermo con el más pequeño, o el más grande o los del medio

- *F: ¿Cuántos perros son?*

- *M: cuatro ... hace dos semanas llegó el último el que va a cerrar la manada*

Luego del relato de las características de sus perros y su cariño hacia ellos, realizo la siguiente pregunta:

- *F: ¿Qué dirías de ti misma, de poder cuidar y tener todos estos perritos, que características está asociado a eso crees tú?... todos podemos preguntar y todos podemos opinar*

- *M: que características... como...*

- *F: que crees tú... por ejemplo... ¿Por qué te gustan los animales?, esa es la pregunta bien directa*

- *M: me gustan... no todos los animales me gustan, a los que les tengo miedo, por ejemplo, a las ratas, me dan pena a veces cuando las veo así, no las tendría como mascota, no me gustan para nada, las arañas me dan miedo, pero ahora no, me gustan porque siento que son tan leales y piden tan poco, de repente a veces uno necesita, otras cosas para aceptar ser leales con uno, no solamente comida, techo, agua, y cariño... de repente como que uno encuentra esa lealtad en él más que en las personas, como ellos no tienen voz, pero si te muestran con su cara, cuando están tristes, o están contentos*

- *F: ¿Alguien podría ponerle un nombre a esa característica que habla Margarita?, ¿Qué podría ser?*
- *A: bondad, bondadosa... si le gustan los animales es porque es buena persona...*

También se sugiere, como se puede observar anteriormente, realizar alguna pregunta para que los demás puedan contribuir y enriquecer el relato que tiene la participante respecto de sus cualidades.

Luego, profesora Adriana y profesora Alicia relatan lo que colocaron en el “suelo” de sus árboles. Se realiza pregunta sobre que pudiese haber causado alguna resonancia a los participantes por lo descrito en el “suelo” por profesora Alicia. Acá la profesora Adriana reitera la situación que viven como profesores respecto a la cantidad de tiempo que utilizan para las labores de la escuela, como mencionábamos en líneas anteriores es un enlace que se genera entre lo comentado por los distintos participantes resultando en un espacio para conversar sobre una temática relevante para nosotros. Acá un ejemplo de ello:

- *O: ¿Es algo común?*
- *Ad: Es la triste realidad del profesor, creo que está súper mal manejado la vida diaria del profesor, por ejemplo, la F (persona) me comentaba de lo que observaba por parte de sus profes cuando estuvo en D (país), que los profes eran felices ¿cachay?, todo era muy simple para ellos, ponte tú las pruebas que acá nos hacemos tanto atao de cabeza, que contextualizar, que según la localidad, que según la realidad que según esto y esto otro, un montón de cuestiones allá las pruebas son a nivel nacional, estandarizadas, y san se*

acabó, y los profesores saben cuáles son esas pruebas entonces cada profesor sabrá como lo va hacer para preparar a esos niños para esa prueba y el sistema lo revisa, o sea, ni hacen las pruebas ni las tienen que revisar, pa mi eso es atacante, hacer una prueba cuanto son, ¿dos horas?, ¿hacer una buena prueba?

- *A: si*
- *Ad: y revisar una buena prueba son tres horas más, y ¿cuántos cursos tiene uno?, ¿10 cursos? Es muchísimo tiempo... el tiempo es algo que uno, yo siento que revisar y hacer pruebas no es algo muy elabor... de muy alto nivel cognitivo, por lo cual personalmente me siento frustrada de tener que ocupar mi tiempo, en que estar bueno, malo, bueno, malo, que se yo, me hacen sentir mal, me hace bajar harto la autoestima fíjate, porque mucho tiempo invertido, en algo que podría solucionarse de otra manera y que, por algún extraño motivo, no se le ha dado solución.*

Luego de entablar una conversación respecto a ese tema, invito a las participantes que comencemos a escribir en la sección del “tronco”. En este punto la profesora Esmeralda habla sobre sus habilidades y características personales, aunque en un momento menciona que es complejo para ella hablar sobre sus propias cualidades. En ese momento se genera la siguiente conversación:

- *E: no se... porque hay cosas que me gustan hacer y a nadie le gustan, y yo las hago porque me gustan no porque lo hago bien... y son cosas como tan diferentes, por ejemplo, a mí me encanta caminar, yo soy capaz de irme*

caminando de acá a Los Vilos, nadie me va aganchar, me van a decir que estoy loca, que soy rara...

- *F: claro, porque no es lo normal que se haga eso, pero eso no significa que sea loca*
- *E: pero igual hay cosas que a uno le gustan y al resto no le gustan, por ejemplo, a todo el mundo le gusta viajar, a mí no, entonces uno como que es fome...*
- *F: pero ¿a todos?, no hay que generalizar o sea...*
- *E: generalmente uno es fome cuando hay cosas que todo el mundo le gustaría conocer, están deseosos de conocer otros países*
- *F: pero esa no es la norma*
- *E: lo normal es que todos quieren irse, no sé, una cosa que sufren por viajar*
- *F: ¿A usted le trae consecuencias negativas eso, de no seguir lo que los demás hacen?*
- *E: no, por supuesto que no, lo que pasa es que uno es rara y extraña para el resto... como yo me quiero y me amo, yo me encuentro todo bueno*
- *F: super, super*
- *E: yo por ejemplo cuando aquí he cantado, bailado, echo el loco, el ridículo, a mí me da lo mismo lo que digan, porque a mí me gusta, me da lo mismo hacer el ridículo porque a mí me gusta, para el resto puede ser ridículo, fome, que se yo, pero a mí me da lo mismo, ahora en cuanto a habilidades y valores, no lo voy a decir porque me es difícil encontrar, yo puedo decir muchas cosas buenas de mí, no se es muy.... Como se dice...*

- A: autorreferente
- E: si, autorreferente
- F: estamos hablando aquí de cada uno
- E: no se
- F: pero es respetable... ¿a alguien le gustaría decir algo sobre la tía Esmeralda?, ¿Qué cualidades encuentran en la tía Esmeralda? ... pero usted anotó algo ahí tía Esmeralda, que le gusta caminar...
- E: si, por supuesto, yo me considero alegre...
- F: que le gusta cantar, que le gusta bailar...
- E: quizás como más cosas negativas, soy desconfiada, muy desconfiada, pero soy muy desconfiada, con suerte confío en mi madre, ni eso...
- F: y lo puso ahí... tiene que borrarlo de ahí (risas)
- E: son cualidades, yo soy así, no es que yo vaya a morir así, desconfío mucho en las personas
- F: ¿alguien podría decir alguna cualidad o habilidad de la tía Esmeralda?
- A: ¿una qué?
- F: cualidad, habilidad
- A: si poh, es divertida
- Ad: eso se agradece porque de repente uno a veces esta como ¡arggh!, así como tan argh, y sale con cualquier estupidez...
- E: estúpida, eso (risas)
- R: eso de la espontaneidad cuando sale...

- *E: lo peor es que yo misma me rio de lo que yo digo, me encanta reírme, me encanta reírme...*
- *Ad: y la tía tiene otra cosa, que le gusta hacer cosas por los demás y los demás no cachan, pero piola*
- *A: como irónica, suave*
- *Ad: no, no, tengo que decirlo, pero hizo muchas cosas por don C, por ejemplo, por el tío C de acá ¿lo puedo decir?... pero ella hizo muchas cosas, muchas cosas por él, que a lo mejor yo no tengo esa bondad*
- *F: eso es algo nuevo que salió, bondad*
- *Ad: por mí también hizo cosas maravillosas... cosas que la gente no suele hacer por los demás*
- *E: yo soy así, yo he llevado comida del colegio para repartirlas a personas que lo necesitan*
- *F: imagínese*
- *Ad: son esos detalles, la tía se preocupa de si yo comí, si mis hijos comieron, si mis perros comieron, todo ¿cierto?*
- *E: sí, ando repartiendo pan como loca*
- *F: ¿qué nombre le pondrías a eso Adriana?*
- *Ad: ehh... yo diría que atenta, está atenta a lo que pasa... porque yo no me doy cuenta de nada en ese sentido, yo soy lo más volá y dispersa que hay, no, no cacho nah, la tía es super atenta en esas cosas*
- *F: preocupada*
- *A: se preocupa de los demás*

- *Ad: atenta y acciona, hace cosas*
- *E: estoy optando a sor Teresa de Calcuta (risas)*
- *F: Margarita tu habías dicho libre*
- *M: sí, la encuentro libre*
- *F: a que te refieres con libre*
- *M: libre de ser, de espíritu, es distinta y me gusta eso, y de repente uno como que le tiene... a lo distinto, pero ella llega tan bien, no sé yo pienso que llega a un espacio y envuelve ese espacio...*
- *F: se nota cuando llega*
- *M: si*
- *A: y cuando no esta*
- *M: y por ejemplo uno la puede notar fácilmente, o mejor, dicho no se puede notar como esta, si esta triste, no se puede notar como esta, si esta triste, siempre esta alegre, siempre está bien, y cuando esta alegre se emociona porque le da pena, pero (chick dedos) segundo, sigue siendo alegre, como que ella no puede dejar de estar alegre...*

Luego de esta conversación en donde pudimos ampliar el repertorio de habilidades representadas en el “tronco” de la profesora Esmeralda, mediante la contribución de los demás participantes, ella prosigue emocionada relatando su relación con sus perros, respecto a su preocupación y cariño hacia ellos, como también a personas que se encuentran necesitadas y ella de manera solidaria los ayuda llevándoles comida.

Posteriormente comienza a relatar su “tronco” la profesora Adriana. En ese momento Profesora Esmeralda contribuye a ampliar las características de la profesora Adriana. De igual manera Margarita enlaza a partir de la experiencia de la profesora Adriana, considerándose como una conexión del relato de profesora con una experiencia personal de esta otra participante.

- *F: ¿a alguien le gustaría agregar algo para la tía Adriana?, reforzar, comentar*
- *E: yo también le he dicho que es muy inteligente...*
- *Ad: la tía me lo ha dicho siempre*
- *E: entonces está bien lo que está diciendo*
- *F: ¿algo más?*
- *M: yo pensé que era yo no más, me he sentido, así como la Adriana, como que no se pa´ donde voy...*
- *Ad: pero te paso seguramente antes....*
- *(interrupción)*
- *Ad: ... es cuático, es válido, después cuando cachay que eso si es válido, es como oh que bien*
- *M: de cuando me paso, de cuando di la PSU, porque yo quería estudiar todo (risas)... sí, y fui a la U y ah como que tomaron mis afinidades, y por lucas entre a estudiar otra cosa, después me fui a E (ciudad), deje los estudios, después volví a entrar a otra cosa porque es lo que había en Illapel, y me di cuenta que me gustaba, que era trabajo social, pero yo entre aquí a un tema administrativo que después paso a ser contable, y de ahí no he podido desprender, hice valer mi derecho de profesional y, estuve al filo de la*

expulsión, o sea, fui a entrevistas a la municipalidad, vine a presentar la renuncia, y aquí me dijeron que no, que me quedara, eso fue hace como dos años atrás y que yo iba a ejercer lo mío y todo, pero sigo ahí, de hecho ahora lunes y martes voy a una capacitación que tiene que ver con rendición de cuentas (risas)... igual es contradictorio, mi marido me dice que súper, porque yo puedo hacer cosas a la vez, y aparte los perros, verlo a él, la cocina, que mi abuelos, los sobrinos, todo el mundo, pero también me siento de repente así, no tan como dice la Adriana , como que no sé cuál es en realidad mi lugar acá, yo sé que algunas veces se han preguntado, yo igual me pregunte, cual es el lugar de la tía Margarita acá, que hace, porque antes era como la chica SEP, si había que comprar algo se le pedía a la tía Margarita, en algún momento trate también de tomar el ritmo de la pará de la Adriana, meterme en el tema de si podía tocar algo acá también, y no fue bien visto... y ahí como que me bloquee

- *Ad: oh que heavy, si me acuerdo*
- *M: te acorday Adriana... me bloquee, me bloquee y no quise participar mas*

Esta situación entregó la oportunidad para que Margarita a partir de lo expresado por Adriana, abra una conversación acerca de su sensación respecto a su rol dentro del establecimiento. Luego de esto, profesora Adriana relata situación de malos tratos en la escuela.

Se da por finalizada la segunda sesión, se continúa en próxima sesión.

Sesión 3. (05 de abril del 2018). En esta oportunidad por situaciones personales, la profesora Alicia no participa de esta sesión. Se inicia esta tercera

reunión presentando a la nueva participante que hace ingreso al grupo de trabajo. Ella es Gloria, inspectora de patio del establecimiento. Con anterioridad a la sesión, en momentos de tiempo libre en nuestro trabajo en la escuela, me reuní con Gloria para explicar su participación y los objetivos de este estudio de caso. Le solicité que avanzara en el dibujo de su árbol y el contenido que debía ir en cada una de las secciones con el objeto de que no quedara atrasada en la actividad y pudiéramos fluir en conjunto dentro de los encuentros.

Al inicio de la sesión, Margarita comienza el relato del “tronco” de su árbol, se le consulta acerca de la conexión entre su “tronco” y sus “raíces”. Realizo esta pregunta para invitar a la participante a que pueda conectar sus habilidades en relación a un aprendizaje contextual y cultural. La conversación se da de la siguiente manera:

“M: ya, yo no escribí mucho, pero si considero que lo que escribí era importante en ese momento para mí... respeto el tiempo y el espacio para los demás, procuro hacerlo, suelo tener paciencia y empatizo con el resto, intento escuchar antes de hablar, eso lo intento bastante, me encanta la música, tiendo ayudar a alguien que lo necesite, me gusta aprender de todo y perdono con facilidad

F: ¿algunas de tus cualidades están conectadas con tus raíces?

M: ¿las primeras eran las raíces cierto?

F: a que me refiero, si las cualidades que dijiste recién están conectadas con alguien, con un antepasado tuyo

M: mira, la música no

F: con nadie

M: con nadie

F: y eso, ¿cómo lo aprendiste entonces?

M: yo voy a una iglesia, entonces ahí como que me gusto la música, pero de mi familia, nadie es como cantante, nadie toca instrumento, nada, una hermana que toca bongo, pero son más chicas... pero lo de empatizar con el resto, tener paciencia, respetar el espacio de los demás, eso, si es de mi abuelita materna

F: ¿Cómo te llega ese recuerdo, como te acuerdas de ella?

M: porque lo veo a diario como es ella, ella siempre por ejemplo se da por el resto, ella es de las que, no se poh, hay helado para todos, y falta alguien, justo llego alguien, ella da el helado de ella, ella quería dormir, y a esa hora justo querían salir, ya salgamos

F: ¿se sacrifica?

M: si, ella se entrega por los demás... o es de las que por ejemplo si alguien le dice, warrara y le grita que se yo, ella no va a lo mismo, bueno ya si, ya me equivoqué, aunque no esté equivocada

F: entonces tienes ahí una raíz fuerte que es tu abuelita materna

M: si

Luego de conversar acerca de la conexión existente entre sus habilidades y sus raíces, la invito a que nos mencione cuáles y de qué manera sus cualidades han sido utilizadas en su lugar de trabajo, y en situaciones problemáticas del trabajo:

F: ¿y esas cualidades como las llevas aquí al trabajo?, en concreto ¿cómo las llevas a cabo?

M: cómo las llevo a cabo en mi trabajo, trato de ser cordial con los colegas, siempre darles una sonrisa, o como están, si de repente puedo ayudar en algo, veo si alguien necesita algo, si están reuniendo, si están juntando para algo, ayudar en lo que sea, y en cuanto al tiempo y al espacio, al tiempo y al espacio suena como... en respetar el tiempo de los demás también, de repente hay gente que quiere hablar y gente que no quiere hablar, no todos los días están los mismos ánimos y no por eso yo me voy a enojar si un día me saludan con una sonrisa y otro día pasan por el lado y no me saludan

F: ¿algo más concreto en la pega, recuerdas algún hecho o algo?

M: si poh, frustrante de repente la paciencia, de tener harta paciencia, cuando te manda a hacer una cosa todavía no estay empezando hacer esa y te mandan a hacer tres más que todas tienen que estar pa´ ayer, por ejemplo, en los talleres de sexualidad que vamos a comenzar hacer, eso está pero full está ahí fresquito tengo que empezar, pero por otro lado me están pidiendo que tenga la rendición lista cuanto antes, pa´ ayer, entonces estar ingresando la información, estar viendo ese proceso, es como ve todo lo del área financiera, de la rendición, pero también tiene que estar listo esto de los

talleres, entonces es lo mismo que se le haga a los profesores, por ejemplo cuando ellos tienen que realizar sus pruebas y corregir, lo que decía la Adriana la otra vez, igual requiere tiempo

F: es lo que tú comentabas la vez pasada, en que tu pega tiene dos líneas en realidad

M: claro, son funciones que por cierto me gustan, pero requiere que se tenga mucha paciencia, mucha entrega, porque de repente son las 8 y media, y todavía sigo acá...

F: imagínate

M: tratando de avanzar lo más que puedo para poder rendir en los dos lados, no quedar bien con la gente, sino por cumplir en ambas partes... porque sé que hay más personas involucradas en esto... si fuese mío no más...

F: ¿entonces hay ciertas habilidades que tú pusiste en el tronco que te hacen confrontar sobrellevar ciertas problemáticas en tu trabajo?, ¿Cuáles serían esas?

M: la paciencia... me gusta aprender también, siempre de todo trato de sacar una experiencia y empatizar con el resto, de darle harta prioridad a lo que me están diciendo, de lo que está sucediendo, de tomarle el peso al asunto, ah ya esto terminó son las 6 y media listo ya, sino ver qué pasa, también tengo mi vida, también tengo que hacer mis cosas, de repente ya me desconecto, si hay cosas que son más fuertes, le tomo más tiempo."

Posteriormente consulto al grupo las visiones que tienen respecto a lo mencionado por nuestra compañera de trabajo, de esta manera, algunas participantes comienzan un “engrosamiento” del “tronco” de la participante, agregando habilidades que visualizan en ella en su lugar de trabajo, como por ejemplo la “paciencia”.

Luego comienza su relato acerca de su “tronco” la profesora Rosa, agregando como estas habilidades son puestas en práctica en la vida escolar:

“R: yo creo ser tolerante, tener muchísima paciencia, ser sincera, porque no hay cosa, que me dé más rabia que el cinismo, pero es que si yo descubro una cuestión... por eso más adelante puse que soy explosiva, cuando una cuestión me parece mal, y estoy en confianza yo lo voy a decir, cuando no estoy en confianza prefiero callarme, cuando no tengo confianza, prefiero callarme y eso yo creo que me ha dado resultados también o si no hubiese quedado la embarrá, cuando estoy en confianza y puedo decir las cosas, soy feliz, lo hago, soy sincera, trato de hacerlo siempre...”

F: ¿sin filtro se podría decir?

R: ¿mmm?

F: ¿sin filtro?

R: no tanto, porque el filtro lo tengo en quedarme callada... cuando hay confianza lo largo, en mi casa, en mi familia, somos así, nos jactamos que somos como familia así, nos podemos decir las barrabasadas más grandes, no nos enojamos, porque todos somos iguales... o parecidos... ahora mis

hermanos, entre paréntesis, nos han hecho cambiar ciertas cosas, y nosotros no éramos así, entonces por culpa de otros, estamos pagando así como... lo otro, cuando estoy en confianza y si lo digo, cuando no estoy en confianza prefiero callarme, me lo callo no más, prefiero conversar menos, quedarme calladita, si yo sé que le va a resultar mal algo, prefiero no decirlo, creo también puse, espontanea en confianza, cariñosa y amable, y explosiva cuando me da la rabia, cuando puedo, no en todas partes, por eso le digo es como un don que tengo eso de quedarme callada o tolerar cuando veo que no va a tener buen resultado eso...

F: eso último, no sé, personalmente, me cuesta entenderlo ¿me lo podría explicar de otra manera?

R: mi familia es así, en mi familia hay muchísima confianza, con algunas personas del colegio también tengo mucha confianza, a la tía Gloria le he dicho algunas cosas, y me recuerdo y tengo muy buena, muy buenos recuerdos de la tía M, de la psicóloga... porque ella no sé, iban a sacar a los niños a cada rato, sacaban uno, pa pa pa, tía disculpe, muy pero muy educada ella, tía disculpe me puedo llevar al no sé cuánto, se llevaba al no sé cuánto, tía disculpe, me puedo llevar al no sé qué, 5 veces, la tía M, entonces eso era mucho, y la tía M era , yo la encontraba muy buena persona, muy simpática, yo le dije, tía M, usted me podría hacer el favor de llevarse todos los niños juntos, porque de verdad cuando estoy tomando onda con los niños, usted viene, y se lo dije con una sonrisa, y me lo ha tomado tan bien ella, que yo hasta el día de hoy recuerdo a esa mujer, yo creo que nadie me

hubiese aguantado que yo le dijera así como que, como que tenía rabia, como que me quería aguantar, y decirle, pero se lo dije, y me resulto muy bien, entonces la tía M cuando pones sus fotos yo le pongo me gusta ahí (risas), y ella me dijo tía sabe que es que eso lo tengo hacer así, no puedo llevar todos de una, me explicó, yo le entendí, después intentó llevarse de a dos, una cosa así, la cosa es que lo arregló y me encanto habérselo dicho

G: aparte siempre dicen, ah es religión

R: si

G: si po y es súper importante también po

R: entonces doy la oportunidad, por ejemplo, con los niños del colegio, me hiciste pasar rabia como tres veces en el día, pucha ya les llame la atención poh, otra vez y otra vez, sabes que llega un momento en que ya me cargaste, y si ahí empiezo, ya lo peor es poner la anotación y ofrecerle que lo voy a llevar a inspección, y me la aguanto, me la aguanto, hasta que mejoran, y me ha dado resultado, porque los niños son ultra pesados

F: ¿qué cosas le han servido cuando ha tenido problemas con los alumnos?

R: eso de tener paciencia, y a veces de ser cargante, por ejemplo, te dije que no debías usar el jockey en clases, a la próxima yo te lo voy a quitar... te he dicho que no puede ocupar el jockey en clases, a la próxima te lo voy a quitar, pero te lo voy a entregar a las 3 y media, y se lo entregué a las 3 y media, si tú lo traes de nuevo, te lo voy a entregar el próximo mes, ahora que me acuerdo ando con un jockey aquí en el bolso.”

En este momento las participantes comienzan a realizar una crítica a ciertos aspectos en la vida escolar que se asocian a algunos profesores del establecimiento. Como facilitador-participante del espacio, intento cerrar el tema para continuar con la metáfora de “El árbol de la vida”. Regresamos a la metáfora, pero los participantes mantenemos el relato asociado a los problemas que vivimos en la vida escolar. Luego de unos minutos regresamos nuevamente a la metáfora del árbol de la vida, indicando que luego de finalizar el relato de nuestros árboles, vendrá un espacio donde comentaremos y reflexionaremos acerca de los problemas que vivimos en la escuela, y los efectos que tienen en nuestras vidas. Gloria comienza a relatar sus “raíces”, “tronco” y “suelo” de su propio árbol. Luego de su narración, se le invita a que realice una conexión entre su “tronco” y sus “raíces” al igual como lo hicimos al principio con la otra participante. Además, agrega sobre los valores que la movilizan en su vida y como han tenido efecto en su vida laboral en la escuela:

“G: en mi grupo de trabajo mantengo la armonía con todos

F: que nombre le pondrías a eso

G: un equilibrio... había un taller de psicología, y estaban los profesores, estábamos todos en realidad, el asunto es que había que pasar por debajo, y me preguntaron cuál fue mi sensación, yo le dije, yo pase confiada, nadie me iba hacer así ni asa, porque a pesar de todo, bueno me pueden pelar y toda la cuestión, pero lo que valor es que siempre han estado conmigo, yo valoro mucho la última vez cuándo murió mi mamá, la última vez cuando pa´ mi fue muy heavy, cuándo murió mi mamá, estuvieron de una u otra forma,

unos fueron antes otros después cachay, el funeral fue tempranísimo, fue a las 9 de la mañana, el tío J igual estuvo ahí, mami B estuvo en todo momento, pero como te digo me sentí muy querida en ese momento, yo lo agradezco

F: con gente del colegio

G: de todos... con mis compañeros de trabajo, por eso te digo yo en ese momento sentí seguridad, a lo mejor me pueden pelar, la tía aquí, la tía allá, pero me llevo bien...”

Finalizando esta sesión los participantes escribimos lo que corresponden a las ramas, hojas y frutos de nuestros árboles. Mientras estábamos en el proceso, la profesora Rosa comenta que considera a los alumnos como regalos, referente a esto se producen algunas discrepancias con otros participantes mencionando que “los alumnos no pueden estar al mismo nivel que los hijos”.

Ya acabada una hora de sesión grupal, se da por finalizada la sesión, y se menciona que el próximo encuentro conversaremos acerca de lo escrito en las ramas, hojas y frutos de nuestros árboles.

Sesión 4. (19 de abril de 2018). En esta sesión los participantes conversamos respecto a lo que escribimos en nuestras “ramas”, “hojas” y “frutos”.

Comienza su relato Margarita. Para ella uno de sus grandes sueños es “ser madre y poder estar con su familia en el campo”. Agrega además que sueña tener “una sala de música en su casa”. Se visualiza siendo “muy anciana en una silla mecedora mientras escucha a lo lejos a su familia reír”. Menciona también que

“anhela con todo su ser volver a ver a su madre y hermano”. Se abre la temática “de ser madre” en donde todos los participantes conversan y se involucran. Margarita menciona que las personas más significativas en su vida son “sus abuelos maternos, padres y su marido”. Respecto a los regalos más importantes que ha recibido, menciona que son “sus hermanas, su hermano, sus sobrinos y sus perritos”.

Rosa nos comenta que sus objetivos en la vida tienen relación con “ver felices a sus hijas”, “tener su casa en el campo, viajar y hacer muchas cosas que no ha podido hacer”. Agrega también que anhela “tranquilidad emocional” indicando que “le falta poco...”, “que va camino a ser muy feliz con lo que hace”. Las personas más significativas, menciona que son: “sus abuelos, sus hijas, su tío P y los alumnos”. Y respecto a los regalos que ha recibido en su vida menciona el “apoyo”, “la alegría”, “la confianza”, “la comprensión” y “el amor filial”.

Por su parte la profesora Adriana, mantiene como objetivos a corto plazo, “estudiar”. También como objetivo esta su “familia y su casa”, además de “muchos viajes”. Agrega de la misma manera que tener una casa en el campo era uno de sus objetivos, y que en la actualidad lo cumplió. Lo escribe de igual manera en forma de reconocer su propio logro. Respecto a personas significativas en su vida, ella menciona a su “abuelo”, “a una amiga”, a un alumno y a profesores” (se resguardan nombres por confidencialidad). En cuanto a los regalos que ha recibido ella menciona a sus “hijos”.

La profesora Alicia nos comenta que sus objetivos y sueños se relacionan con “viajar”, “ver a su hijo grande y fuerte”, como también, “disfrutar en familia”. Respecto

a las personas importantes en su vida, menciona a su “hijo”, a sus “hermanos”, “algunos primos”, “tíos y tías”, a su “sobrina” y a sus “padres”. En cuanto a los regalos que ha recibido menciona a su “hijo”, “cariño” y “atención”.

La profesora Esmeralda, nos comenta que, dentro de sus objetivos y sueños, es “tener buena salud”, “no sufrir”, que su madre “tenga una buena vejez” y que sus hijos “sean felices”. Para la profesora las personas más significativas en su vida son, su “madre, hijos y su esposo maravilloso”. Respecto a los regalos recibidos están el “cariño”, “amor” y “confianza”.

Gloria nos comenta que dentro de sus objetivos y sueños están “estudiar”, “viajar”, que su hijo “salga de la U y sea un hombre exitoso”. También dentro de sus sueños esta “retroceder el tiempo y no haber conocido a ciertas personas”. Las personas más significativas en su vida son sus “hermanos, su hermana mayor, su hijo, su madre y sus amigos”. Dentro de los regalos que ha recibido ella nos menciona a su “hijo”, sus “amigos” y que “Dios le haya dado una madre buena”.

Luego de haber compartido nuestras ramas, hojas y frutos de nuestros árboles, damos por finalizada la sesión.

Sesión 5. (24 de abril de 2018). En el inicio de esta sesión Gloria realiza una pregunta asociada a la experticia de mi profesión sobre la interpretación del árbol, consultándome que significa cuando se dibuja un árbol frondoso, en ese momento comento que la interpretación de los dibujos forman parte de una teoría que yo no comparto en su totalidad, indicando por ejemplo, que dibujar con un trazo marcado, que tiene cierto significado teórico, no necesariamente represente alguna

característica psicológica de la persona, sino que puede ser causado por el tipo de lápiz utilizado, lo que podría incidir en que la persona que dibuja no esté totalmente controlando el trazo de su dibujo, además de caer en interpretaciones erróneas y/o patologizantes. En ese momento la profesora Adriana comenta una situación particular en la cual a su hija le aplican tal test, relatando que su hija al tener habilidad para el dibujo dibuja una casa muy completa y grande, mencionando que eso no corresponde con la realidad señalando que su hija no tiene la “autoestima alta”.

Luego de ese espacio de comentarios, realizo lectura de un recuento de todo lo dicho por los participantes, con el fin de que, si ellos encuentran necesario, puedan agregar o eliminar acerca de lo ya escrito y expresado durante la confección de los árboles.

Durante el desarrollo de la lectura, las participantes iban asintiendo y comentando con breves frases lo que iba leyendo, algunas emocionadas, otras reían, incluso demostraban sorpresa por lo que habían escrito. Los participantes nos pusimos de pie y en post-it escribimos, de manera respetuosa, lo que quisiéramos comentar o expresar sobre los árboles de los otros participantes y luego los pegamos sobre sus árboles. En seguida de ese momento dimos por finalizada la sesión.

Sesión 6. (26 de abril de 2018). Se inicia esta sesión invitando a observar nuestros árboles y los post-it que se encuentran pegados en ellos, los cuales contienen lo expresado por los participantes hacia otros, acción que fue realizada

terminando la sesión anterior. Para finalizar la etapa de confección del árbol de la vida, doy lectura a mi propio árbol. Durante el desarrollo de mi lectura, algunas participantes me realizaban preguntas sobre lo que iba relatando. En el momento en que estoy hablando sobre mi familia, mi gusto relacionado a la música, mi afición por la guitarra y el folclor, la infancia de mi padre y las grandes dificultades que tuvo que sobrellevar, alguien toca la puerta y hace ingreso a la sala, miro en dirección a la puerta y veo que a la sala ingresa mi padre, el cual también es trabajador de la escuela, todos nos quedamos mirando sorprendidos, entre risas y miradas que denotaban sorpresa, todos comienzan a aplaudir. Fue un momento extraño, pero muy mágico. Mi padre sonrío, me entrega unos documentos, y pide permiso para retirarse. Luego de unos minutos comentando tal inusual situación, continúo con el relato de mi árbol. Cuando doy por terminado mi relato, doy inicio a la etapa denominada “tormentas de la vida”, momento de conversación e identificación de los problemas que nos aquejan en nuestra vida personal y escolar. Se da una breve introducción, continuando con la metáfora, expresando que como reunimos simbólicamente nuestros árboles, ahora conformamos un bosque de la vida; y hay algunas ocasiones que estos bosques a pesar de tener arboles con fuertes raíces, troncos y ramas, algunas veces se ven amenazados por problemas, y que a pesar de estas tormentas los árboles no son pasivos frente a estos peligros, sino también tienen defensas naturales que los mantienen a salvo. Las participantes recuerdan y mencionan algunas defensas naturales de los árboles, tales como endurecerse, transformar sus hojas en espinas, extender sus raíces, entre otras. La profesora Adriana comienza exponiendo sus tormentas. En un primer momento relata dificultades acerca de su vida personal, refiriéndose a “ser poco entendida” y “ser

súper juzgada”. Luego de relatar ciertas experiencias relacionadas con esas ideas recién descritas, conecto y le consulto acerca de los “truquillos” que ella llevaba a cabo en ciertos momentos de dificultad, lo cual ella menciona que utiliza la “empatía”. En este momento desvío la conversación hacia la utilización de esa habilidad en la vida escolar. Acá la profesora menciona que utiliza la “empatía” con los alumnos, expresando lo siguiente: *“te digo uno al tiro, la recontra empatía al máximo... empatía al máximo, con los cabros chicos... me sirve mucho acordarme, que hubiese pasado... como me hubiese sentido yo, si a él le pasara eso, cuando yo tenía su edad...”*

Posteriormente le consulto a la profesora Esmeralda, conectando la situación de la profesora Adriana “de no ser entendida”, dado que ella también comentó en su árbol una situación similar. La profesora comenta lo siguiente: *“yo hablaba de rara en el sentido de que me gustan cosas que el resto no hace, hago cosas que el resto no hace, para el resto puedo ser rara...”, “yo no le tengo miedo al ridículo, si alguien encuentra que yo canto bien y se escucha mal, eso tampoco me importa, si tengo que bailar, me caigo y me paro, no me da eso, no me da vergüenza, yo soy súper vergonzosa, peor no me molesta que se rían, que hablen de mí, no me molesta porque no me afecta, yo me enojo por otras cosas, me enojo con las personas que me contestan mal, cuando me pasan a llevar, cuando pasan cosas que todos saben menos yo, esas cosas me molestan, me molesta que un apoderado me venga a hablar de manera golpeada que un niño me mire o me hable de manera golpeada, esas cosas, que no me obedezca, esas cosas me molestan...”*. En ese momento se abre la conversación respecto a los problemas en la escuela las cuales se definen

como “faltas de respeto”, aprovecho de consultar respecto a qué hacen cuando surgen este tipo de problemas. La profesora nos comenta lo siguiente: *“ lo primero que hace uno cuando empiezan surgir problemas, es conversar, conversar tío, decirles, llamarles la atención, una vez, dos, tres, cuatro... pero ya después no entiende, yo no estoy para estar criando niños, a mí me enseñaron a educar, ya, entonces, si a mí no me obedeció, y yo le advertí y lo conversamos, y lo cambio de lado, porque lo cambio de lado muchas veces lo traigo adelante, tengo un movimiento en 4to de niños y niñas, ya después siguen... yo lo llevo donde la tía Z ahí presente...”*.

En ese momento la conversación se comienza a centrar fuertemente en algunos problemas que suceden de manera cotidiana en la escuela, por ejemplo; “la falta de valores en los alumnos”, “la falta de responsabilidad”, “problemas con apoderados”, “problemas con el 4to básico”, “la falta de disciplina”. Si bien nos encontrábamos en la sección de las tormentas de la vida escolar, se percibía un ambiente saturado de problemas y desordenado. Como una manera de continuar con la metáfora del árbol, como una forma de estrategia de emergencia, hice un retroceso y consulté sobre las habilidades que había colocado Gloria en su árbol y que ha podido utilizar cuando surgen problemas en la escuela. Este diálogo se desarrolla de la siguiente manera:

“F: Gloria, cuando hay problemas, tú me habías dicho, que le cachay las caras a los niños y cachay al tiro como están...”

G: ah si poh...

F: eso es una habilidad, cuéntanos sobre eso...

G: esa habilidad la adquirí, o sea, siempre la he tenido desde que fui mamá, pero en el transcurso del tiempo, también cuide dos niños chicos, y después me vine acá, al colegio...

F: eso te ayudo a...

G: sí, uno como que se pone como con el sexto sentido, cuando es mamá poh, no sé si les pasa, que cuando sus hijos hablan por teléfono con el solo hecho de decir aló, altiro ¿Qué te pasa?, y por más que quieran disimular los hijos, no podí poh, entonces es esa como mi habilidad...

F: ¿tú que podrías denominar como problema acá en el colegio?

G: mmm... cuando los niños están con depre, se auto flagelan algunos, ahí es heavy, complicado...

F: ahí lo considera como un problema...

G: si, un problema... de primera no sabía cómo abordarlo, estaba recién llegá y todo el cuento, no sabía cómo enfrentar, como ayudar...

F: ¿en ese momento que hacías?... cuando no sabias

G: recurría a la tía B o a la R... bueno en ese tiempo estaba la P, que se llamaba, la otra psicóloga que había antes es que yo con la P como que no... entonces iba con la tía B, después cuando llego R, habían problemas heavy, pero que, heavy entrecomilla. Pero no para hablarlo con inspectoría cachay, entonces lo hablaba con la R y entre las dos tratábamos de solucionarlo..."

De esta manera continuamos conversando respecto a otras habilidades que pone en juego cuando existen situaciones problemáticas que la desbordan ella menciona, por ejemplo; “meditar por las noches” y “poner las cosas en manos de Dios”.

Luego se prosigue con el relato de las tormentas de la vida de la profesora Rosa. Ella nos comenta lo siguiente: *“yo en primer lugar, evito los problemas... y cuando veo que se viene, trato de dilatar el asunto, ojalá no sepa nada, ojala todavía no, pucha si voy, queda esto y si no voy, y pasa lo otro, y le doy vueltas y vueltas, y vueltas muchas... bueno y si se llega, hay que no se poh, de alguna manera enfrentar la situación, si hay que hacerse la lesa yo me voy a hacer la lesa, pero no me gustan los problemas, si mi mayor problema ha sido... (risas), no lo veo como problema, tenía que pasar no más, que fue mi marido no más, con él no tenía mayores problemas, si el problema es de él... pero de todas formas siempre trato de alejarme de los problemas... no me los busco generalmente, y cuando si, descubro que algo se viene y no me gusta, ahora hace poquito tiempo, estoy viendo que si estoy cambiando, unos 4 o 5 meses una cosa así, que sí, si a mí ya no me empezó a gustar algo, yo empecé a reventar ya, pero acá en el colegio ya he dicho varias cosas ya, primero lo que les dije la otra vez, ahora esta vez llegué escapando porque no me gusto algo que pasaba en la sala de 3° b, y como que me estoy expresando, pero que digo, porque, porque digo yo si caigo mal no va a ser tanto tiempo, me quedan 5 años no más o 4 años, entonces por eso me estoy poniendo como valiente tratando de decir lo que pienso, a veces quizá no me saldrá de la mejor manera, pero me desahogo, todavía no paso eso de que siempre voy a ser*

así, no, hay cositas que hago, si no prefiero, como le digo, hacerme la lesa igual que con algunos niños, si están molestando mucho, les puedo llamar 10.000 veces la atención, les sigo dando la posibilidad, les digo que les va a pasar, si, y si no, y luego lo cumplo, estoy tratando de siempre cumplir, les dije que les voy a tener el gorro hasta diciembre, yo se lo voy a tener hasta diciembre, y lo hago, como les decía la otra vez, no cierto, me ha resultado, pero si yo trato de evitar los problemas y si puedo hacerme la lesa, me hago la lesa...”

En este momento la profesora Adriana agrega algo respecto a lo que ella observa en el comportamiento de la profesora Rosa lo cual refuerza la identidad de la profesora. La conversación se expresa de la siguiente manera:

“Ad: ...si ha cambiado las cosas que usted dice... emmm... el otro día... emm... estábamos hablando de otro tema se acuerda, y se hizo un comentario, que se yo estábamos ahí, la D, varios, y usted no lo titubeo, ni un rato yo quede pa’ dentro... no, no, no, momento a mí no me gusta las mentirosas... lo digo altiro... y yo guau”

R: si, si estoy cambiando, no se me voy a poner más pesá no se...

Ad: no, pero está bien, a mí me encanto...

R: me libero, he encontrado una forma de liberarme, he aguantado tantas cosas quizás que ahora estoy siendo más chora no sé, porque en ese famoso taller, alguien decía, lo mejor de ser yo, yo... entonces creo que eso me ha hecho bien, y también estoy viendo que estoy sintiendo tan yo, porque me siento más libre, ahora, me siento más libre ahora, porque habían muchas

cosas que yo no hacía porque podía llegar a la casa por ejemplo y alguien me iba a decir... una tontera, y para no escuchar esa tontera, a mejor no voy sí sé que no, iba a veces con le pesar, y como dilatando la cuestión, que no me diga nah, que cuando llego a la casa algo va a pasar, y de verdad que estoy como libre, estoy como livianita sí, estoy asumiendo muchas cosas que, y es más, hasta ahora mi mamá me liberó de ciertos asuntos que yo pensaba, entonces también es porque estoy así, estoy siendo más libre

Ad: ah ¿enserio?

R: si

F: tía se agradece todo lo que usted nos ha comentado acá...

R: si, pero como le digo, y sabe que esto me ha gustado tanto también, porque yo lo he dicho así, tampoco me he hecho gran problema para expresarme, salvo que somos un grupo pequeño y todo, así bueno también, esta parte también me ha encantado, porque puede ser uno, porque aquí no nos van a poner nota, no nos van a juzgar, pero como dijimos siempre, lo que pasa en las vegas queda en las vegas, espero que eso se cumpla y por estoy, así como..."

Posterior a esto, Margarita comienza a hablar sobre sus tormentas. A partir de lo expresado por Margarita se abre la conversación hacia las demás participantes, produciéndose nuevamente un espacio saturado de problemas. Margarita nos comenta lo siguiente respecto a las tormentas de la vida:

“M: no veo proyección, no en mi familia, como ha sido la consigna, cuando hablamos en el fondo las directrices, veo que tratamos todos de hacer algo, de aportar, pero al momento de cortar el queque los big boss, tira todo pa´ bajo, entonces eso igual como dice la Adriana es frustrante y hace que la persona deje de soñar...”

F: ¿a qué te refieres con eso último?

M: me refiero al hecho de que yo constantemente voy a capacitarme, constantemente una o dos veces al año a lo mejor, pero en ámbito financiero por el tema de la rendición, la normativa, pero cuando llegamos acá, por ejemplo lo normal, lo lógico, es que por ultimo con los directivos se hiciese una reunión para exponer lo que se aprendió, lo que hay trabajar, aplicar, lo que se viene del 70 30 de los profesores, la normativa, la hora no lectiva, lo que se tiene que regular, la ley dice que esto aquí, esto allá, como es el tema de los no docentes, los no docentes tienen que estar capacitados hay que mandarlos constantemente a capacitarse, que no solamente se les juzgue porque no hacen su trabajo, ellos sepan las funciones que tiene que cumplir, aquí se contrata a una persona y tiene que adivinar lo que tiene que hacer, no hay delimitación de cargos, entonces eso estar diciéndolo todo el tiempo, constantemente... frustra... porque remo tanto si no es mi cuento”.

Posteriormente, los otros participantes también comienzan a comentar situaciones problemáticas asociadas, referente a que “no son capacitadas”, “que los roles no están delimitados y meten la pata”. Intento integrar en la conversación, las habilidades que ellas ponen en juego cuando surgen estas tormentas en la vida

escolar, no obstante, continúan expresando estas problemáticas. Luego de unos minutos, ya llegando al final de la sesión, les comento que la próxima reunión será conversar respecto a cómo enfrentamos tales problemáticas y los efectos de éstas. Aun así, siento que el espacio se está saturando de problemas.

Sesión 7. (15 de mayo de 2018). En esta sesión, propongo a los participantes que leamos ejemplos de documentos colectivos para que todos comprendamos el objetivo de la realización de este. Luego realizamos comentarios respecto al contenido de los documentos colectivos leídos. En un momento donde se lee un documento respecto a la violencia sufrida por mujeres por hombres, la profesora Rosa sale de la sala emocionalmente afectada. Luego de unos minutos consulto respetuosamente a la profesora que fue lo que resonó en ella, indicando *“el abuso, violencia y sufrimiento de esas mujeres”*. A partir de ello, comienza a relatar situaciones de su madre. Así se abre la conversación respecto a cómo antiguamente era la vida de las mujeres, cada uno conto alguna experiencia personal respecto a estas vivencias. Luego de eso para poder continuar con la metáfora de las tormentas de la vida, comenzamos una actividad en donde en unas cartulinas que tenían escrito tormentas de la vida escolar y personal, pudiésemos explorar, en una manera de ordenar y guiar el trabajo, cuáles son las tormentas de la vida personal y las tormentas de la vida escolar tenemos y de qué manera enfrentamos estas problemáticas. Luego de ellos finalizamos la sesión.

Sesión 8. (31 de mayo de 2018). En esta sesión conversamos acerca de las maneras en como respondemos frente a las tormentas de la vida. En este momento realizo un encuadre respecto a las tormentas de la vida y maneras de responder, a estas y sus efectos. La profesora Esmeralda inicia la conversación comentando “el miedo a la muerte”, se abre la conversación y las participantes también comentan sobre la muerte personal y las de sus seres queridos. La profesora Esmeralda habla sobre “la fe en Dios” para poder neutralizar ese efecto de temor frente a la muerte. Gloria agrega lo mismo. Margarita comenta sobre la necesidad de que algo nos una, que podría ser las creencias la fe, Dios, pero hay una integrante que no lo es (creyente). Profesora Rosa también comenta la muerte como amenaza. En este momento comienzo a realizar preguntas respecto a cuáles son las tormentas de la vida escolar y que efectos tienen éstas en ellas. No obstante, el error que cometo es centrar la conversación en una tormenta que es personal, que tiene ver con la postura ética que mantengo, asociada con la utilización de habilidades personales frente al conocimiento experto del psicólogo, manteniendo un trabajo colaborativo y horizontal. Toda la conversación posterior se basó en esa tormenta. Cada una fue relatando situaciones problemáticas en la escuela y como con sus habilidades van enfrentando esas problemáticas y sus efectos. Siento que no voy por el camino correcto. De nuevo me siento como un experto que guía la conversación terapéutica hacia donde yo creo que está el problema.

Sesión 9. (04 de junio del 2018). En esta sesión se ausenta Alicia nuevamente. Esta sesión comienza con la narración de problemas cotidianos que suceden en la escuela, es decir, una conversación saturada de problemas. Cada participante

relata situaciones que vivieron durante la semana como problemáticas. Probablemente este escenario este dado por la percepción que los participantes tienen de este espacio de desahogo. Siento la dificultad de poder continuar con la metáfora de “El Árbol de la vida”.

Sesión 10. (07 de junio del 2018). En esta sesión nuevamente se ausenta Alicia por problemas personales. Esta reunión se inicia con el relato de la profesora Adriana acerca de las habilidades que pone en juego cuando emergen problemas en su vida. Ella menciona que “bloquear” es una habilidad personal que utiliza en situaciones difíciles. A partir de esto, comienza a relatar una experiencia que la define como una “amenaza a su vida”. La profesora cuenta que mientras realizaba un viaje en Bolivia, sufre de un asalto y posterior golpiza en la calle. Relata que la despojaron de sus ropas, le robaron sus cosas, y la dejaron casi desnuda. Luego de haber sufrido ese ataque, la llevan a la morgue para examinarla como protocolo policial, y relata que la doctora en ese lugar, a cargo de su examinación, sólo la miraba y lloraba. A partir de esta imagen, la profesora nos menciona que se sentía “acompañada”. Manifiesta que a partir de aquella experiencia, aprendió muchas cosas, expresando que: *“todos piensan que la madre es la persona que más importa, que te tiene que querer y defender, hay momentos en la vida que ni si quiera es ella la que te puede defender, en situaciones así, entonces hay que valértelas por ti, tienes que buscar tus estrategias, o sea, eso aprendí...tú tienes que sobrevivir en el fondo... entonces ahí aprendí eso, a ser fuerte, a no importarme lo que digan, me importa un carajo, porque a mí se me juzgo mucho por eso, mi propia familia, mi familia”*. Esta situación produjo que cada integrante del grupo

comenzara a situarse físicamente más hacia el centro, conformando un grupo humano más afianzado y cercano. Luego de aquella situación, se da pie para que algunas participantes comiencen a agradecer este espacio. Margarita solicita la palabra, exponiendo que: *“...encuentro súper heavy que se haya dado un grupo, que nunca me imaginé, que me iba a sentir tan cómoda con el grupo... lo otro es que los voy a echar de menos cuando se termine... porque dejándose de bromas, claro, es un momento para venir a comerse una cosita, tomarse un jugo, pero han salido cuestiones tan fuertes, que yo creo que ninguno se habría imaginado que lo iba a decir, por ejemplo, no sé, o sea, o que realmente uno se dé cuenta, que los mira y uno se da cuenta que le importa lo que uno está diciendo... que realmente escuchan, y no es algo como que, ah ya si no mas que está hablando, si no que me interesa lo que está diciendo, como se sintió, como lo asimila... porqué ocurrieron las cosas... y de repente, cuando llega un... eso no más, listo, ok, ya otro, es como que tampoco es algo forzado, las cosas que se dicen han resultado, de manera así espontanea entonces, me gusta, yo creo que los voy a echar de menos, de cierta manera igual me ha ayudado, me ha servido... nunca he estado en una terapia, nunca me he “terapeado”, pero siento de cierta manera que esto ha sido algo así pa´ mí, si...”. A su vez la profesora Esmeralda expresa que: *“sabe que tío lo que pasa es que nosotros compartimos tan poco como grupo, como cualquier persona del colegio, que el estar acá y compartir, como colegas, como amigos... amigos que soy safá yo... (Risas)... es que no nos conocemos pueh... entonces el compartir con personas es diferente, si usted me dice mañana a las 3, no me molesta no me hago haciendo la loca... es lo más positivo, hemos podido compartir, conocernos más, cosa que de todos los años que llevo, más conozco a la tía Alicia, la tía Rosa,**

con las que más compartimos, son totalmente desconocidos para mí, muchos, y es lamentable”.

Durante la mayor parte de la sesión se continuó conversando acerca de problemáticas cotidianas en la vida escolar. Casi llegando al final de la sesión Margarita solicita hablar. Nos comienza a relatar episodios de acoso escolar en su infancia, además de sufrir violencia por parte de sus tíos. A partir de esto, Margarita nos expresa acerca de cómo estos difíciles episodios en su vida la han hecho una persona “aterrizá”, “madura” y “fuerte”. Menciona que nunca había manifestado estas situaciones y que le gusta mucho el grupo que se ha formado. Margarita agrega un comentario que refuerza el objetivo del espacio: *“...y porque me interesa tanto lo que estamos viendo acá, porque por ejemplo una de las cosas que abarca que yo creo que mayormente, es como salir un poco el tema del profesional, y ver con las herramientas que nosotros podemos abordar los problemas que tenemos a lo largo de nuestro diario, como también dentro del establecimiento, considero que en base a las vivencias vividas y a la experiencia que llevan ustedes como mamá como que se yo, y a lo que hemos vivido algunos, podemos aportar desde esa área pero no se nos entrega la oportunidad...”*.

Se finaliza la sesión en una conversación sobre los problemas que envuelven nuestro quehacer diario en la escuela.

Sesión 11. (12 de junio del 2018). En esta sesión también se ausenta Alicia por problemas personales. Inicio esta reunión invitando a una reflexión de la sesión pasada comentando que fue una sesión especial desde mi punto de vista, por la

apertura y confianza de algunas participantes al comentarnos algunas situaciones extremas en sus vidas. Los primeros minutos estuvimos comentando tales sensaciones.

Al finalizar esta reflexión, volvemos a la metáfora, invitándolas a observar por última vez nuestros árboles, para identificar nuestras habilidades que son utilizadas para hacer frente a las dificultades que emergen en nuestras vidas. Comienza Adriana comentando respecto a qué haría en situaciones problemáticas en la escuela, e indica que *“intenta ser lo más practica posible”, “si tal niño tiene un problema, igual me sirve pensar que es mi hijo... tratar de pensar como me gustaría que ese problema, se llevase a cabo con mi hijo o mi hija, en verdad no son iguales, pero sirve...”*. En ese momento le consulto de donde aprendió esa habilidad, nos relata lo siguiente: *“eso lo aprendí solita, totalmente sola, acuérdense que mi papá tuvo el accidente, mi mamá no pescaba, no tenía familiares y teni que sobrevivir... entonces momentos claves, accidente de mi papa muy niña, terremotos, y en 3ero medio cuando repetí de curso, eso igual fueron momentos de aprendizaje mis papas no tenían idea que había repetido, que atroz mi papás eran como la callampa... no cachaban que había repetido de curso, estaban en otro planeta, y en realidad repetí más que por notas, por no llegar a dar exámenes, porque en mi colegio se daba exámenes pa´ pasar las asignaturas, y no llegue a dos, biología y matemáticas, y de ahí, mi autocastigo fue ponerme las pilas, como cachar a ver que paso aquí... y ahí hice un montón de conexiones, pero sola, totalmente sola... y ahí clave fue que a ver como lo haría mi compañera, entonces yo era más o menos así, entonces intentaba llegar a un promedio y trataba, y por eso creo mucho en los modelos, en*

copiar, en comparar... contrastar... contrastar realidades, pero siempre llevándola a una propia realidad, veo mucho por ejemplo, no sé, como es la educación en Finlandia, y siempre como en las redes sociales, critican y ponen es que eso na´ que ver con Chile... es que no trata de copiarlo, se trata de... trasponerlo para acá, a este contexto, adaptarlo, contextualizarlo y todo eso, y me gusta eso... y en las personas igual obviamente”.

La profesora Rosa toma la palabra expresando las habilidades que ha puesto en práctica frente a las problemáticas que surgen en la vida escolar: *“en la sala siempre he tratado de solucionarlo yo, y me he ido por la vía, no cierto, directa pero suave, y aunque sea el más desgraciado, de esos que conocemos todas, yo de todas maneras trato de acércame, como buscar el acercamiento, como dije la vez anterior, acercarme también por la... sacando las emociones, preguntarle cómo se sentiría, o preguntarle y decirle cómo crees que yo me siento ese momento, yo soy la profesora, yo no puedo dejar que tú me estés contestando de ese modo, si tu estuvieras aquí en mi lugar, si estuvieras solo acá adelante y hay 40 atrás, 38, 36,... los que sean ustedes, también esa es otra cosa que tengo, cuando no estoy segura de los números, digo no se poh, así como dicen los, pueden ser 30, 36, 40, estoy sola y tengo que ver con todos acá, pero tía estoy hace rato levantando la mano, pero tú no eres el único que estaba levantando la mano, y uno generalmente ve a los que están más cerca, si yo a ti te vi conversando de otra cosa quizás, yo imagine que estabas hablando de otra cosa, y ahora me estas levantando la mano, este estuvo distraído todo el rato, ahora porque quiere opinar, quizás no tiene que decir, o no debe estar ni cerca de lo que yo estoy preguntando, entonces me voy con esa*

manera como de acercarme más y yo creo que eso también me ha dado resultado, no ser amiga, porque también le he dicho a algunos, yo he tratado de ser cercana a ti, pero no soy tu amiga, yo soy tu profesora, si tú me ves suave, por mi asignatura también seguramente por ahí va el menosprecio le digo yo, porque hay algunos que no están ni ahí, y lo he dicho en los cursos, yo sé que hay varios que no están ni ahí, pero es mi trabajo, es lo que yo estoy haciendo aquí, por tanto también quiero que eso resulte... y por eso le digo no me ha ido mal... se van quedando callados, se van sonriendo, o algo así parecido, y digo ya bueno ya, como que por ahí se produce el cambio, digo que me ha dado, y con G (estudiante) que es terrible... pero sabe, G ahora no molesta en mi clase, o sea, ¿G trajo su material?, si tía, si lo traje, y se pone a leer, cuando yo lo miro tiene la cabeza gacha, no sé si en otro momento hará desorden igual, pero cuando lo miro está ocupando el material... hay tres alumnos que no están ni ahí, y también he llegado por la paciencia, si usted tiene una religión, traiga su material... hay religiones que tienen trípticos, tienen hojitas, el Atalaya, el despertar, otros tiene trípticos, los testigos de Jehová tienen un librito para los jóvenes, tienen libritos para los niños, y que preguntan, todo eso lo han empezado a traer, y me los muestran, yo les digo, yo quiero que tu respetes lo que yo hago, que respetes mi religión aunque yo respeto todas yo tengo que hacerlo, yo estoy autorizada para la religión católica, pero yo tengo que respetar tu religión, me muestran sus libritos, yo los leo también, es más me han regalado varios, y los he leído porque tengo que saber también en que están ellos, mira tú religión tiene su biblia, tráela, han traído el libro del mormón, han traído la biblia que yo sé que no son católicas, entonces las veo primero, las ojeo, porque, tía yo traje, me la muestran y la veo... hay algunos que no creen en nada, le digo, pero tú eres

persona, por ejemplo, en media, en que te molesta, tu estas eximido en religión, pero yo aquí estoy hablando de las personas ¿tú eres persona? Si poh tía, entonces de eso estamos hablando, estamos hablando de las emociones, estamos hablando de los sentimientos, de los valores no cierto que cada persona debe tener, indiscutiblemente vamos a llegar a Jesús, porque es nuestro ejemplo, y yo estoy haciendo religión pero estamos hablando ahora de las personas, de eso quiero que tú te des cuenta, y puedas participar con tus compañeros, que mal tú puedes hacer, o que mal te puede hacer a ti conversar con tus compañeros de lo que sienten las personas... jeje si poh tía, se juntan y trabajan, ahora hay tres que el año pasado estuvieron eximidos, y este año están trabajando conmigo, yo creo que les pareció mucho trabajo traer de su religión, sabe que tía yo voy a trabajar con ustedé, ah que bueno poh C (estudiante) que... C. M que antes era C. G... él es uno de los que está trabajando conmigo, la A. C que ella tampoco quería trabajar conmigo, también está trabajando conmigo, el F (estudiante) que ese era reacio tampoco, el G le dije, tu mamita dijo, es que yo no voy hacer, no, es que la mamá dijo que tu ibas hacer religión, ya tía y trajo el cuaderno, entonces por la vía de sentirse más cercana, no amiga, cercana y llegando a los sentimientos, también se pueden lograr hartas cosas...si, o de repente pensar que yo soy mamá, a lo mejor la mamá de este niño no le habla con paciencia, entonces voy a tratar de hacerlo yo con paciencia a ver si lo logro, y me ha resultado es que, si yo me voy a la pelea o en contra, cosas que yo he aprendido también, es que por ejemplo es que uno a veces, sin hablar mucho, puede enseñar con la actitud entonces, si yo me voy a poner brava, le voy a enseñar a los chiquillos que brava no más se consiguen las cosas, entonces no tengo que ser así, además, porque estoy haciendo religión, porque también eso de repente me

ha llevado a encausarme por ese camino también, porque si yo estoy enseñando que Jesús es bondadoso, es misericordioso, que nos da oportunidades, como la tía de religión va a ser así cortante, tajante y decirles no, que no sé qué, no puedo, entonces por parte de la asignatura, a mí me ha llevado también a cambiar, no puedo estar peleando, si estoy diciendo niños no pueden estar peleando con los compañeros, que las malas palabras, que no se traten mal, los garabatos, si yo voy andar peleando con ellos, o no se poh tratándolos de algún modo que se sintieran muy mal, no puedo porque sería como el cura Gatica y no se puede esa cuestión, y muchísimo me ha servido... y si los niños no me ven que ando peleando con profesores, salvo en la sala de profesores que he reclamado dos veces por el saludo, si yo no me ando pelando con ellos, alguno se dará cuenta, sabi que, parece que es bueno no pelear poh, o no andar discutiendo con alguien porque yo veo que la tía anda tranquila porque trato también de hacer eso, que no me vean en algo incorrecto, porque más de alguno no digo todos, pero con uno digo en los cursos que me vea y que entienda lo que yo quiero hacer, y tome algún ejemplo de lo que yo digo, me siento contenta, porque ese uno va a contar en la casa a lo mejor algo que le gustó y en la casa más de alguien lo va a entender también, de a poquito, si tampoco puedo yo esperar que todos estén de acuerdo con lo que digo, que todos vayan a replicar lo que yo digo, no puede ser.. ... yo también tengo no creyentes, entonces, también tengo que ponerme en el lugar de ellos, le dio bueno ya si tu no crees en dios, no piensas en que Jesús nada de eso, entonces piensa y ponle nombre a una persona que a ti te de ejemplo que si tu abuelita se porta bien, si ves que no es peleadora, que te trata bien, que te quiere, por ultimo trata a ese alguien como tu abuelita, o alguien que te de buen ejemplo es lo que tienes que hacer, de

verdad si me dices que no crees en dios, pero sabes le digo además, en la edad que tu estas escuchaste por ahí de alguien que no existía, pero finalmente cuando estamos en la mala y necesitamos, todos creemos en alguien, entonces es más bien, de ese modo tratando de ganarme a los niños...”. En ese instante, aprovecho de invitarla a que nos comente de dónde y cómo aprendió ese conjunto de habilidades. Ella nos comenta lo siguiente: “cuando yo trabaje sola, muchísimo tiempo yo trabaje sola, estuve 10 años trabajando sola en E. M, entonces en E. M yo era todo, inspectora, enfermera... en E. M, comuna de L.V entonces en ese caso, solo tenía trabajando conmigo a la manipuladora, que la manipuladora era la mamá de los niños, de alguno de los niños, 2 o 3, entonces yo tampoco podía ponerme brava, yo creo que de ahí me fui suavizando, siempre he sido así, pucha si tengo la mamá del niño en la cocina estoy poniendo cuidado de lo que hace la tía en la sala, somos las dos no más en el colegio, yo tampoco puedo estar tratando mal a los cabros, de algún modo tengo que llegar bien, porque la señora va a contar en la comunidad, que la señorita en ese tiempo, que la señorita está tratando a los niños mal, la comunidad se va a enterar, yo tenía mis cabras chicas, vivíamos allá, entonces me iban a poner mal con el sostenedor, supongo, y pasarla mal también, yo me podría venir, yo necesitaba el trabajo, tenía mis niñas chicas yo estaba muy tranquila allá, entonces la misma, el mismo trabajo, las mismas condiciones en las que yo he trabajado, me ha enseñado que tengo que ser de ese modo... si, a reaccionar de ese modo, como le digo yo estuve 10 años sola, no podía hacerlo de otro modo... era maravilloso, en los actos, por ejemplo, uno diría, pucha tenía 12 niños no más, pero con 12 niños, sacaba 26 números pal 21 de mayo, el sostenedor una vez me llevo un hijo que fuera a cantar. Los chiquillos bailaron, la pasábamos

re bien, o sea con 12 niños, sacaba 26 números, la mayoría bailaban, recitaban, hacían una obra, hacían canciones como uno le decía la dramatización, entonces eso, sola...y yo le dirigía el himno, yo era también la animadora...entonces aquí, como ya hay gente designada para el himno, yo digo... uy y pensar que todo eso yo lo hacía allá y por ejemplo en el colegio chico ahora no más... hay unas tías que se apuran mucho, otras que hacen más lento, en el himno, yo no puedo decir nah, yo piola, pero cuando yo, yo agradezco que me tomen en cuenta, porque yo hago el acto, la tía Alicia me dijo ¿turnémonos?, ya tiita turnémonos, entonces yo enseñé el himno así, puro chile es tu... mmmm.... Y golpeo, golpeo, y los chiquititos, sabe que se van tan parejitos, me van viendo, porque yo soy escandalosa, cuando yo haga así, es que ustedes tienen que cantar más fuerte, y vamos a empezar, y es nuestro himno y toda la cuestión...como le digo, esas cosas, la misma pega me lo ha enseñado... y bueno yo siempre lo he dicho, la paciencia es de mi mamá, yo la he hecho un poco más mía, ha sido esa cosa del trabajo... yo creo que lo primero es pensar, querer lo que uno está haciendo, y pensar siempre, estoy trabajando con personas, que esas personas pueden tener un día malo como yo los tengo o un día bueno como yo los tengo, entonces ver, por sobre todo los sentimientos que hoy en día se está yendo a la chuña todo lo que sentimientos, el querer, el soportarse entre personas, conversar no cerito, livianamente, y uno, y aquí me voy a poner a mí, uno puede decir por ejemplo, pucha y el soportarse y la paciencia y todo, yo con mi marido he tenido, tuve mucha paciencia también y trate de conversar y aplicar estas cuestiones, pero con él no me resultó, era más viejo, acá con los niños se puede, porque los cabritos están más jóvenes pueden entender, un hombre no cierto, más adulto, no va a querer que yo le esté hablando como profesora, una vez me lo dijo,

soy tu marido me dijo, no soy tu alumno... y lo otro es ser consecuente con lo que uno está diciendo y como yo estoy actuando, yo no saco nah llegar a la sala diciéndole a los niños, niños hay que tener paciencia y conversar las cosas, y que me vean que yo ando alborotando a medio mundo, que yo ando peleando con alguien, por ejemplo las niñas, gracias a dios acá usan un buen largo de falda, pero suponiendo, niñas las faldas tienen que usarlas más largas, pero que yo ande con una cuestión acá... o mijita no ande mostrando el escote, acá y yo ande así toda despechugá, yo por eso ando, un día me puse una blusa y me andaba tirando así pa´ arriba, se me veía aquí la esta, la tía P también se dio cuenta, se me veía todo lo gordito de ahí, entonces enseñar con el ejemplo también, aunque digan puta la tía Rosa na que ver, se viste muy piola, muy sencilla, muy no sé qué, yo estoy bien como soy porque en lo mío me resulta, no importa que yo no ande alborotando, lo mío es religión, y la religión siempre ha sido más piola... entonces yo creo que eso sería". Finalmente se agradece lo que la profesora Rosa nos relató.

Ahora Margarita nos quiere relatar su experiencia respecto a poner en juego habilidades personales en la vida escolar. Ella nos relata lo siguiente: *"sí, acentuar un poco lo que dijo la Adriana, el de observar y tomar los ejemplos, imitar lo que a mí me va a servir, que a lo mejor para otros no va ser bueno, pero a mí me va a servir como una herramienta, y creo que también aprender a confiar, cuando uno no quiere confiar... en que uno puede hacer las cosas, que puede ser capaz, y... demostrarse a sí mismo que lo puede hacer, aunque a veces lleguen personas que piensen que no puedes, que no es posible porque falta training, porque como dice la Glorita, no hay capacitaciones... y en verdad con este taller se demuestra que a*

veces una carrera es teoría y es práctica, y muchas veces hay grandes profesionales que se han hecho solo con la práctica, entonces yo creo que en eso consiste parte de este grupo, de recalcar o resaltar en el fondo la práctica que uno ha tenido sin que te hayan enseñado un poco de psicología, un poco de análisis del comportamiento humano, llega un momento en que también que el sentido común nos hace entender de que con esta persona se pueda llegar de esta manera como dice la tía de otra...”

Le consulto alguna situación específica, y ella nos relata: “...el primer día que llegué al colegio, me tocó trabajar con don x, sentí que me habían tirado al tiro con los leones... sí, zoológico, al tiro al león, yo entraba a la oficina y era un pub, estaba lleno de nube, como se sale del mea culpa, porque él fumaba en la oficina mucho igual que la tía M, y yo no fumo, no me gusta, me hace mal, y también decía, pero como si yo supe que en educación no se podía hacer eso... claro, pero yo decía pa’ mí obviamente, venía llegando, no le iba a decir oiga la ley no permite, no, entonces... también por lo mismo decía, como le vamos a decir a los niños que no lo hagan en el colegio, si los directivos o los mayores, los mismos profesores lo hacen en el colegio, como podemos decir eso, como esa contradicción, y aun la tengo, que salgan a fumar aquí afuera y a los niños se les diga que no...en nuestras capacidades, que se han ido adquiriendo en nuestra propia experiencia, y también confiar en el conocimiento de los demás... y tomarlo, o sea alimentarse de eso como trabajar con un alumno, la tía Esmeralda me puede decir, sabe que, no se poh, veo que todos hablan del G, con el G hay que ser súper estricto, porque así funciona, así acá... la tía Rosa me puede decir sabe que lo hice de otra forma y él conmigo

trabaja, entonces okey digo, tengo que comentar las cosas o ver que me resulta a mí, porque a lo mejor el niño toma una fisonomía y dice, con esta fisonomía, o esta persona, tengo que ser así, con esta persona yo respondo de tal manera... entonces ver que es lo que me sirve, pa´ que lado está más cargado para ver como yo puedo trabajar con ese niño... y con la familia... y siempre cuando uno hace derivación de redes, hacer el seguimiento y ver que se está cumpliendo...”.

Por situaciones personales Margarita, Gloria y Adriana se deben retirar. Nos quedamos conversando con las participantes restantes respecto a situaciones problemáticas en la escuela. Luego de ello se da fin a la sesión.

Al terminar la sesión y en los días siguientes, me quedo pensando en que este espacio, si bien, ha cumplido parcialmente con los objetivos, como el desahogo de los participantes, la reflexión, la revalorización de las habilidades que se han puesto en juego frente a las dificultades y los relatos de las historias en como co-construyeron tales habilidades, siento que aún no está equilibrado el trabajo respecto a la metáfora de “El árbol de la vida”.

Lo que sucede en la sesión siguiente es fundamental dentro del proceso de estudio de caso. Luego de mantener asesorías con mi profesor guía, realizo una reflexión personal vislumbrando que la conversación está siendo guiada en base a mi propia tormenta de la vida escolar produciendo así, una monopolización de la conversación en base a mi conveniencia. Además, faltaba abrir espacios para mapear los efectos de las dificultades y las injusticias vividas por los participantes, para a continuación explorar las formas idiosincráticas de respuesta a los efectos que se consideran relevantes. Es así, que buscamos una manera de salir de este

conflicto por lo que decidimos en la próxima sesión, revitalizar el árbol de la vida con la utilización de plantas reales y material artístico-manual.

Sesión 12. (23 de agosto del 2018). Esta sesión es iniciada con los árboles (plantas en maceteros) en el centro de la sala, y alrededor las sillas y mesas donde nos sentamos y conformamos el grupo de conversación. Los árboles dibujados por los participantes se dispusieron encima de cada mesa. Cuando ingresamos a la sala, los participantes con una expresión de extrañeza toman asiento, y les explico sobre la situación que estábamos viviendo en el grupo, en cuanto a mi impresión de que estábamos empantanados en los problemas, y no hemos logrado avanzar y visualizar de mayor manera nuestras habilidades. A esta etapa la llamo “Revitalización del Árbol de la vida”. Es importante mencionar que, desde esta sesión, Gloria deja de participar por decisión personal. En esta sesión les indico a los participantes que debemos visualizar nuestro árbol dibujado en papel, y luego, traspasar lo que nosotros deseamos hacia el árbol (planta en macetero) por medio de *post-it*. Estuvimos largos minutos realizando tal actividad. De la misma manera les ofrecí algunos implementos artísticos, tales como lápices y pintura para que pudiesen colorear y adornar el árbol. Esta sesión la finalizamos, dejando como objetivo continuar las próximas sesiones revitalizando y adornando nuestros árboles.

Sesiones 13 (30 de agosto del 2018), 14 (06 de septiembre del 2018), 15 (11 de septiembre del 2018), 16 (08 de noviembre del 2018). Las 4 siguientes sesiones tuvieron su transcurso temporal en los meses de agosto, septiembre y noviembre. Estas reuniones tuvieron como objeto la finalidad de continuar

revitalizando nuestros árboles, además aprovechamos los espacios para realizar una confección colectiva de lo que iba a representar las “tormenta de la vida escolar”, una nube con un rayo hecho de cartón, con el fin de poder trabajar en la identificación de las dificultades que se nos presentan en nuestra vida laboral y los efectos que tienen ellas en nuestras vidas. Este largo lapso de tiempo entre las sesiones fue causa también, de que una de nuestras participantes (Margarita) se fue de vacaciones y deseábamos que todos estuviéramos para poder conversar y reflexionar en esta fase del trabajo del árbol de la vida. Además, en septiembre y octubre el colegio se empeña en trabajar fuertemente en las actividades de fiestas patrias, planificando un evento importante que es la kermesse y eso requiere de tiempo por las actividades que deben preparar con la comunidad educativa.

Sesión 17 (13 de noviembre del 2018). Luego de algunos meses de trabajo artístico, reflexivo y de revitalización de nuestros árboles, damos inicio a esta sesión de conversación. La profesora Adriana nos comenta sobre sus habilidades y características, algunas de ellas ya las había manifestado en la primera parte de este proceso, ahora nos expresa algunas nuevas. De este modo, se van valorando nuevas habilidades, enfocándonos en ellas, y dejando de lado, relatos que están saturados de problemas. Por su parte, Margarita también nos comparte sus habilidades que han sido co-construidas en su vida, además, de agregar lo que ella valora en la vida, dando hincapié en su familia. La profesora Alicia por su lado, también nos comparte sus características y habilidades personales y los valores que la mueven en su vida. La profesora Rosa también nos comparte su árbol, expresando sus habilidades y características, nos comparte “la fortaleza de su

abuela paterna”, “sus amigas”, y vuelve a mencionar: “la importancia de este proceso en su vida”, agregando que “ahora decide por ella”. Por motivos de tiempo, no alcanzamos todos los participantes a compartir nuestros arboles revitalizados. En la próxima sesión se continuará con los demás participantes.

De este modo se va definiendo y avanzando el proceso de la metodología de “El Árbol de la vida”.

Sesión 18. (15 de noviembre del 2018). Al inicio de esta sesión retomamos lo que quedo pendiente la sesión pasada. Comienza la profesora Esmeralda compartiendo lo que ella seleccionó en el traspaso del árbol de papel al real (planta en macetero). Ella distinguió características y habilidades de su vida, como también las personas que han sido y son importantes en su vida.

Luego es mi turno de relatar sobre mi árbol revitalizado, dentro de lo cual, comparto mis habilidades, aficiones personales, y personas importantes en mi vida. Luego de haber compartido todos nuestros arboles revitalizados, comenzamos la siguiente sección de la metáfora que se denomina “Tormentas de la vida escolar”. Antes de ello, las invito a pensar en la metáfora del “Bosque de la vida”, es decir sentirnos como un grupo, una comunidad, con distintas habilidades, conocimientos y valores, que, no obstante, también podemos entrar en situaciones de peligro. Regreso a la metáfora indicando y reflexionando que como cualquier bosque, que se encuentra inmerso en la naturaleza, a pesar de que nos enfrentemos a dificultades y peligros, tenemos maneras de defendernos. Conversamos acerca de esas maneras naturales que tienen los árboles, plantas y la naturaleza en general, de poder

defenderse frente a los peligros. Luego de eso, las invito a que coloquemos en las tormentas a través de unos *post-it*, amenazas o dificultades que podamos estar viviendo en nuestra vida escolar. Luego de aquello, Margarita comienza a relatarnos sobre sus “tormentas en la vida escolar”. Pasados unos minutos conversando acerca de esas problemáticas que la amenazan en la vida escolar, aprovecho de consultarle qué efectos han tenido en ella, y qué ha hecho para neutralizar tales efectos. También la invito a que comparta con nosotros, de donde proviene tal habilidad para enfrentar y disminuir esos efectos. (Importante recalcar que en la sesión 20 enlistaré la lista de efectos. El contenido respecto a las maneras de responder frente a los efectos de las Tormentas de la vida escolar se encuentra en el apartado del Documento Colectivo. (Revisar página 237).

Llegamos al final de la sesión. Se aclara que se continuará en la próxima para que todos podamos conversar respecto a las amenazas que emergen en la vida escolar y los efectos que han tenido en nuestras vidas.

Sesión 19. (29 de noviembre del 2018). En esta sesión continuamos enfocados en la identificación de tormentas en la vida escolar: los participantes identificamos los siguientes:

- *Las faltas de respeto.*
- *Personas que se sienten superiores.*
- *No saber escuchar.*
- *Intromisión de los apoderados y que no se apoye al profesor.*
- *Faltas de respeto.*

- *Deshonestidad.*
- *Ciencia (para lo que hago).*
- *Falta de información.*
- *Ser pasada a llevar.*
- *Rapidez, manía del jefe.*
- *Discriminación a alumnos.*
- *Falta de colaboración.*
- *La falta de “norte” que tiene el colegio.*
- *Apoderados que aparecen en noviembre y en el año no se acerca a saber de la vida de su hijo.*
- *Injusticia (malos tratos).*
- *La relación entre los docentes sentirse excluido*
- *Falta de comunicación (avisos tardíos o no avisos).*
- *El menosprecio.*
- *Los gritos de la jefa/e que están por venir (estar en la incertidumbre de los arrebatos).*
- *Tía B es una amenaza, ya que le gusta que se haga todo lo que ella dice.*
- *Una gran tormenta para mi es que exijan proactividad, pero cuando se trata de ayudar lo encuentran malo y cuestionan mi participación.*
- *Mi trabajo implica manejo de conflictos, pero ante cualquier peligro o riesgo, mi integridad esta al final para “ellos” lo importante es cumplir.*

También en esta sesión, efectuamos un mapeo de los efectos que han tenido estas tormentas en nuestras vidas. La pregunta orientadora en esta sección fue:

“¿Qué efectos han tenido estas tormentas de la vida escolar, en tu vida personal familiar y laboral?”

Cada uno de los participantes conversamos y reflexionamos acerca de estos efectos. Identificamos los siguientes:

- *Desmotivación*
- *Decepción*
- *Cansancio*
- *Dolores en el cuerpo*
- *¿Seré yo el equivocado?*
- *Rabia*
- *Desilusión*
- *Miedo a ser el culpable o responsable de algo (terrible -malo)*
- *Rabia, malhumor (pero no en mi casa)*
- *Desilusión de las personas*
- *En la motivación*
- *En la concentración para trabajar*
- *En la efectividad de un trabajo*
- *No quiero terminar como profe*
- *Inseguridad*
- *Desconcierto*
- *Desconfianza*
- *Desinterés*

Luego de esto, a partir del contenido de nuestra conversación en la sesión, se finaliza conversando acerca de una situación problemática puntual dentro del colegio. Se señala que la próxima sesión conversaremos respecto de las maneras que tenemos para enfrentar los efectos de las “tormentas de la vida escolar”.

Sesión 20. (20 de diciembre del 2018). En esta sesión damos inicio a la sección de la metodología que denomine el “Arcoíris de la vida”, en la cual las invite a conversar respecto de las maneras que poseemos para enfrentar, disminuir o neutralizar los efectos que tienen en nuestras vidas las tormentas de la vida escolar. Las preguntas que orientaron esta conversación fueron las siguientes: *¿Cuál es el nombre de una habilidad especial, conocimiento o valor que lo sostiene a usted y/o a su familia en tiempos difíciles?*

¿Nos puede relatar una historia sobre esta habilidad, conocimiento o valor que lo sostiene a usted o a su familia en tiempos difíciles, una historia sobre un momento en que esto hizo una diferencia para usted o para los demás?

¿Cuál es la historia de esta habilidad, conocimiento o valor? ¿Cómo aprendiste esto? ¿De quién lo aprendiste?

¿Esta habilidad o valor está relacionado de alguna manera con las tradiciones colectivas (comunidad familiar) y/o las tradiciones culturales? ¿Hay proverbios, dichos, historias, canciones, imágenes de su familia, comunidad y/o cultura con las cuales estas habilidades y conocimientos están vinculados?

Importante recalcar que las preguntas no se explicitaron literalmente, sino más bien, fueron tomadas como guía que orientó el desarrollo de la conversación.

La profesora Rosa comenta que el “contar y el compartir, alivia”. El haber conformado este grupo de conversación, “le ha servido para desahogarse”. Agrega del mismo modo que “la pena compartida duele menos”. En ese momento aprovecho de consultarle de donde proviene tal habilidad de enfrentar las dificultades, y comenta que lo aprendió de su mamá, ya que su madre compartía mucho lo que le pasaba, especialmente con ella. Agrega que es una “cultura familiar” el contarse las cosas.

Profesora Alicia comenta que la “indiferencia” y “escribir” le ayuda a disminuir los efectos que tienen las tormentas. Aprovecho el momento de consultar acerca de donde provienen esas maneras de responder a las dificultades, por lo cual ella responde que proviene de su padre.

La profesora Esmeralda nos comenta que ella “no se lleva los problemas a su casa”, prefiere “darles importancia a otras cosas”.

Margarita también nos menciona que una manera de enfrentar las dificultades en la vida escolar es “piramizar el problema”, refiriendo a que ella prioriza que es lo más y lo menos importante en su vida. Se le consulta de donde proviene esa manera de enfrentar las dificultades, ella nos menciona que proviene de su abuelita porque se crio con ella y no con sus padres que fueron malos con ella. Adriana nos habla respecto a que “saber que a otros les pasa, también alivia”.

Otras habilidades que pudimos revalorar fueron las siguientes:

- *me acuesto con mis perros a ver tv*
- *Conocimiento, bloquear, rencor*
- *Hacerme la indiferente*
- *Hablar conmigo, reflexionar, recapitular lo sucedido*
- *Conversar con mi familia*
- *Salir con mis amigos*
- *Escuchar música*
- *Estudiar, leer*
- *Encuentro intimo (niño/a), empoderar, generar conciencia crítica*
- *Trabajo sin intromisión, futuro de los niños/as.*
- *Después de un lapso de bloqueo, 1° hacerle el quite para que no se me note la angustia o decepción. 2° cuando pasó la pena o molestia o angustia PIENSO la situación, me reinvento. 3° averiguo que se hace en situaciones similares*
- *Ir a ver a mi mamá, ya que no le demuestro nada.*
- *Conversarlo con alguien de confianza*
- *Me acomodo, pero con cuidado*
- *Alejarme del problema*
- *Verdad, valoro, yo hago mi pega, que no sea por mi*
- *Hablar con alguien*
- *Pensar que hay cosas peores*
- *Cuando descubro alguna falsedad, trato de estar lo más lejos posible*
- *Pienso mucho en lo que debí hacer y lo repito. Imagino que se lo digo y lo que siento.*

Dentro de todo lo conversado en esta sesión, fue que se confeccionó el Documento Colectivo, el que será revisado en un apartado posterior (revisar página 237).

Sesión 21. (21 de diciembre del 2018). En esta sesión efectuamos la entrega del “Certificado de reconocimiento de los propósitos, sueños, esperanzas y habilidades” a cada participante de este espacio de participación grupal.

Se aprovechó esta instancia también de que los participantes pudieran evaluar el proceso. Algunas de las ideas expresadas fueron las siguientes:

A: sí, sí... ha hecho bien porque nunca se habían dado estas instancias, de reflexionar, de cómo le afectan las cosas a uno, de como uno reacciona, le ayuda notablemente...

E: a nadie le interesa lo que piense uno, lo que le afecta a uno...

A: a lo mejor aquí tampoco, a lo mejor a nadie le interesa, pero nos escuchamos...

R: es escuchar, desahogarse...

E: a nadie, no estoy hablando de nosotros, estoy hablando del general, de la comunidad educativa, no le interesa lo que el trabajador, piensa o sienta... para mí sirvió para que nos escucháramos, nosotros siempre conversamos entre pasillos y no nos reunimos a conversar, quizás de una rabia en común, de molestias en común que tenemos ¿y a quien se las decimos?... a quien, si a nadie le importa, nadie nos toma en cuenta, y a lo mejor no van a pensar como nosotras, generalmente tenemos

como las mismas molestias, vemos lo malo y el resto no lo ve, ¿por qué?... porque tan ciegos, entonces personalmente para mi sirvió para eso...

R: yo veo que fue un espacio de confianza, se nombró mucho la palabra desahogo, saber que nos podemos escuchar, que como se dijo en algún momento, lo que se dijo se queda aquí, nos escuchamos nosotros, sabemos cada una que no vamos a estar diciendo nada por allá, que a veces los rollos propios, no son los rollos de todos, tenemos ciertas percepciones que son distintas, y como alguna vez me dijo la tía Adriana, en la diversidad nos entendemos... cada una tiene su propio pensamiento, pero aquí nadie nos dedicamos a convencernos de nada, solo uno quiere decir cosas, no quiere el consejo, como le dije a mis compañeros, cuando nos juntamos con mis compañeros de 4to medio, o sea uno a veces solo quiere decir, no quiere ni el consejo, no quiere nada, solo soltar y eso me sucedió aquí, y me encantó, por eso yo digo que siga el otro año

Ad: ordenar el pensamiento, te fuerza a ordenar el pensamiento, y en el fondo a mí por ejemplo, me sirve pa' acordarme de... que de vez en cuando lo trato de hacer, pero no sirvió tanto como ahora, de quien soy, como soy, como era y como soy, cosas que no hacía y que ahora hago más, acordarme de mi mamá, de mi abuelo, a mis hijos les hablo de mi mamá y de mis abuelos, el S lloraba por no conocer a sus bisabuelos, porque me puse a hablar de ellos, salió ese tema que nunca se había hablado... el valor de juntar recuerdos, de escribir cosas”

Este proceso lo quisimos finalizar de manera especial, fue por eso que decidimos almorzar en un restaurant de comida peruana donde celebramos el final de este proceso.

De esta manera finalizamos el proceso el año 2018. No obstante, en el horizonte nos queda confeccionar el Documento Colectivo que albergará nuestras habilidades en forma historiada que ponemos en frente cuando emergen dificultades y/o amenazas en nuestra vida escolar. Cuando ingresamos al periodo escolar 2019, los participantes deseábamos juntarnos nuevamente.

Sesión 22. (24 de mayo del 2019). Pasados algunos meses luego del comienzo del periodo escolar 2019, logramos reunirnos todos los participantes para conversar sobre el proceso que hemos estado experimentando. Por supuesto que, al no vernos y reunirnos hace varios meses, emergen en la conversación, temáticas cotidianas de nuestra escuela, conversaciones que ya se han hecho costumbre dentro del espacio.

Las preguntas que nos orientaron en esta conversación fueron las siguientes:

- *¿Qué efectos ha tenido en ti el espacio que co-construimos?*
- *¿Cómo lo evalúas? ¿De qué sirvió?*
- *¿Qué efectos ha tenido en como percibes tu rol como docente (trabajadora social/psicólogo) dentro del colegio?*
- *¿Qué efectos concretos ha tenido en tus funciones como docente (trabajadora social/psicólogo) dentro del colegio?*

Algunas respuestas fueron las siguientes (se revisará con mayor detalles en el apartado de Evaluación del proceso, página 203) : Rosa menciona lo siguiente: *“lo primero fue el desahogo... por ejemplo yo con la tía Margarita no tenía mucha cercanía, siempre nos saludábamos pero, también me sirvió para eso, para tomar*

más confianza con ella... ahora ella está haciendo un taller con mi curso y es como bonito porque nos conocimos un poquito más que el resto, entonces como que fue eso, el desahogo primero... ah y lo otro fue reconocer, yo pude reconocer, yo lo tenía, pero me parecía que quizás no fuera tan correcto o no era tan bueno y no lo hacía, entonces en el momento que uno ya, lo dijo, o que bonito que lo reconocí, o sea, lo tenía, era valioso, y no me había dado cuenta..."

Por su parte Alicia nos comenta lo siguiente:

"A: a mi yo creo que me favoreció más en la seguridad para emitir alguna opinión o tomar alguna decisión, en todo ámbito, casa... ser más segura..."

F: más segura

A: si yo creo que igual es compartir las vivencias, que no soy la única que me pasa..."

F: claro, hay problemas que nos afectan a todos por igual, porque trabajamos acá..."

A: si, ver las fortalezas de otros, eso también es inspirador"

Por diversos motivos, la duración de esta sesión fue muy breve (18 minutos). Aclaré que se continuará en la próxima sesión con la evaluación y comentarios acerca del proceso.

Sesión 23. (11 de junio del 2019). En esta sesión continuamos conversando respecto a las preguntas orientadoras de la sesión anterior.

Alicia prosigue con su relato comentando lo siguiente: *"si, tenía que ver con la seguridad... lo primero es entender mi entorno, a partir de las experiencias que*

nosotros fuimos comentando, puse aquí, tomar y tener una opinión más segura. ¿Qué me dio seguridad?, que lo que yo vivo, lo que, las cosas que suceden de repente, no me pasan a mí no más... le pasan también a alguien más, entonces eso uno en un consejo lo puede reclamar con propiedad, porque nos pasa a varios, alguna queja, o algo que no nos parece, por eso en varias cosas yo me he atrevido a decirlas, que antes me daban lo mismo porque yo sé que el sistema del colegio, no, no... no produce mucho, todo se queda como está, no avanza, no se resuelven... y, ahora se comentan más cosas, por lo menos ya lo dijimos una vez y no se hizo nada, ya podemos hasta decir eso, con seguridad, con respaldo..."

La Profesora Rosa nos comparte lo siguiente: *"mire, yo lo que más destaco y rescato, fue la afinidad, justo que fue el grupo nuestro, así como que diosito nos mandó pa acá todas juntas... y esas cosas de saber que uno tenía cosas calladitas, y que uno decía esta cuestión no me gusta, lo mismo que dijo la tía Alicia, que esto le esté pasando lo mismo, fue de verdad, entonces no soy tan rara, porque por ejemplo no tenías mucha comunicación con el mundo antiguamente, ahora no, ahora yo hablo no más, y con la tía Margarita fue genial, la tía está haciendo el taller, nos hemos comunicado re contra bien, aunque los cabros, hoy día se nos portaron como el... reverendo... pero ha sido muy buena esa confianza también, y el saber de dónde había sacado esas cositas, esos tips, es más, yo no los consideraba, como que fueran importantes, y que yo toda la vida he tratado de hacer lo mismo, y de verdad poh, de alguna parte venían, y también fue bonito descubrir eso, mis antepasados tenían eso, y que mi familia entre broma y broma, me decían las cosas, y claro yo descubría mediante toda la conversación, digo claro tenían razón, y es*

más hasta con mi grupo de compañeros me sirve esto, de haberme desahogado aquí, es como que me dio seguridad también, entonces yo en el grupo de mis compañeros hecho la talla digo las verdades que tengo que decir, y se matan de la risa, en donde, en que parte se nos quedó la Rosita me dicen, me río de misma, me echo la talla, entonces yo encuentro que fue un espacio recontra importante, y es mas también como sentirme tan valorada, y como también le sirvió a usted para su trabajo, me siento muy satisfecha con eso...”

Margarita por mal estado de salud no pudo asistir a los encuentros por lo tanto me comunique con ella vía correo electrónico sus respuestas fueron las siguientes:

¿Qué efectos ha tenido en ti el espacio que co-construimos?

R. Para mí en lo personal ha sido muy provechoso, pues pude conocer realidades y personas con las que trabajo todo el día, pero que por diversos motivos nunca tuvimos la oportunidad de conversar, conocernos y entendernos.

¿Cómo lo evalúas? ¿De qué sirvió?

R. Mi evaluación siempre será la mejor, pues siento que fue un tiempo tan necesario y constructivo, que no podría evaluarlo de otra manera que no sea positiva.

Sirvió para aprender a conocer diversas realidades en un mismo lugar, específicamente en nuestro trabajo, como los profesores pasan las mismas incertidumbres o preocupaciones, necesidades, carencias, desgaste físico y emocional, entre otras cosas que nos apremian en el día a día y que tienen mayor implicancia en nuestro trabajo, por lo que tener una jornada tan reflexiva y libre como

el Árbol de la vida, sirvió para refrescarnos en medio de todo el caos y la rutina diaria, el sólo saber que llegaría el día y la hora de nuestros talleres, era un bálsamo para terminar bien esa jornada laboral.

¿Qué efectos ha tenido en como percibes tu rol como trabajadora social del colegio?

R. Desde el último taller a la fecha, mi cambio ha sido drástico, en el sentido de que si bien antes no me sentía tan segura de mis capacidades ni de lo que tenía permitido realizar, ahora trabajo segura de mí misma, de que si escogí esta profesión es porque me apasiona poder hacer algo en favor de otra persona, y si mi trabajo implica ese compromiso y deja gratificaciones como el saber que al intervenir una familia pude realizar un cambio en la realidad de un estudiante, y si ese cambio generó conductas positivas en el desarrollo de su vida familiar, me doy por pagada.

¿Qué efectos concretos ha tenido en tus funciones como trabajadora social del colegio?

R. Llegó un momento en que dije ¿hasta cuándo seguiré en lo mismo? O cambio y me empodero, o simplemente busco otro trabajo, cambio de profesión, no sé. En el fondo dejé de creer que no podía hacerlo, porque si no confiaban en que yo podría yo tampoco lo creía. Un cambio importante fue salir de mi zona de confort, ya que, al estar en la oficina de contabilidad, sentía que no me llamarían la atención por estar trabajando en el área social, porque también lo asimilarían a que parte de mi día apoyaba el área contable. Sin embargo, desde el cambio de oficina, he tenido el ánimo y la energía para poder dedicarme 100% a lo que me llama de vocación, y

eso es el trabajo social, el buscar cómo y de qué forma puedo contribuir a la formación sana e integral de cada estudiante del colegio en donde actualmente trabajo, ya que, en el transcurso de nuestros talleres, si algo pude rescatar, es que no tengo límites y puedo trabajar donde yo quiera y en donde me sienta más libre y cómoda.

Sesión 24. (01 de agosto del 2019). En esta sesión di lectura al Documento colectivo, luego de ello ofrecí que las participantes sugirieran cambios o ediciones en general. Todas las participantes estuvieron de acuerdo con lo escrito y expresado en tal documento. Dentro de los reparos sugeridos fue colocar al principio de los párrafos; las dificultades, amenazas y efectos para luego colocar las habilidades que recogimos durante el proceso.

Análisis teórico sesiones n°12 a n°16 (Revitalización del árbol de la Vida):

Cultura Escolar, Actividad Situada y Conocimiento Socialmente Distribuido

Como mencionaba en apartados anteriores, durante el curso del caso surgieron situaciones que dificultaron el proceso y desarrollo del mismo. En el espacio de tiempo correspondiente desde la sesión n° 12 hasta la n° 16, se desplegaron algunas estrategias que contribuyeron a impulsar y continuar con el desarrollo del proceso grupal participativo. A continuación, me referiré a ello.

En este breve apartado comenzaré describiendo sintéticamente el concepto de Cultura escolar y la manera en cómo influyen las dimensiones políticas, económicas y sociales en el desarrollo micro-contextual de las escuelas. Luego lo vincularé con

los conceptos teóricos de Actividad Situada y Conocimiento Socialmente Distribuido, para finalmente lograr una articulación teórica y fundamentar el desarrollo de estas sesiones (n° 12 hasta n° 16), que permitió continuar con la metáfora de “El árbol de la vida”.

Como señalábamos en puntos anteriores, la cultura escolar es un constructo que permite comprender aquellas dimensiones materiales y simbólicas que se encuentran entre las y los actores que pertenecen a una comunidad educativa. Es muy bien sabido que lo pedagógico no puede dissociarse del conjunto de la estructura social, dado que está inserto en la complejidad de los problemas económicos, políticos y culturales (Mészáros, 2008; Gramsci, 1971, citado en Ojeda y Cabaluz, 2011. p. 364). Se señala del mismo modo, desde una mirada radical, que la educación participa activamente en la reproducción y conservación de las relaciones sociales del paradigma dominante, en este caso, capitalista: distribuyendo, legitimando y recompensando los conocimientos propios de la cultura dominante; condenando las características culturales de otros grupos sociales, del mismo modo, contribuyendo a la formación de una fuerza de trabajo diferenciada; entregando a los individuos los conocimientos y la capacitación necesaria para ocupar un determinado lugar en la división social del trabajo; inculcando la ideología burguesa. (Giroux, 2004, citado en Ojeda y Cabaluz, 2011, p.366). Así también, la organización vertical y el principio de autoridad en la escuela como réplica de la división jerárquica del trabajo (p.367). Para Baudelot y Establet (citado en Ojeda y Cabaluz, 2011), la inculcación ideológica es distribuida diferencialmente, en una se imparten subproductos empobrecidos y vulgarizados de la cultura burguesa, en

donde en ella se simplifican las ideas del paradigma dominante, promulgando la defensa de sus intereses e instituciones, haciendo prácticos, tangibles y concretos todos aquellos procesos que son complejos, abstractos y contradictorios. Por otra se inculca una serie de aprendizajes (contenidos, habilidades, valores, disposiciones, entre otras) que permiten a los estudiantes convertirse en intérpretes y actores efectivos de la ideología dominante (p.371). Al parecer lo manual y concreto no es valorizado; lo intelectual tiene mayor peso y privilegio, actuando como estrategia de poder.

En nuestro país, según lo señalado en secciones anteriores por Ruz (2006, citado en Vidal, 2007), las habilidades cognitivas ocupan el centro de interés prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual está claramente en función del sistema económico dominante (p.10). Esta idea se apoya explícitamente en las políticas educacionales actuales de nuestro país, que, dentro de las cuales, las horas de educación artística han sido reducidas del curriculum escolar, asumiendo una condición marginal en el sistema escolar (González y Lizama, 2013). Se persigue la idea de mantener individuos aprovechables para el orden neoliberal capitalista, es decir, se priorizan estrategias que se dirigen a la “psique” como estrategia de poder (Han, 2000/2014, p.23). Del mismo modo, privilegiando discursos y acciones que dan mayor énfasis a lo individual que a lo colectivo (Ovejero y Pastor, 2001, p.103).

La concepción teórica de la Actividad situada, que se orienta al argumento que da relevancia al contexto situacional donde se desarrollan los procesos, me permite mostrar cómo se logró desarrollar un contexto con objetivos compartidos,

distribuyendo socialmente el conocimiento, lo que propició finalmente continuar desarrollando la metáfora de “El Árbol de la vida”.

La teoría de la Actividad situada y la teoría del Conocimiento socialmente distribuido tiene su esencia en el construccionismo, tomando las ideas a partir del de la teoría sociocultural de Vygotsky (Lozares, Verd, Moreno, Barranco y Massó, 2004, p. 77), señalando cómo el contexto cultural influye en el desarrollo del pensamiento. Greno y Moore, (1993, citados en Lozares, 2000, p. 99), nos señalan que, para considerar, analizar o interpretar cualquier fenómeno de la práctica y/o cognitivo, es imprescindible considerarlo como una actividad interactiva y en situación (p. 99). La actividad situada ha de verse como interacción con los artefactos e instrumentos bajo las circunstancias sociales que los envuelven y no sólo como interacción entre sujetos sociales (Lozares, 2000, p. 100). Por su parte la teoría del conocimiento socialmente distribuido da relevancia a cómo se organiza y distribuye, social, procesual y temporalmente los componentes cognitivos entre agentes y artefactos en una situación real o natural (Cicourel, 1994, citado en Lozares, 2000, p. 102). La cognición entonces es vista como “desparramada” entre los agentes y los artefactos manejados como resultado de la interacción habida y depende de la posición de los sujetos participantes en la interacción social y/o cultural (Engeström y Middleton, 1996, citados en Lozares, 2000, p. 102). Por lo tanto, la situacionalidad es el ingrediente germinal y catalizador fundamental de los procesos sociales situacionalmente contextualizados (Greno y Moore, 1993, citados en Lozares, 2000, p. 104). Otro punto relevante, es la contribución hacia la cooperación en equipo, en un continuo de tareas individuales e interactivas

(Lozares, 2000, pp.106-107). Por tanto, escenarios, trastiendas, decorados, otros actores, evidentemente los estatus, roles, posiciones en la estructura, bienes, dinero, información, ideología, entre otras, es decir, todos los elementos de las estructuras sociales que “rodean” y son parte de los sujetos y de la acción son parte de la situación. (Lozares, 2000, p.126)

Durante las sesiones n° 12 a n° 16 es precisamente un momento en el contexto escolar situado, que “quebramos” la condición valorada de individualidad, y la subvaloración del trabajo manual; característica de la cultura escolar preponderante en nuestro país. Por lo tanto, es relevante mencionar que, en estas sesiones de trabajo manual artístico, nos sumergimos en un contexto de trabajo que contempló el uso de plantas reales como símbolos de nuestros arboles de la vida, el uso de nuestras manos, lápices, cartulinas, tijeras, que nos permito distribuir este conocimiento, comprendiendo que no estaba dentro de nosotros, sino que surge a partir del contexto generado en ese momento en particular. La misma actividad contextualizada, nos permitió trabajar hacia objetivos comunes (“Revitalización del árbol”) que contribuyó a continuar con la metáfora de árbol de la vida, explorar y construir relatos que se alejen de los problemas. Este contexto, con la utilización de material, y en especial la incorporación de plantas reales al escenario del proceso grupal participativo, se asocia especialmente a nuestras experiencias previas que se conectan con la ruralidad, la cual es fundamento de nuestro contexto y espacio geográfico, dada la fuerte conexión cultural que tenemos como participantes, con los árboles, las frutas, la tierra, por lo tanto fue una actividad en contexto que nos permito seguir desarrollando nuestro espacio grupal. Este espacio contrasta con la

cultura escolar dominante, herramienta de la reproducción capitalista, que, a partir de los artefactos, convenciones y creencias, desvaloriza el conocimiento relacionado a la actividad manual enalteciendo lo cognitivo y, del mismo modo, lo individual por sobre lo comunitario.

Es relevante mencionar el posible “giro” generado a partir de esta experiencia, relevando lo “manual” por sobre lo “oral”, contemplado como contra discurso frente a la psicoterapia moderna. Debido a los límites del presente estudio de caso no resulta posible profundizar en esta idea, aunque podría funcionar como punto de partida para futuras investigaciones.

Monitoreo del proceso y uso de información de retroalimentación

En esta sección presentaré los dos métodos utilizados para monitorear y retroalimentar el proceso grupal participativo.

Sesiones de asesoría

Desde diciembre del año 2017 hasta fines del año 2018, viajé constantemente desde mi ciudad natal, Illapel, hacia la ciudad puerto de Valparaíso, con el objetivo de reunirme en la sede de la Universidad de Valparaíso con mi profesor guía. Las primeras instancias, tuvieron el objetivo de comprender el punto inicial que genera la reflexión general acerca del estudio de caso a desarrollar, el cual está en torno a la posición ética personal de mi labor como psicólogo dentro de las instituciones educativas, posicionando acciones hacia la generación de espacios de horizontalidad y colaboración en el trabajo frente a las problemáticas que suceden en los espacios escolares, y como co-construir relaciones que posibiliten el entendimiento y abordaje de situaciones de manera colaborativa. Es así, que con el profesor guía fuimos construyendo esta propuesta de estudio de caso, acercándonos a una nueva manera de abordar estas situaciones, por lo cual decidimos desarrollar este estudio de caso tomando la metodología de las Prácticas Narrativas Colectivas. Las sesiones siguientes fueron de lectura respecto a estas metodologías, en específico la lectura del autor David Denborough y su obra: "Collective Narrative Practice: Responding to individuals, Groups, and communities who Have Experienced Trauma (2008)". Luego cuando comencé el proceso, durante el desarrollo fueron surgiendo algunas dificultades, como ya se ha

mencionado, respecto al “empantanamiento”, es decir, que, como grupo y el estudio de caso en sí, nos fuimos quedando en situaciones problemáticas, además de visualizar el conflicto entre mi tormenta y las tormentas de los y las participantes. Fundamental fue una sesión grupal que fue llevada a cabo con compañeros y compañeras, los cuales contribuyeron a la apertura de nuevas ideas, reflexiones y acciones. Fue a mediados del 2018, en donde a partir de esta sesión de supervisión grupal, el estudio tomó una nueva ruta. Este “empantanamiento” se transformó en un nuevo camino, en donde surgen las ideas de la “Revitalización del árbol” y “El arcoíris”. Es fundamental exponer que mediante la conversación abierta y colaborativa con mis compañeras y compañeros de grupo de supervisión fue que estas ideas surgieron y tomaron forma concreta en el estudio de caso.

Posteriormente, finalizando el año 2018, continuamos con las sesiones individuales, en donde el profesor retroalimentaba mis acciones respecto al desarrollo de la metodología, supervisando de esta manera el proceso de “El Árbol de la vida”. Durante los años 2019 y 2020, las sesiones fueron desarrolladas mediante el uso de plataformas virtuales tales como la comunicación a través de WhatsApp, correo electrónico y llamadas telefónicas.

Autorreflexión y evaluación grupal

Las transcripciones de las sesiones realizadas durante el estudio de caso fueron fundamental para la visualización completa del devenir del estudio. Así al leer y reflexionar en tanto, me daban la posibilidad de lograr una lectura total de los pasos, aciertos y conflictos del proceso. Me abrió la posibilidad de poder reflexionar en

cuanto al desarrollo del proceso, y así generar cambios o mantener las acciones. Hubo momentos también, que los mismos participantes realizaban comentarios acerca de que si lo que estábamos realizando era pertinente para mi estudio de caso, lo cual me permitía por un lado observar y reflexionar en cuanto al proceso mismo del estudio, pero por otro lado satisfacer las necesidades del grupo, sin posicionarme desde un experto y figura jerárquica que los viene a estudiar sin dejar y contribuir a ellos. Por lo tanto, era una doble tarea en un principio, lo cual se fue transformando en una sola fuerza que permitió el objetivo principal de este estudio, permitir un espacio de revalorización de las habilidades co-construidas socialmente frente a las dificultades de la vida escolar, en un espacio de colaboración y reconocimiento.

Evaluación final del proceso y resultados

Evaluación y comentarios de los/as participantes

Debido a la importancia que tiene relevar las voces de las implicadas en este estudio de caso, es que se hace necesario incluir la evaluación y los comentarios que las propias participantes ofrecieron a partir de su experiencia en el proceso que vivimos en conjunto.

Como mencionaba en apartados anteriores, desarrollamos dos reuniones de evaluación del proceso. Estas reuniones apuntaron hacia el desarrollo de dos temáticas generales, en primer lugar, explorar los efectos de este proceso en la percepción de los roles en nuestro contexto de trabajo, y en segundo lugar la utilidad del proceso en cada uno de nosotros.

Las preguntas que guiaron estas conversaciones fueron las siguientes:

- *¿Qué efectos ha tenido en ti el espacio que co-construimos?*
- *¿Cómo lo evalúas? ¿De qué sirvió?*
- *¿Qué efectos ha tenido en como percibes tu rol como docente (trabajadora social/psicólogo) dentro del colegio?*
- *¿Qué efectos concretos ha tenido en tus funciones como docente (trabajadora social/psicólogo) dentro del colegio?*

Las respuestas de los participantes fueron las siguientes:

Profesora Rosa: *“lo primero fue el desahogo... lo otro fue reconocer, yo pude reconocer, yo lo tenía, pero me parecía que quizás no fuera tan correcto o no era*

tan bueno y no lo hacía, entonces en el momento que uno ya, lo dijo, ¡oh que bonito que lo reconocí! o sea, lo tenía, era valioso, y no me había dado cuenta... me servía, y no me daba cuenta de que las estaba utilizando. Mire, yo lo que más destaco y rescato, fue la afinidad, justo que fue el grupo nuestro, así como que diosito nos mandó pa' acá todas juntas... y esas cosas de saber que uno tenía cosas calladitas, y que uno decía esta cuestión no me gusta, lo mismo que dijo la tía Alicia, que esto le esté pasando lo mismo, fue de verdad, entonces no soy tan rara, porque por ejemplo no tenía mucha comunicación con el mundo antiguamente, ahora no, ahora yo hablo no más, y con la tía Margarita fue genial, la tía está haciendo el taller, nos hemos comunicado re contra bien, aunque los cabros, hoy día se nos portaron como el... reverendo... pero ha sido muy buena esa confianza también, y el saber de dónde había sacado esas cositas, esos tips, es más, yo no los consideraba, como que fueran importantes, y que yo toda la vida he tratado de hacer lo mismo, y de verdad poh, de alguna parte venían, y también fue bonito descubrir eso, mis antepasados tenían eso, y que mi familia entre broma y broma, me decían las cosas, y claro yo descubría mediante toda la conversación, digo claro tenían razón, y es más hasta con mi grupo de compañeros me sirve esto, de haberme desahogado aquí, es como que me dio seguridad también, entonces yo en el grupo de mis compañeros hecho la talla digo las verdades que tengo que decir, y se matan de la risa, en donde, en que parte se nos quedó la Rosita me dicen, me río de misma, me echo la talla, entonces yo encuentro que fue un espacio recontra importante, y es más también como sentirme tan valorada, y como también le sirvió a usted para su trabajo, me siento muy satisfecha con eso.”

Profesora Alicia: “a mí yo creo que me favoreció más en la seguridad para emitir alguna opinión o tomar alguna decisión, en todo ámbito, casa... ser más segura...yo creo que igual es compartir las vivencias, que no soy la única que me pasa...y ver las fortalezas de otros, eso también es inspirador. Lo primero es entender mi entorno, a partir de las experiencias que nosotros fuimos comentando, puse aquí, tomar y tener una opinión más segura. ¿Qué me dio seguridad?, que lo que yo vivo, lo que, las cosas que suceden de repente, no me pasan a mí no más, le pasan también a alguien más, entonces eso uno en un Consejo lo puede reclamar con propiedad, porque nos pasa a varios, alguna queja, o algo que no nos parece, por eso en varias cosas yo me he atrevido a decirlas, que antes me daban lo mismo porque yo sé que el sistema del colegio, no, no... no produce mucho, todo se queda como está, no avanza, no se resuelven... y, ahora se comentan más cosas, por lo menos ya lo dijimos una vez y no se hizo nada, ya podemos hasta decir eso, con seguridad, con respaldo.”

Profesora Adriana: “bueno, para conocerlas más, en detalles que uno no conoce, si bien claro hay simpatía con las tías, antes, previas, si me sirvió para conocer cosas que no sabía, y eso igual a mí me entretiene escuchar, como decía la tía, esa sensación de desahogo, es cómoda. Reconocerme un poco, valorarme tiernamente, afectuosamente hacia mí misma, y me gusta esa sensación de que por un motivo súper extraño, externo a mí, que es tu tesis, se dé valor a estos detallines que a veces ni a nuestros maridos les importa, de cómo es uno, quien es uno, porque es así, cuando fue así, cuáles son las fortalezas, de donde salió esa fortaleza, es válida, no es válida, entonces que alguien valore esas cositas, que a

nadie le importan en general, es rico, a mí me gusta, me gusta esa sensación, me gusta esa sensación de hablar conmigo misma. A mí siempre me sirvió el acordarme en tal situación como yo era cuando chica, entonces como me hubiese gustado que sea, como acordarme de mi misma en esa misma situación, y eso yo siento que me sirve mucho como una empatía... retroactiva, no sé, como una empatía hacia atrás, mía, y eso me sirve mucho... siempre he sido así, pero ahora se me refuerza más con mis hijos, más aún.”

Margarita: “Mi evaluación siempre será la mejor, pues siento que fue un tiempo tan necesario y constructivo, que no podría evaluarlo de otra manera que no sea positiva. Sirvió para aprender a conocer diversas realidades en un mismo lugar, específicamente en nuestro trabajo, como los profesores pasan las mismas incertidumbres o preocupaciones, necesidades, carencias, desgaste físico y emocional, entre otras cosas que nos apremian en el día a día y que tienen mayor implicancia en nuestro trabajo, por lo que tener una jornada tan reflexiva y libre como el Árbol de la vida, sirvió para refrescarnos en medio de todo el caos y la rutina diaria, el sólo saber que llegaría el día y la hora de nuestros talleres, era un bálsamo para terminar bien esa jornada laboral. Desde el último taller a la fecha, mi cambio ha sido drástico, en el sentido de que si bien antes no me sentía tan segura de mis capacidades ni de lo que tenía permitido realizar, ahora trabajo segura de mí misma, de que si escogí esta profesión es porque me apasiona poder hacer algo en favor de otra persona, y si mi trabajo implica ese compromiso y deja gratificaciones como el saber que al intervenir una familia pude realizar un cambio en la realidad de un

estudiante, y si ese cambio generó conductas positivas en el desarrollo de su vida familiar, me doy por pagada”.

En el caso de la profesora Esmeralda, en la mayor parte del proceso, fue complejo que ella pudiera alejarse de las problemáticas, insistiendo siempre en éstas. Aun así, con los enlaces que ocurrieron durante las sesiones y la ayuda de las narraciones de los otros participantes, logró reescribir y revalorar sus habilidades, sueños y esperanzas. Respecto a la evaluación del proceso y las preguntas que guiaron la conversación, ella nos relata lo siguiente:

“No me pregunte ninguna cosa, yo le voy a decir una cuestión, lo que pasa es que el hecho de que trabajemos nosotras cuatro (faltaba una integrante que no asistió a la sesión), para mí es muy favorable, porque yo no tengo confianza en nadie más, entonces para mí, no es un círculo cerrado, conversamos con todos, compartimos con todos, pero sabe yo creo que eso me favorece mucho hablar en lo que uno es, en lo que hace, en lo que uno quiere, en lo que uno piensa, pero de que sigo siendo jodía, soy más jodía todavía, más me molestan ciertas cosas, todavía hay cosas que me molestan, que no me dan lo mismo, que me dan rabia, me siguen molestando muchas cosas, sigo súper exigente, me cargan ciertas actitudes de los niños, sigo igual o peor.”

En ese momento de la conversación, entablamos el siguiente diálogo:

“F: pero eso es malo ¿para alguien o para usted?”

E: para alguien porque me tienen que aguantar

F: pero a usted le gusta ser, así pues

E: si

F: exigente

E: me encanta

F: y yo puedo decir también que cuando hablo con algunos apoderados y niños, les gusta como es la tía Esmeralda, se lo puedo yo confirmar

E: ¿Qué? ¿Me pelan?

F: no, que le gustan como es usted

E: si, tengo algunos adherentes

F: si, y son varios adherentes

E: gracias... es la única forma de tener una disciplina... hoy día el tío L me mando a llamar, porque los niños no le obedecían, no le hacían caso, entonces yo le dije que se fuera no más, yo me quedaba con ellos, 15 minutos de recreo sin recreo, callados... silencio, porque el tío merece respeto, nosotros tenemos una escala de valores en la sala, el respeto es el primero, que no están cumpliendo, por lo tanto, se callan y se callan no más, y aquí nos vamos a mirar las caras, y así se fueron los 15 minutos... después fue la tía Margarita a hacer un trabajo que hace ella, igual todo el mundo escuchando, y yo sentada atrás...

F: hay apoderados y niños que lo agradecen

E: yo me quedo con eso, y los que me pelan, que bueno que les quito el sueño, yo soy súper feliz”.

En esta conversación mi intención es enriquecer la descripción de la versión preferida de su identidad, invitando a la profesora a alejarse de los discursos que dictan el “deber ser”, con la finalidad, además, en que ella aprecie por lo que es ella en sí, sin generar un relato ajeno sobre su identidad.

Evaluación del proceso

La idea que fundamentó este estudio de caso fue la necesidad personal de incluir como parte de las funciones del psicólogo escolar, tareas y posicionamientos que estén orientados a establecer una mayor colaboración y horizontalidad con los demás actores educativos, propiciando así un trabajo en que el psicólogo(a) no se posicione jerárquicamente como autoridad haciendo uso de los discursos expertos que normalmente caracterizan nuestro quehacer laboral en la escuela. Las acciones metodológicas apuntaron a conversaciones que fueran revalorando y relevando los conocimientos y habilidades que se encuentran en nuestras historias, y que dan frente a los efectos de las dificultades que emergen en nuestra vida escolar.

El grupo, en primer término, mantenía el objetivo de co-crear un espacio para el “desahogo” y ser un espacio conversacional en que los participantes pudieran expresarse y percibirse como quisieran ser. Manera de trabajar muy común, en términos de ofrecer un espacio donde las personas puedan ventilar sus emociones que se encuentran atrapadas (Denborough, 2008, p. 74). En segundo término, a partir de algunos desarrollos de las prácticas narrativas, fuimos recorriendo ámbitos de vida que no habían sido explorados, revalorando habilidades, recursos, sueños y valores de las mismas participantes. Esto se fue logrando con la creación y devenir

mismo del espacio y el tipo de conversación que nos acompañó. La metodología de “El Árbol de la vida” como Práctica Narrativa Colectiva, nos permitió a los/las participantes hablar y compartir sobre nosotros mismos de una forma distinta y mucho más enriquecedora. Como lo menciona Denborough, es una metodología que garantiza que los participantes del proceso tengan un territorio seguro antes de comparecer sobre los problemas (p. 75), un espacio enriquecido con sus saberes y habilidades. White, al respecto, refiere:

“... una indagación terapéutica donde las personas se encuentran de pronto interesadas en novedosos modos de entender lo que sucede en sus vidas. Se vuelven curiosas en cuanto a aspectos de sus vidas que habían abandonado, se fascinan por territorios de identidad que habían dejado de lado y a veces las asombran sus propias respuestas ante las dificultades de su existencia”. (2007/2016, p.30)

En el desarrollo del proceso participativo, en primera instancia, se creó un espacio de libertad, de no enjuiciamiento, y de sensación de que no estábamos perdiendo el tiempo. Sentíamos la necesidad de asistir a un espacio para poder conversar, un espacio donde nos escucháramos y nos validáramos respetuosamente. Es muy común que, dentro del contexto escolar, la realización de instancias grupales tanto con profesores como con asistentes de la educación, estén dirigidos según las necesidades de un “otro” ya sea alguien que este un nivel superior en la jerarquía del establecimiento (dirección), y no se consultan estas

necesidades. Son espacios con el objetivo de “enseñar”, y no a escuchar y/o compartir. Sobre esto quisiera referir a Paulo Freire: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (1968/2016, p.106).

El autor nos invita a crear un espacio de colaboración, un trabajo conjunto enfatizando el dialogo con un otro como acto metodológico fundamental:

“En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración... no existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación”. (1968/2016, p. 218)

La primera etapa del proceso, en donde confeccionamos nuestros árboles, nos dio la posibilidad de conocernos aún más de lo que ya nos conocíamos, y nos permitió explorar y revalorar territorios de nuestras vidas que estaban sin recorrer, ya sean habilidades, características, personas importantes en nuestras vidas, objetivos, sueños, entre otros, propiciando así, un territorio seguro desde donde pararnos frente a las dificultades de nuestras vidas. Las sesiones de las “tormentas de la vida”, a pesar de que fue una etapa extensa, y en cierta medida un “laberinto sin salida”, nos permitió comprender y sentir que las dificultades que nos amenazan

en nuestra vida escolar son dificultades que nos atañen a varios/as de nosotros y nosotras, y que, en palabras de las propias participantes, finalmente sentíamos que “no estábamos locos”, o “que no era el único(a)” al cual el problema afectaba. Este tipo de metodología basada en la terapia narrativa nos dio la oportunidad de desentrañar las conclusiones negativas de nuestra identidad (White, 2007/2016, p.49), otorgando un espacio para conversar de una manera distinta, abriendo posibilidades para rastrear la historia de cada uno. Como señalaría Foucault (1980, citado en White y Epston, 1980/1993 pp.47-48), podríamos decir que juntos/juntas apuntamos a la “insurrección de los conocimientos subyugados” como contradiscursos del discurso dominante, como estrategia de validación y desenterramiento de los valores que nos guían en la vida. Esto nos otorgó fortaleza. Por ejemplo, una participante menciona que le proporcionó “seguridad para expresar esas dificultades por ejemplo en Consejo de profesores frente a dirección”. O también, cuando otra participante hablaba sobre los “truquillos” personales utilizados frente a las dificultades, que no habían sido valoradas y que en este espacio si se valoraron y reconocieron, generando un rol dentro el contexto escolar, más fortalecido y validado. En general, según lo expresado por las participantes, el espacio proporcionó una revalorización de las habilidades y saberes cotidianos, que se encuentran localizados en los marcos culturales, y que, de algún modo, habían sido invisibilizados por prácticas y discursos absolutistas, que impedían el surgimiento y valorización de esos saberes.

El proceso en sí me permitió mantener una postura horizontal con los participantes, excepto cuando me vi influenciado por mi propia “tormenta”, la cual

me hizo dirigir y mandar la conversación de manera jerárquica. Estaba manteniendo una postura “moderna”. A esto Anderson refiere:

“Nuestra cultura de la psicoterapia-nuestras teorías, prácticas e investigación, tanto en psicología como en psiquiatría, asistencia social y terapia familiar- tienen en ese discurso dominante su base histórica y son su reflejo; él ha elevado al terapeuta a la posición de un observador independiente con acceso privilegiado al conocimiento de la naturaleza humana, las personalidades individuales, la vida de relación, las conductas normales y anormales, los pensamientos, sentimientos y emociones. Este conocimiento permite a los terapeutas observar, describir y explicar objetivamente los comportamientos. Con esta autoridad de conocimiento y verdad, los terapeutas mantienen una posición dualista y jerárquica, y es así como su saber predomina sobre el saber marginal, cotidiano, no profesional de los clientes”. (1997/2012, p. 65)

Luego de prestar atención a los efectos indeseados que estaba teniendo mi posicionamiento concreto como facilitador, desarrollamos la etapa del proceso que denominamos “Revitalización del árbol de la vida”. Es importante mencionar que no logré prever los efectos de mi posicionamiento anterior. En efecto, Anderson señala que las conversaciones no se pueden sistematizar y concebir con anticipación como se van a desarrollar (1997/2012, p.189). Las conversaciones se construyen en el momento, momento a momento. Aun así, a pesar de la dificultad que causó, esta situación fue de gran aporte al entregarnos material narrativo contundente.

Al llegar a la sesión 12 para encontrar algún tipo de salida a estas conversaciones saturadas de problemas, se utilizó material artístico concreto el cual nos otorgó un nuevo inicio. Este movimiento además permitió reforzar nuestros árboles y contribuyó con la reconstrucción de un espacio seguro, lleno de historias enriquecidas de saberes y habilidades de vida, en un proceso que se describe en las secciones “Mapeo de desplazamientos narrativos” (página 107) y el posterior análisis teórico de la sesión n° 12 (página 188).

Avanzando en el proceso, al volver sobre una descripción de las “tormentas de la vida escolar”, ahora de manera más detallada, pudimos experimentar el sentir de comunidad que se encuentra asociado a la fase del “Bosque de la vida”. Confeccionamos en conjunto una nueva manera de visualizar las tormentas de la vida escolar y el mapeo de los efectos de éstas, con una nube y un rayo hecho de cartón y lápices varios, el cual simbolizó las dificultades y los efectos de éstas en cada uno de nosotros. Es muy probable que en la cultura escolar esté muy impregnada la idea de individualidad construida por la ideología dominante neoliberal, canalizada por el curriculum oculto y explícito. El desarrollar acciones que promovieron una manera colaborativa de trabajo y la utilización de material artístico, tuvo como consecuencia romper ciertos esquemas absolutistas acerca de una “verdad” establecida respecto a cómo se debe trabajar (individualidad versus colectividad; trabajo manual vs trabajo cognitivo).

Al detenernos con mayor detalle en la lista de efectos pudimos comprender las estrategias y planes que mantienen estos problemas frente a nuestras vidas,

considerando todas estas estrategias asociadas a cómo los problemas tienen efectos en nuestras vidas, objetivos de vida, valores, relaciones e identidades.

Luego al realizar el arcoíris nos permitió el reconocimiento de nuestras maneras de responder que estaban ocultas, y nos otorgó agencia. En palabras de White:

“En el compromiso “desapegado” que caracteriza a los inicios de las conversaciones de externalización, la persona puede trascender el “campo de acción” del problema - es decir lo puede encarar en un territorio que no es del problema. Al hacerlo, las personas perciben por lo general que se debilita los sentimientos de vulnerabilidad hacia los problemas de sus vidas y empiezan a sentirse menos estresadas por sus circunstancias”. (2007/2016, p.53)

Las sesiones de evaluación y confección del documento contribuyeron a hacer más visibles también los efectos del proceso en nosotros y nosotras, y la relevancia que había tenido en la forma como podíamos pensar de aquí en adelante en nuestros roles dentro del contexto escolar. Desde la perspectiva de las participantes hubo diferencias en las descripciones de su impacto, como explicitamos en el apartado anterior a este punto sobre la “Evaluación de los participantes”. De manera personal, mi sensación inicial de “manejar” el proceso, de mantener verdades y de defender mis verdades como más validas que las de los demás se fue difuminando en el transcurso de las sesiones. Al respecto, me gustaría citar a Michael White:

“Hasta cierto punto, casi todos nosotros fuimos formados en esas perspectivas expertas y podemos caer fácilmente en la trampa de creer que

poseemos “verdades” que están por encima de otros conocimientos. Cuando ocurre esto, perdemos de vista el hecho de que esas afirmaciones “verdaderas” están determinando, en realidad, ciertas normas según las cuales las personas deberían vivir sus vidas. En el contexto de la práctica es importante encontrar el modo de ayudar a los participantes a poner esos conocimientos expertos entre paréntesis. Supongo que esto agrega autenticidad al autoconocimiento de los participantes. Con esto no estoy diciendo que podamos vivir una vida sin la mediación de los conocimientos adquiridos, pero es importante que no pretendamos determinar la vida de los demás en virtud de tales conocimientos. De modo que una parte de la práctica se estructura con el fin de ayudar a los participantes a destacar aquellos modos de vida y de pensamiento a través de los cuales ellos viven sus vidas”. (1989/2016, p. 229)

La postura epistemológica y las acciones asociadas a la estrategia metodológica de las Producciones Narrativas, me permitió mantener una posición colaborativa y co-creadora con el grupo de participantes. Una aproximación de carácter dialógica entre, en este caso, facilitador y participantes. Como mencionan Balasch y Montenegro:

“Siguiendo a Bajtín (1979) esta metodología asume una “perspectiva dialógica” la cual pone énfasis en la dimensión heteroglósica y responsiva de cualquier producción lingüística. El lenguaje es entendido como un proceso relacional activo y abierto en el cual quien habla está localizado en una red

de relaciones y géneros de habla. El lenguaje sería una actividad, un flujo de acciones discursivas entrelazadas e interdependientes.” (2003, p. 46)

El fin no fue el registro y un análisis posterior del contenido de las sesiones, sino llegar a establecer “...una producción situada de una determinada visión del fenómeno” (p. 47). Considerado esto, las narrativas producidas son comprensibles a partir de ciertos puntos de producción y se relacionan con una construcción donde todos los participantes se posicionan desde sus distintas posturas, rompiendo la dicotomía entre “el lenguaje autorizado de la investigadora y el lenguaje necesitado de interpretación de la participante” (Pujol, Montenegro, y Balasch, 2003. p. 67). Es así que el acto metodológico propuesto y la postura entre facilitador-participante y las participantes, confiaba en la participación, colaboración y la postura horizontalizada, que, mediante el dialogo, se construyó el proceso. Como postura personal, refiero a Anderson:

“... el interés y la intención del terapeuta consisten en establecer una oportunidad para el diálogo y, a través del diálogo, en crear oportunidades de autodeterminación, libertad y posibilidades únicas para cada cliente y su situación, en cuya invención o perfeccionamiento el cliente participa. Estas transformaciones consisten en y resultan de la creación dialógica de una nueva narrativa. En otras palabras, el cambio ocurre conforme el dialogo fluye.” (1997/2012, p. 136)

En el horizonte próximo, se encuentra la entrega del documento colectivo a las participantes y promover la colaboración con otra comunidad, en términos de efectuar un reconocimiento y contribución. Esta acción no pudo ser realizada en el periodo 2019, debido principalmente a las dificultades cotidianas que se presentan en el contexto escolar: falta de tiempo para profesores y asistentes de la educación, disponibilidad de lugares físicos para reunirse, trabajo excesivo, entre otras. Es relevante mencionar que en el contexto sociopolítico dentro del cual se llevó a cabo este estudio de caso tuvo lugar una situación social crítica en nuestro país denominada “estallido social”, a través del cual la ciudadanía hizo presente su descontento sobre las graves desigualdades socioeconómicas presentes y el mermado acceso a derechos básicos como el agua, educación y salud. Esto condujo a que, como actores educativos, fuéramos partícipes de diferentes acciones de resistencia como paros, huelgas y marchas del sector público. Fue por esta situación que no tuvimos oportunidad de poder continuar con nuestro proceso grupal.

Resultados

Acercamiento a las Identidades Docentes. La realización de “El árbol de la vida” como Práctica Narrativa Colectiva, orientada a la creación de un espacio para conversar a partir de nuestras voces preferidas, permitió el surgimiento de relatos de experiencia que se relacionan con la labor de las docentes participantes, sumando también las experiencias de los profesionales asociados a la educación que fuimos parte de este proceso. En este apartado volveré sobre la noción de

identidad propuesta por la orientación narrativa. White propone invitar a las personas, a conversaciones en donde puedan explorar aspectos de nuestras vidas, relevando territorios de historia que han sido denigradas y finalmente rechazadas (2007/2016, p. 87). White, señala que la descalificación de los conocimientos locales en la historia personal contribuye a una des-integración de las vidas de las personas, produciendo descripciones pobres de la identidad (1997/2002, p. 38). Por el contrario, se pretende a través de las prácticas de re-integración, promovida justamente, por la metodología de “El árbol de la vida, recordar y relevar las contribuciones que personajes y experiencias han logrado contribuir al desarrollo de descripciones más positivas acerca de nuestras vidas y de nuestra identidad, en este caso particular, de las identidades docentes de las participantes.

En el siguiente relato, Margarita nos comenta acerca de sus funciones en el establecimiento, y la importancia que ella otorga a las capacitaciones de los distintos actores del establecimiento educacional en cuanto a sus funciones. Aprovecha de comentar acerca de varias situaciones que se desarrollan en el colegio que terminan frustrándola:

“M: me refiero al hecho de que yo constantemente voy a capacitarme, constantemente una o dos veces al año a lo mejor, pero en ámbito financiero por el tema de la rendición, la normativa, pero cuando llegamos acá, por ejemplo lo normal, lo lógico, es que por ultimo con los directivos se hiciese una reunión para exponer lo que se aprendió, lo que hay trabajar, aplicar, lo que se viene del “70 30” de los profesores, la normativa, la hora no lectiva, lo que se tiene que regular, la ley dice que esto aquí, esto allá, como es el tema

de los no docentes. Los no docentes tienen que estar capacitados hay que mandarlos constantemente a capacitarse, que no solamente se les juzgue porque no hacen su trabajo, que ellos sepan las funciones que tiene que cumplir, aquí se contrata a una persona y se tiene que adivinar lo que tiene que hacer, no hay delimitación de cargos, entonces eso hay que estar diciéndolo todo el tiempo, constantemente... frustra... ¿porque remo tanto si no es mi cuento? Entonces que pasa, que los premiados son lo que hacen nada, no hacen nada mantienen la cosa ahí, no se poh en el ámbito de los profes, los que no viajan, los que no hacen actividades extraprogramáticas de acuerdo a su área, no se poh, si es de lenguaje, el día del libro, si es de ciencias una exposición, una feria, una muestra, si no lo hace, si pasai todo el año pasando tu unidad, ¡no si el profesor es bueno, no se mete con nadie, es súper bueno!”

Es interesante destacar como la influencia de supuestas malas prácticas escolares, han permeado la identidad de Margarita, originando frustración en ella. Destacar que este relato fue parte de las “tormentas de la vida escolar” (primer proceso, antes de la “Revitalización del árbol de la vida”), explorando los efectos que tienen las dificultades dentro de la vida escolar en las vidas de los participantes. Es necesario agregar que esta conversación posibilitó espacios de reflexión conjunta acerca de la atribución que se realiza hacia las personas definiéndolas como “problemáticas” quedándose en una determinación individual, sin expandir la mirada hacia situaciones a nivel contextual-institucional. Se generan así, conclusiones empobrecidas sobre la identidad de los implicados.

En el siguiente ejemplo, Adriana en la sección del dibujo del “suelo” en el desarrollo de “El árbol de la vida”, nos comenta acerca de las actividades que realiza cotidianamente. Sobre esto, menciona el poco tiempo que tiene para dormir y el cansancio que conlleva tal situación:

“Ad: en el día a día, sería como el trabajo, los hijos, cosas de la casa, esos tres abarcan mucho tiempo, entonces me queda poco tiempo para dormir, yo soy más o menos ansiosa, o sea, soy ansiosa, y no manejo bien el tiempo, toda mi vida he dormido mal, me duermo muy tarde y me despierto muy temprano, pero no me levanto tan temprano, mi alarma todo los días es a las 6 y media, salgo de la cama a las siete, y nadie me va hacer pasar esa media de hora de hacer nada, media hora de nada, de reflexionar, de auto limpiarme necesito esa media hora, pero me acuesto tardísimo y si no tengo nada que hacer, me acuesto tarde igual... y no veo tele, no es porque lo encuentre malo, si no que prefiero hacer otras cosas, me gusta escribir, dibujar, ocupo harto tiempo en eso también... soy súper procrastinadora, ¿está de moda ese concepto?... súper, en los últimos años de mi vida mucho, antes fui todo lo contrario, si tenía que hacer, a eso... por desmotivación o cansancio, algo así.”

Acá se puede visualizar como sus actividades, tanto en el trabajo, en el hogar y el cuidado de sus hijos, le dejan poco tiempo para dormir. Ha integrado en su identidad conclusiones que la caracterizan como una persona ansiosa. Se debe mencionar que ella releva como habilidad, esos “30 minutos”, que son preciados

para ella en sus mañanas, y que le sirven “para reflexionar y autolimpiarse”. Además, menciona que dibujar y escribir son actividades preferidas.

En el siguiente ejemplo, se desarrolla una conversación con Alicia, Adriana, y Esmeralda, respecto al tiempo, al uso de éste, y la presión hacia los docentes dentro del sistema educacional:

A: si... mi día, mi día cambio mucho últimamente (risas), y se me hace muy corto... el tiempo como que pasa muy rápido y no alcanzo a hacer muchas cosas... que me gustaría... en el trabajo, me consume tiempo de todo lo que me gustaría responderle al trabajo, también quedo debiendo, porque en la casa no puedo dedicarle tiempo ahora, no puedo, el fin de semana tampoco, entonces mi día queda en deuda, todos los días, dedicarse a los quehaceres, aseo, que ordenar, que lavar...

F: cosas más de la casa

A: si, a mí me gusta hacer las cosas de la casa, pero no tanto tampoco, pero si tengo todo bajo control, hasta para eso me falta tiempo y me frustro un poco

F: pero ¿es el tiempo o la calidad de ese tiempo?

A: mmm, no, tiempo...

F: porque por ejemplo usted dice, que no le responde bien al colegio, pero es por...

A: con todo lo que quisiera...

F: tiene que ver con la calidad de lo que usted está entregando al colegio

F: claro... es que estoy como a medias, que a lo mejor yo quisiera hacer, una guía un monito o algo pa' una clase no po, lo escribo no más, porque no alcance a hacer el monito, que la imagen, no, una cosa así

F: ¿eso resuena en alguien de ustedes?

Ad: si total, absolutamente

F: ¿es algo común?

Ad: es la triste realidad del profesor, creo que está súper mal manejado la vida diaria del profesor, por ejemplo, la F. me comentaba de lo que observaba por parte de sus profes cuando estuvo en D (país)., que los profes eran felices ¿cachay?, todo era muy simple para ellos, ponte tú las pruebas que acá nos hacemos tanto atao de cabeza, que contextualizar, que según la localidad, que según la realidad que según esto y esto otro, un montón de cuestiones allá las pruebas son a nivel nacional, estandarizadas, y san se acabó, y los profesores saben cuáles son esas pruebas entonces cada profesor sabrá como lo va hacer para preparar a esos niños para esa prueba y el sistema lo revisa, o sea, ni hacen las pruebas ni las tienen que revisar, pa' mi eso es atacante, hacer una prueba cuanto son, ¿dos horas?, ¿hacer una buena prueba?

A: si

Ad: y revisar una buena prueba son tres horas más, y ¿cuántos cursos tiene uno?, ¿10 cursos? Es muchísimo tiempo... el tiempo es algo que uno, yo

siento que revisar y hacer pruebas no es algo muy elabor... de muy alto nivel cognitivo, por lo cual personalmente me siento frustrada de tener que ocupar mi tiempo, en que estar bueno, malo, bueno, malo, que se yo, me hacen sentir mal, me hace bajar harto el autoestima fíjate, porque mucho tiempo invertido, en algo que podría solucionarse de otra manera y que, por algún extraño motivo, no se le ha dado solución

F: se puede decir entonces, que los problemas individuales, tiene que ver más con problemas sociales, o sea, el sufrimiento individual tiene que ver con algo más social...

Ad: no te entendí

F: a ver, cuando ustedes hablan que no les alcanza el tiempo, eso no tiene que ver con un problema individual, ni familiar, ¿tiene que ver con un problema del sistema?

Ad: ah claro, si, del sistema... es un problema del sistema, del ritmo, de establecer, de las contradicciones y las idioteces que te pide el sistema de educación ¿cachay?, que acá esto mismo, que tanto nos piden, no importa si el niño no aprenda esto, si aprende de valores, o no sé qué, pero, pero resulta que te miden, te premian y te castigan por calificaciones en base a cosas totalmente objetivas, y terriblemente objetivas, SIMCE, PSU y san se acabó, y según eso, te van a dar o no te van a dar lucas, ¿cachay?, pero te dicen, no si no importa, de que estamos hablando, cosas súper contradictorias...

F: hay contradicción en lo que se dice y en lo que se hace

Ad: si por supuesto

A: o usted es la responsable de todos los estudiantes, de que todos aprendan, de buscar las diferentes estrategias para que todos aprendan...

Ad: tienen que asumir la realidad de todos y eso es humanamente imposible

A: y eso es una carga emocional tremenda

E: eso es un bullying contra nosotros

Ad: es algo injusto algo que no se quiere ver, no sé, y que no se quiere reconocer y yo creo que podrían dar soluciones... a los mejor son atrevidas, osadas. Pero por ejemplo yo, yo siempre sueño con que hubiese un equipo de revisadores... ¿cachay?, pa' mi revisar es una tortura, es mucho tiempo en hacer algo que no me gusta, y si hubieran buenas evaluaciones, revisadas de buena manera, y todos superan que son claras y que son objetivas, si tuviéramos buena gente de trabajo... pa' mi seria genial que cierta gente me revisara las pruebas y chao y así olvidarme de eso

F: pero también hay maneras en que ustedes individualmente se enfrentan a estos problemas

Ad: ¿mm?

F: se enfrentan, colectiva o individualmente a estos problemas, lo enfrentan de alguna manera, y tienen ciertas habilidades y soluciones

Ad: si, a mí me pasa lo mismísimo que la tía, que yo me paso la película de hacer el monito, de hacer una cuestión especular y termine escribiendo en la pizarra porque la noche me dio sueño y me la gano, y no medio y estaba así de sueño y no pude, chao, que pena porque si las ganas las tenia

A: yo por ejemplo de repente me cuestiono el tiempo yo digo no voy a dedicar tiempo para eso, debería estar haciendo esto...

Ad: más encima, y resulta que después te day cuenta que la vida va pasando y te dejaste muy... te dejaste muy abajo a ti... te ¿Cómo se dice?... ¿te desplazaste?

F: claro te desplazaste por otras cosas

A: prioridad fue lo otro

Ad: y que la vida se te pase así que feo... matémonos (risas)

A: su conclusión... (risas)"

Acá es posible relacionar las presiones del sistema educativo hacia los profesores en función de los resultados numéricos (Ferrada, 2007, p.96), asimismo la pérdida del sentido pedagógico, al orientarse principalmente a la evaluación externa y a la presión y vigilancia de las que son parte (Day, 2002; Webb, 2011 citado en Assaél et al., 2014, p.10), y en consecuencia, cómo se construye la identidad del docente a partir de ello, es decir, se configura una identidad docente negativa causada por estas políticas de presión y vigilancia.

A pesar de que intencioné preguntas que conectaran con la cultura escolar, más que con aspectos individuales y comenzar una posible exploración sobre las

maneras en que ellas se enfrentan a estas dificultades y sus efectos, no fue posible en ese momento escapar de esa narración, muy común durante la primera etapa de este proceso de estudio de caso.

En la siguiente narración, Esmeralda nos habla sobre el “respeto” que deben mantener los alumnos frente a ella como docente en una clase. Añade también algunas inconveniencias con algunos apoderados:

“E: ...porque los niños me hicieron cambiar yo no era así, era pava... muy buena onda, y le digo a los niños cuando un profesor llega buena onda en el sentido, en el sentido, más relajado, ellos se aprovechan y que obtienen, que el profesor cambie, entonces yo, el primer año que estuve, en el 2001, tenía que hacerle a octavo, los niños súper respetuosos, pero sin embargo, como uno era nueva entre comillas, ellos trataban de portarse mal y a mi si hay algo que me moleste, es que piensen que yo no soy capaz de llevar una clase, de mantenerlos tranquilos o de que me respeten, y yo siempre he sido así, quien me ha hecho cambiar, los apoderados, hay apoderados muy mala onda, que no se preocupan de sus hijos, vienen cuando tienen un problema o cuando el niño se saca un rojo, lo encuentro muy injusto, me molesta enormemente... porque no a saber de su hijo para decirle yo que se porta excelente... porque vienen cuando hay un problema, porque viene cuando el niño le dijo que la tía lo retó, a mí no me pagan por retar niños a mí me pagan por enseñar, pero cuando la situación se pone de esa forma, que no deja escuchar, molesta al compañero, anda pateando por el suelo, no pueh tío, estamos con niños grandes o sea, los niños se supone que entienden, y es súper complicado trabajar con un 4to básico que no entiende, la gran mayoría entonces, yo soy

así, me importa mucho la disciplina, pero mucho la disciplina, se conversa, pero cuando ya se transforma en desorden, en no escuchar, a mí me molesta enormemente...”

Acá se develan algunos valores que conforman la identidad docente de la profesora, y cómo a partir de sus experiencias, se revela tal construcción. Aunque personalmente no comparta su visión respecto al comportamiento que deben mantener los niños y niñas en aula, no sobrepongo mi opinión como experto para anular su relato. No obstante, en el caso de que, en alguna conversación, alguien hubiese expresado ideas referentes al uso de violencia o abuso de cualquier tipo hacia niños y niñas como control de conducta, en ese caso, es imperativo comenzar a realizar acciones concretas con el fin de detener tales actos. Aun así, la posibilidad de poder desarticular el discurso y desenterrar saberes que contradigan tal situación es posible, siempre y cuando, primero se generen acciones para frenar el abuso.

En el siguiente ejemplo, se muestra las maneras en que Rosa enfrenta las dificultades de su vida personal y el posible efecto que pueda desarrollarse en su vida laboral dentro de la escuela. A partir de aquello se genera un diálogo que rememora un personaje importante en su vida:

“R: yo tengo lo mismo de la tía Esmeralda por ejemplo, cuando yo estudiaba la pedagogía, el rector nos decía, hay que separar siempre las cosas de la casa y las cosas del colegio, acá la gente más cercana le he contado una que otra cosa, pero no he dado la hora ni nada y le gente que me escucha, me escucha, yo sé separar bien si yo pase rabia, si yo paso rabia en un curso, tengo la capacidad de salir de ese curso y me olvido de todo lo que pase, y

llego al otro curso...si yo tenía problemas en la casa por ejemplo y venia pal colegio, como le digo, a algunas personas le contaré, pero seria, también se separar, tampoco voy a llegar a un curso penca, porque yo tengo problemas en la casa, na que ver, igual como si yo paso problemas aquí.”

F: ¿eso usted lo aprendió de algún lado?

R: yo le agradezco mucho a mi rector, rector le digo yo, es que era un caballero, así como muy sabio, era re encachao, igual por ejemplo eso de, en la sala de clases el profesor dice que llega, nos decía, tiene que... don L. S. G., el profesor que viene a la siguiente hora tiene que encontrar la clase apta para que usted se sienta bien, o sea usted tiene que dejarla para que el profe que llegue, profesor en ese tiempo, se sienta bien en la clase, hay que dejar la pizarra borrada, hay que dejar el asiento listo, hay que dejar la mesa del profesor limpia para que el que llegue se instale, como que es el primero que llego ahí, y sabe que lo he aprendido tan bien que me cuesta mucho dejar la pizarra escrita, rara vez encontrar algún garabato mío en la pizarra, y la sillita, me da mucha rabia cuando los niños uno llega, y los niños de media por ejemplo están tirados en la silla con el celular, ... tampoco el libro tirado, cuando llegue la otra vez que se me ocurrió comerme una galleta creo, le pedí permiso a los niños, y además como yo estaba comiendo, le dije algo a los niños que si querían servirse algo también porque yo quiero comer, ha sido la vez que yo he comido en clases... es verdad, esas cosas las aprendí de ese señor que hablaba tan bonito... la cosa no es perjudicar al otro por lo que pueda tener, me olvido de lo mío...

F: no perjudicar a otros

R: si, porque tengo yo que estar achacando a otros con mis cosas, a la única que achaco es a mi mamá.”

En este caso las preguntas estuvieron orientadas a explorar aspectos de su identidad docente, a través de preguntas de re- integración (White, 1997/2002, p.42) considerando personas que ella considera valiosas para su vida, como es en este caso a “su rector”, del cual integra formas de conducta que ella considera relevantes para contribuir a su identidad docente.

En el siguiente dialogo, Adriana expresa las habilidades que ella quisiera expresar y compartir a través de un futuro Documento colectivo (Denborough, 2008) para ser compartido con personas que pudiesen ser resonantes:

“F: Adriana, todo lo que hemos conversado va a tener la posibilidad de que otras personas lo lean, pueden ser otros profesores u otras personas ¿Qué te gustaría decirles? Esos “truquillos” ... todavía tengo esa palabra tuya, para enfrentar amenazas, tanto en la vida, como en la escuela.

Ad: tienen que hacerse cargo a pararse a reflexionar, porque si no, no están conscientes de reflexionar cada cierto tiempo, van a hacer los mismo de siempre, firmar y chao... teni que hacerte cargo, entender que teni que reflexionar, cuando ya estay en esa onda, importancia de la reflexión, valga la redundancia, de la sensatez, por último, en privado. Pero es terrible eso, porque acá hay una cuestión, yo creo que al final es por comodidad, con tal

de no analizar tantas cuestiones, se tiende a ver la nota y si son buenas notas, es rápidamente un reflejo de que eres un buen profesor.”

Acá también es posible visualizar cómo la profesora mantiene sus valores como parte de su identidad docente, tomando la “reflexión” como una acción relevante. Además, manifiesta las conclusiones de identidad que se generan a nivel contextual-institucional, sin llevar a cabo una “reflexión” por “comodidad”, conllevando a conclusiones de identidad apresuradas.

En este otro relato, Adriana comenta acerca de su rol de profesora, vinculándolo con habilidades de su contexto cultural cercano, exploradas en un tiempo remoto de su vida, las cuales fueron descritas en el desarrollo de “El árbol de la vida”:

“Ad: ah sí, hay algo importante que tiene que ver con educación, que reforcé algo, que en mi proceso de enseñar, mi rol de profesora... lo que más me ha servido es llevarlo todo, de una manera súper personal, es como compararlo todo como fue conmigo el proceso... ¿me entienden?, todo lo llevo a eso, y en que esta eso, en que en algún momento en el colegio a mí me fue mal, me fue mal, vi negro todo, académicamente, y de un año para otro me fue súper bien, entonces yo sé cómo pasar de ser una mala alumna a una buena alumna, entiendo muy bien eso, y eso me faltaba hacer... sé lo que siente que cosas sirven, que procesos se repiten... ¿cachan o no?, y para eso me sirvió, en ese tiempo, la comparación, la comparación sana, los modelos, pero los modelos contrastados, no copiar, como modelos inspiradores, una cosa así, repetición de todas maneras, pero como iniciar un proceso para aprender... el ritmo, el levantarse temprano, no estudiar con ruido... hartos

truquillos pa' que uno le vaya bien, se lo que se siente ser buena alumna y mala alumna, y lo mágico que hace eso, uno entra en un nuevo ritmo, de un círculo vicioso a uno virtuoso, sube al autoestima, se siente más firme, hace las cosas con más ganas, estudias con más ganas, cambia todo, uno pasa a ser más creíble... cambia todo... eso, eso es importante en mi rol de profesora... ya ahí sí, ahí termine.”

Acá es posible apreciar cómo la profesora en su relato ha conformado su identidad docente a partir de sus experiencias culturales más cercanas, promoviendo conclusiones generativas, es decir, más abiertas a desenlaces preferidos.

En la siguiente conversación, Esmeralda nos comenta sobre los valores que la mueven en su vida y su visión acerca del futuro:

“E: no se tío, en realidad yo, como que me desencanta a ratos, siempre he dicho que me voy a ir, ya no me fui ya, cosas que me molestan enormemente... tengo que seguirle la corriente a todo el mundo, si uno no va a cambiar nada, hay cosas que uno ve y el resto no las ve, como que no encajo en muchas cosas yo, tantas cosas que pasan que me gustaría que cambiaran, un profesor más valorado, más respetado, que hubiera más autoridad, me gustaría que si las normas se cumplieren, cosas así... aquí le tienen mucho miedo al apoderado... aquí el papá de F. es de la provincial, el papá de la A. también es de la provincial

Ad: pero porque le tienen miedo

E: si, pero hay cosas que no están bien, yo siempre digo que lo pasado fue mejor, no por el palo que le pegaron al niño, ni nada por el estilo, pero si... hay cosas que no se hacen, no se exige, no se respeta

F: o sea tiene que ver ¿con sus valores?

E: si, de todas maneras

F: tiene efectos negativos con sus valores

E: si, yo creo que si... en el colegio de monjas las cosas marchaban, ahora los niños hacen lo que quieren, andan como quieren, el otro día fui a la sala, un niño estaba acostado, y la niña con la falda hasta por acá, un niño fue al baño y me dijo tía mire venga por la ventana, por las ventanas tengo unas tiras largas pa' sapear, el niño tenía la cara aquí en la entrepierna, la besuqueaba no sé qué le hacía, y yo pensé que era el R. con la G., y no, la J. M. con un cabro... tanta cosa que se ve, yo estoy en total desacuerdo, tío nadie hace nada, aquí se van a las 2 de la tarde todos los que mandan y aquí no queda nadie, podrá estar la inspectora, pero al cabro le da lo mismo la inspectora, puede pasar cualquier cosa grave, pero aquí no hay nadie quien tome una determinación, de las 2 hasta las 3 y media de la tarde nosotros perfectamente no podríamos hacer nada, sin embargo todos hacemos clases, escuchando la bulla de afuera, gritos, que se yo, y la tía J. es la única que pone... entonces uno mira y dice cómo pueden pasar estas cosas, como pasa un niño diciendo garabatos, incluso la tía W. se hace la lesa de muchas cosas, como le voy a decir yo a la tía a la J. la estaban besuqueando, no

puedo, hay cosas que aquí tienen que pararse, imagínese afuera y en la casa...

F: ¿usted está desilusionada?

E: si

F: entonces ¿usted que ve para el futuro?

E: yo creo que esto va de más mal en peor, en los colegios debiese haber autoridad en el profesor, respeto por el profesor... el que manda llama a un apoderado y uno ni se entera, la misma gente pasa a donde la tía W. y uno ni se entera, se saltan los conductos y se lo permiten... tantas cosas, yo creo que no se poh vamos a tener que tener profesores robot... no que se va a pasar en el futuro, lo único que sé es que no me gusta mirar más allá de, porque yo puedo cruzar la calle y puede que me maten... la vida es tan... tío si un día puedo estar y después no, yo le decía que la última vez que fui a control, había un señor sentado al lado mío para hacer un test de esfuerzo, estaba conversando tenía que hacerse una eco parece, entro a la consulta, le estaban haciendo el eco, y se muere ahí mismo en el suelo, no le alcanzaron a hacer reanimación se murió al tiro, el caballero estuvo ahí, conversando conmigo... la muerte estuvo conmigo

R: uno se puede morir en cualquier momento, pero para que ponerse tan terribles...

E: no, pero hay que ponerse en la realidad, nadie está por ejemplo... lo que le paso a esta chica... la muerte hay que conversarla, porque en cualquier momento... yo de lo único que estoy consciente es que nos vamos a morir

F: lo único que estamos seguros

E: lo único que estamos seguro en esta vida es que nos vamos a morir”

Acá es posible visualizar los valores que ella trae consigo y que dirigen su vida como docente, además de visualizar lo que se aproxima en el tiempo. Ella devela características que se visualizan como características de la cultura escolar, que han contribuido a desarrollar conclusiones desfavorables acerca del futuro.

En el siguiente relato, Alicia nos habla sobre los efectos de los problemas en la vida escolar, los valores que ella aprecia y su función docente:

“F: vamos por allá tía Alicia... respecto a la visión de futuro, de su futuro, ¿cómo estos problemas afectan eso?... no es fácil la pregunta...

A: es que ya me ha pasado, por ejemplo, se ha modificado mi forma de ser, uno se ha ido moldeando, no se... ya teniendo el cuero de chancho

F: uno se va endureciendo

A: sí, sí...

E: hay cosas que me dan mucha rabia...

A: no, si la rabia esta

F: ¿la rabia siempre está presente?

E: sí

A: sí, por ejemplo el otro día, el miércoles pasado, hubo una situación que me descompuso, en el colegio chico, yo estaba preparando la salida de mis chicos que iban a correr, había pasado muchas rabias con los niños, y estaba haciendo el libro de la salida, y estaba la chica esta, la... la niña la Y., tomándose un té, un agua, y viene llegando este tipo C., y la niña sale corriendo, y yo de picá... y sale corriendo y esconde el té y ese pedazo de pan, galleta, no sé lo que tenía, entonces yo veo eso, y que llega el C. ahí, hola buenos días, buen día, y a mí me descompone ese tipo e hice esto y salí, y después voy cachando a la Y. corriendo porque, porque venía el C., y ahí en mi sala estaba indignada, furiosa, me descompone, y después antes de salir con los niños, les hable súper golpeado, y este desgraciado, le dice a la B., y esta profesora ¿es así? ¿O está enojada?... que yo estaba actuando (risas)... yo ese día le hable firme a los niños porque íbamos a salir a la calle...

E: es un riesgo salir con esos niños

A: tenían que salir aleccionados, yo no podía decir niñitos vamos a ir a pasarla bien, no, jamás, o si no, no sé qué hacen, pero no los rete tampoco... y más encima me sale con eso, yo tenía mucha rabia... las injusticias, esas cosas, a uno la... que se cree ese tipo negándole sus 15 minutos para tomarse un agua caliente, imagínese en invierno se va a cagar de frío porque el otro ¿no quiere?... ¡esas huevas no!... hasta ahora me acuerdo y me descompongo... vivir esas cosas, yo tengo entendido que pueden tomarse

una taza de té en los recreos, los profesores, nos dijeron, va a estar el hervidor en el comedor, algo así nos dijeron a principio de año... entonces, si bien, uno al trabajo no viene a eso, pero se da la instancia para eso, a parte que los 15 minutos de recreo que tenemos los profesores, son nuestros, no son para hacer turnos, ni son para otra cosa del colegio, son para nuestro descanso... entonces si esta la instancia donde yo lo pueda decir a alguien superior de acá del colegio, se tendrá que conversar, no con el afán de acusar, si no de que algo irregular se está cometiendo, o sea, uno está viendo una injusticia con una trabajadora, uno no se puede quedar callado con eso... no le voy a decir al otro día a la jefa, pero estoy esperando el momento tal vez, de repente se dan las instancias, hay que ser prudente si, no lo voy a estar hablando en el consejo, sabe que a la tía Y... pero cuando se dan las instancias para aclarar esas cosas, deberían ser...

F: y ahí hubo un efecto, o sea...

A: es que da rabia tío, yo tengo algo particular con este tipo, que me descompone, nunca me había pasado con una persona en el colegio, si yo no estoy pa' llevarme mal con nadie, si uno tiene que hacer su pega y trabajar... hay algo raro, que rechazo totalmente... no sé, química... uno cambia, entonces esos efectos, en la personalidad de uno son, pasan, uno cambia...

F: ¿la pone más cuero de chancho como dice usted?

A: si poh

F: ¿eso para enfrentar los problemas? O ¿la pone más insensible? ¿Más fría? ¿A qué se refiere con cuero de chancho?

A: las dos cosas, si... porque puede ser sensible para alguien, pero para mí no, porque ya lo viví... por ejemplo ahora la repitencia del F., vas a repetir porque tienes que repetir, los papás están desechos, pero el niño tiene que repetir, y saben del primer semestre que el niño tiene que repetir

F: ese cuero de chancho es ¿en general o con la persona?

A: ¿cómo en general?

F: por ejemplo, la tía decía, cuando le daba rabia, le daba rabia con la persona, no se generalizaba, por ejemplo, cuando iba a una sala... a usted le cambia el ánimo a veces...

A: no, pero no con los demás

F: ¿igual hay un efecto?

A: si poh... ahora a futuro de mi labor como profesora, a pesar de todos los cambios, los cambios se van notando, por ejemplo, ahora estamos viendo que la promoción va a ir siendo automática en ciertos cursos, no sé cómo se irá a dar, en 10 años más irán a retroceder... este dinamismo, ira a que adaptarse... habrá que adaptarse, y hacer lo que uno puede dentro de... lo que corresponde... a parte tengo que trabajar, no se otra cosa... no sé lo que haría...

E: algún emprendimiento

A: es que no tengo tía... pa' los negocios, pa' otra cosa, no... no he descubierto otra veta mía... más que ser profe

Es posible a través de este ejemplo, comprender que existen experiencias en el contexto escolar que contradicen sus valores y formas de vivir la vida docente y personal, las cuales contribuyen a ver de manera desfavorable su presente y futuro.

Fueron muchos los contenidos referentes a la identidad docente, en los cuales no pretendo detenerme. Mi intención es, más bien, mostrar algunas porciones de las conversaciones mantenidas, puntualizando y valorando la alta riqueza narrativa que poseen, de manera de exponer cómo la identidad se configura culturalmente, y cómo los discursos más amplios intentan “ingresar” a esta configuración de identidad. El apartado de Identidad docente (revisar página 53) nos otorga alguna claridad respecto a la construcción cultural de ésta, en términos históricos y sociopolíticos. No obstante, también es importante rescatar la idea de una construcción de identidades docentes que pertenecen más bien a ámbitos de las vidas personales y culturales de las participantes. Es por ello, que en función de lo anteriormente expuesto, logramos contribuir, mediante conversaciones informadas por la metodología de “El árbol de la vida” como herramienta de resistencia frente a los discursos dominantes y procesos de poder, a la revaloración de saberes, habilidades y experiencias que existían en espacios de nuestras vidas que no habían sido previamente exploradas y revaloradas en términos preferidos por las/os participantes, permitiendo visibilizar aspectos de nuestra identidad profesional, pero también, en términos de identidad más amplios.

Desplazamiento en la definición de los problemas. Durante el desarrollo del estudio de caso, los problemas expuestos por el grupo fueron expresados y experimentados de formas diversas. Esto fue favorecido por el estilo de conversación realizada, y luego por la fase de “Revitalización del árbol de la vida”. En primer término, los problemas se fueron expresando y visualizando de manera individual, por ejemplo, comentando situaciones problemáticas e injusticias que acaecían en las vidas personal y privada, tales como; experiencias personales de violencia, robos en el hogar, conflictos familiares, la muerte de nuestros seres queridos, entre otras. Además, se planteaban ciertas problemáticas como; “de ser poco entendida”, “ser rara”, “por ser como somos”. Esto sucedió probablemente porque en la primera etapa del proceso, no nos detuvimos para lograr detalladamente una adecuada externalización y mapeo de efectos. Se comprende que es necesario reflexionar y localizar estos problemas en un contexto cultural más amplio; aun así, no fue uno de los objetivos en esta primera parte. Luego de la colectivización, intentamos acercarnos a localizar las dificultades en paradigmas culturales más amplios. En ese momento nos centramos en desplazarnos hacia un espacio más colaborativo, sin posturas jerárquicas, para así lograr visualizar las dificultades en nuestra área laboral y establecer un proceso de conversación horizontal frente las dificultades de la vida escolar. Mientras se iba desarrollando el proceso grupal, y en específico en el bosque de la vida y luego en las tormentas de la vida escolar de la segunda etapa (“Revitalización del árbol de la vida”), se fue logrando un sentido de *communitas*, es decir, un sentido compartido de unidad, en el que los problemas pudieran hacerse visibles de manera común y conjunta. Este sentido de *communitas* estuvo especialmente presente en dos momentos del

trabajo colectivo: durante la realización del “Bosque de la vida” y durante la generación del documento colectivo. Me gustaría detenerme brevemente en el concepto de *communitas*, para esto debemos considerar el trabajo de Víctor Turner (1969/1988, p. 103). Van Gennep define los ritos de pasaje como “ritos que acompaña todo cambio de lugar, estado, posición social y edad” (1960, citado en Turner, 1969/1988, p. 101). Este autor ha demostrado que todos los ritos de paso poseen tres fases; separación, margen (liminalidad) y agregación. La primera fase de separación se refiere a la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social, de un conjunto de condiciones culturales (un “estado”), o de ambos. Durante el periodo liminal, las características del sujeto ritual son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos del estado pasado o venidero. Y en la tercera fase (agregación) se consuma el paso, es decir, es un nuevo estado relativamente estable en el cual tiene derechos y obligaciones clara y estructuralmente definidos (pp. 101-102). Respecto a los fenómenos liminales, la importancia del sentido de *communitas* no se vincula a las características de homogeneidad que otorgan un sello de legitimidad a las posiciones estructurales de una sociedad, sino, más bien se relaciona con el otorgar el debido reconocimiento a un vínculo humano, esencial y genérico, sin el que no podría existir ninguna sociedad (Fortes, 1962, citado en Turner, 1969/1988, p. 104). Es decir, se genera un sentido de *communitas*, referido a “un sentido de unidad compartida entre los individuos que están pasando por la misma experiencia” (Turner 1969/1979, citado en Denborough, 2008, p.41). Fue este proceso el que permitió, adoptando la noción del autor, estar en una posición homogénea (sin jerarquías), habilitándonos así para

sentir un fuerte sentido de comunidad, dentro de la cual pudimos describir diversos problemas y efectos de esos problemas en nuestras vidas, pero visualizando y dando voz a las maneras compartidas de enfrentarlos. Dichos problemas se fueron definiendo y expresando de la siguiente manera:

Las faltas de respeto, Personas que se sienten superiores, No saber escuchar, Intromisión de los apoderados y que no se apoye al profesor, Deshonestidad, Falta de información, Ser pasada a llevar, Rapidez, manía del jefe, Discriminación a alumnos, Falta de colaboración, entre otros.

Alejarme de una postura jerárquica, y mantener una postura colaborativa y co-productiva, permitió generar un espacio de confianza en donde pudiésemos escucharnos y validarnos respetuosamente. Del mismo modo, la experiencia de explorar y externalizar los problemas nos permitió colectivizar las dificultades como comunidad escolar, permitiendo, además, desplazarnos hacia la identificación de algunas de las estructuras contextuales más amplias que sostienen las dificultades, tales como aquellas que se encuentran presentes en el caso específico de nuestra comunidad educativa y su cultura escolar, el sistema escolar nacional, y el paradigma imperante que lo sustenta. A partir de este trabajo fuimos capaces de hacer más visible algunos de sus efectos en nuestras vidas, nuestras relaciones, nuestro trabajo y nuestras identidades profesionales. El trabajo realizado nos permite recuperar agencia en la exploración, visibilización y revalorización de los modos culturalmente más cercanos con los que contamos para enfrentar tales dificultades y sus efectos.

Documento Colectivo

Compartiendo habilidades cotidianas como respuesta a las dificultades de la vida escolar

Las historias que usted va a leer en este documento fueron relatadas por un grupo de profesoras y profesionales asociados a la educación de un establecimiento educacional de la ciudad de Illapel que participaron de este proceso grupal participativo. Las personas que comparten sus historias en este documento han descubierto distintas maneras de responder ante algunas dificultades que pueden aparecer en la vida escolar. Las personas nunca somos pasivas ante las dificultades, siempre encontramos formas de responder y sobrellevar momentos difíciles. Justo al lado de las historias de dificultades también se encuentran historias de habilidades, recursos cotidianos, familiares y culturales que en este documento se intentan honrar. Existen territorios de nuestra vida que no han sido explorados. Hoy hemos recorrido algunos de esos caminos.

Queremos que sepas que, a pesar de tener grandes problemas en nuestros contextos de trabajo, no estás solo, a no decaer, ¡sí se puede!

- **Contar y compartir**

Algunas de nosotras el trabajo en la escuela nos consume, nos duele el cuerpo, y en algunas ocasiones terminamos enrabiadas. Durante la semana me pasan un montón de tonteras, con apoderados, los niños, compañeros de trabajo, pero tengo espacios donde se me olvidan esos problemas; escucho música, salgo con mis amigos, me junto con las tías y salgo con mis hijas.

Algunas de nosotras nos perdemos durante la semana, y sí, me echan de menos en la casa, pero cuando es fin de semana, con mi familia me pongo al día, conversamos y aprovechamos cada junta para hablar y pasarlo bien, con mi mami, mi papá y mis hermanos. Hablo mucho con mi mamá, aunque ahora está más viejita, no la quiero preocupar, aun así, mi mamá siempre ha sido una persona fundamental en mi estabilidad emocional, es una especie de confidente.

Acá también me ha gustado mucho estar, este grupo que se ha formado, a pesar de que nos conocemos de hace mucho tiempo, es un espacio donde podemos ser nosotras, no nos van a juzgar, no nos van a poner nota, es un espacio donde podemos hablar y conversar libremente. Me he dado cuenta durante todo el proceso, que nos escuchamos con mucha atención en cada momento que nos tocó hablar y compartir nuestro árbol. Algunas sentimos que este espacio es un momento de desahogo, sentimos como un descanso al estar acá, ver que a otras personas les pasa lo mismo, los mismos problemas en nuestro trabajo, nos hace pensar que no estábamos tan locas, que hay gente que les está pasando lo mismo, que no éramos tan mal pensadas, y uno se siente más livianita. A final de cuentas ya está mal toda la cuestión y que a todo el mundo también le pasan estos problemas y sentimos menos dolor.

Nosotros siempre conversamos entre pasillos, nos escuchamos, pero no nos reunimos a conversar, quizás de una rabia común, de molestias en común que tenemos, pero ¿a quién se las decimos?, a nadie le importa, nadie nos toma en cuenta, entonces nos sirvió para compartir y sentir que a todas nos pasa lo mismo. Conversar en este espacio, más dirigido, nos ayuda a ordenar más, al ser más contextualizado, más pausado, más coherente, nos ayuda, hay una especie de reflexión, hay una especie de entendimiento desde donde viene todo esto, de nuestras raíces, nuestra familia, nuestra cultura, nuestros valores de nuestras vidas, desde nuestro árbol de la vida. Para mí, toda esa parte de conversar y contar las cosas viene de mi mamá, si ella estaba alegre o tenía pena, lo compartía con nosotros y se aliviaba, ella vivía para nosotros. Mi madre tenía que aguantar muchas cosas, no tenía a mi abuelita, y estábamos nosotros para que nos contará. Mi papá trabajaba en una mina y venía cada 15 días, y no estaba en la casa, ella nos decía que nos tenía a nosotros, somos su vida. Con mis hermanos pasamos todo el día juntos, tenemos 4 comidas, desayunamos, almorzamos, tomamos oncesita y comemos juntos, conversamos, nos reímos y compartimos. En esos momentos conversábamos todos, nos contábamos nuestras cosas. En ese tiempo mis hermanos eran libres, por ser hombres, salían de la casa, que se yo, pero las mujeres no poh, se quedaban en la casa, entonces desde ahí somos buena pa' contar cosas. Cuando estoy con mi gente, no me acuerdo de nada, de cosas malas que me hayan pasado, de tormentas en mi trabajo, nada, ni siquiera una pena, estar con mi familia, es estar enterita. Ahora yo tengo a mis hijas, con las cuales salgo, converso y nos escuchamos.

A mí los problemas del trabajo no me afectan en mi casa, no me recuerdo cosas que me hayan pasado en la escuela, salvo cosas chistosas, de preguntas que me hacen los niños, por ejemplo, cosas así. Para mí, este espacio me ayudó ordenar el pensamiento, me forzó a ordenar el pensamiento, y en el fondo a mí, por ejemplo, me sirve pa' acordarme de quien soy, de cómo era hacer cosas que no hacía y que ahora hago más, acordarme de mi mamá, de mi abuelo. A mis hijos les hablo de mi mamá y de mis abuelos, mi hijo lloraba por no conocer a sus bisabuelos, porque me puse a hablar de ellos, salió ese tema que nunca se había hablado, es el valor de juntar recuerdos, de escribir cosas. Yo en un momento saliendo del colegio y estaba mi hija, como el 2003, yo de toda mi vida junte todo, el diario de vida que me daba vergüenza ajena, fotos, algunas cosas de pololos, pinches, que pititas, tenía todo tipo de recuerdos, cosas muy lindas y cosas muy feas, y en un arranque muy mal en una cosa, así como depresiva, voy a empezar todo de nuevo, cuando me separé del papá de mi hija, y pesque todo y lo puse en la parrilla de mi papá, y le dije a mi mamá ¿será bueno? Porque lo hice con susto, si, está bien, y lo eché todo, y el día de hoy me arrepiento tanto, queme todo, queme todo, y yo recordarme ahora me duele el alma, porque ahora la vejez es tan triste al final, que estoy media convencida de que hay una forma interesante de salvarla, es revisar recuerdos, recuerdos, recuerdos, y me duele el alma saber que paso eso, de ahora en adelante, cositas especiales las guardo y tengo mi cajita, porque cuanta foto no paso por mí, fotos importantes que hacía tira, soy súper mala pa' guardar cuestiones, y tengo la tranquilidad de que mi hermana, es la registradora de archivos y tiene fotos buenísimas de cuando yo era bebé, y eso aunque suene tan ridículo me tiene un

poco más tranquila, ese valor que le di para tener recuerdos para mi vejez y poder contarlos.

El conversar y compartir con otros, es como un desahogo, un alivio para nosotros, como que la pena compartida duele menos, el dolor compartido duele menos también, sabiendo que a los demás les puede haber pasado lo mismo, que piensan lo mismo, uno se alivia.

- **Si otros lo pueden hacer yo también lo puedo**

Para algunos de nosotros, pensamos que, si otros lo pueden hacer, nosotros también podemos. Algunas de nosotras, pensamos que la comparación es buena, muchos dicen que es mala, pero compararse sirve para ubicarse, para saber dónde están tus límites, y enmarca de cierta forma. A veces nos desmotivamos, pero yo pienso, por ejemplo, que, si la otra persona es similar a mí, tiene mí misma edad, es joven, tenemos características parecidas, ¿por qué no lo puedo hacer yo? Eso da fortaleza. Por ejemplo, yo también puedo llegar a mi casa y dominar a mis perros, abrir el portón y que no se me arranquen, si mi marido lo puede hacer ¿Por qué yo no? si poh, yo también puedo. Y últimamente he hecho lo siguiente, en las mañanas los amarro, y en la tarde no lo hago, y un día se me salió el Scooby y le grite, ¡oye Scooby! Y que se yo y me puse, así como...como monstruo como se pone el Juan, y se entró poh, calladito me miró y se entró... yo también puedo, si los demás pueden, ocupo también esa técnica.

Algunas veces en la escuela siento que no soy capaz de realizar ciertas cosas, por miedo a los alumnos, profesores, que se yo, miedo al rechazo, a fin de cuentas, y a veces veo a colegas que lo pueden hacer y lo hacen muy bien, y eso me da

fortaleza para poder realizar las cosas, y esas experiencias me demuestran que si me la puedo.

- **Comparar sirve**

Para algunos de nosotros lo que nos ha servido es comparar. Esto de comparar ha estado en mí desde chiquitita hasta ahora, yo creo mucho en el ejemplo, que no es lo mismo que copiar, que mucha gente dice ¡ah copiar!, ¡comparar es malo!, ¡no pa' mí es rebueno!, el comparar, contrastar y seguir ejemplos, ponte tú de chica, en tal situación x, ¿qué haría tal fulano con tales características?, de mis compañeros ponte tú, y como los conocía, ¡ah este haría tal cosa, este tal cosa y este tal cosa!, y trataba de hacer una combinación, y eso de pequeña hasta grande, ponte tú en un momento cuando me fue pésimo, en el verano me dio la tontera, así, y sola, totalmente sola, sin mis papas, chao, y me acuerdo que hice eso, acordarme de toda mi generación de compañeros, que hacían los mejorcillos, siendo bien diferente mi forma de ser, y ahí hice un montón de conexiones, pero sola, totalmente sola, y ahí fue clave ver como lo haría mi compañera, entonces yo era más o menos así, entonces intentaba llegar a un promedio y trataba, y por eso creo mucho en los modelos, en copiar, en comparar, contrastar, contrastar realidades, pero siempre llevándola a una propia realidad, veo mucho por ejemplo, no sé, como es la educación en Finlandia, y siempre como en las redes sociales critican y ponen es que eso na' que ver con Chile, es que no se trata de copiarlo, se trata de trasponerlo para acá, a este contexto, adaptarlo, contextualizarlo y todo eso, y me gusta eso y en las personas igual obviamente. Personalmente hay algo importante que tiene que ver con educación, que reforcé algo, que en mi proceso de enseñar, mi rol de

profesora, lo que más me ha servido es llevarlo todo de una manera súper personal, es como compararlo todo como fue conmigo, todo lo llevo a eso, y en que esta eso, en que en algún momento en el colegio a mí me fue mal, me fue mal, vi negro todo, académicamente, y de un año para otro me fue súper bien, entonces yo sé cómo pasar de ser una mala alumna a una buena alumna, entiendo muy bien eso, y para eso me sirvió, en ese tiempo, la comparación, la comparación sana, los modelos, pero los modelos contrastados, no copiar, sino como modelos inspiradores, una cosa así, repetición de todas maneras, pero como iniciar un proceso para aprender, el ritmo, el levantarse temprano, no estudiar con ruido, hartos truquillos pa' que uno le vaya bien, se lo que se siente ser buena alumna y mala alumna, y lo mágico que hace eso, uno entra en un nuevo ritmo, de un círculo vicioso a uno virtuoso, sube al autoestima, se siente más firme, hace las cosas con más ganas, estudias con más ganas, cambia todo, uno pasa a ser más creíble, cambia todo, eso es importante en mi rol de profesora. A fin de cuentas, es un proceso de reflexión.

Comparar sirve, llevamos nuestra realidad a la realidad de nuestros alumnos, y desde ahí entendemos sus dificultades, y por supuesto nuestras limitaciones también.

- **Piramizar el problema**

Para algunas de nosotras, cuando vienen los problemas, la tormenta, las injusticias, los malos tratos, la deshonestidad, las vivimos en toda su extensión. Yo la siento, me cae el rayo, el viento, lo siento, me impacta, me duele, si tengo que llorar, lloro, trato de no hacerlo mucho en presencia de las personas para no influenciar negativamente en el resto, que se sientan preocupados por mí, por ese

lado, no porque no quiero que me vean, porque no quiero que se preocupen tanto, ¿pero qué hago?, trato de piramizar los problemas, así como la pirámide alimenticia que veo todos los días en mi casa, esa que tengo pegada en el refri, que pongo ahí, que es prioridad para mí, la familia, los amigos, mis mascotas, y ahí en la punta, el trabajo. Mi atención y mi cariño, siempre lo va a tener mi familia y personas cercanas, de repente familia no es sangre, si no, familia son personas que yo quiero que estén cerca mío, porque mi familia está súper dividida, mi mamá está en España, mi papá vive en el sur, mi hermano también vive en España, mi hermano también vive en España, mi hermana en el sur, yo priorizo quienes son la base, quienes están en la base para mí, esa es la familia, y la familia que yo quise hacer para mí, no la familia de sangre que me impusieron, si no la familia que para mí se hizo. Yo priorizo lo siguiente, que estoy en mi casa, que estoy bien, que mis viejitos están bien, que mi mamá esta con trabajo, que mis hermanas están sanas. Hay algunas cosas que son dadas por sentado, pero no siempre es así, yo sé que tengo que prepararme de que mis abuelos fallezcan, yo doy todos los días gracias porque no ha sido así, y ojalá que ellos me falten a mí, y no yo faltarles a ellos, yo soy resistente para perder a mi mamá, para perder a mi abuelo, o por último yo le falte a mi marido, pero no yo faltarles a esas personas que son prioritarias para mí. Esta manera de priorizar y piramizar los problemas viene de mi abuelita, ella es parte de mis raíces, ella me enseñó que había que darle, porque si me hubiese criado con mi padre, hubiese sido muy mala persona, mala persona en el sentido que a lo mejor no me pudiese haber desarrollado como lo he hecho ahora, sé que podría haber sido mucho más, pero del 1 al 100, creo que a lo mejor estoy en un 60, pero estoy bien, no estoy más mal que bien, o sea, tengo el vaso medio lleno, no medio vacío,

en ese sentido, porque si estaba con mi mamá, iba a estar siempre sola, porque mi mamá tenía que ir a trabajar para mantenernos, como lo hizo toda su vida hasta que se fue a España, yo todavía desde allá lo sigue haciendo, me sigue ayudando, no es que me mantenga, y por el lado de mi papá, toda la familia de mi papá, es de muy mal vivir, muy mal vivir, entonces mis tías son de estas que tienen muchos hijos, y los hijos quedan con la vecina, quedan con la suegra, quedan repartidos, no se sabe de quién es la guagua, y cosas así, entonces los hijos que van creciendo, y van teniendo familia también son parte de lo mismo, si, es una cadena, mi papá salió de ahí, el único, el mayor, pero los otros siguen todos iguales, entonces, de hecho a mí me da pena porque, a mí no me cuentan muchas cosas, yo soy muy lejanos a ellos, si ellos, ellos no son mi familia, mi familia es la gente que yo escogí, los amigos que uno tiene y la iglesia también que la considero mucho, pero considero que si me hubiese criado con ellos, no tendría ni siquiera los mismos valores que tengo ahora, de la empatía y de la resiliencia. Mis perros también, que los amo, trato de cuidarlos, yo igual me chalo a veces, yo le digo al Juan, hay que darles buena vida, un buen vivir porque eso habla bien de uno igual, de que no pasen necesidades, tratar de aportar en algo.

A pesar de las tormentas que vivimos diariamente en la escuela, hay cosas más importantes, nuestra familia, nuestros hijos, nuestros sueños y nuestros objetivos.

- **Hacer cosas buenas para eliminar lo malo**

Algunas de nosotras, para eliminar lo malo, cuando estamos muy superadas por algo, que nos da rabia, que nos da impotencia, que nos desmotiva y decepciona en la escuela, nos ponemos a hacer cosas buenas. Yo me pongo a tejer, pinto un

mándala, o pesco el control remoto y me siento en el sillón a ver Netflix alguna película mamona, algo de navidad, algo inocente y puro, y hago que se me olvide eso, o veo cosas de niños, de los mismos perros, y uno ve de repente que ellos sufren más que uno, y eso como que me hace olvidarme de lo mío, después termino emocionada, contenta,

¡ay qué lindo el final de la película!, como que así lo hago, no devolviéndolo, jamás nunca devolviéndolo, porque así no me enseñaron, no va conmigo devolverlo, pienso que, si trato de devolver ese mal, me va a ir mal. Yo, por ejemplo, si veo que en el colegio sobró pan del desayuno o del almuerzo, se lo llevo a los perros, los alimento, ya sean para los míos, o se lo doy a alguno que veo en la calle. Si a la señora de la cocina le sobró comida se la reparto a un señor con muletas que conozco.

Para otro de nosotros, en momentos de desmotivación en nuestro lugar de trabajo, lo que nos ayuda a seguir adelante es hacer el bien trabajando con nuestros niños generando conciencia crítica en ellos, los empoderamos, que logren entender en el lugar que se encuentran, con injusticias y momentos felices también, no hay que negarlo. A mí me enseñaron que en la escuela uno no puede mantener una mirada pasiva, que sólo reacciona a las enseñanzas o normas de la escuela, hay que ir más allá, investigar, ver el por qué y para qué de las cosas que nos suceden o nos enseñan, pero siempre con respeto al que piensa distinto, pero nunca bajar la mirada y aceptar las cosas porque si, entonces generar eso en los niños con lo que uno trabaja y relaciona, me hace sentir bien.

Varios de nosotros en momentos de desgano en nuestro lugar de trabajo, para poder revertir ese estado, realizamos cosas buenas, ya sean para otros o para nosotros mismos.

- **Bloquear, repensar, reflexionar**

Nosotras tenemos que ser fuertes, muy fuerte algunas veces. Hay momentos en nuestro trabajo que nos sentimos totalmente desprotegidas e inseguras. Entendí que yo tengo eso de inmediatamente bloquear, a menos que sea ataque a mi manada, si es ataque a mi manada yo salto, no me importa, pero si es a mí, no, yo me bloqueo, si es a mi sola, yo me bloqueo, y pasa un tiempo, puede ser corto o largo, pero después desbloqueo, quedo así increíble. Yo me separé, yo sabía lo que me iba a pasar, que iba a estar muy mal, súper mal, no pienso en eso, bloqueo la situación, trato de no acordarme de lo que paso, eso porque, porque sé que me va a dar rabia, y si a mí me da rabia, y me pilla mal pará, dejo la embarrada, eso lo conozco de adulta, de adolescente en realidad, si algo me pillaba mal parada, estando enojada, como no tenía control de esa emoción, dejaba la escoba, entonces desde la adolescencia entendí que tenía que reprimir la rabia, y si me daba pena, no lloraba, entonces para no llorar y no ofuscarme, bloqueo, y eso es no acordarme de lo que paso, cuando me separé estuve muy mal, nunca mi depresión por llamarlo de alguna forma fue acostarme o quedarme en cama, así ¿dormir, dormir?, para nada, al contrario hacia cosas, por aquí, por allá, eso es lo primero bloquear, no acordarme, y después cuando cacho que no hay reacción, reacción emotiva, llanto, grito, todo eso, recién como que me voy pa' dentro, y me pongo a pensar, así sola, si, como de pensar, de replanteárselo una y otra vez, lo fome de eso, es que es

mucho tiempo pa' mis hijos, es mucho tiempo que yo me evito sola, me puedo quedar en la pieza viendo por la ventana, y ningún ruido, tele apagada, todo apagado, mirando el techo y por las ventanas, pero estoy pensando y eso es montón de tiempo. Lo que no puedo hacer por ningún motivo, ni en estas ni en otras vidas, bloquearme y hacer que nada pasó, olvidarme, en los hombres es muy común ver eso, que es fácil hacer que simplemente se le olvidan, ni cachan porque nos enojamos, y no es tema, no es tema, yo no puedo, si es que me afectó, entonces cuando estoy desbloqueada, dosifico y empiezo a pensar, o mientras pienso dibujo, pero siempre estoy con un cuaderno, palabras huachas, no sé si escribir tanto, palabras, líneas, monos, eso mientras pienso, me ayuda a pensar, y en ese repensar, me reinvento de cierta forma, poder ordenarme, ver la situación, como debería haber sido, como fue, que paso, hasta donde es mi responsabilidad, hasta donde no me tiene que importar, hasta donde me tiene que importar, tengo que hacer algo o no tengo que hacer nada. Específicamente acá en el colegio hago mi pega más penca, más ineficiente, más desmotivada, la tía me ve acá llorando a veces, pero bloquear, estructurar, que elimino, que sirve, que sirve pa' nada, y de eso saco aprendizajes.

Para algunos de nosotros, cuando estamos envueltos de problemas y nos sentimos desconcertados, bloqueamos, pensamos, reflexionamos y sacamos aprendizajes.

- **Ser indiferente, continuo con lo que tengo que hacer**

Para algunas de nosotras, el ser indiferente es una habilidad para enfrentar problemas en la vida escolar. Algunos nos preguntamos si será una habilidad o no, pero creemos que sí.

Por ejemplo, si yo sé que algo me va a hacer mal, me hago la indiferente. Si yo sé que van a estar hablando un montón de boberías, no los escucho, mi mente se va para otro lado. Yo sé que si va a ser para molestar los ignoro tanto que yo ya no los escucho, y de repente ni los veo, porque cuando ando enojada, ni siquiera les miro la cara, entonces yo hago mis cosas no más, y cuando recapacito con todo eso, en la noche, en algún momento, analizo que hubiera dicho mejor yo de tal discusión, como lo hubiese dicho, ya es así, ¿tengo razón o no tengo razón? entonces veo ahí todo un repaso de lo que sucedió, de todo lo que se dijo, y ahí lo miro y con eso me quedo, si tenía razón o no tenía la razón.

Para muchas de nosotras, si sabemos que algunas situaciones me van a ser mal, ya sean discusiones en la casa, conflictos con colegas en la escuela, es mejor seguir nuestro camino y ser indiferente.

- **No llevo los problemas a mi casa**

Algunas de nosotras, si tenemos problemas en el colegio no los llevamos a casa, es algo totalmente distinto. Si llegó un apoderado o un colega y me faltó el respeto o me maltrató, y eso me pone de malhumor, eso no lo llevo a mi casa. Yo a mi casa llego feliz, invito a mis perros acostarse conmigo mientras estoy viendo tele, ellos juegan, hacen tira la cama, pelean, luchan ahí, hasta que se cansan y se quedan dormidos ahí mismo. Siempre voy a tener un perro conmigo, se me muere uno,

traigo dos, yo los quiero muchísimo. También del colegio he llevado cosas que han sobrado a los perros de la calle, yo tengo un perro que vive al lado mío y tengo que darle algo, porque ladra, ladra, y últimamente como no tengo pan, tengo que llevarles comida de mis perros, pero si son todos amigos míos, yo puedo caminar libremente y no me van a morder, sin embargo, se le tiran a mucha gente.

Para mí los problemas en la escuela son por cosas que yo no acepto, y que nunca voy a aceptar, menos que un apoderado me diga cualquier cosa, ni la forma, jamás, yo antes me daban ganas de llorar, ahora no, enfrentados totalmente con ellos, y si tengo que salir de reunión y decirle a la inspectora que los tenga que sacar, los viene a sacar, y no la atiende nunca más, no los veo, no existen para mí.

Si, es verdad, hay un sinfín de problemas en la escuela, pero que se resuelvan allá, no podemos permitir que oscurezcan nuestra vida familiar y personal, las cosas que hacemos, que nos gustan, juntarme con mi familia, mis hijos, la música, escribir, mis perros, no pueden verse afectados por estas tormentas

- **Converso conmigo misma y escribo**

Para algunas de nosotras es muy aliviador conversar con nosotras mismas y escribir. Yo, por ejemplo, mi rabia, toda esa impotencia que me producen algunas situaciones en la escuela, la converso conmigo misma, a veces la converso cuando tengo con quien conversar. Lo otro que he hecho es escribirlo, como un diario de vida, como cabra chica, ese toque, es un alivio, una descarga, de repente es mejor que contárselo a alguien, porque ese alguien a lo mejor no te entiende, lo único que espera uno es contención, ahí se siente un alivio, lo escribo, como una carta, y después la rompo, casi como un acto psicomágico, me da lata que alguien lo pueda

encontrar y leer. Mi mamá cuando vivía sola tenía un cuaderno universitario, escribía sus cosas, y yo le leía todo cuando era verano. Yo quiero que quede, esas cosas que queden pa' la historia para que sepan cómo era yo. Yo también tengo esos cuadernos, yo creo que empecé, de cuando estaba en colegio, no escribo constantemente, pasan meses y meses, el cuaderno ni se abre, es ocasional, por ejemplo, si no viene para acá, o no vi a una colega, o no me junte con mis amigas, no pudimos conversar, recurro como a eso, es una vía más. A mí me gusta leer esas historias, Corin Tellado todas esas cosas. Cuando estaba en el colegio, de niña, leía las revistas de miss 17, dedicatorias amorosas y escribía yo así similar también, tengo todo eso y las tengo en una caja en la bodega tirá, nunca las he querido botar. La parte de la escritura con lo que puedo relacionarlo es con mi papá, porque él escribe, pero él no escribe sus cosas, escribe otras cosas, él escribe crónicas, pero también tiene que ver, con lo que ocurre, con lo que él ve, si porque él escribe, si, cuando estoy muy ahogada, cuando estoy muy ahogada recurro a eso.

Hay momentos en que nos sentimos solas, y lo único que nos queda somos nosotras mismas, y alguna vez algún lápiz y papel para escribir, de alguna manera eso nos ayuda a aliviarnos y desahogarnos en momentos de tormentas en nuestra vida escolar.

Discusión

Ser parte de un proceso grupal participativo basado en la metodología de “El árbol de la vida” informada por las Prácticas Narrativas Colectivas (Denborough, 2008), en un correlato epistemológico ligado a las Producciones Narrativas (Balasch y Montenegro, 2003), facilitó la conformación de un espacio participativo, y de relaciones horizontalizadas que se orientó fundamentalmente a la revalorización de habilidades, saberes, esperanzas y objetivos para nuestras vidas, frente a discursos dominantes que limitan nuestra experiencia: “... la experiencia vital es más rica que el discurso. Las estructuras narrativas organizan la experiencia y le dan sentido, pero siempre hay sentimientos y experiencias vividas que el relato dominante no puede abarcar”. (Bruner, 1986a, p. 143, citado en White y Epston, 1980/1993, pp. 28-29)

La realización de “El árbol de la vida” como Práctica Narrativa Colectiva, nos permitió abandonar los límites estrechos implicados en la noción moderna de sujeto individual, cediendo paso hacia una exploración cultural. (McLeod, 1997, citado en Denborough, 2012/2014, p.11). Siguiendo a Denborough, en lugar de llevar mis propias iniciativas profesionales para trabajar dentro de estas comunidades, mi rol se concentró en incentivar un contexto en el cual las propias descripciones de los participantes, en relación a sus habilidades y saberes explorados en afiliaciones y experiencias culturales más cercanas fuesen ricamente descritas (2008, p. 198). Esto incluyó necesariamente crear un grupo y espacio con objetivos compartidos; un espacio de desahogo y no enjuiciamiento como solicitaban en las primeras instancias, pero también un lugar de reivindicación de nuestras habilidades, valores,

esperanzas y sueños que se encuentran implícitos en las respuestas frente a las dificultades, las historias vitales de las personas, las culturas y las comunidades.

En línea con el Construccinismo social, que invita al terapeuta a dejar la figura de autoridad, me permitió un estilo de relación colaborativa con las participantes, eliminando así, el concepto de autoridad que calla y aniquila voces alternativas (Pare y Sawasky, 1999, citado en Gergen y Warhus, 2003, p.8), promoviendo consecuentemente, espacios de transformación entre los/as participantes del caso alineados hacia la co-construcción de una realidad situada.

En el ámbito educacional, se plantea que el rol de psicólogos y psicólogas debe transitar un trayecto epistemológico, que comprometa dejar atrás el modelo de la simplicidad por una perspectiva basada en el de la complejidad. (Ruz y Bazán, 1998; Santos Guerra, 1996, citado en Ossa, 2011, p.73). Esto refiere alejarse de las nociones filosóficas asociadas, por ejemplo, a la de una realidad observable, manejable, individualizada y ordenada. Este proceso participativo grupal estuvo en función de proponer un estilo alternativo respecto de las intervenciones que comúnmente en las escuelas se desarrollan, las que principalmente se sostienen en un estilo jerárquico, tales como procesos diagnósticos e intervenciones monovocales, asociadas a un solo discurso predominante, fundamentalmente proveniente de la psicología, como también, lo que sucede en los espacios de índole más grupal, como talleres hacia alumnos, jornadas de capacitación a profesores o charlas a apoderados, que también contienen un carácter monológico aleccionador, imposibilitando procesos más colectivos y participativos. Las participantes exigen regularmente, espacios de “descanso”, de “desahogo”, que estén en sintonía con sus propias necesidades. Imaginamos en conjunto futuros procesos que estén

asociados más bien, a espacios de liberación y emancipación, que permitían y contribuyan enaltecer los saberes, habilidades y valores que mueven sus vidas, más que espacios técnicos, que estén asociados al saber experto que pretendan aleccionar sus vidas.

Los discursos científicos asociados al saber experto han logrado que el psicólogo tome una postura jerárquica como observador privilegiado. Con esta autoridad, su saber predomina frente al saber cotidiano de los clientes, en este caso grupal, frente a los participantes del estudio de caso. El psicólogo al mantener esta postura construye una representación jerárquica que sabe y mandata cuales son las maneras que deben vivir las personas. El discurso en el que se ve envuelto el psicólogo, promueve y valida un saber universal y unilateral sobre la naturaleza humana y las conductas individuales, pasando por alto el mundo y las condiciones sociales, económicas, políticas locales y contextuales, aplicando diagnósticos, objetivos terapéuticos indiscriminadamente. En este estudio de caso me permití posibilitar la visibilización para reconocer y honrar habilidades, saberes y objetivos que forman parte del marco sociocultural más amplio en el que se inscriben nuestras vidas, tomando distancia de verdades o condiciones universalizantes.

Anderson refiere respecto al pensamiento posmoderno, del cual quiero hacerme cargo:

“se orienta hacia un conocimiento como práctica discursiva; hacia una pluralidad de narrativas más locales, contextuales y fluidas: hacia una multiplicidad de enfoques para el análisis de temas como el conocimiento, la verdad, el lenguaje, la historia, la persona y el poder”. (1999/2012, p. 71)

El conocimiento tiene su naturaleza en la relación y en el lenguaje, por tanto, se acentúa la naturaleza relacional del conocimiento y la naturaleza generativa del lenguaje. Se puede percibir como una construcción social, “partiendo de la premisa de una interrelación entre contexto, cultura, lenguaje, experiencia y comprensión” (Lyotard, 1984; Madison, 1988, citados en Anderson, 1997/2012, p. 71).

Así también como lo expresa el teórico social John Shotter:

“Una aproximación posmodernista a la comprensión (del mundo ordinario de la vida cotidiana) requiere, ante todo, que abandonemos la “gran narrativa” de la unidad teórica del conocimiento, y que nos contentemos con objetivos más locales y prácticos. Significa abandonar una de las premisas (y esperanzas) más profundas del pensamiento de la Ilustración: lo que está “allí afuera”, “realmente” disponible para la percepción, es un mundo ordenado y sistemático, (potencialmente) igual para todos nosotros, de modo de tal que, si realmente insistimos en nuestras investigaciones y discusiones, terminaremos por llegar a un acuerdo universal sobre su naturaleza”. (1993b citado en Anderson, 1997/2012, p. 71)

Tales nociones que corresponden al paradigma dominante actual se reflejan claramente en la cultura escolar, que prioriza estas nociones y las canaliza de manera sistemática hacia los centros escolares mediante el currículum, ya sea oculto o explícito. Es preciso mencionar, además, la notable influencia a partir de estas estrategias, referente a la construcción del rol y funciones del psicólogo en las

instituciones escolares. Situación que no debemos dejar pasar por alto, y revisarlas críticamente.

En función de lo recién mencionado, López et al. (2011), nos señalan el fenómeno acerca del “aislamiento y encapsulamiento” de los psicólogos dentro de las instituciones escolares, asociadas a la realización de acciones desde el ámbito médico-clínico, que nos alejan de acciones pedagógicas, u oportunidades que involucren a más actores de la comunidad educativa (p. 1). El desarrollo de este trabajo grupal contribuyó a derrocar la idea de este “aislamiento y encapsulamiento” del psicólogo y demás profesionales, en término de incentivar un trabajo reflexivo y participativo, que nos permitió abordar experiencias que están más conectadas con nuestros intereses y que dan fundamento a nuestras vidas. Asimismo, mediante las secciones de “El árbol de la vida” (“Tormentas de la vida escolar” y el “Arcoíris de la vida”), nos permitieron movilizarnos a visualizar las dificultades que nos afectan y a revalorar las maneras en cómo podemos neutralizar esos efectos, generando en el grupo de participantes un sentido de “communitas”, es decir, un sentido de pertenencia hacia una experiencia compartida.

Una de las características que deseo distinguir y agregar a la argumentación, es lo que propone Alarcón en cuanto al rol del psicólogo y sus funciones dentro de las escuelas. El autor propone una postura de “inexperto”, la cual pueda contribuir a un poder compartido (2005, citado en Ossa, 2011, p. 78), favoreciendo la creación de realidades contextuadas y generación de conocimiento democrático. Tomando esta idea, a través de este proceso grupal, puedo desprender el propósito y convicción personal de que las acciones regulares dentro de las comunidades escolares

puedan transitar hacia espacios más colaborativos, considerando acciones que estén orientadas a la co-construcción participativa, contemplando un mayor número de actores que sean parte de estas acciones.

Baltar y Bórquez (2010, p.1) nos ofrecen una reflexión que, según mi parecer, es una de las reflexiones más relevantes en lo que respecta al rol del psicólogo en las escuelas. Dada la postura ética que defiende, como herramienta de resistencia frente a los paradigmas que guían nuestras vidas, las funciones del psicólogo dentro del ámbito escolar pudiesen estar reproduciendo las desigualdades mediante las acciones que se realizan dentro de los contextos escolares. La demanda común realizada a los psicólogos por la atención psicológica puede derivar en una invisibilización de otros factores como lo son las propias ideas y acciones implementadas por la escuela como institución, y la cultura sociopolítica en la que esta se encuentra, impidiendo que la escuela y sus actores educativos se hagan cargo de los efectos que perjudican a los alumnos, alumnas y demás actores de la comunidad educativa. Las mismas autoras señalan como argumento, que alumnos y alumnas de cada escuela, podrían llegar a presentar alguna problemática individual más profunda y originada en factores extraescolares, que requeriría una posible intervención clínica, pero que, en ningún caso, debería reemplazar a la acción pedagógica institucional (2010, p. 1). O en el caso de los docentes, en el requerimiento de espacios colectivos, que no deben ser realizados por otros profesionales, con lo cual puede impedir una revalorización cultural y consecuentemente una acción social transformadora.

La postura epistemológica base que ofrece la estrategia de las Producciones Narrativas, permitió a los participantes ser co-partícipes en la confección de producciones de relatos situados en el contexto del estudio. La postura epistemológica y el compromiso sociopolítico de la propuesta teórica feminista suponen una ayuda clave en el proceso de este estudio de caso. La siguiente premisa es esencial: "...todo conocimiento es una práctica social, es contextual y situado, y por tanto la objetividad debe incorporar las múltiples perspectivas que quedan fuera del discurso oficial" (Yanes, 2012, p.3). Adhiero a las ideas feministas que fueron base epistemológica y ética de este estudio de caso, como justificación de la parcialidad del conocimiento, y cómo la construcción es basada en una conversación entre diversos conocimientos situados, donde no hay perspectiva más válida que otra. Por tanto, fue una concepción que guió mi postura epistemológica y ética como facilitador-participante en el desarrollo del presente estudio.

El proceso grupal participativo no se libró de dificultades. Las personas no somos máquinas con respuestas preestablecidas, que, al dirigir cierta palabra o pregunta, el otro reaccione a lo que uno desee, o a lo que uno mantiene planeado. No obstante, fue un espacio que nos libró de ciertas jerarquías y verdades absolutas, permitiendo visualizar nuevas alternativas. Las dificultades que surgieron estuvieron asociadas a volver a las nociones de una terapia aferrada a la modernidad, por ejemplo, cuando me vi envuelto en la conducción exclusiva y personal de los espacios de conversación, monopolizando las conversaciones en base a mis dificultades en la vida escolar, además de la saturación de problemas en varias de las sesiones, no encontrando manera de generar conversaciones más

abiertas y con desenlaces más positivos. No es un proceso fácil de transformación, requiere un ejercicio de reflexión y cuestionamiento permanente. Momentos en el desarrollo del proceso, que caía rápida y reiteradamente en conversaciones con lenguaje moderno, sumergiéndonos otra vez en mundos ética y epistemológicamente indeseables.

Como mencionaba en los primeros párrafos de este apartado, las Prácticas Narrativas Colectivas nos permitieron en este proceso grupal, escuchar y responder a las historias que los participantes compartimos durante el desarrollo de las sesiones, concebidas como representativas no sólo de la experiencia personal, sino también como efectos de problemas sociales más amplios. Importante es lo que Cea y López pronuncian respecto a la idea de que la comunidad profesional de la psicología en nuestro país, no se ha cuestionado los efectos en las personas que pueden tener los discursos dominantes, asociados al paradigma sociopolítico neoliberal actual, quedándose con la lectura del sufrimiento y sanación individual (2014, p. 162). Una psicología que no es capaz de mantener una mirada crítica frente al diseño social asociado estos sufrimientos, una “ceguera epistemológica” diría Díaz (2006, p.2), como apuntaría Ian Parker, refiriéndose a que la psicología y sus dispositivos clínicos han sido cómplice de una comprensión interiorizada y mentalizada, promoviendo la psicologización de los fenómenos, impidiendo la mirada hacia terrenos más amplios, es decir, culturales y políticos, lo cual estarían contribuyendo a reproducir las estructura de poder en vez de transformarlas (2017, citado en Salas et al., 2019, p. 320). Importante es esta mención, dada la reflexión sociopolítica y ética, referente al uso de estrategias participativas, como también al trabajo clínico dentro de la escuela que me han enmendado desde el inicio de mi

carrera laboral. Los conflictos usuales que he tenido dentro mi experiencia laboral han ido en línea de las exigencias que nacen en la solicitud de atención clínica en vez de trabajar con miras hacia la escuela como sistema más amplio, en otras palabras, como institución social. Es importante recalcar, que los actores educativos que demandan esta atención clínica, también se ven esclavizados bajo las exigencias del ministerio asociado a la producción neoliberal y capitalista. Como hemos visualizado en apartados anteriores, estas exigencias trascienden a través del curriculum y la cultura escolar, canalizando las necesidades económicas y sociales, en la idea mantener niños y niñas “normales”, idealmente con excelentes calificaciones académicas, el menor número posible de repitentes, y que se integren de manera adecuada al contexto escolar.

El haber conformado un grupo participativo de trabajo con mujeres, y ser el único participante varón dentro del espacio, fue una experiencia que motiva realizar cierta reflexión en cuanto a la variable de género. Dentro de las sesiones de conversación conjunta, emergieron pasajes de experiencia relatadas que refieren a mujeres que son y han sido parte de las vidas de los/as participantes, en especial los relatos de historia que narró la profesora Rosa en diversos momentos del proceso. Ella nos compartió acerca de sus historias y saberes culturalmente situados, como, por ejemplo, la habilidad de “conversar y compartir”, manifestando que tal conocimiento se encuentra situado en sus experiencias culturales familiares más cercanas. En función de esto, relata que su padre, al ser minero, por las características de su trabajo, no estaba en casa regularmente, y su madre, al no tener confidente y contar con alguien más, confiaba en ella, como su hija, para contar y compartir sus penas y alegrías. “Éramos su vida” expresaba la profesora. Rosa nos siguió relatando al

respecto, que, en casa, con sus hermanos y hermanas, cotidianamente compartían el almuerzo, once, y comidas en general, no obstante, los hermanos luego de compartir en la mesa tenían la posibilidad, “por ser hombres”, de salir de casa, al contrario de sus hermanas, que no podían hacerlo “por ser mujeres”. Así, y a pesar de ello, constituían espacios para “compartir y conversar”, “escuchar y hablar”, espacios que la profesora honra identificándolos como habilidades para su vida. Asimismo, releva fuertemente la figura de su abuela paterna, figura fundamental dentro de su vida como ejemplo de valores, esfuerzo y sacrificio de trabajadora de campo. Relata que su abuela al quedar viuda debe por consecuencia, hacerse cargo de todos sus hijos e hijas. Ella guarda la imagen de su abuela trabajadora subiendo y bajando cerros, con sacos de hortalizas en sus hombros, contemplando su fortaleza, aunque ya no esté, día a día, hasta el día de hoy.

En algunas ocasiones dentro del espacio algunas participantes valoraron esos vínculos con mujeres dentro de los relatos vitales que los y las participantes narraban. Dentro del Documento Colectivo, se relevan esas voces femeninas que se conectan con saberes y valores culturalmente situados. En este espacio me permití contribuir plenamente en relevar esas voces de mujeres vinculando esos saberes con contextos culturales donde la figura de la mujer es fundamental. Otra temática que emergió durante el desarrollo de estas conversaciones fue el tema de las “mujeres multitarea”, mujeres que deben hacerse cargo de las actividades cotidianas de sus hogares, como aseo, compras, cuidado de sus hijos, y que además deben hacerse cargo de su labor docente en la escuela, labor que es extenuante como ellas mismas consignan, y como yo mismo lo veo con mis propios ojos días tras día. Mi aporte fue hacer visible tales situaciones con preguntas

durante las conversaciones que permitieran visualizar ciertas inequidades de género y además lograr revalorar maneras de responder frente a las problemáticas, situaciones y efectos de estas dificultades y/o inequidades, las cuales están incluidas dentro del Documento Colectivo.

Ahora, luego de revisar el trabajo reflexiono a partir de las siguientes interrogantes: ¿Por qué, a pesar de ser invitados; profesores y profesionales asociados a la educación varones, ¿rehusaron a participar de este espacio? ¿Por qué participaron sólo mujeres? ¿Será que los espacios que ofrece la psicología son sólo para mujeres, es decir, se encuentran fuertemente feminizados? ¿Esto de conversar y expresar nuestras emociones, opiniones, experiencias, a fin de cuentas, compartir lo nuestro, no es para los varones? ¿El hablar en grupo y conversar es sólo para mujeres? ¿Qué consecuencias trae ello? Son interrogantes que quedan abiertas a respuestas, como también a nuevas preguntas. En este estudio de caso particular no deseo apresurarme a lograr una respuesta para aquello. Aun así, sigo pensando, ¿Será nuestra cultura la que no permite que los hombres puedan hablar de sí mismos? ¿Es una condición que es sólo de y para las mujeres? ¿Los espacios educativos son solo para que los profesores y profesoras puedan “enseñar” y que los alumnos y alumnas sólo puedan “aprender”? ¿Los espacio para compartir, para conversar en grupo, no tienen cabida en los espacios escolares? ¿Nuestras experiencias, saberes, habilidades, valores y objetivos más alineados con nuestra cultura no tienen cabida en la cultura escolar?

Al contemplar el sistema educativo, es preciso tener en cuenta cómo las culturas, ideologías y procesos de trabajo están interrelacionados e implicados en la reproducción de las divisiones del trabajo, las relaciones técnicas y sociales de

producción (Torres, 1991, p.150), y la conformación de las relaciones sociales en general. Dentro de estas pautas de reproducción se encuentran las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica (Santos, 1996, p.2). El patriarcado configura un orden social que establece el sexo como marca para asignar a cada persona actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, sustentando una socialización diferencial de hombres y mujeres y, por tanto, la reproducción de prácticas que favorecen a la desigualdad (Lagarde, 1996; Freixas, 2000, en García, Buzón, Piedra, y Quiñones, 2010, p.316). Podemos visualizar esto por ejemplo en el discurso tradicional acerca de los valores llamados “femeninos”, entre éstos: el sentimiento, la sensibilidad, la irracionalidad, el erotismo como manifestación suprema de su naturaleza profunda, la pasividad, subjetivismo, la preeminencia del proceso de vivir sobre los contenidos objetivos y las ideas, la incapacidad de sistematizar, frente al seco, intelectualista y normativo cartesianismo del ser humano del género masculino. Cuando existe una posibilidad de corregir este “desequilibrio”, desde las distintas esferas masculinas que controlan el poder se favorece la aparición en escena de un discurso de ataque que suele resaltar el peligro y el horror de la “masculinización de la mujer” (Torres, 1991, p.134) o la “feminización del hombre”.

Un punto relevante dentro de este estudio de caso y en relación con las interrogantes planteadas anteriormente es lo referente a la expresión de los sentimientos. Como diría Santos (1980, citado en Santos 1996), la escuela es la cárcel de los sentimientos. Y no sólo porque no se da prioridad frente al componente intelectual, sino porque durante mucho tiempo han sido ocultados y reprimidos.

Charo Altable (1993, citada en Santos, 1996) hace una propuesta referente a ello: "La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género". La escuela no puede desentenderse de esta tarea si desea abordar una educación integral, conduciendo a unos comportamientos saludables y más deseables (Santos, 1996, p.17-18). Y nosotros como psicólogos/as proveer espacios desde donde trabajemos en pos de dismantelar los estereotipos de género, contribuyendo a generar diálogos con otros y con nosotros mismos que logren proyectar nuestras maneras preferidas de ser, alejándonos de controles normativos sobre el "deber ser", en este caso asociados al esencialismo sobre el género que nos impide proyectar y accionar en nuestras vidas descatalogando "lo que es" para un hombre y "lo que es" para una mujer.

El fundamento de este estudio de caso, y la postura epistemológica que informa el quehacer de mi rol como psicólogo, tanto en la experiencia terapéutica grupal como estudio de caso, y en las acciones que realizo cotidianamente como profesional en la escuela implica obligadamente una postura ética y política. La terapia narrativa, me otorgó la posibilidad de poder explicitar mi pensamiento crítico, y por consiguiente mi postura sociopolítica y ética implicada. Proceso que vengo desarrollando desde mi formación de pregrado y en la experiencia laboral en los ámbitos en educación y clínica. A través de este proceso logre cuestionar mi rol entendido ya sea como ente funcional al sistema o herramienta de resistencia frente a la ideología dominante. Claramente, mi orientación se vincula a esta segunda opción.

Dentro del estudio de caso, quise extraer algunas narraciones de las participantes respecto a las diversas temáticas abordadas durante las conversaciones. En este estudio de caso, no fue un objetivo realizar una revisión y análisis exhaustivo de los relatos y narraciones de los participantes, sólo tomé algunos extractos como oportunidad para dar cuenta de esta implementación concreta de las prácticas narrativas y sus procesos asociados. La sección “Acercamiento a las identidades docentes” es un ejemplo de ello.

Las prácticas que se sustentan en las ideas narrativas, como la práctica de externalización (White y Epston, 1980/1993, p. 53), y la práctica de re-integración (White, 1997/2002, p. 87), son base de la metodología de “El árbol de la vida”, las cuales fueron de vital importancia para los resultados de esta experiencia grupal. La utilización de las metáforas de relatos densos y magros nos brindó la oportunidad de poder explorar y revalorar maneras de ser preferidas, habilidades y saberes de nuestras vidas que están asociadas más a nuestras experiencias culturales más que a condiciones internas, o saberes universales o científicos, como el caso de la psicología, o la pedagogía o el trabajo social. Esto contribuyó significativamente en la experiencia de sentirnos poseedores de propios conocimientos para accionar en nuestras vidas. Esto puede verse claramente en la sección de resultados de este estudio de caso.

Es de relevancia lo que señala White respecto de la cultura de las disciplinas profesionales (1997/2002, p. 28). Al concebir mi rol como facilitador-participante, desarrollé una posición alejada del concepto moderno de la psicología. Al ser parte del proceso, también fui capaz de explorar mi historia como nunca lo había hecho

antes, relevando mi cultura, y los saberes construidos en mi propia historia, trascendiendo la formación recibida desde la disciplina profesional de la psicología. Me llevó a descubrir ciertas habilidades que no tenía contempladas en mi repertorio a utilizar profesionalmente y en mi vida cotidiana, como maneras preferidas de vivir, y me permitió cuestionar algunas características de los contextos sociales más amplios en los que se inscriben nuestros quehaceres laborales cotidianos.

Comentarios finales

Este estudio caso nos ofreció la posibilidad de cuestionar las funciones y acciones que realiza el psicólogo en contextos educacionales. Comúnmente estas acciones son aisladas, individuales, y centradas en los problemas. Por su parte, las y los docentes y las y los asistentes de la educación solemos no contar con espacios de reflexión que nos permitan conversar y revalorar nuestras propias capacidades, habilidades, sueños y objetivos preferidos para nuestras vidas y para la labor que realizamos como actores de la comunidad educativa. En el presente proceso grupal, se intentó co-crear un espacio para ello, a partir del establecimiento de conversaciones abiertas y llenas de posibilidades, que nos permitieron explorar lugares de nuestra historia que habían sido pasados por alto, relevando saberes, habilidades y maneras preferidas de vivir nuestras vidas que se encuentran enraizadas en nuestra cultura, como maneras de hacer frente a discursos dominantes que generan relatos opresivos de carácter profesional, político, cultural, y escolar, y que originan consecuentemente dificultades y otros efectos nocivos en nuestras vidas.

En comparación a otros modelos de intervención asociados a un paradigma “moderno”, los marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos adoptados durante el presente estudio de caso hicieron posible mi inclusión como participante y me permitieron mantener diálogos que posibilitaron co-construir identidades preferidas, relevándolas respetuosamente y promoviendo un espacio colaborativo y respetuoso con las maneras de vivir preferidas. Del mismo modo, me permitieron adoptar una postura crítica frente a las verdades universalizantes que promueven

la adopción de aquellas “formas de ser” que se encuentran moldeadas por las estructuras de poder que ocupan una posición de centralidad en nuestra cultura, generando así un desaprovechamiento y ocultamiento de nuestros saberes y habilidades cotidianas, tanto en el diálogo con otros/otras, como con la propia percepción del rol y las funciones que llevamos a cabo en nuestros contextos laborales.

Sería de interés proyectar esta manera de entablar espacios de conversación a las diversas situaciones escolares que emergen, por ejemplo, cuando se aborden situaciones problemáticas que afecten a alumnos y alumnas. En relación a esto, comúnmente dentro de las escuelas se mantiene una visión dominante respecto a la labor del psicólogo, asociada al tratamiento individualizado de “casos” de alumnos y alumnas “problema”, caracterizados de esta manera por los distintos actores educativos, acarreando inadvertidamente la generación de estigma y promoviendo la hegemonía de una visión experta que impide abrir espacios a la polivocalidad y la democratización del proceso.

Repensar las condiciones socio-estructurales es un elemento consustancial a nuestra disciplina. No defiendo la idea de alejarnos totalmente de las condiciones individuales y de los sufrimientos personales, pero si la de contribuir a una mayor visibilización y reflexión crítica respecto a los procesos más amplios que puedan estar generando efectos indeseados en nuestras vidas. Sería interesante que como psicólogos que nos desarrollamos laboralmente en contextos educativos, invitemos a co-crear espacios de validación de nuestras historias alejadas de narrativas dominantes que nos impiden conectarnos con nuestras historias

culturales y locales, para así relevar nuestras posibilidades identitarias preferidas y aquellos conocimientos locales culturalmente contruidos que nos podrían habilitar para configurar espacios de conversación sin jerarquías.

Mi convicción más profunda me convoca a alejarme de ámbitos de poder y reproducción social, y me invita a constituirme más bien en un elemento crítico, reflexivo y transformador, y a intencionar que esa misma perspectiva crítica funcione como herramienta de resistencia frente a las reproducciones de la desigualdad que genera el orden paradigmático actual.

No son fácilmente realizables las transformaciones en ámbitos organizacionales, especialmente en instituciones escolares. La escuela es una estructura muy pétrea, que no consigue cambiar fácilmente. Es muy probable que la escuela sea una de las instituciones menos modificables, porque el interés e intención de hacerlo debe venir desde adentro (Baltar, 2003, p. 13).

Se espera que los resultados del presente estudio de caso aporten al debate sobre las prácticas de intervención psicológica en el ámbito escolar en nuestro país, y que de este modo puedan contribuir a la participación y democratización de las acciones que se realizan en contextos escolares.

Referencias

- Agudelo, M. E., & Estrada, P. (2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social, 29(29)*, 15–48. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/viewFile/2325/206>
- Anderson, H. (2012). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque postmoderno de la terapia* (Jorge Colapinto, trad.). (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (Obra original publicada en 1997).
- Álvarez, D. (2011). El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima metropolitana. *Repositorio Universidad de Lima*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6110366.pdf>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2)*, 07–26. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2401>

- Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), pp. 44-48
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2, 7–34. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1/1002>
- Baltar, M.J. (2010) Identidades docentes. [Diapositivas en PowerPoint].
- Baltar, M.J., Bórquez, M. (2010). (APUNTE DE APOYO). Las condiciones institucionales de la escuela en Chile. *Psicología Educacional*. Universidad del Mar. 2010.
- Baltar, M. J., & Carrasco, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173–190. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n24/a11.pdf>

- Bassante, S. (2017). Importancia de la Neurociencia en la Educación. *Revista Publicando*, 4(10), 531-541. Recuperado de: https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/download/466/pdf_293
- Bock, A. (2008). Psicología de la educación: Complicidad ideológica. (María Julia Baltar, trad.). En Melillo, M. & Makino, M. (Eds.), *Psicología escolar. Teorías críticas* (pp. 79–103). Sao Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo. (obra original publicada en 2003)
- Bórquez, M. (2005). Psicología, Reproducción y Transformación Cultural. Análisis Del Discurso de Las Teorías Psicológicas Del Aprendizaje Desde La Mirada de La Teoría Crítica. *Resonancias*, 2, 61–66
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. (Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza, trads.). (Obra original publicada en 1990). Recuperado de <https://www.academia.edu/8345417/39133828-Bruner-Jerome-Actos-de-Significado>

- Cea, J. C., & López, P. (2014). Neoliberalismo y malestar social en Chile: perspectivas críticas desde la contrapsicología. *Teoría y crítica de la psicología*, (4), 156–169. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/156/132>
- Céspedes, I. (2014). Perfil del psicólogo en la ley SEP (Tesis de pregrado). Universidad de Chile.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J., & Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta de moebio*, (45), 253 - 274. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html>
- De Armas, T., Venegas, C., Salas, G., & Aguilar, M. C. (2020). Neoliberalismo y declive institucional en Chile. La individualización del malestar laboral en psicólogos. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/338845460_Neoliberalismo_y_declive_institucional_en_Chile_La_individualizacion_del_malestar_laboral_en_psicologos
- Denborough, D. (2008). *Practica Narrativa Colectiva. Respondiendo a individuos, grupos y comunidades que han experimentado trauma.* (traducción propia). Adelaide: Dulwich Centre Publications. (obra original publicada en 2008)

- Denborough, D., & White, C. (2011). Respondiendo al trauma y a las dificultades: Historias de resistencia psicológica y social. El uso de prácticas narrativas colectivas. (Ítalo Latorre, trad.) Recuperado de <https://pranaschile.org/wp-content/uploads/2018/04/DenboroughDiezClaves.pdf>
- Denborough, D. (2014). Una línea histórica de la práctica narrativa colectiva: Una historia de ideas, proyectos sociales y colaboraciones (1ra. Parte). (Marta Campillo, trad.). *Revista de psicología. Procesos psicológicos y sociales*. (obra original publicada en 2012). Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Una-linea-historica-de-la-practica-narrativa-colectiva.pdf>
- Díaz, T. (2006). La construcción del sujeto excluido desde la psicoterapia. Reflexiones para una clínica responsable. Recuperado de https://www.academia.edu/1348895/La_construcci%C3%B3n_del_sujeto_excluido_de_la_psicoterapia
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053327.pdf>

- Ferrada, D. (2017). Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11(1), 93-107. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n1/art07.pdf>
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido* (Jorge Mellado, trad.) (2ª ed.). Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores. (Obra original publicada en 1968)
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, trad) (2ª ed.). (Obra original publicada en 1978). Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- García, R., Buzón, O., Piedra, J., & Quiñones, C. (2010). La ceguera de género en el profesorado. En Vázquez, I. (Coord.). *Investigaciones multidisciplinares en género*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=651864>
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., & Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 169–185. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art11.pdf>

- Gergen, K., & Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social, dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*. 3. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255645388_La_terapia_como_una_construccion_social_dimensiones_deliberaciones_y_divergencias
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. (Graciela Morzade, trad.). *Revista Colombiana de Educación*, (17). (Publicación original publicada en 1983). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- González, G., & Lizama, M. (2003, 12 noviembre). EducArte: Análisis de la educación artística en Chile. Recuperado de <http://www.artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (Alfredo Bergés, trad.). (Obra original publicada en 2000). Recuperado de https://www.academia.edu/36961970/HAN_BYUNG_CHUL_Psicopol%C3%ADtica_

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (Obra original publicada en 1991). Recuperado de <https://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, XXIX (117), 7–40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a2.pdf>
- Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década*, (10), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195/19501012>
- Latorre, I. (2010). El árbol de la vida con trabajadores adultos. Una respuesta narrativa a las consecuencias del trauma provocadas por accidentes en el contexto laboral. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.dulwichcentre.com.au/el-arbol-de-la-vida.pdf>

- López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302382111_El_encapsulamiento_de_los_psicologos_escolares_y_profesionales_de_apoyo_psicosocial_en_la_escuela/link/573015c908ae3736095c2234/download
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. *Papers: Revista de sociología*, 62, 97-131. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p97.pdf>
- Lozares, C., Verd, J. M., Moreno, S., Barranco, O., & Massó, M. (2004). El proceso de trabajo desde las perspectivas de la actividad situada y del conocimiento socialmente. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 22(1), 67 - 87. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0404120067A>
- Luco, A. (2010). *La psicología en Chile: ciencia, disciplina y profesión*. Santiago, Chile: Catalonia.

- Ministerio de educación (2019). ¿Cómo conformar y gestionar el equipo de Convivencia Escolar? Recuperado de http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla_02.pdf
- Montenegro, M., & Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=284/28437209>
- Morgan, A. (2000). ¿Qué es la terapia narrativa? Una introducción. (Rivera, M., trad.) Recuperado de <https://dulwichcentre.com.au/que-es-la-terapia-narrativa.pdf>
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 35–52. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100002

- Muñoz, M. (2011). Rol del Psicólogo educacional en el contexto de los nuevos requerimientos sociales y educativos. Universidad Católica del Maule. [Diapositivas en PowerPoint]
- Muñoz, M., & Concha, C. (2013). Cultura y Poder en los Centros Escolares. Una mirada Sociológica. *Synergies Chili*, (9), 23–33. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/Chili9/Munoz_Concha.pdf
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. Recuperado de <http://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Ojeda, P., & Cabaluz, J., (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado: Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 363-377. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200022&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequén*, 1(1), 72–82. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>

- Ovejero, A., & Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica en la escuela. *Aula abierta*, (77), 99–107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45498.pdf>
- Santos, M. A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42, 14–27. Recuperado de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Selvini, M. (2004). El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela (Beatriz Anastasi de Lonne, trad.) (5ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Obra original publicada en 1976)
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. (Ángel Gordo, trad.). (Obra original publicada en 2007). Recuperado de http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Parker_I_La_psicologia_como_ideologia.pdf
- Pelayo, A., & Moro, O. (2003). Hacia una «cartografía» del poder: Michel Foucault. *Anuario de filosofía del derecho*, (20), 207–226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=909368>

- Pérez, E. (2011). El conocimiento situado: Los enfoques feministas arrojan luz sobre la importancia del contexto en la construcción del conocimiento científico. *Investigación y ciencia*, (414), 36–37.
- Pujol, J., Montenegro, M., & Balasch, M. (2003). Los Límites de la Metáfora Lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 40 (1), 57-70. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130057A/23637>
- Russell, S., & Carey, M. (2003). Feminismo, terapia e ideas narrativas: Explorando algunas preguntas que no son tan comunes al abordar este tema. (Ángeles Díaz Rubín, Trad.). *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, (2) Recuperado de <https://narrativepractices.com.au/attach/pdf/Feminismo.terapia.e.ideas.narrativas.pdf>
- Sacristán, A. (1987). En torno al curriculum oculto. *Aldaba*, (7), 29–36. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ALDABA/article/view/19629>

- Salas, G., Urzúa, A., Larraín, A., Zúñiga, C., Cornejo, M., Sisto, V.,... Kühne, W. (2019). Manifiesto por la Psicología en Chile: A propósito de la revuelta del 18 de Octubre 2019. *Terapia psicológica*, 37(3), 317–326. Recuperado de <https://teps.cl/index.php/teps/article/view/266>
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual*, 14 (3), 511–532.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto* (6ª ed.). Recuperado de <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>
- Troncoso, L., Galaz, C., & Álvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: Tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/956/674>
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual: estructura y antiestructura*. (Beatriz García Ríos, trad.). (Obra original publicada en 1969). Recuperado de https://www.academia.edu/34313513/Victor_Turner_El_Proceso_Ritual

- Vidal, J. (2007). Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. (Ofelia Castillo, Mark Beyebach y Cristina Sánchez, trad.) Barcelona, España: Paidós. (Obra original publicada en 1980)
- White, M. (2002). *Reescribir la vida*. (Verónica Tirota, trad.). (Obra original publicada en 1995). Recuperado de <http://www.ilef.com.mx/wp-content/uploads/2015/06/White-Michael.2002.-Reescribir-la-vida.pdf>
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. (Verónica Tirota, trad.) Barcelona, España: Gedisa. (Obra original publicada en 1997).
- White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa*. (Marcela Estrada Vega, Ítalo Latorre-Gentoso y Carolina Letelier Astorga, trad.) Santiago, Chile: Pranas Ediciones. (Obra original publicada en 2007)
- White, M. (2016). *Guías para una terapia familiar sistémica*. (Alcira Bixio, trad.). Barcelona, España: Gedisa (Obra original publicada en 1989)

- Yanes, Z. (2012). Cómo ver el mundo desde el feminismo. Una reflexión sobre la objetividad científica. Recuperado 16 febrero, 2020, de <https://www.oei.es/historico/congresoctg/memoria/pdf/Yanes.pdf>

Anexos

Formulario de Consentimiento Informado

Información para el /la participante

El propósito del presente documento es invitarlo a participar en el estudio de investigación: “**Prácticas Narrativas en la escuela: El Árbol de la vida**”. Usted ha sido elegido en su calidad de participante de Estudio de caso. El investigador principal es **Omar Alonso Ojeda Valenzuela, estudiante a cargo del proyecto de tesis de postgrado**. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su participación:

1. **Dónde y cuándo se llevará a cabo la investigación**

La investigación mencionada se realizará en el Colegio (*se reserva nombre por resguardo de identidad de la institución, no así en el consentimiento informado original*) de la ciudad de Illapel, durante el año 2018.

2. **Motivación y propósito del estudio**

El propósito de esta investigación es poder aportar al conocimiento, a la disciplina de las Prácticas Narrativas Colectivas y su uso en el contexto escolar. A su vez, se pretende aportar al desarrollo de nuevas intervenciones asociadas al quehacer del psicólogo en la escuela.

3. **En qué consiste su participación**

Su **participación en esta investigación es voluntaria** y consistirá en integrar un grupo de docentes y no docentes que participarán del taller del Árbol de la vida. Se solicitará autorización para grabar en audio el proceso de intervención grupal del cual participará.

4. **Riesgos**

Participar en esta investigación no implica ningún tipo de riesgo para usted o sus cercanos, ya que en todo momento puede desistir de su participación en el estudio.

5. **Beneficios**

El principal beneficio de su participación es el aporte que otorgará a la generación de conocimiento a la comunidad científica respecto al uso de las Prácticas Narrativas Colectivas en el contexto escolar, y al quehacer del psicólogo en la escuela. El beneficio directo está asociado a la revalorización del conocimiento y saber docente como respuesta a las problemáticas que pueden emerger en el contexto educativo.

6. **Costos y pagos**

Su participación no implicará costo alguno para usted. Por su parte, el investigador no recibirá pago alguno por realizar esta investigación.

7. **Derechos del participante**

a. **A manifestar dudas, preguntas**

Durante todo el proceso de atención terapéutico usted tiene derecho a manifestar sus dudas al investigador/a en cualquier momento y, en caso de que requiera aclaraciones respecto a la investigación, podrá contactar a Carlos Clavijo, Psicólogo, Director del Programa de Magister en Psicoterapia Constructivista y Construccinista, a quien puede ubicar en el 2508775 – 2508619, o al e-mail carlos.clavijo@uv.cl .

b. **A la participación voluntaria y a la revocación del consentimiento**

Se puede retirar del estudio en cualquier momento si lo considera necesario, teniendo claro conocimiento que su decisión de no participar, o que su eventual retiro no lo perjudicarán en caso alguno.

c. Usted tiene también el derecho de conocer los resultados de este estudio.

8. **Confidencialidad**

a. **Reserva de la identidad del participante**

Su nombre, el de sus familiares y cercanos, no será revelado en ningún momento de esta investigación. No obstante, si usted desea que su nombre sea publicado, será permitido sólo mediante una autorización previa.

b. **De los datos personales y sensibles**

Todo registro de datos será reservado, y sólo tendrán acceso a ellos el investigador principal y docente tutor de la investigación, los cuales serán resguardados por éstos. No obstante, si usted desea que los registros y relatos sensibles sean publicados, será permitido sólo mediante una autorización previa.

9. **Difusión y entrega de los resultados**

Los resultados de esta investigación podrán ser divulgados, según lo estime el investigador, en publicaciones, seminarios o reuniones de tipo científico y/o académico y que podrán ser utilizados o no, en otras investigaciones que no se alejen de los objetivos de la presente investigación, siempre resguardando la identidad del/los participantes, en el caso que así haya sido.

=====

=====

Acta de Consentimiento Informado

Yo,.....,C.I.....
.....

Declaro que el investigador principal, **Psicólogo, Omar Alonso Ojeda Valenzuela, Candidato a Magister en Psicología Clínica de la Escuela de Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, ubicada en calle Brasil, Nro. 2140 de la ciudad de Valparaíso**, me ha informado en forma completa en qué consiste la investigación “**Prácticas Narrativas en la escuela: El Árbol de la vida**” que llevará a cabo en el **Colegio** (*se reserva nombre por resguardo de identidad de la institución, no así en el acta de consentimiento informado original*). He leído completamente la información proporcionada en este documento acerca de mi participación. Me ha informado y explicado cuáles son los procedimientos del estudio a los que seré sometido/a y en qué consistirá mi participación. Asimismo, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y aclarar todas mis dudas con el investigador. Entiendo que poseo el derecho de revocar mi consentimiento sin que esta decisión pueda ocasionarme algún perjuicio.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando voluntariamente mi participación en esta investigación. Recibo una copia completa de este documento.

=====
=====

Nombre y Firma Participante

C.I.:

Fecha:

Nombre y Firma Investigador Responsable

C.I.:

Fecha:

Illapel, de de 201...

=====
=====