



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
ESCUELA DE PSICOLOGIA
MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA
MENCIÓN EN PSICOTERAPIA CONSTRUCTIVISTA Y
CONSTRUCCIONISTA

**INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA BASADA EN LOS SUEÑOS Y ANHELOS DE
VIDA DE UN JOVEN PRIVADO DE LIBERTAD EN UN CENTRO DE RÉGIMEN
CERRADO: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA TERAPIA NARRATIVA CON
APROXIMACIONES AL MODELO DE BUENAS VIDAS**

Daniela Andrea Aliaga Canales

Profesor guía: Carlos Clavijo

Estudio de Caso presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso para
optar al grado académico de Magíster en Psicología Clínica Mención en Psicoterapia
Constructivista y Construccinista.

mayo, 2021

Valparaíso, Chile

AGRADECIMIENTOS

La construcción de esta investigación solo fue posible gracias a la compañía y ayuda de todas aquellas personas que amablemente guiaron mi camino...

Agradezco a mi familia por su apoyo incondicional y por enseñarme el valor de la resiliencia.

Agradezco a esas personas especiales que aparecieron en mi vida y orientaron mis pasos cada vez que lo necesité, sin duda han sido una luz a lo largo de este viaje.

Agradezco a mi guía principal, Dr. Carlos Clavijo por su paciencia, comprensión y amabilidad. Gracias por entregarme los mapas requeridos para esta aventura.

Agradezco también al Centro de régimen cerrado de la ciudad de Limache por haber confiado en esta propuesta y facilitar la apertura a descubrir nuevos caminos de intervención para los y las jóvenes privados/as de libertad.

Y finalmente, agradezco a Hugo por permitirme ser testigo de su historia y por demostrar con valentía que la privación de libertad no impidió que emergiera con fuerza su voz. Espero que sus conocimientos, anhelos, valores y sueños de vida sean de ayuda y otorguen esperanza a quienes trabajamos en esta área.

CONTENIDO

Resumen.....	7
I. Introducción	8
II. Antecedentes Teóricos.....	10
2.1 Contexto general	10
2.1.1 Adolescencia como proceso evolutivo y criminalidad	12
2.1.2 Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084).	14
2.1.3 Modelos de intervención para la reinserción social en Chile.	15
2.2 Enfoque teórico del estudio	21
2.2.1 Modelo de buenas vidas o <i>Good Lives Model</i> (GLM):	21
2.2.2 Enfoque narrativo en psicoterapia	23
2.2.3 Identidad Narrativa	26
III. Objetivos	28
3.1 Objetivo general.....	29
3.2 Objetivos específicos	29
IV. Marco Metodológico.....	29
4.1 Fundamentos onto-epistemológicos	30
4.2 Estrategia de investigación.....	32
4.3 Criterios de rigor	33

	4
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	35
4.5 Método de análisis	39
4.5.1 Procedimiento de análisis	39
4.5.2 Descripción Sistema categorial	40
4.6 Aspectos éticos de la investigación.....	46
V. Descripción del estudio de caso	49
5.1 Identificación y antecedentes generales.....	49
5.2 Motivo de consulta.....	51
5.3 Historia del problema.....	53
5.4 Análisis y descripción del problema.....	54
5.5 Selección del tratamiento más indicado.....	55
VI. Proceso de intervención	58
6.1 Lineamientos de trabajo.....	58
6.2 Descripción del proceso de intervención	59
VII. Análisis de datos	70
7.1 Análisis del Sistema categorial	71
7.1.1 Categoría 1: “Descripción de sí mismo”	72
7.1.2 Categoría 2: “Cómo lo perciben otros significativos”	78
7.1.3 Categoría 3: “Cómo lo perciben otros no significativos”	82

7.1.4 Categoría 4: “Estados intencionales”	85
7.1.5 Categoría 5: “Proyecto de vida”	101
7.1.6 Categoría 6: “Agencia personal”	106
7.2 Alianza terapéutica y persona del terapeuta	116
7.2.1 Sistema PCOMS para evaluar el impacto de la intervención	121
7.3 Evaluación de la eficacia de los tratamientos.	128
7.4 Estado del proceso y seguimiento.....	132
VIII. Resultados	133
IX. Reflexiones finales.....	136
X. Referencias bibliográficas	144
XI. Anexos	153
11.1 Consentimiento y Asentimiento informado.....	153
11.2 Cronograma de sesiones	160
11.3 Medios Narrativos con fines terapéuticos.....	161
11.3.1 La historia de Hugo	161
11.3.2 Los caminos de la vida	162
11.3.3 Cómo continuar las conversaciones	163
11.3.4 Construcción de estados intencionales	164
11.3.5 Plan de intervención individual co-construido en sesión	165

11.3.6 Carta de predicción.....	166
11.3.7 Conectando con historias similares a la del joven.....	168

Resumen

La presente investigación se construye a partir de un estudio de caso basado en un proceso psicoterapéutico sustentado en Terapia Narrativa desde la mirada de White y Epston (1993), con aproximaciones al Modelo de buenas vidas de Ward y Brown (2004), realizado a un adolescente varón privado de libertad por haber infringido la ley penal y que actualmente se encuentra en un centro de régimen cerrado perteneciente al Servicio nacional de menores (SENAME).

Lo anterior se enmarca en el contexto actual de la Ley 20.084 en Chile, la cual a pesar de las medidas implementadas no ha logrado reducir las tasas de reincidencia de manera significativa (SENAME, 2015). De esta forma, se abordó en el proceso terapéutico descrito en esta investigación la importancia de integrar el concepto de identidad narrativa en la intervención con el adolescente dado que existen diversos estudios que plantean que el desistimiento va custodiado de una reconstrucción de identidad (Maruna, 2001), lo que no es considerado en los modelos tradicionales de reinserción social utilizados en el país.

Es así, como el objetivo de la investigación consiste en describir los cambios en las narrativas de identidad del joven tras el proceso terapéutico realizado, lo que se lleva a cabo a través de un diseño metodológico de carácter mixto, siendo la teoría fundamentada y el método de comparación constante las que guían el análisis de los datos obtenidos (Glaser & Strauss, 1967).

Los resultados del estudio dan cuenta que la incorporación de un enfoque narrativo con aproximaciones al Modelo de buenas vidas en la intervención con el adolescente no solo favoreció la creación de una alianza terapéutica sólida, sino también, propició el enriquecimiento de relatos de identidad no totalizados por el delito, lo que permitió desarrollar un sentido de agencia personal en torno a la construcción de un proyecto de vida no compatible con éste.

I. Introducción

Chile ha realizado avances significativos en diversas materias de infancia evidenciándose mejorías en los ámbitos de mortalidad infantil, inmunización, filiación y escolaridad obligatoria. Sin embargo, aún se observa escases de políticas públicas que resguarden los derechos y, a su vez, se encuentren acordes a las necesidades de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, lo que ha implicado una desprotección sistemática de esta población a lo largo de los años (SENAME, 2016).

El Servicio Nacional de Menores (en adelante, SENAME) como organismo encargado de velar por la protección de los derechos de la infancia a través de la administración de programas definidos en la Ley N° 20.032 y que se encuentran agrupados en tres grandes áreas de trabajo; Adopción, Protección de Derechos y Justicia Juvenil (Ley 20.032, 2005), ha tomado medidas que finalmente se transforman en soluciones a corto plazo y que suelen ser inconsistentes con la génesis del problema asociado a las historias de vulneración de larga data en los distintos ámbitos de la vida de niños y niñas. En este contexto, la ley 20.084 se enmarca en la línea de justicia juvenil donde aquellas medidas relacionadas a la internación, a pesar de ser llevadas a cabo en caso de ser estrictamente necesario y siempre que no existan otras más adecuadas, terminan por reducir las oportunidades y cronificar las graves situaciones de desprotección al no considerar la influencia de los elementos sociales, culturales y políticos en la construcción del individuo (SENAME, 2016).

Es en este marco que se desarrolla el presente estudio de caso a fin de describir un proceso psicoterapéutico sustentado en Terapia Narrativa con aproximaciones al Modelo de buenas vidas (Ward, Mann, & Gannon, 2006), el cual facilita el desistimiento de la conducta criminógena a

partir de la consideración de la identidad narrativa de un joven que se encontraba cumpliendo sanción en el Centro de régimen de SENAME de la ciudad de Limache.

Lo anterior adquiere relevancia dado a que diversas investigaciones refieren que los jóvenes que ejercen conductas infractoras comienzan a tener sus primeros ingresos a instituciones de la red proteccional de SENAME alrededor de los 12 años con un historial donde se aprecia claramente una escalada delictiva (Alarcón, Pérez-Luco & Lucero, 1992; Zambrano & Pérez-Luco, 2004 citado en Dionne & Zambrano, 2009), siendo la edad de ingreso al sistema de justicia juvenil entre los 15 y 17 años (Riquelme, 2004 citado Dion y Zambrano, 2009), etapa crucial para la construcción de identidad. En este sentido, se trataría en su mayoría de niños y niñas institucionalizados y politraumatizados/as (SENAME, 2016), lo que es coherente con los planteamientos de Maruna (2011) quien refiere que detrás de toda criminalidad hay una historia de sufrimiento.

Por lo tanto, una intervención temprana y de enfoque biopsicosocial con una mirada en el niño/a como sujeto de derechos y garantías constitucionales evitaría la cronificación de la vulneración como experiencia traumática y como factor de riesgo para experimentar nuevas situaciones de desprotección asociadas al posterior inicio de conductas infractoras (SENAME, 2016).

A pesar que desde el año 2007 el actual modelo de justicia juvenil en Chile ha tenido como foco la responsabilización del delito a través de la evitación de la ofensa y el aprendizaje de un comportamiento socialmente adaptado, no ha logrado reducir las tasas de reincidencia de manera significativa (SENAME, 2015). Tampoco se ha considerado en las intervenciones socioeducativas la importancia fundamental de abordar la historia de vida (Maruna, 2001) y su influencia en los procesos identitarios como consecuencia de los derechos vulnerados en las

trayectorias de desarrollo de niños/as o adolescentes (SENAME, 2016). De este modo, es que la identidad narrativa se transformó en el eje central de esta investigación dado a que su abordaje en el tratamiento buscó favorecer la desistencia a largo plazo, es decir, que la persona que anteriormente participó en patrones persistentes de delincuencia pueda aumentar sus posibilidades de dejar el delito con el pasar del tiempo (Maruna & Farral, 2004). Con ello, esta investigación pudo explorar en nuevas prácticas de intervención, distintas a las ya existentes, con la finalidad de otorgar otras formas de mirar y comprender a la población infractora de ley en contexto privativo de libertad.

II. Antecedentes Teóricos

2.1 Contexto general

Investigaciones refieren que el fenómeno de la delincuencia juvenil se configura como un problema macrosocial dado a que contempla diversos factores contextuales que aumentarían las probabilidades de ingresar al sistema de justicia penal adolescente. Estos elementos según un estudio realizado en Chile estarían relacionados a situaciones de vulneración ocurridas a lo largo de la vida de niños y niñas, tales como: el consumo de drogas, la deserción escolar, la ausencia de figuras parentales, el trabajo infantil, la pobreza y el número de ingresos a la red SENAME, entre otros (Álvarez, 2014).

De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), el 68% de los niños y niñas que han sido egresados del sistema proteccional de SENAME pertenecen a familias que se encuentran en situación de pobreza, de este porcentaje un 10% es considerado indigente. En cuanto a aquellos usuarios egresados del sistema de protección y que son considerados en situación de pobreza ingresan en un 15% al área de justicia juvenil de SENAME, mientras que

quienes se encuentran en situación de indigencia ingresan en un 23%. Por último, quienes son considerados no pobres existiría una asociación de un 8% (Álvarez, 2014).

Atendiendo a esta realidad nacional se torna preocupante observar los índices de reincidencia, entendiendo ésta como la nueva condena que se le otorga a la persona que previamente ha egresado de una sanción, pues existiría un 52% de jóvenes en Chile que habiendo pasado por el circuito de justicia juvenil han incurrido en delitos posteriores a los dos años del egreso, observándose porcentajes más altos en aquellos que poseen sanciones privativas de libertad en comparación a quienes poseen sanciones no privativas. Un estudio realizado a una muestra total de 29.554 adolescentes arrojó que las tasas de reincidencia en los centros de régimen cerrado (CRC) bordean el 43,11% anual, mientras que posterior a los dos años asciende a un 61,38%. También se observó que, a menor edad, contemplando un rango etario entre los 14 y 17 años de edad hay mayores niveles de reincidencia, menos tiempo en reincidir y mayor gravedad en la progresión del delito (SENAME, 2015), siendo las regiones más vulnerables a este aumento la región de Valparaíso, Metropolitana y Biobío (Guerra, 2018).

Otro estudio realizado a nivel nacional refiere, a partir de datos obtenidos en documentos de SENAME y Gendarmería de Chile entre otras instituciones vinculadas a justicia juvenil, un aumento del 103% en las tasas totales y relativas de privación de libertad en adolescentes entre los años 2003 y 2012, comenzando el alza el año 2007 momento en que entra en vigencia la Ley 20.084. Algunos autores plantean que la reforma de la justicia penal adolescente en su funcionamiento actual probablemente ha contribuido al aumento del número total, la tasa relativa y la proporción de adolescentes privados de libertad en comparación con la población adulta (Langer & Lillo, 2014).

La Ley de responsabilidad penal adolescente (LRPA) reconoce que la sanción legal por sí misma no garantiza la posibilidad de cambio, por lo que da énfasis al componente socioeducativo a través del despliegue de tratamientos como una estrategia para disminuir los índices de reincidencia (Pérez-Luco et al., 2014). Sin embargo, la Comisión de constitución, legislación, justicia y reglamento (2013), refiere que estas medidas han mostrado serias dificultades en distintos aspectos relacionados a su adecuada implementación, deficiencias asociadas tanto a la infraestructura como a las prestaciones llevadas a cabo por SENAME, las que no estarían ofreciendo respuestas reales para la reinserción. Fiscales y jueces han criticado también que la insuficiencia de estas medidas ha dado lugar a mayores niveles de quebrantamiento y reincidencia (Langer & Lillo, 2014).

2.1.1 Adolescencia como proceso evolutivo y criminalidad

Para poder comprender el fenómeno de la delincuencia juvenil se debe considerar previamente la importancia de tomar en cuenta el periodo evolutivo en que se encuentra esta población en particular.

De acuerdo con el desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1968) la adolescencia se configura como una etapa del ciclo vital singular en la vida de las personas por ser el proceso de transición entre la infancia y la edad adulta. Este periodo se caracteriza por una diversidad de cambios psicobiológicos significativos en el cual surgen transformaciones a nivel corporal, emocional, psicosexual y de pensamiento, las que en conjunto contribuyen al cumplimiento de la tarea central de esta etapa, la construcción de identidad.

Estudios en neurodesarrollo han demostrado que durante la adolescencia existen avances progresivos en las habilidades cognitivas transitando de un estilo de pensamiento concreto a

procesos más complejos como la abstracción y simbolización, ambas importantes para el desarrollo del pensamiento formal que en la mayoría de las personas suele desarrollarse entre los 15 y 20 años de edad. Por su parte, Piaget, en su reformulación teórica realizada en los años 70, refiere que este crecimiento suele ser sensible a las prácticas culturales, es así como los/as jóvenes que se encuentren cursando esta etapa posiblemente sean influenciados por el contexto social en el cual se encuentren (citado en Pérez-Luco et al., 2014).

Respecto de los cambios vividos en la adolescencia tanto la fase primaria como secundaria involucran elementos que colaboran en la construcción de identidad; la primera fase (previo a los 15 años de edad) implica redefiniciones en la comprensión de sí mismo/a y del entorno inmediato, siendo también esperable la presencia de ciertas dificultades para regular los afectos e impulsos dado a las altas concentraciones hormonales, mientras que en la segunda (posterior a los 15 años), los/as adolescentes van construyendo una aproximación valórica de la realidad, por lo que el desarrollo social, moral, la adopción de género y la definición de quiénes son en el mundo terminan por ser focos importantes para construir su identidad y sentido de coherencia en el tiempo, un camino que se inicia a partir de los ámbitos físico-biológico y que se resuelve en lo psicológico, respondiendo a las preguntas de ¿quién soy? y ¿Qué rol ocupo en sociedad? (Pérez-Luco et al., 2014).

Tanto Piaget (1975) como Kohlberg (1982) enfatizan el rol del desarrollo cognitivo como eje central para el desarrollo moral, al ser la adolescencia un periodo evolutivo de importantes cambios en las diferentes dimensiones de la vida de una persona se convierte en un potencial escenario que puede favorecer conductas trasgresoras y de riesgo tanto en salud mental como en desadaptación social (Crockett & Crouter, 1995; Florenzano, 1998; Mazor y Enright, 1988 citado en Pérez-Luco et al., 2014). Diversos autores coinciden que estos comportamientos son incluso

parte de las tareas propias de la etapa, pues la impulsividad, la búsqueda de sensaciones nuevas y la dificultad para evaluar los riesgos cumplen un rol importante al permitir el avance de la autonomía, el cuestionamiento de las normas y valores vigentes y el aprender a enfrentar experiencias de fracaso, frustración y ansiedad, el peligro estará cuando el/la adolescente integre y legitime el actuar delictual sin una valoración de sus consecuencias (Le Blanc, 2003; Meringolo, Bertolletti & Chiodini, 2009 citado en Pérez-Luco et al., 2014).

En coherencia con lo anterior, estudios en criminología evolutiva han dado cuenta que la prevalencia de conductas delictivas, en su mayoría, se concentran en la adolescencia por ser una etapa altamente permeable a la influencia social, reportando cifras que indican que un 90% de los adolescentes varones realizan al menos 1 acto delictivo durante este periodo (Farrington, 2005; Loeber et al. 1991; Moffitt, 1993 citado en Pérez-Luco et al., 2014). Investigaciones posteriores logran definir que solo el 5% de adolescentes pertenecientes a una generación dan cuenta de conductas delictivas persistentes, los que se configuran como los autores de más del 50% de los delitos cometidos por esta población (Dionne, 2006; Wilson & Lipsey, 2000 citado en Pérez-Luco et al., 2014).

2.1.2 Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084).

El 08 de junio del 2007 entra en vigencia la ley 20.084 (2011), la cual buscó generar cambios al antiguo modelo tutelar establecido en la ley 16.618 también conocida como “Ley de menores” (Cillero, 2004), ley que fue altamente criticada por no respetar los derechos y garantías básicas de los niños, niñas y adolescentes (Langer & Lillo, 2014). Por esta razón, la nueva justicia penal, también llamada Ley de responsabilidad penal adolescente (en adelante LRPA), tuvo como principal objetivo ajustar la legislación en base a estándares internacionales de los Derechos

Humanos e introducir un régimen en donde los jóvenes entre 14 y 17 años fuesen considerados como penalmente responsables de sus actos, pero participantes a regulaciones específicas que toman en consideración el proceso de desarrollo madurativo en el cual se encuentran, resguardando los derechos y garantías establecidas en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), además de otros instrumentos internacionales ratificados en Chile (Langer & Lillo, 2014).

En este sentido la LRPA reconoce en su artículo n° 2 el interés superior del niño, niña o adolescente como el principal estándar aplicable en todo proceso judicial o administrativo, estableciendo un sistema de justicia especializado en la materia, siendo SENAME la institución responsable de llevar a cabo las sanciones y velar por la seguridad y rehabilitación a partir del despliegue de equipos de trabajo multidisciplinarios, marcando así una diferencia significativa con los sistemas penales adultos (Berríos, 2011). Cuando se trata de medidas privativas de libertad pueden ser llevadas a cabo a través de dos modalidades; internación provisoria (CIP) o régimen cerrado (CRC).

2.1.3 Modelos de intervención para la reinserción social en Chile.

Los principales modelos de intervención en Chile para la población juvenil infractora de ley son el Modelo multidimensional de intervención diferenciada con adolescentes (Pérez-Luco et al., 2014) y el Modelo de riesgo, necesidad y capacidad de respuesta (Andrews & Bonta, 2007). Éste último es el utilizado en los centros de régimen cerrado de SENAME de acuerdo con las orientaciones técnicas establecidas (SENAME, 2011).

2.1.3.1 Modelo multidimensional de intervención diferenciada con adolescentes (MMIDA).

El MMIDA es un modelo teórico de base empírica de evaluación e intervención destinado a trabajar con adolescentes infractores de ley. Utiliza diversos marcos referenciales a través de los cuales se sustenta, entre ellos, está la Teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), la Criminología evolutiva (Farrington, 1981), Psicoeducación (Dionne & Zambrano, 2008), Enfoque de riesgo-necesidad-receptividad (Andrews & Bonta, 2007), el Modelo integrado de intervención diferenciada (Fréchette & LeBlanc, 1998), Enfoque transteórico del cambio (Prochaska & DiClemente, 1983), Enfoque psicosocial ecológico (Pérez-Luco, 2003) y el Modelo multidimensional de trayectorias desadaptativas adolescentes (Alarcón, 2001; Alarcón, Vinet, Salvo, & Pérez-Luco, 2007, 2009).

El modelo permite llevar a cabo una evaluación del funcionamiento psicológico del adolescente y el tipo de delincuencia (transitoria, persistente o compleja) para luego determinar en base a los factores de riesgo criminógenos la modalidad de intervención más adecuada (mínima, moderada, elevada o máxima), la cual se desarrolla en cinco etapas: evaluación, plan de intervención, evaluación de resultados y seguimiento.

Al finalizar el proceso de intervención se reevalúa el impacto de ésta junto con el/la joven y su familia con el propósito de establecer la necesidad de reformular el plan de intervención. El proceso anteriormente descrito pretende favorecer la integración social, reducir el riesgo criminógeno y atender a las necesidades del desarrollo del adolescente (Pérez-Luco et al., 2014).

2.1.3.2 Modelo de Riesgo, necesidad y capacidad de respuesta de Andrews y Bonta (RNR)

El modelo canadiense de Riesgo, necesidad y capacidad de respuesta de Andrews y Bonta (2007), más conocido como RNR por sus siglas en inglés *Risk-Need-Responsivity*, fue desarrollado en la década de los 80's para ser utilizado en la evaluación y rehabilitación de adolescentes infractores de ley, basando sus planteamientos en las teorías de la personalidad y en la teoría del aprendizaje cognitivo social de la conducta criminal. Su metodología de intervención psicoeducativa tiene como objetivo principal que los/las jóvenes adquieran un comportamiento socialmente adaptado a partir del reforzamiento y moldeamiento de conductas que conlleven a la evitación de la ofensa (SENAME, 2009).

El modelo se configura en base a tres principios; factores de riesgo, necesidad y capacidad de respuesta tanto del/a propio adolescente, como de las redes sociales e instituciones que giran en torno al proceso de intervención realizado.

El principio de *riesgo* tiene relación con aquellas situaciones personales y contextuales de carácter negativo que conllevan a la presencia de dificultades en el ámbito emocional, conductual e interpersonal y que pudiesen aumentar el riesgo de reincidencia. Se encuentra determinado por factores estáticos y dinámicos; los primeros pretenden predecir la conducta criminal no encontrándose sujetos a cambio, mientras que los segundos si lo están, estos últimos son los que finalmente se transforman en necesidades criminógenas que están directamente relacionadas con la aparición y mantenimiento de la conducta delictual.

El principio de necesidad señala que el enfoque del tratamiento penitenciario debe centrarse en las necesidades criminógenas entendidas como los factores de riesgo dinámicos que están directamente vinculados con el comportamiento criminal y que están subsumidas a los principales

predictores de la conducta delictiva, a los que se hace referencia como los ocho centrales (Andrews y Bonta, 2006; Andrews et al., 2006).

Las necesidades consideradas como parte del foco de tratamiento son descritas en la figura 1 mostrada a continuación (Andrews & Bonta, 2007):

Factores de riesgo/necesidad	Indicadores	Metas de intervención
Patrón de personalidad antisocial	Impulsivos, aventureros que buscan el placer, agresivo sin descanso e irritable.	Generar habilidades de autocontrol, enseñar a controlar la ira
Actitudes pro-criminales	Argumentos a favor de la delincuencia, actitudes negativas hacia la ley.	Racionalizaciones contrarias con actitudes prosociales; construir una identidad prosocial.
Soporte social para el crimen	Amigos infractores, aislamiento social de pares prosociales.	Sustituya amigos infractores por amigos prosociales.
Abuso de sustancias	Abuso de alcohol y/o drogas.	Reducir el abuso de sustancias, Realce alternativas al uso de sustancias.
Familia/relaciones de pareja	Inapropiado monitoreo y disciplina de los padres, relaciones familiares empobrecidas.	Enseñar habilidades parentales, mejorar expresiones de afecto y cuidados.
Estudio/trabajo	Desempeño pobre, bajos niveles de satisfacción.	Mejorar habilidades de trabajo/estudio, fomentar las relaciones interpersonales en el contexto de trabajo/escuela.
Actividades recreativas prosociales	Falta de participación en actividades prosociales recreativas/ de ocio.	Fomentar la participación en actividades recreativas prosociales, enseñar aficiones prosociales y deportes.

Figura 1: Tabla de riesgo criminológico. Andrews y Bonta, 2007.

Por último, la historia criminal como factor de riesgo-necesidad es considerada un factor de riesgo estático por lo que no contempla metas de intervención.

Si bien, los modelos recientemente expuestos contemplan sustentos teóricos de base empírica, diversos autores no solo han criticado la puesta en marcha de la ley 20.084, sino también, la implementación de los tratamientos que propone para la reinserción social de los/as adolescentes privados de libertad (Dionne & Zambrano, 2009).

En el caso del MMIDA una de las principales observaciones tiene relación con que se encontraría destinado sólo a población masculina dado a que el trabajo con mujeres aún requiere de mayor evidencia y respaldo para su formalización (Pérez-Luco et al., 2014), mientras que el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI), utilizado en el proceso de evaluación de este modelo, contempla dentro de sus especificaciones técnicas una edad límite de 19 años (Millon, 1993), lo que no permite considerar a aquella población mayor a esta edad y que también se encuentra cumpliendo sanción en contexto de justicia juvenil¹. Finalmente, el MMIDA a pesar de ser uno de los pocos modelos construidos y validados en Chile para la población infractora de ley adolescente, no es aplicado en contextos privativos de libertad. La razón de esto, según Villagrán (2021)², se explicaría por motivos de políticas públicas ajenas a lo científico; aspectos asociados a la necesidad de un mayor financiamiento, temporalidad, recurso humano, gestión de casos y formación/capacitación requerida para su aplicación no logran ser compatibles con las orientaciones técnicas de SENAME.

En cuanto al modelo RNR, actualmente indicado dentro de las orientaciones técnicas de SENAME (2011), autores como Dione y Zambrano (2009), Martínez (2015) y Guerra (2018) cuestionan la capacidad teórica y práctica al considerarlo un modelo de carácter estandarizado en lo que respecta a los planes de tratamiento. Desde su perspectiva, la intervención diferencial se encontraría prácticamente omitida configurándose como un modelo de talla única para la población adolescente infractora de ley, que al no estar adecuadamente operacionalizado conlleva a que los objetivos para la reinserción social sean elaborados desde la interpretación de quienes intervienen.

¹ En ocasiones los jóvenes sancionados por la ley 20.084 inician el cumplimiento de la sanción siendo mayores de 18 años edad.

² Villagrán, N., Sociólogo e Investigador en Fundación Tierra de Esperanza. Comunicación personal, 25 de enero 2021.

Por lo tanto, la intervención realizada desde este modelo implica un desafío para los equipos de intervención de los centros privativos de libertad de SENAME, considerando que deben facilitar un proceso de cambio con foco en las necesidades particulares de cada joven en un contexto homogéneo de intervención, facilitar que los jóvenes tomen distancia del delito y se integren socialmente en un contexto que tiende a crear barreras para su integración; educación que dificulta el acceso, posibilidades de empleo inciertas y servicios de protección social frágiles o inexistentes, deben incentivar la confianza en terceros y facilitar el proceso de responsabilización del/la adolescente cuando ellos/as han sido el resultado de una larga cadena de negligencias y desresponsabilidades del mundo adulto, así como de las instituciones a cargo del cuidado en la infancia (Zuchel, 2008).

Ward y Brown (2004), críticos del modelo RNR mencionan que el manejo de riesgos es una condición necesaria pero no suficiente para la rehabilitación, siendo el mejor camino para reducir las tasas de reincidencia delictiva el que los participantes desarrollen herramientas necesarias para vivir vidas de carácter más satisfactorio. Sus orientaciones, según Ward, Mesler y Yates (2007 citado en Guerra, 2018), desestiman las necesidades no criminógenas al centrarse en la psicometría del riesgo criminal antes que en el ser humano visto como un todo, dedica escasa atención al rol de la narrativa personal y la identidad, enfatizando en el déficit de la persona y la adquisición de nuevas conductas que terminan por transformar al modelo en un sistema de educación impuesto que falla en sus propias premisas individualizadoras y en la tarea de facilitar la motivación al tratamiento. Es en este contexto, que Ward y Brown proponen un marco de rehabilitación complementario y no excluyente del RNR llamado Modelo de buenas vidas (2004).

2.2 Enfoque teórico del estudio

2.2.1 Modelo de buenas vidas o *Good Lives Model* (GLM):

El Modelo de buenas vidas o *Good Lives model* en su nombre original (en adelante GLM)³, es un método de intervención que contempla un enfoque basado en las fortalezas de jóvenes que han infringido la ley penal (Ward, 2010 citado en Fortune, 2018)⁴.

En sus postulados principales considera que la intervención debiese centrarse en aquellas circunstancias que no necesariamente tienen relación con la práctica criminal (Ward, Yates y Willis, 2012 citado en Fortune, 2018), ya que esta manera los jóvenes pueden valorar sus recursos, necesidades e intereses personales y, a su vez, ser alentados a identificar y formular distintas alternativas para lograr sus metas de vida a partir de actitudes prosociales (Fortune, Ward y Willis, 2012 citado en Fortune 2018). De acuerdo a esto, el GLM poseería doble enfoque de tratamiento: promover el bienestar a través del desarrollo de habilidades personales y reducir el daño a terceros (Fortune, Ward, & Mann, 2015).

En cuanto a los aspectos éticos el modelo se sustenta en principios y supuestos básicos que orientan la intervención y que tienen estrecha relación con el respeto y la integridad de las personas, una concepción del ser humano como agente dinámico en la construcción del conocimiento y en la cual se valoran sus recursos personales, sus posibilidades de cambio y su derecho a vivir una vida de manera digna (Margalit, 1996 citado en Fortune, Mann y Ward, 2015). En este sentido, la postura terapéutica posee dos premisas: la primera tiene relación con el valor y la dignidad de la persona y su derecho a vivir una buena vida, y la segunda considera

³ Por sus siglas en inglés.

⁴ La traducción literal del concepto “*strength-based*” es fuerza, sin embargo, en su sentido se puede reportar de mejor manera como fortaleza y por eso se ha escogido dicha denominación.

tener la claridad de la responsabilidad que poseen aquellos que han realizado daño a otros (Govier, 2002; Fortune, Mann y Ward, 2015).

A diferencia de otros modelos el GLM propone una alternativa distinta a los enfoques tradicionales reduccionistas del comportamiento humano, centrándose en objetivos de enfoque en lugar de objetivos de evitación. Su valor agregado reside en contemplar un mayor grado de coherencia teórica y capacidad para incorporar aspectos del desistimiento, entendiendo por esto al momento en que la persona decide abandonar el estilo de vida delictual (Maruna, 2001)⁵, de modo que considera conceptos como: la identidad personal, fortalezas, la agencia y los valores fundamentales (Fortune, 2018), otorgando especial importancia a la creación de una alianza terapéutica sólida por el impacto positivo que ésta genera en el proceso de rehabilitación (Fortune y Ward, 2013 citado en Fortune, Mann y Ward, 2015). En relación a esto, existiría evidencia que un mejoramiento de la alianza contribuiría a un mayor compromiso en el proceso de rehabilitación, así como también, promueve el abandono del estilo de vida delictual a largo plazo (Gannon et al., 2011; Ware y Bright, 2008, Whitehead et al., 2007).

Marshall, Fernández y Serran⁶ han llegado a la conclusión de que el proceso de cambio se ve facilitado cuando hay un aumento en la autoestima del consultante, un desarrollo de objetivos de tratamiento contruidos colaborativamente y características por parte del terapeuta relacionadas a la empatía, calidez y la capacidad de reforzar el progreso (2003 citado en Fortune, Mann y Ward, 2015). Investigaciones que integraron al GLM en el proceso de intervención encontraron tasas más altas de participación y finalización del tratamiento en comparación a otros programas,

⁵ Sin embargo, la permanencia de esta decisión no implica un cambio permanente, ni siquiera en un rango de 5 o 10 años sin cometer delitos es garantía de que estos hayan cesado, por lo que la desistencia es comprendida más bien como un proceso (Maruna, 2001).

⁶ Resultados obtenidos en un estudio realizado con personas que han cometido delitos en el ámbito de la sexualidad.

incluso en poblaciones con complejas necesidades de salud mental lograron completar el tratamiento en su totalidad (Simons, 2006; Gannon et al., 2011 citado en Willis, Ward, & Levenson, 2014). Del mismo modo, otro estudio demostró que la incorporación de los principios del GLM informaron una mejora en la calidad de vida, en la construcción de un sentido personal, en comportamiento prosocial y en un aumento en la participación al proceso (Lindsay, Ward, Morgan y Wilson, 2007 citado en Willis & Ward, s/f). Así mismo, Whitehead, Ward y Collie (2007) mencionan que el modelo facilitó la promoción del desarrollo a largo plazo de los objetivos de integración.

De acuerdo a la evidencia empírica hay dos aspectos necesarios para que el efecto del cambio sea sustentable y perdure en el tiempo; la motivación del adolescente para cambiar y la relación de ayuda que establecen los técnicos y profesionales que participan del proceso de intervención (Pérez-Luco et al., 2014). En este contexto, diversos autores han reforzado la idea que un abordaje terapéutico con foco en las fortalezas tiende a ser más eficaz a la hora de generar un cambio de comportamiento en comparación con aquellos enfoques basados en el control externo o en técnicas de disuasión (Lipsey, Howell, Kelly, Chapman y Carver, 2010 citado en Fortune 2018).

2.2.2 Enfoque narrativo en psicoterapia

En la década de 1970 y 1980 Michael White y David Epston comienzan a desarrollar los primeros planteamientos de lo que hoy conocemos por terapia narrativa, basados en los trabajos de Gregory Bateson en el campo de la terapia familiar junto a las ideas del filósofo francés Michael Foucault (1973) y las exploraciones de Jerome Bruner (1986) en la construcción de

significados es que comienzan a interesarse por la estructura de los textos, surgiendo así la metáfora narrativa (en White, 1995).

En la metáfora narrativa el lenguaje es el medio por el cual las personas organizan la experiencia y dan forma a las ideas (Tarragona, 2006), se transforma en un elemento central para la comprensión de la identidad y vida de una persona, ya que para otorgar sentido y atribuir significados a aquello que construimos como parte de nuestra historia la experiencia debe ser relatada (White & Epston, 1993). Al ser los seres humanos activos en el proceso de interpretación de la propia experiencia los significados atribuidos no poseen características neutrales, por el contrario, tienen efectos reales en las acciones que realizamos y en los pasos que decidimos dar (White, 1995).

A diferencia de la epistemología positivista el enfoque narrativo surge de corrientes postestructuralistas en psicología provenientes de una mirada construccionista, en este sentido, las prácticas lingüísticas lejos de buscar consolidar la realidad como única e irrefutable pretenden evitar que las personas sientan la imposibilidad de tener un rol generativo en la construcción de las realidades que describen (White, 1995), la perspectiva aquí se muestra múltiple como un abanico de realidades posibles, siendo la temporalidad un aspecto importante en cuanto a que las narraciones existen en virtud de cómo se van desarrollando los acontecimientos a través del tiempo, cuando la trama convierte a los eventos ocurridos en una historia es cuando el relato adquiere sentido (White & Epston, 1993), por lo tanto, la trama es la que entrelaza al tiempo con la narratividad (Ricoeur, 1980).

Este pensamiento posmoderno nos mueve hacia el conocimiento como una práctica discursiva dado a que da énfasis a su naturaleza relacional y generadora de lenguaje. En este contexto, una terapia realizada desde un enfoque narrativo buscará estimular la polisemia, la

construcción de nuevos relatos, fomentar el sentido de autoría y re-autoría de la propia vida y favorecer la percepción de una realidad cambiante y dependiente de las experiencias vividas en una dimensión temporal (White & Epston, 1993). De este modo, el terapeuta narrativo toma conciencia de la responsabilidad ética que poseen los efectos de su trabajo en la vida de quienes consultan, al no considerarse un observador neutral ni poseedor único de conocimiento permite visibilizar las relaciones de poder existentes y valorar el conocimiento que la persona trae consigo a sesión, esta posición descentrada pero influyente facilita una relación recíproca y colaborativa, lo que evita la construcción de un espacio terapéutico iatrogénico al cuestionar los discursos que suelen darse por sentado y que terminan por marginar las identidades de las personas desfavoreciendo así el desarrollo de su agencia personal (White, 1995).

En la terapia narrativa el foco está puesto en la alianza terapéutica, la identidad de las personas y en la capacidad de éstas para desarrollar la agencia personal como un modo de reclamar sus vidas de las prácticas culturales dominantes que irrumpen en la percepción del sí mismo. Se contempla al problema separado de las personas, pues el problema es el problema, no la persona, de esta manera la identidad no se verá totalizada por aquello que genera malestar y permitirá una apertura a nuevas opciones de resolución (White, 2007).

Estos postulados de la terapia narrativa son coherentes con los ejes centrales tanto del paradigma del desistimiento como del Modelo de buenas vidas, lo que adquiere importancia para la presente investigación, ya que el contexto específico de intervención puede llevar a que los jóvenes totalicen su identidad a partir de un comportamiento delictivo. Situación en la que se torna relevante intervenir tempranamente en las narrativas de identidad con la finalidad de facilitar el proceso de desistimiento de la conducta trasgresora de ley, lo que es congruente con

diversos estudios que plantean que el desistimiento va acompañado de una reconstrucción de identidad (Maruna, 2001).

Así mismo, una investigación con adolescentes que realizaron prácticas infractoras de ley en E.E.U.U. dio cuenta que los significados asociados a la privación de libertad se configuraron como un punto de inflexión para cambiar dado a los sentimientos negativos que esta situación les proporcionó. Sin embargo, se observó cierta dificultad para sostener el desistimiento en libertad, concluyendo que para que se dé un cambio de cognición en este punto de inflexión, los adolescentes deben hacer una construcción de su futuro por sí mismos como parte de la transformación (Soyer, 2014 en Padrón, 2014). Siguiendo esta misma línea Shover atribuyó la desistencia a los cambios en la identidad (1983 en Maruna, 2001).

2.2.3 Identidad Narrativa

Al ser la adolescencia un periodo crítico para el desarrollo de la identidad, un joven que se encuentre privado de libertad podría sufrir consecuencias profundas en el desarrollo de la misma. De acuerdo a la teoría del etiquetado una vez que una persona interioriza una etiqueta desviada el estigma es casi irreversible (Erikson, 1962 citado en Maruna, 2001). En este sentido y en el contexto del desistimiento de la conducta criminal, Glaser realizó un estudio exhaustivo en personas privadas de libertad encontrando escasa evidencia respecto de la criminalidad como un rasgo estable, describiendo ésta como un “camino en Zigzag” por sus patrones de comportamiento oscilantes en el tiempo (1964, p.56 citado en Maruna, 2001). En coherencia con ello, Matza refiere que ninguna persona que haya cometido delito debiese ser considerada como un criminal sin posibilidad de cambio (1964 citado en Maruna, 2001). Esta perspectiva del desistimiento al ser desarrollada en base a teorías psicológicas de la identidad narrativa logra

integrar la importancia de la construcción del sí mismo a lo largo tiempo (Maruna, 1997 citado en Clavijo, 2016).

Bronowski (1971) al respecto refiere que “el sí mismo no es algo fijo dentro de mi cabeza. Si en verdad existe, mi yo es un proceso; el proceso interminable por medio del cual transformo toda nueva experiencia en conocimiento” (citado en Guidano, 1987, p.36). Lo anterior, permite adentrarnos a un concepto de identidad que da cuenta de una construcción histórica basada en las experiencias de vida y en cómo éstas son interpretadas y narradas por uno mismo, los relatos adquieren un lugar privilegiado al integrarse de diferentes formas en la vida cultural y social, siendo definidos y acordados mediante la narratividad que tiene su lugar en el lenguaje (Bruner, 1990 citado en Capella, 2011). Así mismo, Bruner plantea la imposibilidad de separar las experiencias de vida de la historia contada (2003, 2004 citado en Capella, 2011).

Para efectos de la presente investigación se considerará el concepto de identidad narrativa propuesto por McAdams y McLean (2013), quienes la comprenden como la historia de vida que una persona hace propia y en la que integra un pasado autobiográfico reconstruido y un futuro imaginado que otorga una explicación coherente de la identidad en el tiempo, un yo integrado sincrónica y diacrónicamente que responde a las preguntas acerca de quiénes somos en la actualidad y hacia dónde dirigimos nuestras decisiones de vida (Mc Adams, 1993 citado en Clavijo, 2016). En este contexto, la historia interiorizada adopta la forma de una trama que permite tener un hilo conductor, un grado de unidad y propósito que otorga sentido y significado a la vida de las personas (McAdams, 2011).

De lo anterior se desprende la importancia de las narrativas de identidad en el proceso de desistimiento de la conducta delictiva dado que es esperable que los jóvenes que han infringido la ley penal posean narrativas de sí mismos coherentes a una identidad emparejada con el delito,

etiqueta social negativa que conlleva a que reinterpreten sus actos pasados desde la perspectiva del estigma (Goffman, 1970, citado en Padrón, 2014) y a través de la cual pueden percibirse como incapaces de evitar el delito (Cid & Martí, 2011). Para evitar que el comportamiento delictivo pasado no lo defina como persona y limite en sus futuras decisiones, es que deben considerarse las narrativas de cambio en la reconstrucción de identidad (Maruna, 2001).

III. Objetivos

Este estudio plantea la exploración del uso de prácticas narrativas en un proceso terapéutico basado en el Enfoque Narrativo y el Modelo de buenas vidas con un adolescente de 16 años quien luego de infringir la ley penal es sancionado a cumplir un periodo de tiempo determinado en un centro privativo de libertad.

La relevancia de esta investigación se centra en rescatar las narrativas que surgen a partir del proceso terapéutico vivido desde la experiencia del propio participante. Los datos obtenidos, descritos en mayor detalle en el apartado “Análisis de datos”⁷, son los que incentivan el surgimiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera cambian las narrativas de identidad del joven a lo largo de la intervención?

Para el desarrollo de esta pregunta se han propuesto objetivos que tuvieron por finalidad guiar la investigación de manera coherente a los enfoques propuestos previamente.

⁷ Ver en punto VII de este documento.

3.1 Objetivo general

Analizar un proceso terapéutico sustentado en un enfoque Narrativo con aproximaciones al Modelo de buenas vidas realizado a un joven privado de libertad en el centro de régimen cerrado de SENAME ubicado en la ciudad de Limache.

3.2 Objetivos específicos

1. Describir los cambios en las narrativas de identidad del joven tras el proceso terapéutico realizado.
2. Identificar las intervenciones terapéuticas que resulten significativas durante el proceso.
3. Identificar narrativas de identidad que favorezcan un sentido de agencia personal.
4. Evaluar el impacto de la intervención terapéutica realizada.

IV. Marco Metodológico

El conjunto de procedimientos utilizados para la recolección, análisis e integración de los datos obtenidos en la presente investigación implicó la utilización de un diseño metodológico de carácter mixto debido a la combinación de métodos provenientes tanto de tradiciones cualitativas como cuantitativas (Pole, 2009).

Este diseño anidado permite que ambos enfoques se nutran con el afán de otorgar un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En este sentido, y considerando que el foco de la investigación se centra en la identidad narrativa pero también en el impacto del proceso terapéutico, es el componente cualitativo el que adquiere predominio puesto que no es posible aproximarse a la comprensión del cambio en las narrativas de identidad a través de métodos cuantitativos dado a la inexistencia de estos en torno a este

tema en particular (Maruna, 2001). Por otro lado, para evaluar el impacto de la intervención sí se requirió de la utilización de instrumentos que permitieran medir cuantitativamente las dimensiones asociadas al estado global del participante de estudio y la percepción de este respecto de la alianza terapéutica establecida durante el proceso, entendiendo a la alianza como un componente central en la facilitación del cambio. En este contexto, con la finalidad de valorar ambas dimensiones se aplicó el Sistema de socios para la gestión del cambio o Sistema PCOMS el cual entrega un feedback sistemático del paciente en psicoterapia (Duncan & Reese, 2015).

De esta manera, se utilizan las fortalezas de ambos enfoques para lograr una perspectiva más amplia y profunda, intentando minimizar sus debilidades potenciales (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior y contemplando que la naturaleza de esta investigación es predominantemente cualitativa es que se considera la importancia otorgada tanto al contexto como a la persona, perspectiva holística que evita que sean reducidos a variables y puedan ser considerados como un todo (Taylor y Bogdan, 1986 en Quecedo & Castaño, 2002).

4.1 Fundamentos onto-epistemológicos

El proceso terapéutico descrito en la presente investigación lejos de buscar generalizar o realizar un diagnóstico clínico se centró en comprender los contenidos de la experiencia y sus significados (Ruíz, 2012), considerando el punto de vista del propio actor (Becker, 1986 en Sandoval, 2002). Lo anterior, implicó adoptar una postura y orientación principalmente cualitativa, metodología que permite abordar de manera respetuosa los fenómenos subjetivos y sociales (Denzin y Lincoln, 2003 en Sisto, 2003a), configurándose como un intento por obtener

una mayor comprensión en torno a los significados y definiciones que las personas hacen respecto de aquello que las rodea, lo que no es cuantitativamente medible (Salgado, 2007).

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta lo planteado por Gergen en torno al Construccinismo social, los procesos sociales que conforman lo que conocemos por realidad adquieren el carácter de procesos históricos que son construidos a partir de los discursos que las personas hacen acerca de la misma (1989 en Sisto, 2003b). En este sentido, la realidad social se transforma en una red de significados compartidos co-construidos en la interacción, pues cada persona situada en una cultura o sociedad particular será capaz de elaborar su propia versión acerca de la experiencia, siendo las convenciones de inteligibilidad las que determinarán cómo se interpreta aquello que se observa. Por tanto, la subjetividad e intersubjetividad serían los medios por excelencia para conocer las realidades humanas y no un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumirían los paradigmas positivistas y pospositivistas (Sandoval, 1996).

Emprender una investigación de naturaleza predominantemente cualitativa implicaría, entonces, comprenderla como un proceso relacional que contempla la construcción que cada persona elabora, moldea y cómo estas construcciones, a su vez, son moldeadas en el desarrollo interlocutorio (Wiesenfeld, 2000). Esta forma de adentrarse al fenómeno permite concebir a la realidad como algo dinámico y diverso, ya que responde a las distintas interpretaciones realizadas tanto por quien investiga como por los participantes de dicha investigación. La finalidad se basa en comprender los procesos con los que desciframos el mundo dado que no podemos conocer una realidad objetiva y, finalmente, todo conocimiento requiere de un acto de interpretación (White & Epston, 1993).

4.2 Estrategia de investigación

En el marco de la naturaleza de esta investigación el abordaje metodológico utilizado para comprender el fenómeno que aquí se presenta es la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967 en Salgado, 2007).

La teoría fundamentada corresponde a un diseño cualitativo que emerge como una alternativa a las teorías dominantes de carácter funcionalista y estructuralista (Sandoval, 2002), trasciende de los marcos conceptuales preconcebidos en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales (Draucker et al., 2007 en Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Su planteamiento básico es que las proposiciones teóricas surgen a partir de los datos obtenidos en la investigación más que de los estudios previos (Salgado, 2007), por lo que su proceso no es posible de desarrollar en forma lineal, adquiriendo una dinámica tanto jerárquica como recursiva. En este contexto y siguiendo estos lineamientos, toda información obtenida en esta investigación ha sido categorizada sistemáticamente con el debido cuidado de limitar la teorización hasta el momento de obtener los esquemas de datos que emergieron de la operación de categorización (Sandoval, 2002), es decir, no se realizaron interpretaciones acerca del fenómeno estudiado previo al análisis de la información.

De este modo, una vez recopilados los datos se analizaron sincrónicamente a través del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967), cuya finalidad fue construir conceptualizaciones a partir de la comparación permanente de la información obtenida, identificando sus características, interrelacionando e integrando en una teoría que posee lógica y razonabilidad. Es así, como la comparación ha sido la que ha permitido a la investigadora elaborar categorías nuevas a partir del análisis de los datos.

Estas categorías también denominadas “manillas analíticas” (Charmaz, 2006) fueron las que más tarde permitieron a la investigadora explicar y desarrollar el contenido de las categorías generadas desde un marco de inteligibilidad teóricamente informado, ya que las 6 categorías construidas se configuraron como las descripciones que engloban al concepto de identidad narrativa, aspecto central en esta investigación. Narrativamente las “manillas analíticas” podrían entenderse como una especie de andamio conceptual que favorece el análisis posterior de los datos.

Por lo tanto, para que el lector pueda adentrarse y comprender la unicidad y complejidad de la presente investigación, es que el estudio de caso único se transforma en el método de análisis que más se ha ajusta a la descripción del fenómeno estudiado (Yin, 2003; Guba y Lincoln, 2005 en Stake, 2007).

Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia cuando los límites entre ambos no son claramente visibles y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden utilizarse (Yin, 1985 en Sandoval, 2002). Su valor distintivo permite analizar la interacción de los factores involucrados y transmitir ese algo propio del caso (Guba y Lincoln, 2005; Stake, 2007), en especial, cuando se trata de un estudio intrínseco que tiene por finalidad comprender un caso en particular (Stake, 2007).

4.3 Criterios de rigor

Para valorar y otorgar calidad a los estudios que poseen componentes de naturaleza cualitativa existen criterios de rigor que permiten asegurar la aplicación correcta y científica de

los métodos de investigación y técnicas de obtención y procesamiento de los datos (Salgado 2007).

Coherente con estos propósitos y bases del paradigma cualitativo, los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar el rigor metodológico en la investigación cualitativa son: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad (Guba y Lincoln, 1989 en Salgado 2007).

4.3.1 Credibilidad

Se logra cuando el investigador/a produce hallazgos que son reconocidos como verdaderas aproximaciones a lo que el participante de estudio piensa y siente, así como, para otras personas que han estado en contacto con el fenómeno estudiado (Castillo y Vásquez, 2003 en Salgado, 2007).

Este criterio se alcanza a partir de las narrativas del propio participante de estudio y de la aplicación del Sistema de socios para la gestión del cambio o también denominado Sistema PCOMS para el feedback en psicoterapia (Duncan & Reese, 2015).

4.3.2 Confirmabilidad

También denominada auditabilidad, este criterio consiste en la comprobación por parte de un agente externo de la correspondencia entre los datos y las interpretaciones llevadas a cabo por el investigador original, proceso que se desarrolla a partir de los registros y documentación completa de las decisiones que éste considero para la realización del estudio. La confirmabilidad pretende llegar a descripciones o explicaciones semejantes, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas (Salgado, 2007).

Este criterio se cumplió por medio de estrategias de investigación cualitativas asociadas a espacios de supervisión clínica del caso estudiado y a la triangulación permanente de la información recogida por medio del uso de registros escritos y de audio (Diario de campo, grabaciones y transcripciones), así como también, de entrevistas realizadas a informantes claves (Interventores directos del joven en SENAME).

Por otro lado, se utiliza como método cuantitativo para el cumplimiento de este criterio la aplicación del Sistema PCOMS en la que joven pudo hacer un feedback sistemático del proceso terapéutico y de las narrativas de identidad construidas en él.

4.3.3 Transferibilidad

Es la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. En una investigación cualitativa este procedimiento depende del lector quien determina la posibilidad de transferir los hallazgos a un contexto similar (Salgado, 2007).

Para el logro de este criterio de rigor científico se realiza en la presente investigación una descripción densa de las características y contextos del caso en particular (Geertz, 1996), plasmando de manera fiel las narrativas del participante para que el lector tenga la posibilidad de replicar el estudio a otros contextos.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Al tratarse de una investigación mixta, las estrategias escogidas para la recolección de información consideraron herramientas principalmente de carácter cualitativo y en menor grado de carácter cuantitativo.

Los métodos cualitativos permitieron un mayor acceso a las narrativas del sujeto de estudio, proceso que implicó que la investigadora adoptara tanto la perspectiva de observador como de participante con la finalidad de enriquecer el nivel de entendimiento del fenómeno (Sandoval, 2002). Mientras que los métodos cuantitativos fueron utilizados para enriquecer la recolección e interpretación de los datos obtenidos en la investigación (Hernández & Mendoza, 2008).

Basado en lo anterior se priorizaron herramientas de carácter participativo que no solo se centraran en la experiencia del participante, sino también, incluyera la mirada de aquellos informantes claves que formaron parte del contexto en que el joven se situó al momento de la investigación. Respecto de esto último, las estrategias utilizadas se mencionan y describen a continuación:

4.4.1 La entrevista

La entrevista cualitativa consiste en una conversación íntima, manejable y abierta que reúne a personas para el intercambio de la información; entrevistador, entrevistado/s (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010 en Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019).

Existen diferentes tipos de entrevistas cada una posee características particulares que las hacen diferentes entre sí, sin embargo, para efectos de este estudio se utilizó la entrevista semiestructurada donde se contaba con una pauta temática para orientar el diálogo entre los participantes. De manera complementaria se llevaron a cabo entrevistas abiertas fundamentadas en una guía general de contenido para acceder de manera flexible a la información ampliada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010 en Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019).

La elección de los tipos de entrevistas respondió a las características de los entrevistados. De este modo, las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a los profesionales interventores

del adolescente, mientras que las entrevistas abiertas fueron desarrolladas a los educadores de trato directo, talleristas, grupo de pares y delegada del Programa de libertad asistida especial. Este último contacto, fue realizado vía remota posterior al egreso del joven del sistema privativo.

Así mismo, la información recogida desde el propio relato del joven surge a partir de los encuentros conversacionales que tuvo con la terapeuta al interior del centro privativo, espacios que otorgaron las distintas narrativas utilizadas para el análisis de esta investigación.

4.4.2 Observación

Esta estrategia de recolección de datos permite introducirse con mayor profundidad en las situaciones sociales, manteniendo un rol activo y una reflexión permanente (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En este caso, se decidió utilizar la observación participante, ya que permitió a la investigadora formar parte activa de las interacciones de la persona partícipe del estudio en su contexto habitual (Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019).

4.4.3 Revisión de documentos

Técnica que consiste en la revisión de los antecedentes biográficos escritos contenidos en la carpeta judicial del participante del estudio. Este documento contenía ficha judicial, actas de audiencia, informes de salud e informes del Programa de drogas ambulatorio y escuela que se encuentran al interior del centro privativo de libertad. Por otro lado, también fueron considerados los documentos narrativos construidos durante y después del proceso terapéutico (cartas, certificado y material de apoyo de sesión).

4.4.4 Diario de campo

El diario de campo corresponde al registro personal de la investigadora respecto de los eventos o sucesos vinculados al fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Los medios de registro utilizados para dar cuerpo a este diario de campo fueron: Grabadora de voz, carpeta de medios narrativos co-construidos y cuaderno de registro, datos que fueron incorporados como narrativas del joven en el análisis de contenido de la presente investigación.

4.4.5 Aplicación del Sistema PCOMS

Con la finalidad de evaluar sistemáticamente el feedback en psicoterapia se aplica al joven el Sistema de socios para la gestión del cambio o Sistema PCOMS por sus siglas en inglés, el cual se divide en dos escalas; Escala de Evaluación de Resultados y Escala de Evaluación de la Sesión (Duncan & Reese, 2015).

La Escala de evaluación de Resultados (Outcome rating scale, ORS), se configura como una medida clínica del estado del paciente en la que se evalúan dimensiones referidas al malestar individual, interpersonal, social y global. Mientras que la Escala de Evaluación de la Sesión (Session Rating Scale, SRS), mide la alianza terapéutica a través de dimensiones de calidad del vínculo terapéutico, objetivos y temas abordados en la sesión. Todas las escalas incluidas en PCOMS tiene un rango de puntuación entre 0 y 40 donde a mayor puntuación, mejor resultado: Menor malestar en ORS y mejor ajuste terapeuta-paciente en SRS (Ducan y Miller, 2008 en Gimeno, Barrio, & Prado, 2018).

Esta práctica ha mostrado ser efectiva en la reducción del número de abandonos prematuros y en la mejora de los resultados de los tratamientos, especialmente en los casos en

riesgo de estancamiento o que presentan deterioro a lo largo del tratamiento (Lambert y Shimokawa, 2011; Shimokawa et al., 2010). Su función principal, proporcionar al clínico una indicación del estado del paciente para facilitar la flexibilidad y adaptación del tratamiento a las necesidades cambiantes de los pacientes y sus procesos psicoterapéuticos (Gimeno, Barrio, & Prado, 2018).

Estas escalas fueron aplicadas de forma sistemática durante el proceso terapéutico previo a común acuerdo con el joven, obteniendo un total de 16 escalas; 8 Escalas ORS y 8 Escalas SRS, aplicadas en 8 sesiones, las que fueron analizadas en el punto 7.2 de este documento.

4.5 Método de análisis

Los procedimientos para el análisis de resultados obtenidos se han guiado a partir de los cambios observados en las narrativas de identidad del joven a lo largo de la intervención terapéutica. Esto, sobre la base de la información recogida desde sus propias narrativas como participante del estudio.

4.5.1 Procedimiento de análisis

La pregunta de investigación planteada en el apartado “Objetivos”⁸ del presente documento permitió descubrir cómo se fueron construyendo nuevas narrativas de identidad en el participante, distintas a los discursos dominantes que la totalizaban previo a la intervención. Para ello, se inició comparando a través del método de comparación constante las narrativas de identidad antes y después de las preguntas de influencia relativa realizadas por la terapeuta para posteriormente categorizar e indicar las intervenciones terapéuticas que fueron de mayor utilidad

⁸ Ver punto III de este documento.

para el enriquecimiento de relatos, proceso que se realizó mediante la descripción y análisis de cada una de las categorías que componen a la identidad narrativa, eje central de esta investigación.

Complementariamente y como una forma de evaluar sistemáticamente el feedback en psicoterapia se aplica al joven el Sistema de socios para la gestión del cambio o Sistema PCOMS, el cual contempla la Escala de Evaluación de Resultados y la Escala de Evaluación de la Sesión (Duncan y Reese, 2015), las que se configuran como una medida cuantitativa para valorar el impacto de la intervención. El Análisis aquí se centró, principalmente, en el bienestar global del joven medido a través de la Escala ORS y en la alianza terapéutica establecida a lo largo del proceso terapéutico, la cual fue evaluada mediante la Escala SRS

4.5.2 Descripción Sistema categorial

Al ser la teoría fundamentada lo que guía el diseño de esta investigación, la información obtenida a partir de los relatos del joven ha sido categorizada sistemáticamente teniendo como foco la construcción de la identidad. De esta manera, se organizan los datos en un sistema categorial de 6 categorías que describen a la identidad narrativa, concepto comprendido desde la propuesta de Mc Adams (2011) y de la cual se desprenden 15 subcategorías que guardan relación con la información recogida desde propio participante del estudio.

Para facilitar la lectura y comprensión de esta información se incluye a continuación una descripción de cada categoría y subcategoría, junto a la tabla resumen que guiará y apoyará el posterior análisis del estudio.

N°	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS
1	Descripción de sí mismo	1.1 Percepción de sí mismo en la infancia 1.2 Cualidades de sí mismo 1.3 Intereses personales 1.4 Percepción de cambio
2	Cómo lo perciben otros significativos	2.1 Familia 2.2 Pares infractores
3	Cómo lo perciben otros no significativos	3.1 Instituciones formales 3.2 Sociedad
4	Estados intencionales	4.1 Escuela de la familia 4.2 Ser padre 4.3 Salir adelante 4.4 Daño a terceros
5	Proyecto de vida	5.1 Persona normal
6	Agencia personal	6.1 Resolución de problemas 6.2 Motivaciones para desistir

Figura 2: Tabla resumen Sistema categorial.

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y subcategorías previamente mencionadas serán comprendidas, de acuerdo a su codificación, de la siguiente manera:

4.5.2.1 Categoría 1: Descripción de sí mismo

Esta categoría hace referencia a toda declaración que hace el joven respecto de sus características personales. Se compone de las siguientes subcategorías.

1.1 Subcategoría: Percepción de sí mismo en la infancia

Se entenderá por la percepción que el participante del estudio tiene de sí mismo respecto de las experiencias vividas en la infancia.

1.2 Subcategoría: Cualidades de sí mismo

Esta subcategoría hace referencia a las características personales que el participante del estudio identifica de sí mismo.

1.3 Subcategoría: Intereses personales

La subcategoría incluye todas aquellas actividades u ocupaciones con sentido que el joven define como áreas de interés.

1.4 Subcategoría: Percepción de cambio

La subcategoría da cuenta del proceso en el cual joven describe la percepción subjetiva de cambio respecto de sus ideas, creencias y valores en la vida ocurridas durante el tiempo de privación de libertad.

4.5.2.2 Categoría 2: Cómo lo perciben otros significativos

Esta categoría se entiende como las creencias, conocimientos o impresiones asociadas a la representación que, desde el punto de vista del joven, otros significativos tienen acerca de él; ya sea familia y pares infractores de ley.

2.1 Subcategoría: Familia

Esta subcategoría hace referencia a las creencias, conocimientos o impresiones que el joven tiene respecto de cómo lo perciben todos aquellos integrantes de su sistema familiar.

2.2 Subcategoría: Pares infractores

Se entenderá por pares infractores de ley a las personas con quienes el joven se relaciona en el ámbito delictivo fuera y dentro del contexto privativo.

4.5.2.3 Categoría 3: Cómo lo perciben otros no significativos

Esta categoría hace referencia a las creencias, conocimientos o impresiones que el joven considera que la sociedad tiene acerca de él y con quienes no posee vínculos de carácter afectivo.

3.1 Subcategoría: Instituciones formales

Narrativas del joven que dan cuenta acerca de cómo es percibido por las instituciones vinculadas a su proceso judicial; SENAME y Juzgado de Garantía.

3.2 Subcategoría: Sociedad

Esta subcategoría hace referencia a las creencias, conocimientos o impresiones que dan forma a las narrativas que el joven tiene acerca de cómo es percibido por la sociedad, entendiendo ésta como el conjunto de personas enmarcadas en un territorio, tiempo y cultura en particular.

4.5.2.4 Categoría 4: Estados intencionales

Esta categoría tiene relación con los estados intencionales del proceso identitario, haciendo referencia específicamente a las intenciones, esperanzas, principios de vida y valores que otorgan sentido y dan forma a las conductas de la gente (White, 2001 citado en Carey & Russell, 2004).

4.1 Subcategoría: Escuela de la familia

Esta subcategoría aborda todos aquellos aprendizajes obtenidos a partir de las narrativas transmitidas al joven por figuras significativas del sistema familiar. De este modo emergen narrativas asociadas a valores, principios de vida, creencias y enseñanzas que otorgan sentido a su vida.

4.2 Subcategoría: Ser padre

La subcategoría Ser padre alude a la concepción del rol parental que se construye a partir de la propia experiencia y la de otros que, a su vez, sienta las bases de una percepción individual respecto a cómo desea vivir su propia parentalidad, lo que moviliza y da sentido a su vida.

4.3 Subcategoría: Salir adelante

El salir adelante se configura como una narrativa que ha sido transmitida a lo largo de su historia por parte de sus figuras significativas. Así, la creencia de salir adelante actúa como movilizador en momentos críticos de su vida.

4.4 Subcategoría: Daño a terceros

Capacidad del joven de darse cuenta del potencial daño que pueden tener sus acciones en otros.

4.5.2.5 Categoría 5: Proyecto de vida

La categoría proyecto de vida se puede concebir como un proceso que estructura tanto las expectativas vitales como las estrategias para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social. Un proyecto de vida representa la relación del individuo consigo mismo y con la comunidad a la que pertenece, definiendo las posibilidades para lograr esas aspiraciones (D' Angelo, 2002 citado en Garcia-Yepes, 2017).

5.1 Subcategoría: Persona normal

Subcategoría que alude al concepto que el joven elabora respecto de aquello que quiere lograr para su vida. Se compone de elementos que se encuentran en contraposición al estilo de vida delictual.

4.5.2.6 Categoría 6: Agencia personal

Esta categoría apunta al reconocimiento por parte del joven de que los hechos o acciones en su vida son resultado de su voluntad o de la influencia de fuerzas ajenas a ésta. En la medida que el joven se visualice como participante de su propio mundo, experimentará la capacidad de intervenir en él y en sus relaciones (White & Epston, 1993).

6.1 Subcategoría: Resolución de problemas

Conjunto de acciones y comportamientos que el joven realiza para gestionar las distintas situaciones ocurridas a lo largo de su historia.

6.2 Subcategoría: Motivaciones para desistir.

Subcategoría que hace referencia a todos aquellos sueños, deseos, anhelos y creencias que nutren los fundamentos que movilizan la decisión de abandonar el estilo de vida delictual.

4.6 Aspectos éticos de la investigación

Sin duda los aspectos éticos considerados en la presente investigación se transformaron en los lineamientos centrales que guiaron y regularon el proceso en su totalidad. De este modo, se orientó la práctica terapéutica a partir de la ética del cuidado (Gilligan, 1982; White, 2011), en la que se privilegia el vínculo y la responsabilidad que conlleva el cuidado por el otro y por uno mismo, así como también, se prioriza en la colaboración, la espontaneidad y honestidad en cuanto a la verdad o a las fallas personales tanto de uno como terapeuta como del participante del estudio. La finalidad de esto fue maximizar el impacto positivo que tenía para el participante del

estudio su experiencia en la investigación. Y, por otro lado, favorecer, mantener y reparar cada vez que se vio dañada la alianza terapéutica.

Así mismo, y con el propósito de dar coherencia a la ética de la investigación se elaboran criterios con el fin de resguardar los derechos y mantener el buen trato hacia el participante del estudio. Estos criterios tienen relación con la elaboración de un consentimiento y asentimiento informado, el resguardo de la confidencialidad y el adecuado manejo de los riesgos que pudiese enfrentar la persona partícipe del estudio (Noreña et al., 2012).

4.6.1 Consentimiento y asentimiento informado.

El consentimiento y asentimiento informado responde a la ética de que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo. En este contexto, dicho documento tiene por finalidad transparentar los objetivos de la investigación, así como sus riesgos y beneficios, otorgando la información precisa para que el participante del estudio tenga conocimiento y pleno derecho a decidir respecto de su participación o la continuidad de ésta (Noreña et al. 2012).

El consentimiento informado utilizado en esta investigación fue concedido por la dirección del CIP-CRC Limache, autoridad responsable, mientras que la persona partícipe del estudio autorizó su participación a través de un asentimiento informado por tratarse de un menor de 18 años de edad (Anexo 11.1). Es importante mencionar que este último documento no tiene una exigencia legal, sin embargo, se consideró dado a los lineamientos éticos que regulan este proceso.

4.6.2 Confidencialidad.

La confidencialidad es un aspecto importante cuando se tiene a la base el bienestar de la persona estudiada por sobre los fines de la investigación. Este lineamiento tiene relación con la finalidad de otorgar seguridad y protección al participante a través del resguardo de su identidad, manteniendo el anonimato con un pseudónimo y cuidando la privacidad de la información entregada (Noreña et al., 2012). Elementos que fueron considerados en el proceso investigativo, así como en el análisis de resultados.

4.6.3 Manejo de riesgos.

Aspecto a través del cual se intenta minimizar los posibles riesgos y, a la vez, maximizar los beneficios potenciales tanto para el participante del estudio como para la sociedad. Estos requisitos tienen relación con los principios bioéticos de la no maleficencia y beneficencia elaborados para investigaciones. El manejo de riesgos también implica considerar el posible perjuicio que puede conllevar el proceso de investigación, por lo que se explica de manera inteligible que los resultados de estudio no tendrán fines distintos a los proyectados en un inicio (Noreña et al., 2012). En este marco el manejo de riesgos estuvo dado por la transparencia en torno a los objetivos terapéuticos y resguardo de la confidencialidad tanto en el proceso de estudio como en las conversaciones que se sostuvieron con los/as informantes claves.

Es importante mencionar que de manera transversal a lo señalado anteriormente se consideró la Convención nacional de derechos del niño/a (UNICEF, 1990) y el código de ética profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

V. Descripción del estudio de caso

5.1 Identificación y antecedentes generales

Hugo⁹, un joven de 16 años de edad, segundo hijo de Alejandro y Claudia. La pareja tuvo previamente a Francisca quien en la actualidad tiene 21 años de edad, y más tarde Claudia, a partir de otras relaciones sentimentales, tuvo dos hijos más: Nicolás de 9 y Martina de 4 años de edad.

A la edad de 6 años los cuidados de Hugo y sus hermanos pasan a la bisabuela materna y a otros integrantes del sistema familiar debido a que la madre es privada de libertad por robo con violencia por un periodo cercano a 4 años.

Cuando Hugo tenía 10 años de edad la madre es puesta en libertad retomando el cuidado de sus hijos. La familia se traslada a la quinta región donde residen hasta la actualidad, es en este lugar que Hugo socializa con personas adultas que lo inician en el ámbito delictual y en el consumo de múltiples sustancias, siendo su droga principal las Benzodiacepinas (Clonazepam) y secundariamente la Marihuana.

El día 17 de agosto del 2019 Hugo es acusado por 3 robos en lugar habitado, robo de vehículo motorizado, amenazas simples y Hurto, debiendo ingresar al Centro de Internación provisoria de Limache durante el periodo de investigación. Dado a su patrón de consumo, la presencia de síndrome de abstinencia y conductas disruptivas es que el centro decide derivarlo el día 10 de octubre de 2019 al Programa ambulatorio intensivo (PAI), contexto en el que logró mantener una reducción del consumo y mejorar su desempeño funcional. De acuerdo a lo referido por los

⁹ Pseudónimo escogido con la finalidad de resguardar la identidad del participante del estudio (Noreña et al., 2012).

profesionales de dicho programa, se observó en el adolescente los siguientes diagnósticos clínicos durante el periodo: rasgos antisociales y trastorno por poli consumo de sustancias (Benzodiacepinas, Marihuana y Cocaína).

Respecto de su escolaridad habría desertado del ámbito escolar el año 2018 y retomado sus estudios una vez que fue privado de libertad en la Escuela Ruka Newen ubicada al interior del CIP-CRC Limache, cursando durante el año 2020 séptimo y octavo de enseñanza básica, contexto en el que destacó por mantener un comportamiento adecuado y un buen desempeño escolar.

Finalmente, el periodo de investigación culmina en el mes de febrero del 2020 cuando es condenado por el Tribunal de Garantía de la ciudad en la que habitaba. La sanción dictaminada consistía en 2 años de cumplimiento en el Centro de régimen cerrado (CRC) siendo el término de este proceso el día 25 de mayo del año 2021, más 3 años en un Programa de Libertad asistida especial en medio libre (PLAE). Sin embargo, y dado a que el tribunal abona más de 263 días por el tiempo de investigación transcurrido Hugo logra salir en libertad el día 10 de agosto de 2020, pudiendo retornar al hogar familiar iniciando en ese momento la continuidad de la sanción fuera del régimen cerrado.

A meses de su salida y en contexto de seguimiento, madre refiere a uno de los profesionales de SENAME que joven se ha mantenido al margen del delito y habría finalizado su relación sentimental con Dafne, joven de 16 años que también se encontraba vinculada al ámbito delictual y con diversos ingresos a CIP, información que es confirmada por delegada de caso del PLAE, institución con la que se realiza contacto telefónico posterior al egreso del joven.

Finalmente, a modo de facilitar la comprensión para el lector se muestra en la figura 3 la representación gráfica de la estructura del sistema familiar (Genograma estructural) y de las relaciones interpersonales percibidas por el joven al interior de ésta.

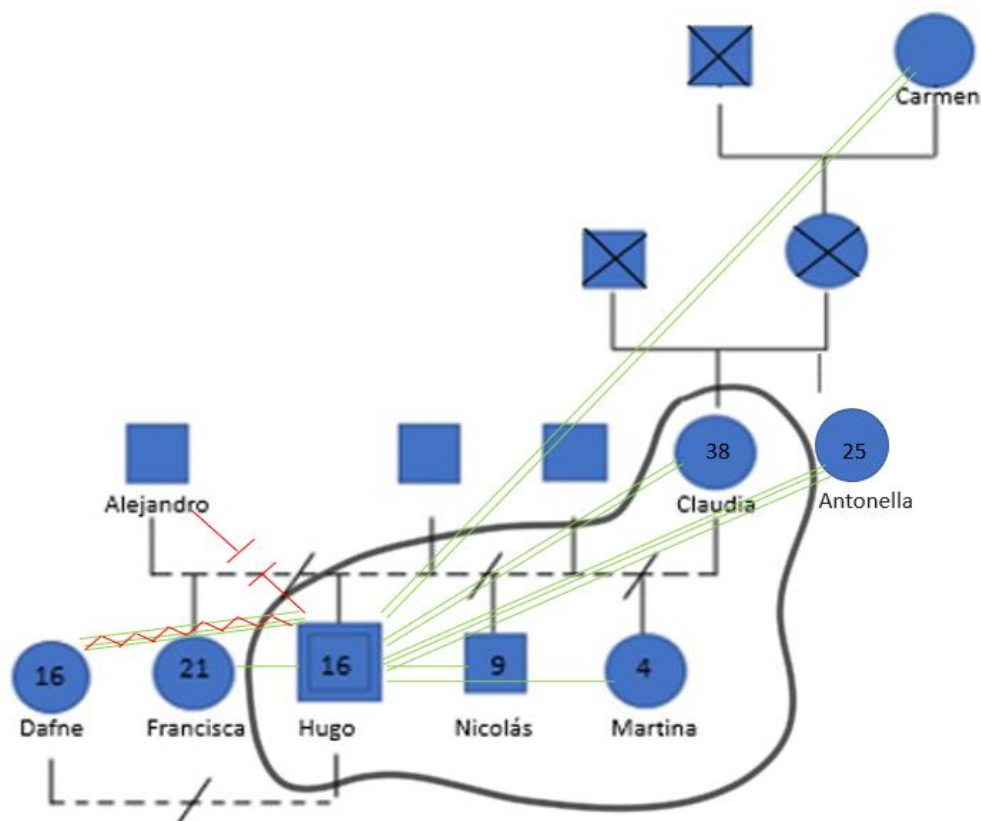


Figura 3: Genograma familiar.

Fuente: Elaboración propia basada en los relatos del joven.

5.2 Motivo de consulta

En el marco de justicia juvenil del Servicio Nacional de menores y de acuerdo a la Ley 20.084, como se mencionó anteriormente, todos los/as adolescentes que se encuentran en el cumplimiento de su sanción en los centros de régimen cerrado tienen el derecho a ser

integrados/as a un plan de intervención que les permita postular a un beneficio en búsqueda de una sanción alternativa a la privación de libertad. Es en este contexto que se incorpora a Hugo a la realización de un proceso psicoterapéutico llevado a cabo desde un enfoque narrativo con aproximaciones al Modelo de buenas vidas.

En una primera instancia con el joven se explica el objetivo del proceso y la importancia de la voluntariedad y confidencialidad, así como también, la intención por parte de la terapeuta de brindar un espacio de acompañamiento durante la privación de libertad. Es en este contexto que se invita al joven a ser parte de esta experiencia para así representar la voz de otros/as adolescentes privados/as de libertad, de manera que sus historias y relatos se hagan visibles y permitan guiar a los profesionales que trabajan en este ámbito a conocer mejores formas de intervención en esta población. Ante esta propuesta el adolescente accede voluntariamente a iniciar este proceso, de forma que el 14 de abril del 2020 comienzan los encuentros conversacionales en los espacios físicos dispuestos para ello, estos encuentros se adaptaron a las condiciones de seguridad y contingencia sanitaria por COVID-19, tomando en consideración el uso de elementos de protección personal y evitación de traslados al interior del centro.

Si bien la participación fue de carácter voluntario, cabe mencionar que la sanción a la cual el joven da cumplimiento es en un contexto coercitivo, por lo que fue relevante co-construir junto con él el rol de la investigadora y los motivos que lo llevan a aceptar participar. En ese sentido, el joven manifiesta que acepta la invitación planteada como una instancia de contención y desahogo frente a lo que ha significado para él la privación de libertad, “*el encierro*”, sumado a la creencia de que esto podría beneficiar su proceso de postulación a una sustitución de la sanción. Respecto de este último punto, se aclara que los espacios de conversación pretenden ayudarlo a él a tomar mejores decisiones para su vida sea en contexto privativo o no, pero que

esto no influirá directamente en su proceso de postulación al beneficio. La idea principal de esta aclaración pretendía diferenciar el rol de la investigadora de una relación instrumental y de la percepción de la participación obligatoria en el estudio.

Finalmente, al comienzo de la intervención se construye junto a él la idea de crear un espacio que le permita visualizar tanto necesidades como valores personales que movilizan su vida, de manera que pueda mantener su libertad una vez que egrese del centro de régimen cerrado. Esta decisión de no retorno a la privación de libertad surge a partir del malestar que le ha provocado la distancia familiar en este contexto, siendo éstas las circunstancias que lo motivan a participar del proceso terapéutico.

5.3 Historia del problema

De acuerdo a las narrativas que emergen del consultante desde el momento en que su madre es privada de libertad es que percibe una serie de situaciones que fueron motivo de malestar emocional durante su infancia, entre ellas: la escases de alimento y vestimenta, deserción del ámbito escolar, abandono por parte del padre y distancia física entre los hermanos. Estas experiencias son las que, según su relato, lo conducen finalmente a acercarse a un estilo de vida delictual como una forma de satisfacer sus necesidades básicas, las cuales identifica como: el alimento, la vestimenta y ayuda económica para el hogar. A partir de esto, es que se involucra desde los 10 años en el consumo de sustancias y en conductas transgresoras de la norma social, contemplando desde entonces 4 ingresos al Centro de internación provisoria (CIP).

En estos ingresos a CIP, según la carpeta judicial del centro de SENAME, Hugo se caracterizó por mostrar constantes desajustes conductuales asociados a la validación de códigos delictuales; actitud opositora frente a la norma, conflictos con grupo de pares y educadores

de trato directo, porte y elaboración de elementos cortopunzantes y reiteradas subidas a los techos, conductas que disminuyeron al momento de ingresar al Centro del régimen cerrado (CRC) dado a que profesionales de dicha área lo orientan a que en la medida que mantenga un buen comportamiento aumentarán sus posibilidades de reducir el tiempo de internación.

5.3.1 Evolución del problema

En los encuentros conversacionales llevados a cabo con la terapeuta, Hugo manifiesta el desafío que implica para un joven privado de libertad mantener un buen comportamiento y, a la vez, protegerse de las dinámicas con el grupo de pares al interior del recinto, refiriendo que no puede mostrar debilidad en este contexto porque eso significaría poseer características de vulnerabilidad que lo pueden llevar a que su integridad física se encuentre en riesgo. Esta preocupación es frecuente en los espacios privativos de libertad, ya que las conductas transgresoras son validadas como mantención del estatus social y método de protección.

La sanción privativa de libertad en el Centro de régimen cerrado ha llevado a Hugo a tener un punto de inflexión en el cual sopesa los beneficios y perjuicios del estilo de vida delictual. Frente a esta situación es que emergen en sus narrativas de identidad los efectos negativos que las conductas delictivas le han traído, entre ellos, el más significativo la privación de libertad y, por ende, la distancia familiar. Esto último, se configura como el principal motivo para no continuar vinculado al ámbito del robo.

5.4 Análisis y descripción del problema

El comportamiento delictivo que Hugo ha mantenido a lo largo de su historia ha implicado efectos negativos para él, siendo la privación de libertad el más significativo. Esta

situación le ha generado sentimientos de tristeza dado a la distancia familiar que ha percibido como consecuencia de ello, lo que cobra relevancia si consideramos los planteamientos de Mc Adams y Mc Lean (2013), quienes refieren que el sentido narrativo que las personas otorguen a su sufrimiento es el que influirá tanto en su proceso de adaptación como en su capacidad para encontrar alivio al dolor.

En este contexto el aumento del bienestar emocional implicaría no solo un cambio en el estilo de vida, sino también, en las narrativas de identidad que justifican el actuar delictual. Si observamos esto desde la óptica del estigma, una etiqueta social negativa puede conllevar a que un individuo se sienta identificado y reinterprete todos sus actos pasados desde esta perspectiva (Padrón, 2014). Cuando se trata de un adolescente con una historia de vida asociada al ámbito delictual, este punto cobra relevancia dado a que la delincuencia se configura como un problema social que totaliza la identidad de la persona, transformándose en una conclusión de identidad problemática que no permite visibilizar el que somos multi- historiadados y, por ende, no podemos ser resumidos en una única historia (Carey & Russell, 2004).

5.5 Selección del tratamiento más indicado.

Para mantener la coherencia con los aspectos éticos y teóricos de la presente investigación, el proceso psicoterapéutico descrito implicó un cambio en el abordaje del problema. Siguiendo los postulados de White (1994), éste se centró principalmente en las fortalezas, habilidades y conocimientos que el joven tenía respecto de sus experiencias de vida y no en las debilidades y desadaptaciones como la fuente de resolución de dicho problema.

En este sentido, tanto las prácticas narrativas como el Modelo de buenas vidas contemplan una visión de ser humano basada en el respeto y la dignidad de las personas. Así mismo, Margalit (1996 en Fortune, Ward y Mann, 2015), señala que todas las personas que han cometido delito son dignas de un respeto humano básico por la posibilidad de que puedan reevaluar radicalmente sus vidas pasadas y, si se les da la oportunidad, puedan vivir el resto de sus vidas de una manera digna.

Si consideramos que la identidad de las personas se construye en función de las historias que éstas relatan acerca de sus vidas, la selección de los eventos que la conforman y los significados que éstas les asignan se verán influenciados no solo por el contexto sociopolítico y cultural, sino también, por las relaciones de poder existentes en dicho escenario en particular (Payne, 2002). Desde esta perspectiva, la práctica narrativa buscará que las personas puedan reescribir su vida desde un punto de vista enriquecido y a través del cual incorporen experiencias que han sido invisibilizadas por no ajustarse a los parámetros de la cultura dominante, pero que sin embargo también forman parte importante de su identidad y de aquello que desean para su vida (White, 1995). De este modo, el quehacer terapéutico se orientó a mantener dichos lineamientos considerando a la persona como experta de su vida y al problema separado de su identidad, al ser la vida multi-historiada la práctica terapéutica dio énfasis a escuchar aquello que está ausente pero implícito en cada relato, de manera de explorar conocimientos que ofrezcan un margen de posibilidades para identificar y conocer las historias preferidas que se configuran como una alternativa a la historia del problema, es decir, lo que el problema no es (White, 1989 en Carey, Walther, & Russell, 2010).

Así mismo, la aproximación terapéutica al GLM considera la importancia de las circunstancias de vida que no se encuentran directamente relacionadas a la conducta delictiva,

por lo que se construyen planes de tratamiento focalizados en aquello que las personas quieren y pueden lograr a partir de sus fortalezas, habilidades y recursos, en lugar de enumerar sus déficits o las situaciones que deben evitar. De esta manera, se toma el resguardo de no caer en actos estigmatizadores hacia las identidades de las personas (Case & Haines, 2015) y, a su vez, se construye un plan de vida que tenga un sentido personal para éstas (Fortune, 2018), factor motivador que aumenta la voluntad a participar del proceso y a mantener los cambios posteriores a él (Fortune, Ward & Print, 2014). En esta misma línea, estudios basados en el GLM sugieren que la motivación y la creación de una alianza terapéutica sólida con personas que han cometido delito son componentes fundamentales para que se lleve a cabo un tratamiento eficaz (Fortune, Ward, & Mann, 2015).

Considerando lo mencionado anteriormente, el Modelo de buenas vidas provee un marco terapéutico coherente al paradigma de desistimiento dado a que incorpora conceptos asociados a la identidad, valores, alianza terapéutica y agencia personal (Fortune, 2018), elementos que también son compartidos con la Terapia narrativa y que permiten otorgar nuevas interpretaciones a la experiencia, dentro del propio sistema de creencias de la persona y tomando en cuenta que éstas no son concluyentes de su identidad.

A la luz de lo descrito, el proceso terapéutico que da cuenta la presente investigación se enmarcó en los principios del enfoque Narrativo con aproximaciones al Modelo de buenas vidas, siendo el concepto de identidad narrativa propuesto por Mc Adams (1993 citado en Clavijo, 2016) el que se transforma en el eje central de esta investigación, llevándose a cabo el análisis de datos a partir de las categorías que la componen y, en especial, del relato realizado por el propio participante.

VI. Proceso de intervención

6.1 Lineamientos de trabajo

Para poder construir los lineamientos que guiaron el proceso terapéutico se consideraron los postulados de Maruna (2007), quien refiere que las narrativas de cambio poseen dos dimensiones: identidad y autoeficacia. En este sentido, explica el autor que en la medida que la persona construya narrativas de identidad prosociales distintas a las de su pasado delictivo podrá sentirse capaz de generar los cambios necesarios para desistir de dicho estilo de vida (en Padrón, 2014). Tomando en cuenta esto y que el desistimiento no es posible sin una reconstrucción de identidad (Maruna, 2001), es que los lineamientos centrales del proceso terapéutico se han focalizado en las narrativas de identidad presentes en el participante del estudio, así como, en aquellas narrativas que han favorecido el sentido de agencia personal.

Por lo tanto, y en coherencia a los objetivos de la investigación y al problema referido por el joven, es que los objetivos terapéuticos abordados fueron los siguientes:

- Co-construir y enriquecer narrativas de identidad alternativas a la trama dominante que moldea el problema presente en la vida del joven.
- Co-construir narrativas de identidad que favorezcan el sentido de agencia personal.
- Reforzar la alianza terapéutica de forma transversal al proceso terapéutico.

Por otro lado, se realizaron intervenciones extra terapéuticas complementarias al proceso terapéutico llevado a cabo con el joven y que se enmarcan en los siguientes objetivos:

- Propiciar una mirada comprensiva respecto del caso, desde la perspectiva de derechos, en las instancias de encuentro con la institución interviniente.

- Diferenciar de forma permanente el rol de la investigadora tanto en el contexto de intervención como con los intervinientes directos del joven.
- Establecer relaciones interpersonales adecuadas con otros jóvenes que habitan el lugar donde se llevan a cabo los encuentros conversacionales.
- Adaptar los encuentros conversacionales con joven a las condiciones ambientales dispuestas para ello, considerando los riesgos del contexto privativo, así como, las medidas por contingencia sanitaria (COVID-19).
- Mantener reuniones periódicas con profesionales de SENAME que se encuentran a cargo del proceso de reinserción social del joven.
- Favorecer la comunicación y coordinación con las distintas instancias al interior del centro de SENAME con el propósito de facilitar los encuentros conversacionales con el joven¹⁰.
- Propiciar instancias de coordinación con las instituciones implicadas en la reinserción social del joven con la finalidad de realizar seguimiento de su proceso.

6.2 Descripción del proceso de intervención

Para situar de mejor manera el contexto en el que se desarrolla el proceso terapéutico es necesario conocer aspectos del espacio físico ambiental en donde se ejecuta la sanción privativa de libertad. De este modo, el Centro de régimen cerrado de la ciudad de Limache se compone de

¹⁰ Instancias asociadas a Dirección, profesionales, coordinadores y educadores de trato directo que forman parte de la estructura organizacional del centro de SENAME.

diversas casas en las que habitan los/as adolescentes ya condenados por el sistema judicial, las que se encuentran divididas de acuerdo al perfil criminológico y etario de cada joven. La distribución de estas casas contempla la oficina del educador de trato directo, baño, habitaciones y áreas comunes (patio techado y abierto), siendo en este espacio donde se desarrolla la rutina diaria de quienes habitan en el lugar. Esto último adquiere relevancia dado que las intervenciones socioeducativas son llevadas a cabo principalmente en las áreas comunes o en la oficina del educador.

A un nivel más amplio existen otras dependencias que los jóvenes pueden acceder en caso de requerirlo y que se encuentran vinculadas al área de salud y educación, medidas exigidas en la ley 20.084 para un adecuado cumplimiento de la sanción privativa.



Figura 4: Interior de casa CIP-CRC Limache, 2014.

Fuente: Secretaría regional ministerial de justicia Valparaíso.

Es en este contexto en el que se desarrolló el proceso terapéutico el cual consistió en encuentros conversacionales entre la investigadora y el joven en el Centro de régimen cerrado

dependiente de SENAME, lugar donde se encontraba cumpliendo su sanción privativa de libertad.

Entre los meses de abril y agosto de 2020 se realizaron un total de 23 encuentros con una frecuencia semanal y una duración aproximada de 45 minutos, tiempo consensuado con el joven. En cada uno de ellos, se abordó un objetivo particular asociado al problema referido por él, poniendo énfasis de manera transversal a la alianza terapéutica.

La estructura de estos encuentros consistió principalmente en indagar el bienestar inicial del joven, realizar síntesis de lo abordado anteriormente, decidir en conjunto con él por dónde continuar la conversación, flexibilizar en la continuidad de ésta y realizar evaluación de la sesión a través de sus propias narrativas. Respecto de esto último, se acordó junto con el participante del estudio la aplicación de las escalas de evaluación PCOMS como una manera de mantener una retroalimentación constante en relación a su estado clínico y a la alianza terapéutica establecida.

Cabe destacar que esta estructura era variable dado a que la terapeuta debió ajustarse no solo a las condiciones del espacio físico, sino también, a las situaciones emergentes que surgían durante el proceso. De este modo, la mayoría de las sesiones fueron realizadas en el patio techado de la casa en la que habitaba el joven, instancias que ocasionalmente eran interrumpidas por variables contextuales; ruidos de construcción, música con decibeles altos, interrupción de otros jóvenes o actividades que surgían en el momento y de las cuales joven quería participar. Otras sesiones, en su minoría, fueron llevadas a cabo en la pérgola, área común al interior del centro que no tiene contacto directo con las casas de los jóvenes y que cuenta con un patio techado y abierto, mesas y una sala de intervención que no siempre se encuentra disponible dado a que es el único espacio donde los jóvenes pueden participar de sus audiencias judiciales o establecer contacto vía remota

con sus abogados. También, se intentó realizar una de las sesiones en la cancha de fútbol del lugar, sin embargo, joven desistió de esta intervención señalando como motivo que se encontraba cansado.

Respecto de esto último, es importante señalar que la terapeuta debió adaptarse de manera constante a las necesidades e intereses del joven como una forma de favorecer la alianza terapéutica. De esta forma, hubo momentos en los que no se realizó sesión por actividades emergentes en la casa (asado, fútbol, películas, etc.), optando la terapeuta por acompañarlo en estos espacios, así como también, hubo momentos en los que joven no quería conversar ni que le realizaran ningún tipo de preguntas, instancias que fueron abordadas a través del juego (dibujos, juegos de mesa, pin-pon, películas).

Sumado a esto, el Centro de régimen cerrado determinó que los jóvenes fuesen cambiados a otra casa dado a que los arreglos de construcción que se encontraban realizando en el lugar implicaban un potencial riesgo para ellos. De esta manera, ya finalizando el proceso terapéutico, las intervenciones debieron ajustarse a este nuevo espacio físico.

Para facilitar al lector la comprensión del origen de los relatos y extractos de sesión expuestos en el análisis, se recogen a continuación algunas de las sesiones consideradas relevantes para el desarrollo del proceso terapéutico.

- *Sesión 1 (abril, 2020)*: Esta sesión se torna relevante dado a que es en esta instancia que joven refiere a la distancia familiar como la consecuencia negativa de mayor impacto desde que se encuentra privado de libertad. Llama la atención a la terapeuta que en los intentos por conocerlo joven relata solo la historia del problema señalando que no tuvo infancia, que su madre fue privada de libertad y que a los 10 años comenzó a consumir, involucrándose también

en el ámbito delictual. Sin embargo, en la medida que transcurría la sesión surgen elementos importantes que tenían relación con el territorio de lo preferido, es aquí donde la terapeuta realiza distinciones que dan énfasis a estas narrativas, declaraciones de identidad que contrastaban a la historia del problema y lo ayudaban a él a recordar aquellos aspectos de su historia que habían sido olvidados. Lo anterior, fue analizado en mayor detalle en la sección de “Análisis del Sistema categorial”, principalmente en la categoría “Descripción de sí mismo”, en donde se aprecia una historia enriquecida y descripciones de identidad en las que no se identifica desde el delito.

- *Sesión 7 (mayo, 2020)*: Previo a esta sesión se había observado una disminución en la motivación del joven respecto del proceso terapéutico, por lo que se abordó inicialmente aquello que a él le interesara conversar o hacer. De esta manera, se habla acerca de distintas anécdotas ocurridas a lo largo de su vida, contexto en el que verbaliza el quiebre reciente de su relación de pareja y de cómo eso influyó en que él comenzará a responder desde conductas que no se adaptaban a la normativa del centro (subirse a los techos), sin embargo, esta experiencia también le permitió visualizar las características que le gustaría encontrar en una pareja, surgiendo así el valor de *salir adelante* con una compañera que no esté involucrada en el ámbito delictual, lo que se ajusta a la vida que él anhela construir.

Paralelamente y en la medida que la terapeuta intenciona conversaciones de andamiaje de la narrativa de *salir adelante*, surgen otros estados intencionales que terminan por construir sus sueños de vida; *Ser una persona normal, salir adelante, la escuela de la familia y ser padre*, lo que fue analizado en mayor detalle en las categorías “Estados intencionales” y “Proyecto de vida” del sistema categorial.

- *Sesión 10 (junio, 2020)*: Esta sesión fue relevante dado a la complejidad que implicó para la terapeuta el que la sesión no se viera impregnada por las descripciones de identidad iniciales totalizadas por el delito. En este encuentro, joven comenta haber retomado su relación sentimental con la adolescente que también se encontraba privada de libertad en el mismo centro y de cómo a partir de comentarios por parte del grupo de pares hacia ella, él reacciona desde prácticas de violencia. Es aquí donde aparecen narrativas acordes a los códigos delictuales, a cómo uno debe responder en dicho contexto para ser respetado y protegerse, creencias que justifican el actuar y se encuentran arraigadas al marco de creencias del joven. A pesar de ello, la terapeuta intenta de manera constante rescatar aquellos elementos que daban cuenta de sus estados intencionales, lo que favorece la construcción de la narrativa asociada a aquello que lo impulsa en su vida; su familia, lo que más tarde y en conjunto a otras intervenciones realizadas se suma el “*salir adelante*”.

Si bien, los relatos de esta sesión permitieron el análisis de distintas categorías, es posible observarlos en mayor detalle en las narrativas iniciales que componen la categoría de “Agencia personal”, particularmente en la subcategoría de “Resolución de problemas”.

- *Sesión 19 (julio, 2020)*: En esta sesión el joven desiste del proceso terapéutico, se muestra respetuoso y cuidadoso al comunicarle a la terapeuta su decisión de no continuar con los encuentros, refiriendo una historia asociada a una serie de intervenciones realizadas por parte de diversos profesionales e instituciones, lo que ya lo tenía cansado.

Como terapeuta fue una situación compleja dado a que el proceso terapéutico aún no terminaba y, si bien, se había logrado enriquecer narrativas de identidad se mantenía la preocupación constante de que éstas no fuesen lo suficientemente fuertes para contrarrestar la historia del problema. Joven amablemente destaca el trabajo realizado por la terapeuta,

diferenciándola del resto de los profesionales y valorando los esfuerzos de esta por “ayudarlo” de manera genuina, sin embargo, insistía en su decisión de dar un paso al costado ya que no le gustaba conversar acerca de él ni que le realizaran preguntas de forma frecuente.

Al indagar en los motivos de esta decisión joven comienza a relatar diversas situaciones ocurridas durante esa semana y que tenían directa relación con la historia del problema, pues había agredido físicamente a un Educador de trato directo y a otros jóvenes del centro como una forma de responder ante situaciones con las que no estaba de acuerdo, lo que implicó su egreso administrativo del programa ambulatorio de drogas en el que participaba. En este punto, manifiesta que la explicación podría deberse a que estaba apareciendo su “*otra personalidad*”, con esta frase da cuenta cómo estas descripciones de identidad asociadas a lo delictivo cumplen la función de protegerlo mental y físicamente del medio que lo rodea. Sin embargo, estas acciones no respondían a sus sueños de vida, pero continuaban latentes cada vez que debía resolver problemas al interior del centro privativo.

La terapeuta comprende y acepta la decisión del joven aludiendo al acuerdo inicial explicitado en el asentimiento informado (Anexo 11.1) y se acuerda junto a él una sesión de cierre para recoger su percepción respecto de la experiencia terapéutica y hacer síntesis de lo construido en las sesiones, joven acepta.

- *Sesión 20 (julio 2020)*: Sesión inicialmente de cierre. Terapeuta prepara material para el abordaje terapéutico (Video, fotografías, carta de predicción y Plan de intervención individual construido en cartulina con palabras del joven), se consigue la sala de intervención de manera que sea un espacio de cuidado; sin ruidos y sin factores externos que interrumpieran la intervención, propiciando un ambiente para el cierre de proceso.

Se inicia abordando el plan de intervención individual de manera de intencionar a través de preguntas el cuestionamiento de algunas reflexiones del joven escritas en el material y que se encontraban asociadas a los códigos delictuales, para lo cual el joven realiza el ejercicio de posicionar dichos pensamientos en el camino bueno o camino malo construido en sesiones anteriores. Posteriormente, se presenta la historia de un adulto que estuvo privado de libertad 18 años¹¹, siempre manteniendo el resguardo de su identidad, este adulto realiza un video de 15 minutos a través del cual le cuenta su historia al joven, su experiencia privado de libertad y de como un profesor de educación física lo incentiva con el deporte y le promete que juntos lograrán su libertad. Es así, como esta persona decide ser un líder positivo al interior de la cárcel, convirtiéndose en facilitador deportivo, ganando campeonatos y organizando eventos para las familias de los internos. El mensaje principal de este adulto tiene relación con el valor de la familia y de salir adelante a pesar de todas las dificultades, ya que todo lo construido a través del delito es lo primero que se derrumba; el dinero, los bienes materiales y los amigos vinculados a este entorno.

Luego de ver el video y las fotos de las acciones prosociales que este adulto había realizado (construir espacios deportivos en su comunidad), el joven se cuestiona su decisión de no continuar en el proceso terapéutico, preguntándole a la terapeuta si está bien lo que está haciendo: “¿Está bien que yo deje esto o no?”. Ante esta pregunta, terapeuta se emociona al notar en él preocupación por abandonar el proceso y sin cuestionarlo le ofrece la posibilidad que si el necesita ser acompañado puede visitarlo cuantas veces él desee, lo que genera aceptación por parte de él, en especial, frente a la idea que estos espacios sean recreativos más que

¹¹ En sesiones anteriores se intentó conectar a joven con historias de otros jóvenes de su edad también privados de libertad, pero no mostró interés. En la medida que terapeuta lo conoce logra comprender que él validaba a los adultos que tenían relación con este estilo de vida, por lo que se solicita la experiencia de un adulto, a quien no conoce, y que en la actualidad se encontraba en libertad realizando acciones prosociales para su familia y su comunidad.

conversacionales. Finalmente, se le hace entrega de la carta de predicción elaborada por la terapeuta (Ver anexo 11.3.6) y se le pregunta si respetará el tiempo acordado, a lo que él contesta que no, motivo por el cual se decide leer en conjunto con el compromiso de que la vuelva a abrir en la fecha indicada.

Luego de esta intervención joven decide continuar el proceso terapéutico, pero reduciendo las sesiones a una vez por semana.

Los relatos que surgen a partir de esta sesión se entrelazan entre las distintas categorías que compone el “Análisis del sistema categorial”.

- *Sesión 21 (julio, 2020)*: Esta sesión se programa a petición del joven, quien luego de ver el video del adulto privado de libertad decide mostrárselo a sus compañeros. Sin embargo, a modo de resguardo de la identidad de la persona y de evitar que un menor de edad se contacte con un adulto, se ofrece un video alternativo a lo que el joven acepta.

Al llegar a la casa donde habitaban los jóvenes fue inevitable observar a un nuevo integrante quien ya conocía a la terapeuta por su trabajo en el hospital de psiquiatría intensiva que se encuentra al interior del centro privativo. Este conocimiento generó que este joven no estuviese cómodo con la presencia de la terapeuta, comenzando una dinámica de poder al interior de la casa en la que él exigía de manera cautelosa a sus compañeros que la terapeuta se retirara del lugar. Luego de que la terapeuta notara incomodidad en el ambiente, pero por sobre todo en el consultante quien era llamado por este joven de forma constante, tuvo que acudir a sus conocimientos y experiencias previas para poder abordar la situación sin que nadie saliera perjudicado. De esta manera, se conversó junto a los 3 jóvenes que habitaban en ese momento y se transparentó el sentir de la terapeuta respecto de la situación además de diferenciar su rol en

dicho lugar con el de su trabajo, es así, como todos dieron su opinión respecto de si querían la compañía o no de esta figura. La terapeuta por su parte ofrece retirarse del lugar, pero aclarando que es un espacio que tendrán que respetar ya que es un acuerdo con el consultante previo a la llegada de este joven. Ante esta situación, jóvenes responden de buena manera, decidiendo que los acompañe a ver una serie de televisión, contexto en el que le ofrecen comida de forma amable pero no se genera mayor interacción.

Como terapeuta consideré relevante esta sesión no por los relatos del joven, sino más bien, por la persona del terapeuta. Muchas veces quienes intervenimos en un contexto tan complejo como lo es la privación de libertad nos vemos enfrentados a diversas situaciones que no siempre salen como uno espera, debiendo acudir a las propias fortalezas, recursos personales, valores y conocimientos para poder abordar la situación y salir emocionalmente firmes de ella. No hay registros, ni literatura que explique el sin fin de obstáculos y vicisitudes por la que debemos pasar ni las limitaciones a nivel institucional con las que debemos lidiar. Esta situación marca un punto de inflexión respecto de lo difícil que debe ser para los jóvenes con menor perfil criminógeno sobrellevar y protegerse de las dinámicas de poder al interior de los centros privativos, si lo es para un adulto, me pregunté cómo debe ser para un adolescente.

Posterior a lo ocurrido se cita al joven a otro espacio de intervención, sin embargo, solo pudieron realizarse dos sesiones más, ya que joven desiste nuevamente del proceso terapéutico días antes de su egreso judicial del centro privativo.

Luego de hacer una revisión de las sesiones más relevantes, se informa al lector algunas de las dificultades presentadas durante el tiempo en que se llevó a cabo el proceso terapéutico, identificando lo siguiente:

- Ausencia de un espacio físico de intervención que contemplara las características adecuadas para la realización de un proceso psicoterapéutico (Espacio fijo, privado y sin ruido ambiental).
- Dificultad para coordinar el cumplimiento del horario de intervención dado a que en ocasiones este espacio coincidió con actividades emergentes de la casa en donde habitaba el joven.
- Dado al funcionamiento de las sanciones privativas de libertad existe constante rotación de los jóvenes que habitan en las casas donde se da cumplimiento a la condena. Teniendo esto en consideración, el ingreso de un nuevo integrante implicó que tanto el participante del estudio como la investigadora estuvieran expuestos a las tensiones propias de las dinámicas con el grupo de pares quienes responden a códigos delictuales que permean las conductas y las relaciones interpersonales, por ejemplo: presión social al participante del estudio por presencia de la investigadora en la casa.
- El uso de elementos de protección personal (mascarilla y escudo facial) y la distancia física como medidas de contingencia sanitaria, se presentaron como un obstáculo para el desarrollo del proceso toda vez que limitaba la comunicación y con ello otros elementos como la confianza depositada en la alianza terapéutica a un inicio de la terapia.
- La manera tradicional de hacer psicoterapia a través de la conversación no se adaptó a las habilidades de comprensión del joven, debiendo acudir al uso de medios narrativos complementarios para facilitar el proceso reflexivo y con ello el alcance de los objetivos.
- Las experiencias previas con las distintas instituciones públicas que han intervenido al joven a lo largo de su vida y que son percibidas de forma negativa, han traído como consecuencia la creación de un estereotipo en torno a la figura del terapeuta. Esta

situación se transformó en un obstáculo para él al momento de establecer confianza en el vínculo terapéutico, aspecto que debió ser abordado transversalmente durante el proceso con la intención de facilitar la apertura a nuevas narrativas.

VII. Análisis de datos

De acuerdo a los postulados de White y Epston (1993), la principal tarea de la terapia es la generación de historias alternativas que permitan a las personas actuar desde nuevos significados experimentados como más útiles, satisfactorios y abiertos. En este sentido, la concepción de cambio terapéutico estará dado por una nueva narrativa que incluya ámbitos y contenidos de las experiencias con descripciones enriquecedoras respecto de las identidades, relaciones, contextos y posibilidades futuras de manera de otorgar un sentido protagónico a la agencia personal en la historia de vida de quien consulta (White, 1997).

De este modo, para poder analizar el cambio terapéutico ocurrido en la presente investigación se recoge la información obtenida a partir del diario de campo de la investigadora, cartas, grabaciones y posteriores transcripciones realizadas de cada sesión y del material construido al interior de los encuentros con el joven. Estos datos recopilados fueron seleccionados y categorizados cuidadosamente considerando como foco central el concepto de identidad narrativa para, posteriormente, ser analizados con el método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967).

En este contexto, se guía el análisis de los resultados obtenidos a partir de la pregunta de investigación: ¿De qué manera cambian las narrativas de identidad del joven a lo largo de la intervención?

Es así, como surgen narrativas iniciales y posteriores a las intervenciones realizadas por la terapeuta, las que se explican en mayor detalle en el siguiente apartado.

7.1 Análisis del Sistema categorial

Para comprender de qué manera cambian las narrativas de identidad a lo largo de las conversaciones psicoterapéuticas se muestra a continuación una serie de tablas cuyo contenido son los extractos de sesión que dan cuenta de los relatos del joven correspondientes a cada categoría y subcategoría de análisis. De manera subsiguiente se realiza el análisis del cambio en las narrativas de identidad, así como también, de aquellas intervenciones terapéuticas que pudieron haber favorecido en dicho proceso.

Para una mayor comprensión, se entenderá por *narrativas de identidad iniciales* a los discursos dominantes presentes en el adolescente previo al proceso terapéutico y que constituyen una visión totalizada respecto de sí mismo, mientras que las *narrativas de identidad posteriores* serán comprendidas como los relatos enriquecidos que surgen a partir de las intervenciones desarrolladas durante las sesiones, es decir, intervenciones realizadas por la terapeuta que tienen por objetivo abrir posibilidades a nuevas narrativas. Por lo tanto, los conceptos de narrativas de identidad iniciales y posteriores no se definen necesariamente a partir de la temporalidad, sino, desde el acceso a nuevas narrativas que han surgido del proceso terapéutico.

En cuanto a la nomenclatura utilizada la letra H corresponderá a las narrativas de Hugo (participante del estudio), mientras que la letra T indicará los relatos referidos por la terapeuta.

7.1.1 Categoría 1: “Descripción de sí mismo”

Categoría compuesta por 4 subcategorías; percepción de sí mismo, cualidades de sí mismo, intereses personales y percepción de cambio, las cuales han sido descritas anteriormente¹².

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
1.1 Percepción de sí mismo en la infancia	<p>1.1. H: Mi abuela era pata y pasamos cualquier hambre. (Sesión 1, p. 6)</p> <p>1.1 T: ¿Cómo consideras que fue tu infancia? H: No me acuerdo... T: ¿No recuerdas? H: No T: ¿Nada, nada? H: No (Sesión 1, p.7)</p> <p>1.1 T: ¿Oye? Si escribiéramos un libro de tu vida ¿Cómo llamarías tú a la infancia que viviste con tu mamá? H: Es que no me acuerdo mucho de eso. (Sesión 1, p.10)</p> <p>1.1 H: No, yo creo que mi infancia no fue muy buena. T: ¿Por qué crees eso? H: Porque no, no me ha gustado la infancia que tuve. (Sesión 1, p. 8)</p> <p>1.1 H: Como de los 6 para arriba era la infancia. T: Cuándo dices era ¿A qué te refieres? H: Como que no tuve más infancia po. (Sesión 1, p. 10)</p>	<p>1.1 H: Ahora me empecé a acordar un poco. (Sesión 1, p. 8)</p> <p>1.1. T: Cuando tú recuerdas tu infancia ¿Qué te genera? ¿Bienestar? ¿Malestar? H: Antes de los 6 para abajo bienestar. (Sesión 1, p. 10)</p> <p>1.1 T: Y ¿tú te sentías bien? H: Me sentía niño. T: Te sentías niño... ¿Y eso era importante para ti? H: Si po... Mi mamá me llevaba a jugar a la pelota con puros viejos po, o sea no viejos, cabros po y yo jugaba con ellos, iba a la pileta y me bañaba. T: ¿Así fue tu infancia? H: Sipo. T: Y ¿Fue bonita? H: Si po, fue bonita; elevaba volantines, jugaba a la pelota. (Sesión 1, p. 11)</p> <p>1.1 T: ¿Te gusta la lluvia? Te pusiste contento H: es bakan T: ¿Te trae recuerdos? H: No, o sea igual si, cuando era chico... Una vez que estaba afuera, era chico y estaba con mi mamá comprando unas sopaipillas me acuerdo, estaba con mi papá parece. (sesión 10, p.11)</p>
1.2 Cualidades de sí mismo	<p>1.2. H: Yo tengo 4 ingresos aquí, no es lo mismo cuando vení recién llegando como primerizo, porque ya te sabí la cana. (Sesión 1, p.4)</p> <p>1.2. T: ¿Estabas en el colegio afuera? H: No, me echaron... porque me portaba mal, hacia puras cosas malas, me arrancaba, les faltaba el respeto a los profesores, a los compañeros.</p>	<p>1.2. T: ¿De qué forma te gustaría presentarte a ti? H: Soy simpático T: Simpático... H: Chistoso. (Sesión 2, p. 2)</p> <p>1.2 H: Es que no pintaba yo y he ido como a tres clases y me gustó (refiriéndose a los talleres en SENAME).</p>

¹² Para mayor información acerca de las categorías y subcategorías de identidad narrativa revisar punto 4.5.2 “Descripción sistema categorial” que se encuentra al interior de este documento.

	<p>(Sesión 2, p. 4)</p> <p>1.2. T: Tu historia tiene peso, podría ser como el guión de una película como me dijiste la otra vez...</p> <p>H: Sí pero nunca va a tener tanto peso</p> <p>T: ¿Por qué crees tú?</p> <p>H: Porque no...</p> <p>T: ¿Y de qué manera podríamos darle peso a tu historia?</p> <p>H: Tení que ser ficha para darle peso, tení que ser actor, artista.</p> <p>(Sesión 11, p. 12)</p> <p>1.2 T: Y ¿por qué ibas a pegarle a los de la 10? (Refiriéndose a una de las casas en SENAME).</p> <p>H: Sí, porque se portaron mal igual.</p> <p>T: ¿Te hicieron algo?</p> <p>H: Sí, le pidieron el celu a mi polola... Y hoy en la mañana le pegué a uno de la 7.</p> <p>T: Ah que algo pasó esta semana...</p> <p>H: Sí</p> <p>T: ¿Qué crees tú que le pasó a Hugo?</p> <p>H: No sé, está volviendo el otro Hugo, está sacando su otra personalidad.</p> <p>T: Y ¿cómo es la otra personalidad de Hugo?</p> <p>H: Loco (ríe).</p> <p>T: Cuéntame un poco más acerca de este Hugo ¿Por qué crees tú que apareció?</p> <p>H: No sé... Porque estaba muy tranquilo po.</p> <p>(Sesión 19, p. 4)</p>	<p>T: ¿De qué te diste cuenta en estas clases?</p> <p>H: Me di cuenta de un talento</p> <p>T: Mira...</p> <p>H: Ya antes había pintado, pero no me gustaba porque no los terminaba, pero ahora que los terminai y haces todo bien ¡quedan bacanes!</p> <p>(Sesión 4, p.11)</p> <p>1.2. H: Si me puede ayudar a salir, igual a las cosas que yo necesite.</p> <p>T: Y ¿cómo qué cosas tú necesitas?</p> <p>H: O sea no... contarle mis cosas y que usted me apoye igual po.</p> <p>T: Súper ¿Es importante para ti que alguien te apoye?</p> <p>H: Si</p> <p>(Sesión 8, p.6)</p> <p>1.2. H: Que no me acuerdo bien, pero sé que no soy cobarde.</p> <p>(Sesión 10, p. 8)</p> <p>1.2. T: ¿Tú te ves como delincuente?</p> <p>H: No po.</p> <p>T: Yo tampoco te veo como delincuente...</p> <p>H: Me veo como persona.</p> <p>(Sesión 20, p.4)</p> <p>1.2 H: Yo puedo salir adelante solo.</p> <p>(Sesión 22)</p> <p>1.2. T: En algún momento hablaste que no te gustaba hablar o compartir tus cosas...</p> <p>H: Voy a escribir que a mí no me gusta compartir mis cosas (Escribe en pizarra LED).</p> <p>T: Y yo me imagino que eso tiene que ver con tu historia.</p> <p>H: Sí.</p> <p>(Sesión 23, p.1)</p>
1.3 Intereses personales	<p>1.3. H: Fumo Marihuana y tomo pastillas.</p> <p>(Sesión 1, p. 13)</p> <p>1.3. T: ¿Qué es lo que más te entretenía?</p> <p>H: Que hablábamos h..., h... vivas.</p> <p>T: ¿Cómo qué?</p> <p>H: No sé, huevadas vivas.</p> <p>T: Cómo de delito ¿cosas así?</p> <p>H: Sí.</p> <p>(Sesión 2, p.3)</p> <p>1.3. H: No... éramos todos serios, es que son todos mayores.</p> <p>T: ¿Y no se reían?</p> <p>H: O sea igual sí, pero eran más serios para pensar.</p> <p>T: Y ¿te gustaba eso?</p> <p>H: Si po.</p> <p>T: ¿Qué te gustaba de eso?</p> <p>H: Que no andaban como los cabros chicos.</p>	<p>1.3. T: Y a este Hugo tan simpático y tan chistoso ¿Qué cosas le gustaba hacer cuando estaba afuera?</p> <p>H: Estar con mis hermanos chicos, juntarme con mis amigos.</p> <p>(Sesión 2, p.3)</p> <p>1.3. T: Y ¿Te gusta estudiar otras cosas?</p> <p>H: Si po, las matemáticas.</p> <p>(Sesión 2, p. 4)</p> <p>1.3. T: ¿Qué cosas aprendiste acá? (Refiriéndose al centro de SENAME).</p> <p>H: A jugar pin pon, cartas, no sabía jugar. Pin pon sí, aprendí en el cread</p> <p>(Sesión 2, p.10).</p> <p>1.3. H: Me gusta hablar de las cosas que voy a salir hacer para la calle, proyectar mi vida, igual de las cosas que hice y eso... (En</p>

	<p>(Sesión 2, p.3)</p> <p>1.3. T: ¿Qué te gustaba de eso? H: Cómo lo planificamos, como lo estudiamos. (Sesión 2, p. 4)</p> <p>1.3. T: Y yo me pregunto, esto de subirse al techo ¿Cómo lo consideras tú? H: Bacán T: ¿Sí? ¿Qué es lo que te gusta? H: Veí la calle. T: Ya ¿y qué te pasa al ver la calle? H: Te sentís así bacán, podías correr por los techos, escalar, te sentí, así como bacán. (Sesión 7, p. 25)</p> <p>1.3. T: Puede haber cosas buenas y cosas malas ¿Te acuerdas que la otra vez hablamos que había cosas que te gustaban? Ya, por ejemplo ¿Qué cosas te gustan de ese mundo? H: ¿De robar? La adrenalina y la plata. T: Y ¿el juntarte con las personas? (Refiriéndose a los compañeros de delito). H: Si, igual. (Sesión 8, p. 10)</p> <p>1.3. T: ¿Qué cosas te gustaban de estar con tus compañeros? H: Que hablaban cosas de mayores igual. T: ¿Cómo? H: Como más adulto. Podía hacer lo que quisiera porque igual hablábamos de harta plata, de viajar y todo (...). (Sesión 8, p. 11)</p>	<p>relación al espacio terapéutico). (Sesión 8, p.22)</p> <p>1.3. T: ¿Qué cosa te gustaría aprender? H: Quiero aprender a bailar salsa. (Sesión 11, p.2)</p>
1.4 Percepción de cambio	<p>1.4 H: Más o menos, ahora me estoy portando bien porque quiero irme. Cuando estaba como imputado en la casa 7 ahí me portaba mal, ahora me porto bien. (Sesión 1, p.3).</p> <p>1.4 T: ¿Y qué es portarse bien para ti? H: Aquí adentro, no subirse al techo, no faltar el respeto a los profes (...). T: Ya, y ¿Eso te dijeron que era portarse bien? O ¿Tú lo concluiste? H: No, yo. T: Tú concluiste que era eso... H: Cumplir con la rutina. T: Cumplir con la rutina... Y en cosas más íntimas, más pequeñas, por ejemplo, que no tengan que ver con lo que el resto espera de ti. Porque me da la sensación que esto es como lo que la gente espera ¿o no? H: No, yo lo hago más que nada para irme. T: Ya ¿Eso es lo más importante para ti? H: Sípo, si yo me porto bien para irme. T: ¿Y afuera? H: Al final si hubiera estado imputado no hubiera estado portándome como me estoy portando ahora, pero tengo que portarme bien</p>	<p>1.4. H: Porque igual he ido madurando. T: Haber cuéntame un poco de eso ¿Cómo es que tú notaste ese cambio? H: Porque igual mi mamá me decía cuando crezcay más te vas a empezar a darte cuenta y te vas a reírte de las cosas que hacías y así fue po... me fui dando cuenta e igual fui pensando las cosas que las estaba haciendo mal. (Sesión 2, p. 5)</p> <p>1.4. T: Yo me puse a pensar ¿Qué cosas le habrán pasado a Hugo desde el momento en que estaba encerrado? H: Es que igual pensay más, más encima que anday lúcido y pensay bien las cosas antes de hacerlas. (Sesión 2, p.6)</p> <p>1.4. H: No, ya maduré (ríe). T: ¿Te sientes adulto o todavía no tanto? H: No adulto, pero si más maduro que antes. T: ¿Mucho más maduro que antes de entrar? H: Si po. (Sesión 2, p.7)</p> <p>1.4 T: ¿Qué cosas te has dado cuenta? H: De que no es la idea andar dando jugo, si al</p>

	<p>porque quiero irme para mi casa. (Sesión 8, p.4)</p>	<p>final no hay nada, no tiene ganancia. T: ¿Cuál sería tu ganancia? H: Estar portándote bien, irte pa' la calle po, esa es la ganancia T: Esa es tu ganancia. H: Si, aprender cosas igual en los talleres. (Sesión 8, p.5)</p> <p>1.4. H: Estar lejos de la familia T: ¿El estar lejos de la familia es algo que notaste que no te gustaba? H: Era algo que me fui dando cuenta estando encerrado. (Sesión 8, p. 9)</p> <p>1.4 T: ¿Tienes ganas de cambiar? H: Sí, pero antes igual era chico. (Sesión 16, p.2)</p> <p>1.4. T: Esta bonito... ¿Cómo te sientes después de ver esto? (Refiriéndose a video de persona privada de libertad). H: Noo, bakan, fortalecido po (Sesión 20, p.8).</p>
--	---	---

Figura 5: Tabla Narrativas de identidad Categoría 1.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 1: “Descripción de sí mismo”

Las declaraciones que el joven realizó respecto de sus características personales previo a la intervención terapéutica respondían principalmente a una visión concluyente del sí mismo, observándose narrativas asociadas a una infancia deteriorada difícil de recordar y a una identidad criminógena totalizada por el delito y que desde la perspectiva del estigma limita su forma de concebirse en el mundo y, por ende, sus posibilidades de acción (Goffman, 1970 citado en Padrón, 2014). Así mismo, el joven señala narrativas como:

“No me acuerdo” (Sesión 1, 2020).

T: ¿Oye? Si escribiéramos un libro de tu vida ¿Cómo llamarías tú a la infancia que viviste con tu mamá? H: Es que no me acuerdo mucho de eso (Sesión 1, 2020).

“Mi abuela era pata y pasamos cualquier hambre” (Sesión 1, 2020).

“Yo creo que mi infancia no fue muy buena” (Sesión 1, 2020).

“Como de los 6 para arriba era la infancia (...) Como que no tuve más infancia po” (Sesión 1, 2020).

“Yo tengo 4 ingresos aquí, no es lo mismo cuando vení recién llegando como primerizo, porque ya te sabí la cana” (Sesión 1, 2020).

“¿De robar? La adrenalina y la plata” (Sesión 8, 2020).

Sin embargo, posterior a las intervenciones realizadas por la terapeuta se observaron diferencias importantes en cómo Hugo habla acerca de sí mismo, describiéndose desde una perspectiva más ampliada, en las que se evidencian historias que habían sido silenciadas por el discurso dominante de la delincuencia y que no daban cuenta de aquellos paisajes de identidad no explorados por encontrarse ocultos en el territorio de lo preferido. De este modo, se aprecian narrativas relacionadas a una percepción de crecimiento y madurez por las experiencias vividas, junto a una visión de sí, intereses y cualidades no compatibles al delito y que ha descubierto en su paso por la privación de libertad.

“Me fui dando cuenta e igual fui pensando las cosas que las estaba haciendo mal”

(Sesión 2, 2020)

“Soy simpático (...) Chistoso” (Sesión 2, 2020).

“Estar con mis hermanos chicos, juntarme con mis amigos” (Sesión 2, 2020).

“Es que no pintaba yo (...) me di cuenta de un talento” (Sesión 4, 2020).

“Quiero aprender a bailar salsa” (Sesión 11, 2020).

Intervenciones terapéuticas:

El contemplar una concepción de ser humano basada en el respeto legítimo por el otro y visualizarlo como el experto de su vida permitió a la terapeuta mantener una postura de curiosidad frente a las experiencias relatadas por el joven, no quedándose solo con la historia dominante, sino más bien, explorando más allá del discurso inicial. De esta manera, se pudo acceder a narrativas que daban cuenta que sí hubo un momento en su infancia en el que se sintió niño, fue cuidado, jugó y tenía intereses lejanos al ámbito delictual.

“Antes de los 6 para abajo, bienestar” (Sesión 1, 2020).

“Me sentía niño (...) elevaba volantines, jugaba a la pelota (...) fue bonita” (Sesión 1, 2020).

Paralelamente a la postura ética sostenida se elaboraron medios narrativos distintos a la conversación hablada, no asumiéndose éste como el único medio válido al interior de la terapia dado a que ésta tuvo que adecuarse a las características del joven quien lograba acceder a recuerdos y realizar conversaciones andamiadas a partir de los documentos escritos o representados a través de imágenes. Es así como logra observar un panorama más ampliado respecto de su historia en la que aparecen detalles de su experiencia que no habían sido contados anteriormente.

“Una vez que estaba afuera, era chico y estaba con mi mamá comprando unas sopaipillas me acuerdo, estaba con mi papá parece” (Sesión 10, 2020).

Finalmente se guía la conversación a través del mapa de re.autoría (White, 2007), práctica narrativa que involucra la co-construcción de relatos de identidad alternativos a través de los cuales se exploraron logros aislados, poniendo atención a sus fortalezas y conocimientos

conectados a sus estados intencionales, lo que permitió acceder a declaraciones de identidad en la que no se identifica desde el delito.

“*Me veo como persona*” (Sesión 20, 2020).

7.1.2 Categoría 2: “Cómo lo perciben otros significativos”

Categoría compuesta por 2 subcategorías; familia y pares infractores.

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
2.1 Familia	<p>2.1 T: ¿Qué crees tú que tu mamá esperaba de ti? H: Yo creo que esperaba que me portara bien, que fuera como un niño normal y después crecer a un adolescente normal, pero me metí en la vida mala y estoy aquí preso ahora (Sesión 7, p.15)</p>	<p>2.1 H: No, yo igual trato de que la gente me vea diferente, con una sonrisa en la cara. T: ¿Es importante para ti eso? H: Sipo, porque igual fome que la gente te vea triste. T: ¿Qué crees tú que podrían pensar de ti? H: Na po que la gente queda mal igual po, no todos. T: ¿A qué personas no quieres que les pase eso? Con quiénes tú tratarías de evitar que queden mal a causa de ... H: A los seres queridos, los seres cercanos. T: Las personas que te importan entonces... H: Sí. (Sesión 2, p.7)</p>
2.2 Pares infractores	<p>2.2 T: ¿Y cómo llegaste ahí? H: Ee... No me acuerdo, eran hartos huevones fumando pito y vendiendo, y había huevones a veces que llegaban con especies robadas a vender y ahí empecé a conocer a gente y después empecé a robar solo pura mecha, y ahí como empecé a sonar que yo andaba robando, ahí todos los huevones querían robar conmigo porque sabían que robaba, más encima como era cabro chico pasaba piola y robaba brígido y todos querían robar conmigo y ahí era la infancia, como de los 6 para arriba era la infancia. (Sesión 1, p. 10)</p> <p>2.2 H: Que no vean que uno va a quedarse piola. Que piensan porque uno está haciendo meses aquí piola, uno va a quedarse callado porque estoy a punto de irme, piensan que uno no va a hacer nada, pero no... Les salí con la cebolla altiro, me estaba metiéndome para dentro, rompiendo la reja... T: (...) Y ¿Cuál era la finalidad?</p>	<p>2.2 ¿Me puedes decir que cosas son importantes para ti? H: Que no me vean débil. T: ¿Qué pasa si alguien te ve débil? H: Nada, no va a pasar nada, pero tampoco es la idea que te vean así, no es la idea que te vean mal. (Sesión 2, p.11).</p> <p>2.2 T: “<i>Los robos y juntarse con los robones</i>” (lee)... Dijiste: que validarse con otros, es decir, el que tú aceptes o apruebes el mundo del robo te sirve por la plata y la adrenalina ¿Por qué? Porque según lo que me dijiste eso te permite tener lujos. Me dijiste también: “Es bakan, quedan locos y piensan ¡Ah! roba brígido! ¡Compray lo que queray! ¡Vay al mall! ¡Ropa de marca! etc. H: (ríe). T: Estos pensamientos ¿Te ayudarían a ir por el camino bueno? O te guiarían hacia... H: Por el camino malo. (Sesión 20, p.4)</p>

	<p>H: Iba a pegarles. T: ¿Cuál era tu intención? H: Pegarles, que se subieran a pegarse a tajos. T: A ver si comprendo bien ¿Cuál era el mensaje detrás de pegarles? H: Pa´ que los huevones no digan que en la cana esta la huevada tirada. (Sesión 10, p.2)</p> <p>2.2 H: O sea, es que saben que yo no le como a nadie, saben que yo no me quedo callado con nadie, yo peleo, pero a veces son probadores de suerte y uno tiene que reaccionar no más. (Sesión 10, p.3)</p> <p>2.2 H: Es bakan, quedan locos y piensan ¡Ah! roba brígido! ¡Compray lo que queray! ¡Vay al mall! ¡Ropa de marca! etc. (En relación al objetivo de su plan de intervención: “Aceptar los robos y juntarse con los robones”) (Sesión 16, p.4)</p>	<p>2.2 T: ¿Qué crees tú que él te quería decir en este mensaje? (Refiriéndose al video de otra persona que estuvo privada de libertad). H: Que podí salir adelante a pesar de cualquier huea que pasí, podí salir adelante... T: ¿A pesar de todo? H: Sí (Sesión 20, p.7)</p>
--	--	---

Figura 6: Tabla Narrativas de identidad Categoría 2.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 2: “Cómo lo perciben otros significativos”

Los relatos que el joven realizó respecto de cómo lo perciben otros significativos previo a la intervención terapéutica dieron cuenta de creencias asociadas a la importancia depositada en la imagen que debía tener frente al grupo de pares infractores de ley, el mostrarse fuerte con capacidades para robar y una madre que esperaba cosas distintas a un hijo privado de libertad fueron elementos que emergieron durante los encuentros conversacionales.

“Empecé a sonar que yo andaba robando (...) era cabro chico pasaba piola y robaba brígido y todos querían robar conmigo” (Sesión 1, 2020).

“Esperaba que me portara bien, que fuera como un niño normal (...) pero me metí en la vida mala y estoy aquí preso ahora (En relación a su madre, sesión 7, 2020).

“Que piensan porque uno está haciendo meses aquí piola, uno va a quedarse callado”

(Sesión 10, 2020).

Posterior a las intervenciones realizadas se observa que existen narrativas que continúan arraigadas a los códigos delictuales¹³, sin embargo, se aprecia una clara diferencia que tiene relación con que, a pesar de tener una historia vinculada al ámbito criminógeno el joven se siente capaz de salir adelante y generar un cambio a partir de la identificación del camino por el cual no desea transitar nuevamente. Por lo que aquellas narrativas que permanecen y que no son coherentes a su proyecto de vida prosocial, responden principalmente a la búsqueda de validación por parte de sus pares infractores de ley como una forma de mantener su percepción de autoeficacia en torno a la actividad delictual, así como también, a la protección necesaria respecto de su propia integridad al interior del centro de régimen cerrado, contexto en donde la percepción de peligro está presente en los relatos de muchos jóvenes.

“Que no me vean débil” (Refiriéndose a aquello que es importante para él, sesión 2, 2020).

“H: Es bakan, quedan locos y piensan ¡Ah! ¡Roba brígido! ¡Compray lo que queray! ¡Vay al mall! ¡Ropa de marca! (...) Por el camino malo” (Sesión 20, 2020).

“Que podí salir adelante a pesar de cualquier huea que pasí, podí salir adelante”
(Sesión 20,2020).

¹³ Se entenderá por códigos delictuales a las dinámicas ocurridas al interior de los centros privativos de libertad, las que nacen a partir de una cultura propia con códigos internos relacionados a cómo comportarse e interactuar con otros y que, a su vez, incluyen un léxico particular de dicho contexto llamado COA.

Intervenciones terapéuticas:

A lo largo del proceso terapéutico fue fundamental tener presente que la cultura dominante tiende a otorgar poder al terapeuta por sobre el consultante, lo que muchas veces genera efectos negativos en las identidades de las personas. En este contexto, el mantener una postura de curiosidad y respeto frente a la experiencia relatada por el joven permitió a la terapeuta observar más allá de la historia saturada por el problema y alejarse del sesgo profesional que entregan las tecnologías de poder, estructuras de privilegio que categorizan e impiden visualizar a la persona en su contexto y comprender los motivos reales de su actuar. De esta forma, no se cuestionó al joven por la importancia que otorgó en un comienzo a la validación del ámbito delictual ni tampoco se construyeron explicaciones en relación a que su actuar se debía a la existencia de un núcleo interno que lo movilizaba, a modo contrario, se mantuvo una visión comprensiva respecto del problema y una concepción de identidad como construcción colectiva, la que es constantemente permeada por el contexto sociocultural histórico particular de cada persona.

Por otro lado, como una forma de acceder a los significados que hay detrás de sus formas de responder a las percepciones de otros significativos, se realizaron preguntas del tipo: *¿Me puedes decir que cosas son importantes para ti? ¿Qué pasa si alguien te ve débil?* Así como también, preguntas de relación *¿Qué crees tú que podrían pensar de ti? ¿Qué crees tú que él te quería decir en este mensaje?*

7.1.3 Categoría 3: “Cómo lo perciben otros no significativos”

Categoría compuesta por 2 subcategorías; instituciones formales y sociedad.

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
3.1 Instituciones formales	<p>3.1 T: ¿Qué podría pensar Sename de ti por subirte a los techos? H: Que soy un peligro T: El juez, ¿qué podría pensar? H: Que soy un peligro. (Sesión 7, p.17)</p> <p>3.1 T: Este objetivo de tu plan de intervención... ¿El juntarte con los robones y drogonos hace que la gente o la sociedad te vea cómo? H: Como delincuente (Sesión 20, p.4).</p>	<p>3.1 T: ¿Qué esperan siempre de ustedes? H: Que mejoremos po, que asistamos a los talleres, nos dejemos de portar mal. T: ¿Por qué crees tú que para la gente es importante que ustedes se dejen de portar mal? H: Porque quieren que nos reinsertemos en la sociedad. (Sesión 2, p. 14)</p> <p>3.1 T: En el fondo de tu corazoncito ¿Tú crees que eres un peligro? H: No, soy un cariño para la sociedad (sonríe). T: ¿Cómo sería eso? A ver cuéntame. H: Un cariño. T: Pero ¿Tú realmente te consideras un peligro? H: No (Sesión 7, p.17)</p>
3.2 Sociedad	<p>3.2 H: como yo ya estuve preso y todo no me aceptan en un colegio normal, común y corriente, quiero que me pongan en un dos por uno. (Sesión 1, p. 13)</p>	<p>3.2 T: Los caminos de la vida. Maravilloso. Entonces, ser una persona normal para ti tiene relación con estudiar, trabajar, tener una familia y no andar perseguido por los pacos ¿Es eso? H: Sí. T: ¿Y eso es lo que la gente espera de ti? H: Sipo T: ¿Y a ti te hace sentido que la gente espere eso de ti? H: Sí. (Sesión 6, p.14)</p> <p>3.2 T: ¿Y tú quieres encajar en la sociedad? H: Sipo T: ¿Y el delito te ayuda? H: No T: Y la adrenalina que te gusta del delito ¿te ayuda? H: No (Sesión 6, p.15)</p>

Figura 7: Tabla Narrativas de identidad Categoría 3.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 3: “Cómo lo perciben otros no significativos”.

En esta categoría se aprecian relatos iniciales, previos a la intervención, que dan cuenta de cómo el joven a partir de discursos externos asociados a una determinada identidad construye creencias que no solo le generan malestar, sino que además lo categorizan hacia un determinado segmento social en donde ve limitadas sus posibilidades de acción por ser percibido distinto al resto de las personas.

“Como yo ya estuve preso y todo no me aceptan en un colegio normal, común y corriente”

(Sesión 1, 2020).

En coherencia con ello, el joven declara una visión totalizada de sí mismo que surge por cómo otros evalúan sus actos al interior del régimen cerrado. Ante la pregunta *¿Qué podrían pensar de ti por subirte a los techos?* refiere:

“Que soy un peligro” (Sesión 7, 2020).

Sin embargo, durante el transcurso del proceso terapéutico fue posible acceder a los significados que el joven posee ante la idea de cómo es percibido socialmente, observándose la importancia que tiene para él encajar en una sociedad que lo segrega por su pasado delictual, pero que a la vez entrega posibilidades para poder cumplir sus sueños de vida. El deconstruir la visión totalizada del sí mismo que se presenta en estas conversaciones y mantener una postura terapéutica coherente a la ética del cuidado (White, 2011), permitió que joven reclamara su vida de la etiqueta social otorgada, respondiendo firmemente que no se considera un peligro para la sociedad.

“T: ¿Tú realmente te consideras un peligro?”

H: No” (Sesión 7, 2020)

Intervenciones terapéuticas:

Como se mencionó anteriormente la postura ética que se mantuvo durante el proceso terapéutico fue parte importante al momento de realizar las intervenciones dado a que la figura del terapeuta también puede ser construida como un agente externo y evaluador de la vida de las personas dado a las tecnologías de poder que se nos ha atribuido a lo largo del tiempo y de las cuales no siempre hemos sido conscientes. A partir de esto, el lenguaje utilizado por la terapeuta cobra relevancia al momento de entablar conversaciones al interior del espacio terapéutico, un lenguaje no patologizante permite que colaborativamente se desentrañen historias saturadas del problema y así se logre deconstruir muchas de las conclusiones negativas de identidad asociadas a estas historias. En este sentido, durante el proceso se realizaron declaraciones del tipo: “*Yo tampoco te veo como delincuente*” como una forma de tomar posición ante el consultante respecto de la visión de ser humano que se tiene frente a él.

Otro abordaje realizado por la terapeuta fue entablar conversaciones externalizantes, no de la acción ni de la violencia, sino del problema visto desde percepciones de una identidad totalizada por la delincuencia. White (2007), al respecto señala que las conversaciones de externalización permiten ver que los problemas y las personas no son lo mismo, sino que corresponden a conclusiones de identidad que generan malestar pero que al ser cuestionadas crean posibilidades a nuevas opciones de resolución. De esta manera, la terapeuta intenciona diversas preguntas que tienen relación con cómo otros podrían percibirlo a partir de las acciones vinculadas al ámbito delictual, cuestionando a lo largo de la conversación si estas acciones lo concluyen a él como ser humano en sociedad, es en estas instancias en las que Hugo es capaz de diferenciarse de estas percepciones externas y declarar lo que él realmente piensa al respecto, surgiendo así la idea de que él no es realmente un peligro.

7.1.4 Categoría 4: “Estados intencionales”

Categoría compuesta por 4 subcategorías; escuela de la familia, ser padre, salir adelante y daño a terceros.

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
<p>4.1 Escuela de la familia</p>	<p>4.1 T: ¿Y cómo fue ese periodo con tu abuela Carmen? H: Bien igual, o sea igual más o menos fome porque pasábamos harta hambre igual (...) pero igual estábamos bien de salud, yo estudiaba y todo. (Sesión 1, p. 6)</p> <p>4.1 T: ¿Y a tus hermanos igual? H: Mi hermano quedó con su papá y mi hermana mayor quedó en la de una amiga de mi mamá, nos separamos todos, igual eso fue fome. T: Te comprendo, separarse de los hermanos no es fácil, todos se lo viven de maneras distintas ¿Cómo te sentiste tú? H: Sentí pena, mal... porque nos separaron. O sea, igual no era lo mismo porque mi mamá estaba privada de libertad y yo no sabía que es lo que era eso. (Sesión 1, p. 9).</p> <p>4.1 H: Mal po, no mal porque esté mal en las casas ni nada, mal en el sentido que estoy lejos de tu familia y estás encerrado, no es lo mismo que estar en la calle y poder ir donde querai, estar cerca de tus seres queridos. (Sesión 7, p.15).</p> <p>4.1 H: Ya po, hablemos de eso (...) Como explicar que igual uno acá se preocupa por la familia y todo lo que estamos pasando. (Sesión 1, p.2)</p> <p>4.1 T: Bueno ahí me vas a contar ¿Has pensado en algún problema que te aqueje? H: Estar con la mamá po, con la familia. T: ¿Eso es lo que más echas de menos? H: Asiente. (Sesión 1, p.3)</p>	<p>4.1 T: ¿Qué recuerdas de tu tía Antonella? ¿De su historia? ¿Qué imágenes se te vienen a la cabeza? H: Que ella ha estado conmigo, que cuando mi mamita estuvo presa ella igual estuvo ahí conmigo. (Sesión 2, p.9)</p> <p>4.1 T: ¿Y qué personas son importantes para tí? H: Mi mamá, mi hermano, mis tíos, mis primos, mi familia, mi polola. (Sesión 4, p.7)</p> <p>4.1 T: ¿Por qué los estudios son importantes para tí? H: Porque le sirve a él po, para ser una persona grande. T: ¿Cómo son las personas grandes? H: No sé, esforzadas. T: ¿Cómo les va en la vida a las personas que son grandes? H: Les va bien po, depende como sean, si obran bien, les va a irles bien. T: ¿Quién te enseñó eso? H: ¿De qué? T: Que, si las persona obran bien, les va a ir bien. H: Mi abuelita (Carmen) (Sesión 6, p. 16)</p> <p>4.1 T: De tu abuelita me dijiste: “<i>Ella como sea me tiraba pa’ arriba</i>” ¿Por qué te hago esta distinción? El salir adelante en tu vida no se te ocurrió porque sí, pareciera ser que hubo una familia detrás que te enseñó que esto era importante. H: La escuela que me enseñó mi familia. T: La escuela que te enseñó tu familia ¿Le ponemos ese nombre? o ¿Qué nombre le pondrías tú? H: Ese, la escuela de la familia.</p>

		<p>(Sesión 7, p. 14)</p> <p>4.1 T: Y ¿En qué crees tú que tu mami te podría ayudar? H: En apoyarme. (Sesión 16, p.3)</p> <p>4.1 T: Si bien, la calle podría ser como lo que te mueve a ti para lograr irte ¿Hay otras cosas que te mueven en la vida? H: La familia. T: ¿Es una energía, un motor, una motivación? H: Una energía. (Sesión 10, p. 11)</p> <p>4.1 H: Si, aprendí cosas con mi abuela, mi abuela me enseñaba cosas. T: ¿Qué cosas te enseñaba tu abuela? H: Me mandaba al colegio, yo igual me portaba bien. T: ¿Para ti era importante que tu abuelita te mandara al colegio? H: Si po. (Sesión 1, p. 8-9)</p> <p>4.1 H: Mi mamá me enseñó que uno tiene que querer a los hijos y cuidarlos, no importa lo difícil que sea. (Carta a su padre)</p> <p>4.1 H: Si hoy tengo valores y las personas me quieren, es porque he sacado lo mejor de mi mamá y de otros adultos que me quisieron. (Carta a su padre)</p>
4.2 Ser padre	<p>4.2 T: ¿Algo que hayas aprendido a partir de la experiencia que tuviste con tu papá? H: Sipo T: ¿Qué has aprendido de eso? H: Que no es lo mismo, porque igual si a lo mejor hubiera tenido a mi taita, a lo mejor no hubiera estado preso aquí, a lo mejor estaría en mi casa, tomando té con mi familia, pero a lo mejor po. Igual no es lo mismo el rol de mamá a que mi mamá haga el rol de papá y mamá, aunque yo lo valoro eso de ella, pero igual no es lo mismo. (Sesión 7, p.19)</p> <p>4.2 T: ¿Cómo llegaste a construir esta imagen acerca de cómo debiesen ser los papás? H: No sé, yo creo que influyó no haber estado con él. T: Cuéntame un poquito de eso. H: Fome igual, o sea a mí me da igual cuando se fue, igual me acuerdo que me llamaba y me decía te voy a regalar esto... T: ¿Qué edad tenías tú?</p>	<p>4.2 T: ¿Qué sentirías si ves a tu hijo comenzando a hacer lo mismo que tú? H: Fome porque yo igual pasé lo mismo y fome estar alejado de la familia. T: ¿Fome para ti que sería? H: Estar mal porque no estay con tu familia como tiene que ser para cualquier persona normal. (Sesión 2, p. 5).</p> <p>4.2 T: ¿Qué harías tú con tu hijo? ¿Qué le enseñarías? H: Le enseñaría a portarse bien, a estudiar, a ser una persona normal, que no pase lo mismo que pasé yo. (Sesión 6, p.15)</p> <p>4.2 T: ¿Qué cosas has vivido que no quieres que tu hijo viva? H: Estar preso, pasar hambre, pasar frío. T: ¿Qué importante ¿Qué más?</p>

	<p>H: Era chico, no me acuerdo cuántos años tenía, pero me decía te voy a regalar unos camiones, así, juguetes po. T: Ya H: Y yo quedaba feliz po, porque decía chaa bacán ¡Me regalaron un camión! pero después nunca llegaba. (Sesión 7, p. 23)</p> <p>4.2 H: Me dejaste tirao cuando yo era chico, mi mamá tuvo que hacerse responsable de todo, no te quiero porque tú nunca me quisiste a mí. (Carta a su padre)</p> <p>4.2 H: Te perdiste todos mis momentos, no estuviste cuando te necesitaba, cuando mi mamá no podía sola (...). (Carta a su padre)</p>	<p>H: Separarse de la familia. T: Perfecto ¿Algo más que no quieres que tu hijo viva? H: Ehhh, que no deje sus estudios, que sea una persona esforzada y que tenga una mamá como la que tengo yo. (Sesión 6, p.16)</p> <p>4.2 T: Yo me pregunto respecto de estos deseos de ser papá... Porque tú me has hablado de una manera muy bonita acerca de lo que es ser papá ¿Cómo es que aprendiste a que hay formas bonitas de ser papá? H: Pensando. T: ¿Lo viste en la tele? H: Lo he visto, lo he preguntado. T: ¿A quién le has preguntado? H: A los cabros que tienen taita po T: ¿Qué les has preguntado? H: Cómo se siente tener ahí un taita que esté con vo' de pana. T: ¿Presente? H: Sí. T: ¿Y qué te han dicho ellos? H: Que es bacán igual po. (Sesión 7, p.20)</p> <p>4.2 T: ¿Y a ti te gustaría eso para tu hijo? H: Sipo, obvio. Que se sienta orgulloso del papá que tiene. T: Estoy, corrígeme si te interpreto mal ¿Tendrá que ver con poder dar otras oportunidades a tu hijo? ¿Distintas a las tuyas? H: Sí. (Sesión 7, p.21)</p> <p>4.2 T: Y ¿Cómo sería este papá de veintitantos años? H: No sé... T: ¿Sería buena onda, sería enojón? H: Sería buena onda... T: ¿Y si ves que tu hijo que llega con los ojos rojos? H: Tenís que fumar de la pura buena no más (ríe). No... depende de cuánto años tenga... T: Ya ¡Ah! ¿Es importante la edad? ¿Qué podría pasarle? H: Nada, no le va a pasar nada, pero es muy chico igual po. No le va a funcionar bien la mente para después pensar, para estudiar. T: Sí, estoy muy de acuerdo contigo. H: A los 15 por ahí, se fuma un pitito, pero prefiero que se lo fume en la casa que esté conmigo fumando pito, que esté en la casa a que ande por ahí haciéndolo escondido y después ande probando las pastillas u otras hueas. T: ¿No te gustaría que probara otras cosas?</p>
--	---	--

		<p>H: No, prefiero que fume un pito en la casa, que me diga que está fumando y no le voy a decirle nada, pero que tenga como 15 años para arriba y puro pito no más, nada más. (Sesión 7, p.21-22).</p> <p>4.2 T: ¿Cómo debiese ser un papá? H: Pulento, tiene que enseñarte, tiene que corregirte. T: ¿Qué más? H: Tiene que educarte, tiene que apoyarte, y tiene que enseñarte cosas de la vida. T: ¿Esto se acerca a lo que tú quieres ser? H: Sí. (Sesión 7, p. 22)</p> <p>4.2 H: Ahora que estoy preso y sé cómo es pasarla, no voy a ser nunca un mal padre como tú. (Carta a su padre)</p> <p>4.2 H: Yo pensaba que yo tenía la culpa, pero ahora sé que no hice nada malo. (Carta a su padre)</p> <p>4.2 H: Algún día yo voy a tener un hijo y no quiero estar preso, porque no quiero que pase lo mismo que pasó conmigo y nunca lo voy a abandonar, esa es la mayor lección que aprendí de ti. (Carta a su padre)</p> <p>4.2 H: Hoy tengo 3 hermanos y la pareja de mi mamá se preocupa de ellos y los quiere a todos por igual, por lo que entendí que el problema lo tienes tú, porque si otro adulto es capaz de ser responsable y cariñoso significa que tú no tenías esas capacidades. (Carta a su padre)</p>
4.3 Salir Adelante	<p>4.3 H: Bien, era chico yo... Y cuando tenía 6,7 años mi mamá cayó presa. (Sesión 1, p.5)</p> <p>4.3 H: (...) porque ya a los 6 estuve con mi abuela y ahí estuve triste, después llegue a Villa Alemana, me empecé a portar mal y ahí era po, no tuve más infancia. (Sesión 1, p.10)</p>	<p>4.3 T: ¿Qué es lo que valoras de tu abuela por haberte mandado al colegio? H: Que igual ella como sea me tiraba para arriba, aunque no estuviera mi mamá igual me tiraba para arriba. (Sesión 1, p. 8-9)</p> <p>4.3 H: Una polola que no ande robando o no ande hueviando ni una huea porque no sirve una relación así. T: ¿Por qué crees tú que no sirve? H: Porque no po. T: ¿Qué pasa cuando en las parejas los dos se dedican a eso? H: Terminan presos y es fome, la idea es salir adelante ¿o no? (Sesión 7, p.12)</p>

		<p>4.3 T: Y para poder lograr esto de salir adelante ¿En qué camino lo pondrías tú?</p> <p>H: En el de arriba, al medio. O sea, salir adelante no tiene que ver solo con tener una polola señorita, sino, es que uno quiera, porque si uno no quiere no va a salir, pero si uno quiere salir adelante, uno tiene que salir solo no más po.</p> <p>T: Pero, claro no tiene que ver con el otro, pero te hago la distinción porque esta idea de salir adelante pareciera que hubo gente que te la enseñó, ¿o no?</p> <p>H: Sipo</p> <p>(Sesión 7, p. 13-14)</p> <p>4.3 T: Acabas de decir algo que me hizo clic y quiero hacerte la distinción. Si quieres incluso podemos leer lo que dice acá ¡Mira! léelo tú (Se indica el nombre de Carmen escrito en cartulina).</p> <p>H: Ya ¿Qué dice? (lectura en voz baja). Ya ¿Y qué tiene esto?</p> <p>T: ¿Qué fue lo que leíste de ahí? Incluso dice la primera frase de la abuela Carmen.</p> <p>H: ¿Qué? Ella me tiraba pa´arriba.</p> <p>T: Que ella te tiraba para arriba y, si bien eso depende de ti ¿Tendrá que ver con salir adelante?</p> <p>H: Sí.</p> <p>T: O sea que ¿Salir adelante en la vida es algo que para ti es importante?</p> <p>H: Sipo.</p> <p>(Sesión 7).</p> <p>4.3 T: Por ejemplo ¿Hay alguna historia que tú me puedas contar en la que tu abuelita Carmen o tu mamá en esta escuela de la familia hayan intentado que tú salieras adelante? o ¿Qué te hayan enseñado que salir adelante era importante?</p> <p>H: Sipo</p> <p>T: ¿Como qué historia podrías contar?</p> <p>H: Cuando mi mamá me mandaba al colegio y me decía que yo tenía que estudiar porque eso me servía más adelante para yo tener mis hueas, mi auto, mis estudios, para no trabajar en hueas fomes y yo no quería ir al colegio y ella me decía que tenía que ir, pensaba que me lo decía para hueviar no más po, para no estar en la casa, pero al final me lo decía para algo bueno, que me iba servir para mí.</p> <p>(Sesión 7, p.14-15).</p> <p>4.3 T: Pareciera que para tu abuelita y para tu mamá era muy importante el colegio...</p> <p>H: Sí.</p> <p>T: ¿Por qué crees tú que para ellas era tan importante?</p>
--	--	--

		<p>H: Para que fuera una persona grande en la vida a lo mejor po. T: ¿Tendrá que ver con esto de salir adelante? H: Sí. (Sesión 7, p. 15)</p> <p>4.3 T: ¿Hay algo que te impulsa aparte de tu familia? H: Salir adelante (Sesión 11, p.11)</p> <p>4.3 H: Nah está bien po, salió adelante el machucao y cualquiera puede hacerlo (...), uno puede salir adelante (Refiriéndose al video de otra persona que estuvo privada de libertad). (Sesión 20, p.7)</p> <p>4.3 H: Yo puedo salir adelante solo. (Sesión 22)</p> <p>4.3 T: Lo que ves en este reconocimiento: “La escuela de la familia, el mantenerse unidos, educarse, trabajar para tener una vida tranquila y tomar las cosas con humor, pero por sobre todo salir adelante” ¿Te hace recordar las sesiones que hemos tenido? H: Sí y me acuerdo de ésta, de ésta, des ésta, de ésta, ésta y todas esas (Indica lo referido por la terapeuta). (Sesión 23, p.2).</p>
4.4 Daño a terceros	<p>4.4 T: ¿Cómo te hace sentir lo de hacer daño? H: Me da lo mismo porque igual tienen harta plata. (Sesión 8, p.17).</p> <p>4.4 H: Yo quería atravesarlos. T: ¿De dónde sale todo eso? H: Porque les tengo mala aparte a esos huevones del Claudio y el José. Al José, a ese huevón, lo hacíamos cagar nosotros en la casa. T: ¿Y para qué? H: Porque era huevón, si por eso se iba para la U.H.C.I.P. po (Hospital psiquiátrico al interior del centro de SENAME), porque le pegábamos, lo amarrábamos, lo torturábamos... T: ¿Y eso tú lo hacías con qué motivo? H: Porque era huevón. T: ¿En qué sentido? ¿Te hizo algo? H: No, pero es huevón po... Es que al cabro chico le gusta porque sabe que va a estar mal en una casa que hay puros cabros conflictivos, pero sigue ahí po. Le gusta estar en las casas de alto perfil, pero él está mal en las casas de alto perfil y al final le hacen tanta tierra que termina yéndose para la UHCIP. (Sesión 10, p.6)</p>	<p>4.4 H: Porque además le estás haciendo daño a otra persona, igual, aunque tenga harta plata, aunque las personas igual tienen plata, no todas, pero las personas a las que le robaban igual tenían harta plata, pero igual les hacías daño (...). T: ¿En qué sentido les haces daño? H: Que les llevas sus cosas po y bueno que da lo mismo, porque tienen plata po, pero igual po. (Sesión 8, p.17)</p> <p>4.4 H: Pero igual si pensai y te ponis en el lugar del otro, eso igual se llama empatía. Si te ponís a empatizar, es fome. T: ¿Cómo crees tú que reaccionan las personas cuando no encuentran sus cosas en la casa? H: Mal. T: ¿Y será por que perdieron algo o por otras cosas? H: No sé, porque les desordenaste la casa. T: Porque le desordenaste la casa... H: No, no por eso, pero igual, aunque tengan harta plata estén trabajando para que se lo roben, igual fome.</p>

	<p>4.4 T: ¿Y tú le hacías tierra a él? H: Sipo T. Y ¿Cuál eran los motivos para hacerle tierra? H: Porque es amarillo po, cuando él tiene para traicionarte, te traiciona po. T: Y ¿Qué te pasa a ti con la gente así? H: Les tengo mala yo, les pego fuerte. T: No puedes simplemente aceptar- ¡Ah! Él es así- ¿Y alejarte? H: No po, porque tienen que ser de una pura línea... (Sesión 10, p.6)</p> <p>4.4 T: Entonces ¿Tú le hacías tierra porque lo consideras amarillo? H: Y porque es cobarde aparte. No les tengo buena a los cobardes. (...) Porque no podí andar caminando con un hueón cobarde ni con un hueón amarillo, que va a estar contigo bien y después va a estar por allá hablando hueas de voh o queriendo pegarte po. (Sesión 10, p. 7)</p> <p>4.4 H: Una vez estábamos tirando sombras con un machucado con cuchillas po, ahí en el comedor ¡Así una cuchilla! (Indica tamaño), pero las ensamblamos a dos dedos no más para que entraran dos dedos nomás y me pegaron una ahí (indica zona superior del cuerpo), y eso está mal porque tiene que ser de aquí para abajo. T: ¿Es como un código? H: ¡Sipo! y como me pegó aquí le dije-¡Ya! ¡Tení que pegarte a tajos! - Y nos pescamos a tajos altiro. Ensamblamos las cuchillas y me pegó ahí, pero me pegó despacito, yo le metí la mano para dentro sí po, fueron como 3 dedos para dentro. T: Y ¿Cómo te sentiste con eso? H: Bien, porque quería desquitarme. (Sesión 10, p. 8)</p>	<p>(Sesión 8, p.18)</p> <p>4.4 T: Y ¿Podríamos decir entonces que también atacó a tu mamá la delincuencia? H: Ahh, sip, en ese sentido, que igual le ha hecho daño, yo creo, donde yo no estoy con ella y al final soy su hijo. (sesión 8, p.20)</p>
--	--	--

Figura 8: Tabla Narrativas de identidad Categoría 4.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 4: “Estados intencionales”

La categoría “*Estados intencionales*” fue en la que más se dio énfasis a lo largo del proceso terapéutico, ya que otorgó un mapa para las conversaciones establecidas entre el consultante y la terapeuta. En este contexto, los documentos escritos construidos con fines

terapéuticos fundaron una base importante para que el joven fuese un agente activo en las conversaciones eligiendo por dónde continuar en cada una de ellas.

Respecto de la subcategoría *“Escuela de la familia”*, concepto elegido por el joven, se aprecian narrativas previas a la intervención que daban cuenta de relatos impregnados por una historia de vida experimentada desde la necesidad, la separación familiar y el malestar emocional que esto provocó; historia dominante que dio fuerza al problema. A pesar de eso, joven es capaz de distinguir algunos elementos que valoró en ese momento y que fueron el primer paso para comenzar a re-narrar su historia.

“Pasábamos harta hambre (...) pero igual estábamos bien de salud, yo estudiaba y todo”

(Sesión 1, 2020).

“Nos separamos todos, igual eso fue fome (...) Sentí pena” (Sesión 1, 2020).

“Mal en el sentido que estás lejos de tu familia” (Sesión 7, 2020).

Posterior a las intervenciones realizadas por la terapeuta se observaron diferencias importantes en cómo el joven cuenta su historia de vida, apreciándose relatos enriquecidos por el territorio de lo preferido y que se encontraban ausentes pero implícitos en el discurso inicial. A través de conversaciones andamiadas se pudo acceder a historias en las que Hugo otorga importancia a una familia que, si bien, pasó por dificultades supo cómo salir adelante, valor que fue transmitido en las distintas enseñanzas de vida, así como también, la importancia de la educación, de cuidar a los hijos sin importar lo difícil que sea y apoyarse en los malos momentos. También el joven fue capaz de concluir que tanto sus valores como principios que guían sus sueños y anhelos fueron aprendidos en esta escuela de la familia, la que hoy en día le entrega la energía para salir adelante a pesar de todo.

“Mi abuela me enseñaba cosas (...) Me mandaba al colegio” (Sesión 1, 2020).

“Cuando mi mamita estuvo presa ella igual estuvo ahí conmigo”

(Refiriéndose su tía, sesión 2, 2020).

“La escuela que me enseñó mi familia (...) La escuela de la familia” (Sesión 7, 2020).

“Si obran bien, les va a irles bien (...). T: ¿Quién te enseñó eso? (...) Mi abuelita”

(Sesión 6, 2020).

“La familia (...) Una energía” (Sesión 10, 2020).

“Mi mamá me enseñó que uno tiene que querer a los hijos y cuidarlos, no importa lo difícil que sea” (Carta a su padre elaborada post proceso terapéutico, 2020).

“Si hoy tengo valores y las personas me quieren, es porque he sacado lo mejor de mi mamá y de otros adultos que me quisieron” (Carta a su padre elaborada post proceso terapéutico, 2020).

En cuanto a la subcategoría *“Ser padre”* también se observaron diferencias significativas entre las narrativas iniciales y posteriores a las intervenciones de la terapeuta. El discurso predominante en Hugo respecto de la paternidad se basaba principalmente en su propia experiencia con su padre y de cómo éste no cumplió con compromisos ni tampoco estuvo presente a lo largo de su vida.

“Yo quedaba feliz po (...) ¡Me regalaron un camión! pero después nunca llegaba”

(Sesión 7, 2020).

En el transcurso de las sesiones terapéuticas se realizaron conversaciones andamiadas a través de las cuales se pudo entretejer relatos asociados a cómo esta experiencia no solo afectó en su vida, sino, que lo incentivó a conocer otras historias distintas a la de él, lo que en conjunto al aprendizaje de cuidar a los hijos que le había entregado la escuela de la familia se amplían

narrativas de identidad en las que surge un nuevo anhelo en su vida, ser padre. Al construir este estado intencional se comenzó a dar forma a la representación de la parentalidad, es así como Hugo se diferencia de la imagen de su padre, permaneciendo en él narrativas en las que aún se evidencia malestar emocional pero que sin duda también le permitieron tener claridad del tipo de padre que quiere ser, de esta manera describe la importancia de cuidar, no abandonar y enseñarle valores a su hijo/a para que no experimente una historia de vida relacionada al delito como la de él.

“Le enseñaría a portarse bien, a estudiar, a ser una persona normal, que no pase lo mismo que pasé yo” (Sesión 6, 2020).

“Tiene que enseñarte, tiene que corregirte (...). Tiene que educarte, tiene que apoyarte y tiene que enseñarte cosas de la vida” (Expectativas de ser padre, sesión 7, 2020).

“No voy a ser nunca un mal padre como tú” (Carta a su padre elaborada post proceso terapéutico, 2020).

“Nunca lo voy a abandonar, esa es la mayor lección que aprendí de ti” (Carta a su padre elaborada post proceso terapéutico, 2020).

También se observa cómo esta historia dominante no es cambiada por una explicación menos dolorosa, sino más bien, es deconstruida a partir de la externalización de los sentimientos de culpa asociados a la experiencia y enriquecida con los aprendizajes y cuidados que tuvo respecto de otros adultos. En la carta dirigida a esta figura¹⁴, Hugo da cuenta de cómo es testigo de experiencias no concordantes con la historia dominante y construye nuevas narrativas de identidad.

¹⁴ Carta escrita para un concurso literario al interior del centro de régimen cerrado de SENAME y a la que se accedió post proceso terapéutico.

“Entendí que el problema lo tienes tú, porque si otro adulto es capaz de ser responsable y cariñoso significa que tú no tenías esas capacidades (...) Yo pensaba que yo tenía la culpa, pero ahora sé que no hice nada malo”.

(Carta a su padre elaborada post proceso terapéutico, 2020).

En la subcategoría *“Salir adelante”* se observan conclusiones de identidad que surgen desde experiencias vividas en la infancia, relatos en los que percibe una historia interferida por eventos dolorosos que influyeron en su comportamiento y lo terminaron guiando hacia un estilo de vida delictual. Desde esta perspectiva, Hugo se percibe en un comienzo del proceso terapéutico como un niño que perdió su infancia y tuvo que verse enfrentado a distintas circunstancias de vida que determinaron quién es él hoy en día, explicación categórica con un fuerte componente emocional.

“Bien, era chico yo... Y cuando tenía 6-7 años mi mamá cayó presa” (Sesión 1, 2020).

“(...) porque ya a los 6 estuve con mi abuela y ahí estuve triste, después llegué a Villa Alemana, me empecé a portar mal y ahí era po no tuve más infancia” (Sesión 1, 2020).

En la medida que se fueron realizando los encuentros conversacionales con Hugo, se pudo evidenciar cómo fueron surgiendo distintas narrativas respecto de una familia que salió adelante a pesar de las experiencias dolorosas vividas; madre privada de libertad, separación de los hermanos durante este periodo, un padre que no estuvo presente, consumo de sustancias y robo con inicio temprano y, finalmente, la privación de libertad. Es en este contexto que la terapeuta comienza a explorar en las descripciones de vida que se encontraban fuera de la historia del problema, haciendo presente relatos que tenían que ver con una importante enseñanza aprendida en la escuela de la familia: salir adelante.

“(…) Aunque no estuviera mi mamá, igual me tiraba para arriba” (Refiriéndose a su abuela Carmen, sesión 1, 2020).

“Cuando mi mamá me mandaba al colegio y me decía que yo tenía que estudiar porque eso me servía más adelante para yo tener mis hueas, mi auto, mis estudios, para no trabajar en hueas fomes y yo no quería ir al colegio y ella me decía que tenía que ir, pensaba que me lo decía para hueviar no más po, para no estar en la casa, pero al final me lo decía para algo bueno, que me iba servir para mí” (Sesión 7, 2020).

En la medida que Hugo se apropiaba de estos nuevos relatos, se observan los primeros pasos para favorecer un sentido de agencia personal, honrando así el sentido que quiere otorgar a su vida.

“Salir adelante no tiene que ver solo con tener una polola señorita, sino, es que uno quiera, porque si uno no quiere no va a salir, pero si uno quiere salir adelante, uno tiene que salir solo no más po” (Sesión 7, 2020).

“Yo puedo salir adelante solo” (Sesión 22, 2020).

Finalmente, la subcategoría *“Daño a terceros”* refleja narrativas que responden a una historia de vida delictual, una identidad determinada por racionalizaciones que justifican el daño a otras personas a partir de códigos y acciones propias del ámbito delictual y que contribuyen a la desresponsabilización de las prácticas de violencia ejercidas.

“Me da lo mismo porque igual tienen harta plata” (Refiriéndose a las víctimas de robo, sesión 8, 2020).

“H: Eso está mal porque tiene que ser de aquí para abajo (indica zona superior del cuerpo). T: ¿Es como un código? H: ¡Sipo! (...) quería desquitarme” (Sesión 10, 2020).

El abordaje en torno a estas narrativas consistió en tener como supuesto básico la no totalización de la identidad de los jóvenes que ejercen violencia. Al respecto Alan Jenkins (1990) señala que el no definir a las personas por sus actos de abuso hacia otros permite favorecer la responsabilidad que poseen hacia dichas acciones. En coherencia con este planteamiento, se intencionó comprender junto al joven la responsabilidad que él creía tener en torno a las prácticas delictivas, evidenciándose narrativas de identidad posteriores a la intervención que contemplaban las siguientes reflexiones:

“Porque además le estás haciendo daño a otra persona igual, aunque tenga harta plata”

(Sesión 8, 2020).

“Aunque tengan harta plata, estén trabajando para que se lo roben, igual fome” (Sesión 8,

2020).

No obstante, aquellas narrativas y códigos asociados al ámbito delictual y que orientan los modos de interactuar al interior de los medios privativos de libertad, tienden a arraigarse con mayor intensidad, pues como se mencionó anteriormente, a éstos se les atribuye un grado de funcionalidad en estos contextos, configurándose como una forma de responder, validarse con el grupo de pares y protegerse de los potenciales peligros.

“No podí andar caminando con un hueón cobarde ni con un hueón amarillo¹⁵”

(Refiriéndose a código delictual, sesión 10, 2020).

¹⁵ Expresión utilizada para referirse a quien se cambia de postura según su conveniencia (Walsh, 2015).

Intervenciones terapéuticas:

El abordaje terapéutico realizado en la categoría de “*Estados intencionales*” consistió en tener claridad que el *yo* es un concepto creado lingüísticamente en el diálogo y en la interacción, por lo que se compone de diversas narrativas, experiencias y relaciones que en su conjunto no constituyen un solo yo nuclear (Salas, 2015). Esta perspectiva, le permitió a la terapeuta adquirir la postura de no totalizar la identidad del adolescente por su pasado delictual ni por las prácticas de violencia ejercidas durante el tiempo en que se realizaron las conversaciones, a modo contrario, se buscó establecer una alianza terapéutica basada en el respeto genuino y en la dignificación del joven como ser humano en sociedad.

Es a partir de lo anterior que las conversaciones entre la terapeuta y el joven fueron guiadas a través del mapa de re-autoría del enfoque narrativo (White, 2007). La práctica de re-autoría se basa en la asunción que ninguna historia puede englobar la totalidad de la experiencia de la persona dado a que siempre habrá inconsistencias, o bien, otras historias subyugadas en la narrativa inicial. De esta forma, las identidades de las personas no pueden ser resumidas en una única historia (Carey & Russell, 2004).

Es así, como en la medida que el joven narraba sus anécdotas e historias de vida la terapeuta mantuvo una doble escucha, poniendo especial atención al panorama de identidad que se encontraba oculto en el territorio del problema. De este modo, aquello que estaba ausente pero implícito al interior del discurso fue tomando forma a través de conversaciones andamiadas, las que sin duda permitieron entretejer relatos alternativos a la historia dominante y dieron protagonismo a estos estados intencionales que no solo ampliaron sus narrativas de identidad, sino, que otorgaron sentido a su vida.

Preguntas del tipo: *¿Quién te enseñó eso? ¿Hay alguna historia que tú me puedas contar en la que tu abuelita Carmen o tu mamá en esta escuela de la familia hayan intentado que tú salieras adelante? ¿Qué es lo que valoras de tu abuela por haberte mandado al colegio? ¿Cómo debiese ser un papá? ¿Cómo llegaste a construir esta imagen acerca de cómo debiesen ser los papás? ¿Cómo es que aprendiste a que hay formas bonitas de ser papá? ¿Hay otras cosas que te mueven en la vida?* Favorecieron las conversaciones escalonadas que propiciaron una mayor reflexión para la construcción de valores y principios de vida asociados a la importancia de su familia, de los aprendizajes obtenidos de ésta, sus sueños de vida y, en especial, del valor que tiene para él su futura parentalidad.

Para facilitar el proceso de exploración de historias distintas a la contada inicialmente, se utilizó una serie de documentos narrativos que permitieron tener a la vista lo conversado a lo largo de los encuentros entre el joven y la terapeuta. Algunos de estos documentos fueron elaborados por la terapeuta a modo de retroalimentar cada conversación y re-narrados por el joven, quien podía hacer las modificaciones que considerara necesarias; mientras que otros, eran co-creados en sesión como una forma de documentar la construcción de nuevas narrativas y hacer presente los territorios de vida que habían sido olvidados. Lo anterior, también proporcionó un medio para que la terapeuta pudiese compartir sus distinciones en torno a lo conversado, de esta forma, Hugo fue capaz de identificar desde el panorama de acción sus conocimientos, intenciones, esperanzas, principios y valores de vida.

El panorama de acción relatado por el joven y que tenía directa relación con las prácticas delictivas, fueron abordados desde la mirada del GLM como aquellos factores de riesgo para la comisión de delitos. Estos riesgos, según el modelo, son los que finalmente se configuran como los obstáculos para llevar una vida más plena, pero a la vez, cumplen la función de facilitar la

búsqueda de bienes primarios humanos (Fortune 2018)¹⁶, los que en el contexto del proceso terapéutico realizado fueron llamados estados intencionales.

Otra intervención terapéutica llevada a cabo tuvo relación con la metáfora de re-membranza (White, 2002), práctica en la que se otorgó autoridad a voces importantes en su historia de vida con respecto a ciertos temas de su identidad personal, lo que permitió un recuento de sus territorios preferidos, conocimientos de vida y habilidades co-generadas en estas membresías significativas.

Para favorecer la apropiación de estos estados intencionales y la construcción de un sentido de agencia personal en el joven, se propició un espacio en el que pudiese conectarse con una historia similar a la de él. De este modo, la terapeuta se contacta con una persona que estuvo privada de libertad por 18 años y que al momento de la investigación se encontraba en libertad realizando labores para el bien de su familia y comunidad. Esta persona elaboró un video en el cual relata al joven su historia de vida, las dificultades que tuvo que vivir al interior de la prisión y aquello que lo incentivó a no retornar al estilo de vida delictual, alentándolo al cambio. Intervención en la que Hugo destaca lo siguiente:

“H: Nah está bien po, salió adelante el machucazo y cualquiera puede hacerlo (...) uno puede salir adelante (...). T: ¿Qué crees tú que él te quería decir en este mensaje? H: Que podí salir adelante a pesar de cualquier huea que pasí, podí salir adelante” (Sesión 20, p.7).

¹⁶ Se define por bienes primarios a los resultados, estados de existencia o experiencias que son valoradas por un individuo y que contribuyen a su nivel general de bienestar, incluido su sentido de felicidad y satisfacción. De acuerdo con el GLM, todas las personas buscan alcanzar sus metas o valores personales a través de cualquier medio que esté disponible para ellos (Fortune, 2018).

7.1.5 Categoría 5: “Proyecto de vida”

Categoría compuesta por la subcategoría persona normal.

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
5.1 Persona normal	<p>5.1 T: ¿Tú quieres algún día dejar el delito o no? H: Si po... Si igual quiero dejarlo, quiero estudiar. Eso quiero que me ayude para cuando yo me vaya en libertad usted me ayude a entrar a un colegio. (Sesión 1, p. 13)</p> <p>5.1 T: ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas? H: Ehh, portarme bien, ir al colegio. T: ¿Pero tienes ganas realmente de hacer eso? H: Sipo, si voy con todo el énfasis T: Y ¿Por qué tienes tantas ganas de lograr eso? H: Porque me sirve po. (Sesión 4, p.20)</p>	<p>5.1 T: ¿Qué sería para ti portarse bien? H: Estudiar no andar consumiendo, no andar robando, andar haciendo las cosas bien, como una persona normal. (Sesión 2, p. 5)</p> <p>5.1 H: No, es que mi polola anda puro hueviando y yo no quiero una polola que sea así, que ande cayendo presa cada una semana, yo quiero una polola que sea señorita. T: ¿Cómo te imaginas una próxima polola? H: Señorita, que estudie. T: ¿Y eso es importante para ti? H: Sipo (...), o sea, que no sea igual que yo, que no ande robando. (Sesión 7, p.12)</p> <p>5.1 T: ¿De dónde aprendiste eso de salir adelante? H: Mi mamá me dijo - “Tení que buscar una polola que sea señorita, que no ande haciendo lo mismo que tú”-. T: Entonces cuando tú dices que quieres una pareja “señorita” ¿Te refieres a? H: Que estudie, que haga las cosas bien, que no ande leseando con hueones, que no ande haciendo huevadas po, que sea piola, una niña de casa, no sé algo así po. (Sesión 7, p. 13)</p> <p>5.1 T: ¿Qué crees que hubiese pasado si hubiésemos agregado a este personaje en esta historia? (Refiriéndose a su padre) H: Sería todavía más cabro chico yo creo, esto no hubiera pasado, esto tampoco hubiera pasado porque no hubiera ido donde mi abuela, esto tampoco hubiera pasado, a lo mejor tampoco me hubiera ido a vivir a Villa Alemana porque mi mamá hubiera estado con mi taita y no hubiera conocido al papá de mi hermana chica y a lo mejor no me hubiera portado mal, esto lo hubiéramos eliminado, esto igual, esto igual lo hubiéramos eliminado, todo esto (refiriéndose al consumo de sustancias, la privación de libertad y a los compañeros de robo). (Sesión 7, p. 20).</p> <p>5.1T: ¿Y porque para ti es importante ser normal o hacer las cosas bien? H: Porque no quiero estar más preso y</p>

		<p>tampoco quiero que cuando yo tenga a mi hijo sea igual que yo. (Sesión 2, p. 5)</p> <p>5.1 T: ¿Y cuál sería como la meta si tú logras todo esto? ¿Qué será lo que vas a conseguir? H: Ser una persona normal y no caer preso. (Sesión 6, p.9)</p> <p>5.1 T: ¿Qué es para ti ser una persona normal? H: Una persona normal po, que trabaje, que estudie, que no tenga que andar ahí perseguido por los pacos... Y tener una familia. T: ¿Familia en qué sentido? H: Una familia, estar con tu familia... T: Pero ¿Te refieres a tu propia familia? H: Sí. (Sesión 6, p.13)</p> <p>5.1 T: ¿Es importante para ti ser una persona normal? H: Si T: ¿Y las personas normales encajan en la sociedad? H: Sipo (Sesión 6, p.15)</p> <p>5.1 T: Y ¿De qué te servirían estos de acá para tu futuro? (Indicando cartulina). H: Ah, no sé. T: Por ejemplo ¿El querer ser una persona normal? H: Me serviría para ser un aporte para la sociedad. T: Y ¿te gustaría ser realmente un aporte para la sociedad? H: No (ríe). T: ¿Qué te gustaría ser para la sociedad? H: Una persona, no un delincuente, una persona. T: ¿Te gustaría realmente? H: Sí T: ¿Que no te traten como delincuente? H: Sí. (Sesión 11, p.11)</p>
--	--	---

Figura 9: Tabla Narrativas de identidad Categoría 5.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 5: "Proyecto de vida"

El discurso mantenido por el joven al inicio de los encuentros conversacionales da cuenta de la presencia de elementos que podrían ser considerados como parte de un objetivo de vida. En

este sentido, aparece la idea en el joven de dar continuidad a sus estudios una vez estando en libertad, no obstante, a esta necesidad no se le otorga una base sólida para ser mantenida en el tiempo ni se configura tampoco como un proyecto de vida propiamente tal.

“Quiero estudiar. Eso quiero que me ayude para cuando yo me vaya en libertad usted me ayude a entrar a un colegio” (Sesión 1, 2020).

“Portarme bien, ir al colegio (...). Porque me sirve po” (Sesión 4, 2020).

En este contexto, el trabajo realizado por la terapeuta consistió en co-construir junto al joven un sustrato para dar forma a esta idea. Sin embargo, al indagar más allá de sus narrativas iniciales se pudo acceder a una historia subyugada por el discurso dominante, pues para Hugo estudiar era solo una parte de algo que para él era más importante: ser una persona normal. Si bien, esta descripción responde a la percepción de sentirse diferente al resto de las personas en sociedad, también ocultaba sueños y anhelos de vida que configuraban un proyecto aún mayor y que se encontraban en contraposición al estilo de vida delictual.

Para Hugo ser una persona normal consistía en diferenciarse de su pasado delictivo para poder ser valorado como ser humano en sociedad y así tener la posibilidad de acceder a una mejor vida. En este sentido, ser una persona normal implica tener libre acceso a educación, a un trabajo, a una familia, a no revivir situaciones de vida dolorosas como lo es la privación de libertad y por, sobre todo, a no ser visto ni tratado como un delincuente.

“T: ¿Por qué para ti es importante ser una persona normal o hacer las cosas bien? H: Porque no quiero estar más preso y tampoco quiero que cuando yo tenga a mi hijo sea igual que yo” (Sesión 2, 2020).

“Una persona normal po; que trabaje, que estudie, que no tenga que andar ahí perseguido por los pacos (...). Y tener una familia” (Sesión 6, 2020).

“T: ¿Qué te gustaría ser para la sociedad? H: Una persona, no un delincuente, una persona (...)

T: ¿Que no te traten como delincuente? H: Sí” (Sesión 11, 2020).

Intervenciones terapéuticas:

Tras escuchar lo importante que era para el joven la continuidad de sus estudios, se comenzó a explorar en las historias subyugadas que sostenían tal necesidad, surgiendo narrativas asociadas a cómo los estudios se configuran como parte de un camino más amplio: el *“camino bueno”*. Este concepto fue construido por el joven para identificar todos aquellos pasos que le ayudarían a cumplir sus sueños de vida y, a su vez, alejarse de la ruta del delito.

El camino bueno implicaba estudiar, no robar, no consumir y hacerle caso a su madre con la finalidad de ser una persona normal y, así, no volver a estar privado de libertad¹⁷. Estas narrativas se fueron entrelazando a los estados intencionales, vistos como sueños de vida, con la intención de otorgar fuerza al territorio de lo preferido. Es así, como a través de la metáfora del viaje se comienza a dar forma a su proyecto de vida¹⁸.

En este viaje con destino a una buena vida¹⁹, se intentó incluir de manera gráfica aquello que lo moviliza en la vida, los obstáculos del camino a recorrer, la importancia de diferenciar quienes nos apoyan y animan a seguir de aquellos que quieren que abandonemos el viaje y, finalmente,

¹⁷ Basado en relatos y documentos narrativos construidos por el joven, sesión 5, 2020. Ver anexo 11.3.2.

¹⁸ Hegarty, Smith y Hammersley (2010), proponen la formulación de una metáfora de “viaje” en torno al proceso de recuperación del uso de sustancias. El proceso consiste en un ejercicio de figuración que alude a la decisión de efectuar un cambio (citado Díaz, Velasco & Fernández, 2015).

¹⁹ Concepto asociado al Modelo de buenas vidas (Ward y Brown, 2004).

los sueños y metas que fueron construidos en las conversaciones terapéuticas: Estudiar, trabajar, tener una pareja que no robe, ser padre y mantener su libertad para no retornar al contexto privativo.

Con el propósito de reafirmar estas nuevas narrativas de identidad y esperando que la predicción funcione como profecía autocumplida, se construye al final del proceso terapéutico una carta de predicción (White y Epston, 1993), documento narrativo realizado por la terapeuta a modo de entregar una devolución del proceso co-construido con el joven y en el que se resalta aquello que le otorga sentido a su vida.

En la figura 10 se muestra un extracto de la carta de predicción, la cual incluye la representación de la metáfora del viaje construida en las conversaciones con el joven.

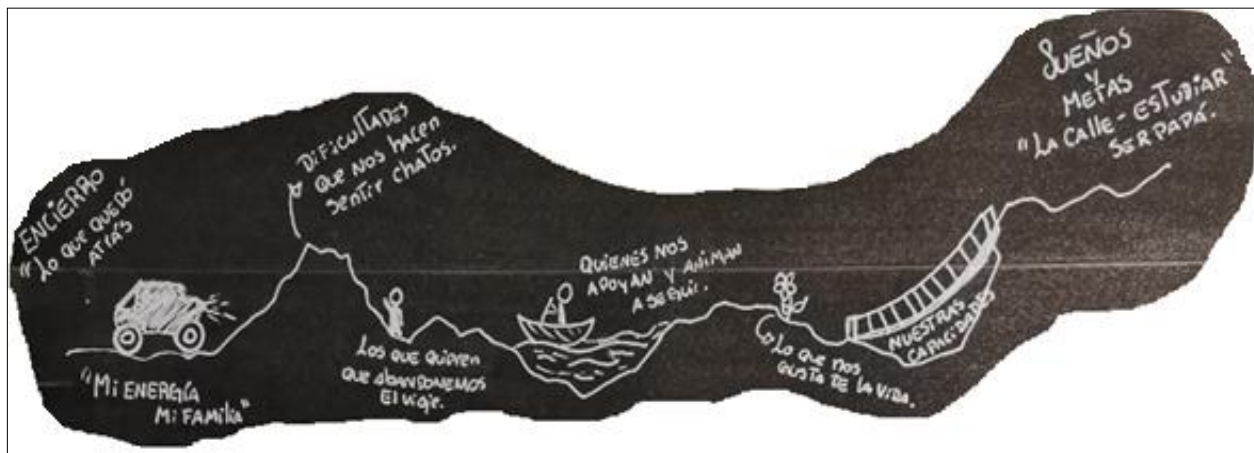


Figura 10: Extracto de carta de predicción que representa la metáfora del viaje de Hugo.

Fuente: Elaboración propia basada en relatos del joven (Sesión 20, 2020).

7.1.6 Categoría 6: “Agencia personal”

Categoría compuesta por 2 subcategorías; resolución de problemas y motivaciones para desistir.

SUBCATEGORÍAS	NARRATIVAS DE IDENTIDAD INICIALES	NARRATIVAS DE IDENTIDAD POSTERIORES
6.1 Resolución de problemas	<p>6.1 T: ¿Y por qué? H: ¿Por qué me corté la guata? Porque había peleado con mi polola y estaba curado en chicha (...) Y me dejó curado. Y quería salir al hospital para ver la calle. Me había tomado unas pastillas el día anterior. T: ¿Unos clonas? (Clonazepam) H: Sí. Fue este año parece. Fue hace poco. No sé por qué, estaba loco. (Inaudible). (Sesión 1, p.4)</p> <p>6.1 H: Empecé a fumar pito y a tomar pastillas y veía que mi mamá igual era pata y conocí a un mayor que tenía como treinta y tantos años y me dijo- cabro chico vamos a pitarnos una casa, el mono pancho está preso ahora- y nos fuimos a pitiar una casa, un condominio. (Sesión 1, p. 8).</p> <p>6.1 T: ¿Qué interpretas tú de eso? H: Que no me están respetando. T: Y ¿Qué te pasa a ti cuando sientes que alguien no te respeta? H: Yo no los respeto y yo soy más atrevido. (Sesión 2, p.3)</p> <p>6.1 T: A los 11 años toma por 1° vez Risperidona provocando en él una distonía muscular, situación que le ocurrió en 4 oportunidades. H: “Buscaba quedar volao pero quedaba chueco” (...) “Volao olviday las cosas, los problemas”. T: Refiriéndose a los efectos de benzodiacepinas y Marihuana. (Sesión 5, Extraído Diario de campo)</p> <p>6.1 H: Que igual me he portado mal estos días. T: ¿Qué has hecho? H: Que llegó la Dafne de nuevo y me he estado subiendo al techo. T: Si supe. ¿Y qué pasa con eso de subirse al techo? H: No sé qué va a pasar, pero quiero irme yo. Ella terminó conmigo. (Sesión 7, p.7)</p> <p>6.1 H: No, pero igual no es tanto subir al techo porque no me subí a nada malo, no me subí a pelear, no me subí a buscar un pelotazo. (Sesión 7, p.7)</p>	<p>6.1 P: Sí, pero ya quiero portarme bien. T: ¿Portarse mal que sería para ti? P: Andar robando. (Sesión 2, p. 14)</p> <p>6.1 T: Y tú ¿cómo consideras esa decisión de que te dejaran encerrado? H: Mal, igual después pensé y mal... T: ¿Y de quién dependía que eso no pasara? H: De mí po (Sesión 7, p.26)</p> <p>6.1 T: ¿Era usual que te pudieses resistir a la delincuencia? H: No, fueron pocas veces. T: Y ¿Te acuerdas cómo fue? H: Sí T: Cuéntame un poquito... H: El día anterior había salido a robar y me había ido bien y después quería salir de nuevo, pero dije -no, mejor no- y había salido sólo más encima, me había ido bien. (Sesión 8, p.15)</p> <p>6.1 T: ¿Qué cosas has hecho para resistirte y decirle que no? H: Estudiar. (Sesión 8, p.16)</p> <p>6.1 T: ¿Has pensado en cómo usar la adrenalina, pero en otros contextos? (Refiriéndose a subirse a los techos). H: Sí, andar en auto, andar en moto. (Sesión 9).</p> <p>T: ¿Y esas cuchillas de que te sirven en este contexto? H: Pa defenderte po (Sesión 10, p.4)</p> <p>6.1 T: Y el ser más atrevido ¿te ayuda a ti en algo? H: Nopo (Sesión 10, p.4)</p> <p>6.1 T: ¿Hay otras formas para que te respeten? ¿Qué la gente te respete de otra manera? H: Es que yo los respeto igual po. T: O sea que cuando tu respetas puede que la</p>

	<p>6.1 H: Estamos bien... El otro día fui para allá pa la 7 con unas lanzas (...) Me enteré que esos huevones andaban tirando las partes a la Dafne y yo pesqué unas lanzas y me fui para allá. (Sesión 10, p.2)</p> <p>6.1 T: Y esta acción de ir a la casa 7 y entrar ¿Qué estaría diciendo todo esto de ti? H: Que está bien po, porque no te quedaste po, si te quedas piola, sino, erai po, la ven todos fome. (Sesión 10, p.3)</p> <p>6.1 T: ¿Existe la posibilidad por ejemplo de que al Hugo le digan algo y el no reaccione de la misma manera? Así como llegar y pegar... ¿Te ha pasado? H: Ah, pero no voy a contárselas todas... T: No po, no todas las historias, por ejemplo, que te hayan dicho algo y tú te hayas detenido de agredirlo. H: Ah si po. T: A pesar de que hayas querido pelear ¿No lo hayas hecho? H: Ah No. (Sesión 10, p. 9)</p> <p>6.1 H: Nah fui palla y los invité a pescarse a tajos y no quisieron, y me puse a patear la malla pa meterme pa dentro y llegaron los coordinadores y venían los pacos así que tuve que salir corriendo y tire las cuchillas para la calle. Yo con el Mario nos subimos con 2 lanzas. T: ¿Mario te acompañó? H: Sí, tiré las cuchillas para la calle y los palos los dejé por allá arriba del techo. T: Y ¿De dónde sacaste esas? H: Me las hice yo. T: ¿Acá en la casa? H: Sí, son como así unas cuchillas (gestualiza). (Sesión 10, p.4)</p> <p>6.1 T: ¿Tú pensaste en algún momento que esto que tu ibas a hacer, esta decisión que tu ibas a tomar podía tener otros efectos? H: Es que en el momento no lo pensé po, yo hablé con ella, me contó, llegué me bañé, me puse unos shores, fui sin polera, me puse un cuello de esos largos de género en el pelo y me fui palla... T: ¿No pensaste si te podía perjudicar? H: No (Sesión 10, p. 5)</p> <p>6.1 T: ¿La cobardía solo tiene que ver con la violencia? ¿Como el enfrentarte a alguien y pelear? H: Sipo T: O ¿Tiene que ver con otras cosas? H: No, yo creo que con la violencia o que te digan algo y no les digay nada, nosé. (Sesión 10, p.8)</p>	<p>gente te respete ¿Sí? H: Si T: Pero eso ¿Cómo lo llamarías tú? H: Respeto para que te respeten. (Sesión 15, p. 5)</p> <p>6.1 T: Y mi última pregunta ¿Por qué necesitas pegar para que te respeten? H: Porque si no le echay (inaudible) el loco no te respeta... T: ¿Solo en este contexto es así? H: Sí. (Sesión 15, p.5)</p> <p>6.1 T: Al consumo ¿Cómo llamarías tú a esta etapa de tu vida? H: Como un problema (Sesión 15, p.2).</p> <p>6.1 H: No estoy de acuerdo con el delito porque quiero cambiar. (Sesión 16, p.2)</p> <p>6.1 H: ¿Juntarse con los robones po! T: Juntarse con los robones H: (Escribe en cartulina) T: ¿Los drogonos también? ¿Tú crees que podrían ser un obstáculo para continuar el camino bueno? H: Sí (Sesión 16, p. 3)</p> <p>6.1 T: ¿Hay algo más que podría ser un obstáculo en tu vida y no lo estemos considerando? H: No T: Estoy inventando, por ejemplo: consumo de... Cocaína o de otras cosas que... H: ¡Pastillas! (Interrumpe). (Sesión 16, p.4)</p> <p>6.1 T: Me dijiste, en relación a las cuchillas: “puedo pegarle una apuñalada a alguien y puedo matarlo”. Este pensamiento te ayuda a irte de viaje por ¿El camino bueno o el camino malo? H: Por el camino malo. T: Pero ¿El hecho de pensar en las consecuencias de herir a alguien? H: ¡Ah! por el camino bueno. (Sesión 20, p.3)</p> <p>6.1 T: Dijiste “Subirme al techo, bakan ver la calle, escalar da adrenalina como andan los pacos persiguiéndote” (Lee). Este pensamiento ¿Lo tiramos para el camino bueno o malo? H: Por el camino malo. T: Entonces no nos ayuda ¿cierto? ¿De acuerdo a lo que tú me dices? H: No po (Sesión 20, p.3)</p> <p>6.1 T: ¿Qué pasaría si la gente no siguiera las</p>
--	--	---

	<p>6.1 T: Y en el fondo de tu corazón ¿Estás arrepentido? H: Si... O sea, no por ellos, sino que por mí porque me va a puro perjudicar pa la calle. T: Claro... Y ¿Te trajo consecuencias? H: Sí, pero sí porque tenía que hacerlo. (Sesión 15, p.4)</p> <p>6.1 H: Nada... le iba a pegar al profe. T: ¿Cuándo? H: El otro día. T: Y ¿Por qué? H: Porque se portó mal, se portó mal y yo le iba a pegarle... Noo es que era muy cascarrabias y ya me tenía chato. (Sesión 19, p.3)</p> <p>6.1 H: Nah, fui palla, o sea iba pasando por aquí afuera, iba a pegarle, la cuchilla la tenía escondida así que salté solo si no más po y eran como 10, había una paleta ahí y salieron corriendo po. Empezó todo así, de repente estaban ahí y le digo- oye ¿aquí (inaudible) pollo? - Y él estaba con el hermano po y me tira un pollo el hermano y los cabros le tiran unos pollos y les llegan en la cara y ahí me subí al tiro al techo y me tiré palla a pegarles y salieron corriendo y quería tirar la barrera, pero estaban los profes. T: ¿Qué te motivó a hacer todo esto? H: Que se quieren pasar la película... T: Y ¿Que pensaste que iba a pasar una vez que tu hicieras todo esto? H: Que iba a pegarle no más po. (Sesión 19, p.5)</p> <p>6.1 H: No, noo si yo voy a comité, me voy a portar más mal. T: Pero ¿tú crees que eso te ayuda en algo? H: Noo, pero qué, me quedan 10 meses privado no más para irme cumplido. T: ¿Y qué pasó con todos tus sueños de vida? H: Nah, es que me tienen psicoseado, T: Yo creo que estás como cansado ¿o no? H: Sí, chato. (Sesión 19, p.5)</p>	<p>normas? H: Quedaría la media embarrada y hay que seguirlas sino te vas preso, no seguirlas no me ayuda a irme pa la calle. T: El pensar de esa manera te permite transitar por ¿El camino bueno o malo? H: Pal bueno. (Sesión 20, p.4)</p> <p>6.1 H: Ese era comité grave y me lo dejaron en menos grave. T: ¿Pero era grave o no? H: Sí. T: ¿Crees que eso que hiciste trajo consecuencias para ti y para otros? H: Sipo me hago cargo. (Sesión 23, p. 3).</p>
6.2 Motivaciones para desistir.	<p>6.2 T: Entonces yo me pregunté ¿Cómo es que la delincuencia llama a los jóvenes a ser parte de ella? H: Por la necesidad po T: ¿Ese es el discurso que da la delincuencia? H: Sí, algunos que lo hacen por moda, algunos lo hacen por andar volados, por hacer daño. (Sesión 8, p.12)</p> <p>6.2 T: Por necesidad... ¿Cuáles serían las necesidades que podrían tener los niños? H: Les falta la plata, bueno que ellos son todos mayores, pero tienen que mantener a su familia. T: Ahh, ya. Mantener su familia... ¿Y cómo es que te lleva a ti a meterte en la delincuencia?</p>	<p>6.2 T: ¿Hubo alguna vez que tú te hayas resistido a la delincuencia y le hayas dicho ¡No! hoy día no? H: Sí. T: ¿Sí? ¿Te acuerdas? H: Si, las veces que ya robaba y quería salir de nuevo, pero decía no, porque la ambición me puede dejar preso de nuevo, y no iba. T: Ahhh, la ambición ¿Y esa palabra de dónde la aprendiste? H: Ehhh, en la calle. T: En la calle también... H: Sí. (Sesión 8, p.15)</p>

	<p>H: Porque eramos patos igual po, y por eso salí a robar. (Sesión 8, p. 14)</p> <p>6.2 T: La ambición, cuéntame un poquito de la ambición ¿Cómo es esto de la ambición? H: Más plata y plata, más plata... T: Y ¿Qué te imaginas haciendo con la plata? P: Nopo, juntar plata y llegar a la meta que es viajar po (Sesión 8, p. 16)</p> <p>6.2 H: Si el presidente diera más plata no habría delincuentes porque finalmente roban para darles de comer, darles la colación a sus hijos. (Sesión 20, p.4)</p>	<p>6.2 T: Dijiste “cuando salga de 4° medio o cuando tenga a mi hijo voy a trabajar” H: Sí, antes que tenga a mi hijo. (Sesión 20, p. 5)</p> <p>6.2 H: Quiero salir igual a cambiar, a hacer otra cosa diferente a estudiar y a portarme bien. (Sesión 2, p. 5)</p> <p>6.2 T: ¿Qué es lo que te motiva a seguir este camino bueno? H: En que me puede pasar esto (Indica en cartulina los riesgos del camino malo: “Estar toda mi vida preso”- “Que me maten delinquiendo o en una cárcel”). T: Ya, o sea para evitar eso, tú quieres continuar este camino... H: Y por mi hijo igual que voy a tener más adelante y por mi familia igual po. (Sesión 8, p.9)</p> <p>6.2 T: Sinceramente ¿Consideras que es plata fácil? H: Es fácil, pero arriesgas tu libertad o que te peguen un balazo. T: Pareciera que el costo es alto ¿No? H: Si, o sea a todo que ande robando o ande metido en hueas tiene que saber qué es lo que puede pasarle de terminar preso o que te maten, que te peguen. (Sesión 8, p.14)</p> <p>6.2 T: ¿El estudiar va de la mano con la delincuencia? H: Nopo, son cosas distintas. T: ¿No se pueden hacer juntas? H: Si, si se puede... T: Pero son distintas... H: Sip T: ¿En qué sentido son distintas? H: Que la escuela te ayuda para tu bien, y robar no te ayuda para tu bien, aunque te de plata y todo, pero no te ayuda para tu bien (...) aparte podís terminar preso, te pueden pegar un balazo robando. (Sesión 8, p. 17)</p> <p>6.2 T: Tú me comentaste lo siguiente: “Quiero hacer una cosa diferente, estudiar, no consumir, no andar robando”, entiendo que es porque no quieres estar más preso, porque eso te aleja de tu familia y porque no quieres que tu hijo el día de mañana haga lo mismo que tú ¿Hay alguna otra motivación que tu tengas detrás? H: Por mi igual, po. (Sesión 6, p.4)</p> <p>6.2 T: Qué significaría para ti el “Por mí”. H: Porque es bueno para mí. T: ¿En qué cosa es bueno para ti? H: Es bueno pa’ mí porque así no estoy, así</p>
--	--	--

		<p>como estoy, no estoy lejos de mi familia, no estoy preso. (Sesión 6, p.6).</p> <p>6.2 T: Y alguna vez te pusiste a pensar, es algo que se me ocurrió recién, que tú me dijiste que la delincuencia a veces te vende el discurso de “Entra, vas a tener plata”, y no sé si te has dado cuenta que lo más importante para ti, yo al menos aquí no veo la plata ¿La ves tú o no? (Se muestra cartulina de estados intencionales).</p> <p>H: No, no es necesario tener plata para ser feliz.</p> <p>T: Podría ser que el motivo por el cual entraste que es la plata sea un motivo que te ayude a no mantenerte en ese camino malo.</p> <p>H: Si (Sesión 8, p.21)</p>
--	--	--

Figura 11: Tabla Narrativas de identidad Categoría 6.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis categoría 6: “Agencia personal”

Las narrativas anteriores asociadas a la categoría “*Agencia personal*” muestran la fuerza que posee la historia dominante en las construcciones de identidad, relatos que dan cuenta no solo de cómo Hugo suele resolver los problemas, sino también, de los motivos que fundamentan su estilo de vida delictual.

“¿Por qué me corté la guata? Porque había peleado con mi polola y estaba curado en chicha (...). Y quería salir al hospital para ver la calle. Me había tomado unas pastillas el día anterior (Sesión 1, 2020).

“Volao olviday las cosas, los problemas” (Sesión 5, 2020).

“Porque éramos patos igual po, y por eso salí a robar” (Sesión 8, 2020).

En este contexto, el consumo de sustancias se configura como un escape para los problemas, mientras que el delito es utilizado como un medio por el cual puede satisfacer sus

necesidades y la de su familia. Estas racionalizaciones tienden a formar parte de la historia del problema en la que se externaliza la responsabilidad de sus acciones y justifican el actuar delictual.

“Si el presidente diera más plata no habría delincuentes porque finalmente roban para darles de comer, darles la colación a sus hijos” (Sesión 20, 2020).

Por otro lado, también se evidencia a los códigos delictuales como un mapa que guía y justifica las prácticas de violencia ejercidas, formas de responder ante la agresión, la injusticia y el respeto por la propia integridad en el contexto privativo.

“Me enteré que esos huevones andaban tirando las partes a la Dafne y yo pesqué unas lanzas y me fui para allá” (Sesión 10, 2020).

Posterior a las intervenciones realizadas por la terapeuta se observó que joven fue capaz de construir reflexiones en las que visualiza el consumo de sustancias como un problema, identifica los riesgos de caer nuevamente en el delito, toma una posición en torno a éste y visualiza al estudio como el elemento principal para combatirlo.

“T: ¿Y de quién dependía que eso no pasara? H: De mí po” (Sesión 7, 2020)

“T: ¿Qué cosas has hecho para resistirte y decirle que no? H: Estudiar” (Sesión 8, 2020).

“No estoy de acuerdo con el delito porque quiero cambiar” (Sesión 16, 2020).

“Puedo pegarle una apuñalada a alguien y puedo matarlo” (Sesión 20, 2020).

“Ese era comité²⁰ grave y me lo dejaron en menos grave. T: ¿Pero era grave o no? H: Sí. T: ¿Crees que eso que hiciste trajo consecuencias para ti y para otros? H: Sipo, me hago cargo”

(Sesión 23, 2020).

No obstante, a pesar de que joven amplía sus descripciones de identidad y logra construir pasos coherentes a la vida que desea tener, las narrativas asociadas a los códigos delictuales y que tienen relación con las formas de responder al interior del medio privativo continúan arraigadas, como se mencionó anteriormente, éstas se mantienen debido al grado de funcionalidad que se le otorga al momento de proteger la propia integridad personal, ya sea física o mental. Esto último en el sentido de defender aquello que considera correcto en alguna situación particular, por ejemplo: validar la utilización de elementos corto punzantes a modo de protección o responder a través de prácticas de violencia para demostrar su disconformidad ante una situación judicial.

“T: ¿Y esas cuchillas de que te sirven en este contexto? H: Pa´ defenderte po” (Sesión 10, 2020).

“H: No, noo si yo voy a comité, me voy a portar más mal” (Sesión 19,2020).

Intervenciones terapéuticas:

Para el abordaje de esta categoría se otorgó importancia a la postura terapéutica mantenida a lo largo de los encuentros conversacionales con el joven, de modo que se consideró lo señalado por Charmaz (2004), quien refiere que para entender los significados se necesita poner entre paréntesis las propias visiones internalizadas acerca de la realidad y comprender que las verdades

²⁰ Instancia donde se decide el tipo de sanción que le corresponde a un joven que ha incurrido en una acción no permitida al interior del centro privativo.

son relativas, múltiples y sujetas a redefinición. En coherencia con ello, la terapeuta se aproximó a la intervención desde un enfoque narrativo en el que no se construyen prejuicios ni categorías hacia el consultante y se respeta la idea que quien experimenta la vivencia es el protagonista de la historia y, por ende, es éste el experto en su propia vida.

De esta manera, a través de las conversaciones se buscó comprender el mundo del joven desde su propia experiencia al interior del centro privativo, sin dejar de lado la posición terapéutica que se tiene frente a la violencia, lo que implicó asumir una postura descentrada pero influyente, en la que si bien, se comprenden sus formas de responder al contexto, también se le invita a reflexionar y cuestionar dichas prácticas.

En esta misma línea, se guía la práctica terapéutica a través del mapa de externalización descrito por Michael White (2007) para abordar la responsabilidad que se tiene frente a los actos de violencia. Para ello, se asumen supuestos básicos asociados a que los jóvenes no son los promotores originales de las técnicas de poder que emplean ni tampoco son los autores de las construcciones identitarias asociadas a los comportamientos agresivos. De acuerdo a lo planteado por el autor, el no totalizar las identidades de las personas que ejercen prácticas de violencia abre posibilidades para que experimenten una identidad no definida por sus actos de abuso. Es así como se plantean preguntas externalizantes que llevan a comprender el fenómeno de la delincuencia desde una perspectiva social más amplia: *¿Cómo es que la delincuencia llama a los jóvenes a ser parte de ella? ¿Cuáles serían las necesidades que podrían tener los niños? ¿Y cómo es que te lleva a ti a meterte en la delincuencia?* Contexto en el que también se identifican excepciones a esta práctica de dominación, eventos extraordinarios que se contradicen con la cultura de la delincuencia *¿Hubo alguna vez que tú te hayas resistido a la delincuencia y le hayas dicho ¡No! hoy día no? ¿Qué cosas has hecho para resistirte y decirle que no?* Surgiendo

así narrativas alternativas asociadas al estudio como elemento no compatible a la delincuencia y a la ambición como un indicador personal que le permite visualizar las consecuencias negativas del robo y tomar la decisión de detenerse.

“Que la escuela te ayuda para tu bien, y robar no te ayuda para tu bien, aunque te de plata y todo, pero no te ayuda para tu bien (...) aparte podís terminar preso, te pueden pegar un balazo robando” (Sesión 8, 2021).

“Sí, las veces que ya robaba y quería salir de nuevo, pero decía no, porque la ambición me puede dejar preso de nuevo, y no iba” (Sesión 8, 2021).

A su vez, como una forma de evaluar los riesgos de caer nuevamente en un estilo de vida delictual se abordó junto al joven los objetivos de su plan de intervención²¹, a modo de que éste fuese reescrito a través de sus propias narrativas. En este contexto, joven fue capaz de expresar su acuerdo y desacuerdo con dichos objetivos, así como, de renombrarlos y reflexionar en torno a cada uno de ellos, definiéndolos como: *“Los riesgos que te llevan a caer al camino malo”²²* e identificándolos como los elementos que no son coherentes con la decisión de desistir: *“Fumarse un pito y tomar pastillas”, “tener cuchillas”, “descontrol de impulsos”, “Portarse mal”, “aceptar los robos y juntarse con los robones”* y *“juntarse con los robones y drogonos”*.

Respecto de la visualización de la elaboración de armas cortopunzantes como un riesgo, se aprecia que Hugo construye esta nueva narrativa a partir de intervención realizada por profesional encargada de caso (PEC), quien reflexiona junto a él los potenciales peligros que esto

²¹ Documento elaborado por los profesionales de SENAME encargados del joven y que consiste en un plan de tratamiento basado en los riesgos criminógenos y necesidades observadas en el adolescente.

²² Refiriéndose por “Camino malo” al camino del robo.

conlleva. Hugo integra lo conversado en su propio sistema de creencias y lo comparte con la terapeuta quien lo aborda en el proceso terapéutico como una motivación más para desistir.

Finalmente, y posterior a las intervenciones antes expuestas, se aprecia que joven fue capaz de otorgar mayor valor a aquellos elementos en su vida que no eran de carácter material; su familia, el estudio, ser padre, estar libre, entre otros aspectos. Estas narrativas permitieron ampliar sus descripciones de identidad hacia estados intencionales que motivan constantemente sus intentos por salir adelante y continuar por un camino coherente a eso que él anhela para su vida.

“T: Tú me comentaste lo siguiente: “Quiero hacer una cosa diferente, estudiar, no consumir, no andar robando”, entiendo que es porque no quieres estar más preso, porque eso te aleja de tu familia y porque no quieres que tu hijo el día de mañana haga lo mismo que tú ¿Hay alguna otra motivación que tú tengas detrás?

H: Por mi igual, po” (Sesión 6, 2020).

“No, no es necesario tener plata para ser feliz.” (Sesión 8, 2020).

Respecto de la importancia entregada al estudio joven desde un inicio del proceso terapéutico mostró interés y participación activa en el ámbito escolar, lo que fue reportado por el colegio al cual asistía al interior del centro de régimen cerrado.

Cabe destacar que en uno de los encuentros conversacionales²³ Hugo manifiesta su deseo de no continuar el proceso terapéutico, al indagar, comienza a relatar diversas situaciones ocurridas durante esa semana y que tenían directa relación con la historia del problema, es así, como relata haber sido autor de prácticas de violencia ejercidas tanto al grupo de pares como a

²³ Sesión 19, descrita en mayor detalle en el punto 6.2 “Descripción del proceso de intervención” al interior de este documento.

un educador de trato directo. Estas narrativas no respondían a sus sueños de vida, sino más bien, a una identidad totalizada por el delito pero que a la vez hablaban, desde lo ausente pero implícito, de un joven que se sentía cansado de lidiar con el contexto privativo y la institución, por lo que era evidente que el entorno en el cual se encontraba, en sí mismo, no era un medio ideal para que él llevara a cabo sus objetivos para una buena vida, pues estas descripciones de identidad totalizada por el delito retornaban cada vez que debía resolver problemas al interior del centro, siendo difícil propiciar una deconstrucción de los códigos delictuales.

“Está volviendo el otro Hugo (...) está sacando su otra personalidad” (Sesión 19, 2020).

T: ¿Y qué pasó con todos tus sueños de vida? H: Nah, es que me tienen psicoseado²⁴ (...)

chato²⁵” (Sesión 19, 2020).

7.2 Alianza terapéutica y persona del terapeuta

Desde el enfoque narrativo la terapia se concibe como un espacio en el que las personas tienen la posibilidad de comprenderse a sí mismas de manera separada al problema a través del acceso y construcción de historias alternativas al discurso cultural dominante que totaliza su identidad (White & Epston, 1993). Desde esta aproximación la relación consultante-terapeuta adquiere un carácter horizontal y recíproco en el que se evita reproducir las dinámicas de poder al interior del espacio de terapéutico, pues el alzar la voz de quien consulta y valorarlo como experto de su vida resulta esencial para la creación de una alianza colaborativa (White, 2002).

²⁴ Del COA, término que se entiende de maneras diferentes en relación al contexto de cada joven. Usualmente es comprendido como la sensación de malestar frente a alguna situación particular (Walsh, 2015).

²⁵ Refiriéndose al estado de cansancio.

De acuerdo a los lineamientos del presente estudio la alianza terapéutica toma un rol protagónico en las intervenciones realizadas, puesto que tanto el GLM como el Enfoque narrativo poseen principios y supuestos básicos basados en el respeto por la integridad humana. El creer que las personas son por naturaleza agentes dinámicos en la construcción de conocimiento y en la elaboración de un plan de vida con sentido, no solo permite dar énfasis a sus recursos personales, sino también, facilita la creación de una alianza terapéutica sólida, elementos fundamentales para un tratamiento eficaz (Fortune, Ward & Mann, 2015).

En este sentido, como una manera de favorecer la alianza entre el joven y la terapeuta durante el proceso terapéutico se tuvo en consideración lo siguiente:

- La construcción de un espacio colaborativo en el que se valora la voz del consultante como experto de su vida.
- Considerar que la actividad terapéutica también repercute en la relación de la terapeuta con el mundo y en sus propios relatos de identidad personal (White, 2002).
- Realizar constante re-autoría de uno mismo con la finalidad de guiar el quehacer terapéutico.
- Mantener la transparencia en cuanto a la información manejada como terapeuta.
- Respeto genuino por la historia de vida de quien consulta.
- Tener el cuidado de no replicar tecnologías de poder ni mantener un enfoque terapéutico basado en el déficit.
- Mantener una postura terapéutica descentrada pero influyente.
- Mantener una escucha activa frente a lo relatado por el joven.
- Otorgar un espacio terapéutico con énfasis en las fortalezas, habilidades y conocimientos del joven.

- Flexibilidad en la estructura de los encuentros conversacionales.
- Respeto por las preferencias del joven en el ámbito terapéutico, por ejemplo: Si desea realizar la sesión, por dónde quiere continuar la conversación, si desea hablar o no de algún tema en particular, entre otras.
- Flexibilidad en el uso de medios terapéuticos acordes a las necesidades del joven.
- Utilización del juego como herramienta lúdica para el fortalecimiento de la alianza terapéutica.
- Transparentar y respetar el sentir emocional, tanto de la terapeuta como del adolescente, respecto de la alianza terapéutica establecida.
- Prestar atención a las rupturas de la alianza terapéutica y buscar activamente su reparación.
- No interferir en las actividades emergentes al interior del Centro de régimen cerrado como una manera de respetar los intereses personales y espacios de esparcimiento del joven.
- Mantener una relación cordial y amable con todos los integrantes de la casa en la que habitaba el joven, quienes en ocasiones fueron partícipes de algún tipo de intervención con características más lúdicas (Películas, Pin-pon, comer palomitas, entre otras). Esto con la finalidad de favorecer un espacio propicio para la creación o reparación de la alianza terapéutica.

Como una forma de guiar la práctica terapéutica y evaluar los aspectos que contribuyeron al proceso de intervención se tomó en cuenta la retroalimentación sistemática realizada por el propio consultante, quien en el transcurso de las sesiones fue capaz de señalar aquello que valoró positiva y negativamente del espacio, incluyendo las características de la terapeuta.

De este modo, joven evalúa de forma positiva el poder contar con un espacio en donde conversar y proyectar su vida, así como también, la realización de preguntas con un enfoque distinto a la historia del problema, el haberse sentido escuchado, que la terapeuta no haya impuesto temas ni actividades en sesión y que se haya considerado su opinión respecto a lo que él deseaba conversar y/o hacer, instancias en las que el acompañamiento terapéutico y el juego fueron mejor valorados. También agradece a la terapeuta su intención de ayudar, distanciándola de su rol como profesional y percibiendo su quehacer como un acto genuino por parte de ésta.

“H: Que se hablan otras cosas, otros temas, sus preguntas son más profundas, no sé. T: ¿Y cómo han sido las otras preguntas? H: Nada, son más relacionadas a tu vida no más po. T: ¿Qué te preguntan de tu vida? H: Te preguntan por qué empezaste a robar y puras huevadas así, siempre lo mismo. T: ¿Y te gustó que en este espacio te preguntara qué es lo que quieres conversar? H: Sipo, es que nadie es así po, de los psicólogos que me han tocado ninguno me ha preguntado así... ¡Ya! de qué querí hablar. T: Y ¿Te gusta poder tomar esa decisión? H: Sí”

(Sesión 3, 2020).

“H: Sentí que me escuchó” (Sesión 6, 2020).

“H: Señorita usted debería trabajar de profe. T: ¿Por qué? H: Porque usted es ¡Pulenta po!”

(Sesión 13, 2020).

“T: ¿Qué es lo que te ha gustado de la forma en la que hemos cambiado las sesiones el último tiempo? H: Que no me hace tantas preguntas” (Sesión 15, 2020).

“H: Que usted no es así como ellos porque ellos lo hacen porque es su pega no más y yo igual (...) no la veo, así como solo por la pega, sino que para ayudarme igual po” (Sesión 19, 2020).

Durante el transcurso del proceso terapéutico joven señaló de forma constante lo difícil que era para él confiar en las personas por lo que aquellos aspectos valorados de forma negativa tuvieron relación con el tener que develar aspectos de su vida antes no contados. De esta forma, la realización constante de preguntas, el uso de preguntas de tipo ¿Por qué? y la utilización de la grabadora como método de registro generaron en él incomodidad y preocupación frente al resguardo de la información relatada en sesión.

“H: Pero igual a veces me aburro de muchas preguntas (...). No es que desconfíe de usted, pero igual es incómodo (...). Yo igual pienso a veces ¿La señorita le dirá? O ¿no le dirá a la dupla?” (Refiriéndose al uso de la grabadora, sesión 13, 2020).

“H: No es con usted señorita yo le tengo harto cariño, pero yo de cabro chico que he estado hablando así con psicólogas, estoy aburrido ya (...). Sé que usted no es como la otras sipo (...) No sé po, es que a lo mejor a los otros les gusta contar sus cosas y se sienten bien con eso, a mí no po, no me gusta” (Sesión 19, 2020).

“T: ¿Qué es lo que más te gustó y lo que menos te gustó? H: Emm, lo que más me gusto fue todo, lo que no me gustó fue de las conversaciones muchos ¿Por qué?” (Sesión 23, 2020).

7.2.1 Sistema PCOMS para evaluar el impacto de la intervención

A modo de complementar la información descrita en el apartado anterior se evalúa el impacto de la intervención mediante el análisis de los instrumentos estandarizados aplicados, que en este caso corresponden a los resultados arrojados por el sistema PCOMS; Escala de Evaluación de la Sesión (Session Rating Scale, SRS) que mide alianza terapéutica y la Escala de evaluación de Resultados (Outcome rating scale, ORS) que se configura como una medida clínica del estado del paciente. A través de estas escalas se pudo obtener y utilizar el feedback del adolescente respecto del progreso del proceso psicoterapéutico.

Las escalas SRS y ORS fueron aplicadas en un total de 8 sesiones; sesión 3, 4, 5, 6, 8, 11, 15 y 20. A continuación, se realizará el análisis de las puntuaciones obtenidas por cada sesión.

Sesión 3

Las puntuaciones observadas en la Escala SRS (Session Rating Scale) indican la construcción de una alianza terapéutica sólida. Al indagar en el feedback llevado a cabo por el adolescente, señala haber valorado positivamente el tipo de preguntas realizadas durante la sesión, ya que éstas no se focalizaron en la historia del robo. Otro de los aspectos que refiere como algo novedoso en su historia relacional con otros profesionales es que es primera vez que le otorgan la posibilidad de decidir qué es lo que él desea conversar.

Por otro lado, la Escala ORS (Outcome rating scale) arroja resultados disonantes con la evaluación realizada en SRS. Al respecto, se observa en el gráfico 1 que la puntuación más baja se encuentra en la dimensión “Con otras personas” (familia, escuela, amistades), obteniendo 3,7 puntos de un total de 10, lo que indica que se halla bajo el promedio, así mismo, el ítem

relacionado al sentido general de bienestar, denominado “Global”, puntuó 6, disminución que es coherente a la evaluación realizada previamente. Es importante mencionar que esta escala evalúa el estado clínico del paciente a lo largo de 6 días previos a la sesión, por lo que las puntuaciones obtenidas no corresponden necesariamente al mismo día en que se realizó la evaluación, al explorar respecto del posible malestar en dichas dimensiones refiere que durante esa semana había sido egresada del Centro de régimen cerrado su pareja Dafne, lo que habría afectado en su bienestar emocional.

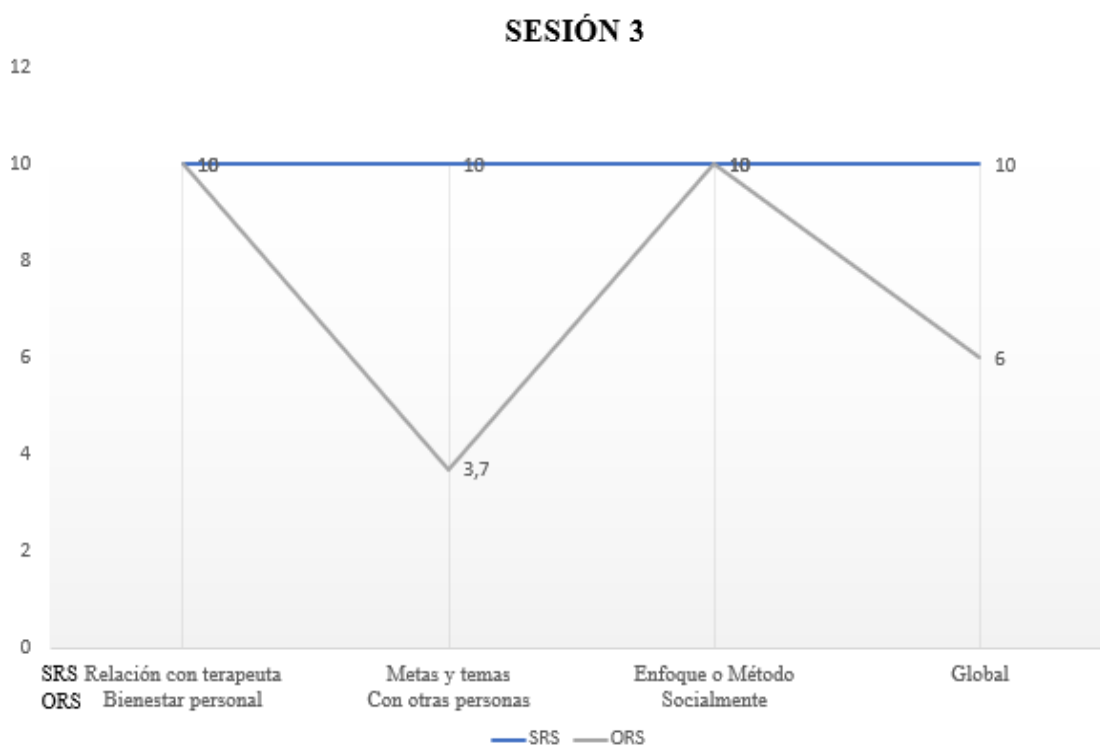


Gráfico 1: Resultados Escalas PCOMS, sesión 3.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 4, 5 y 6

Las puntuaciones arrojadas por la Escala SRS en las sesiones 4, 5 y 6 dan cuenta de cierto mantenimiento en torno a la valoración positiva de la alianza terapéutica establecida. Al respecto, joven señala que se ha sentido escuchado por la terapeuta a lo largo de las sesiones, que se han abordado temáticas acordes a sus intereses y que los métodos utilizados han sido los apropiados.

De igual forma, se aprecia una mejoría y mantención en el bienestar general del adolescente en la Escala ORS, específicamente, en la dimensión “Con otras personas” (familia, escuela, amistades), en la que se aprecia un aumento de 6,3 puntos y en la dimensión “Global”, la cual aumentó en 4 puntos, resultados reflejados en el gráfico 2.



Gráfico 2: Resultados Escalas PCOMS, sesión 4, 5 y 6.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 8

Las puntuaciones observadas en la Escala SRS (Session Rating Scale) continúan indicando la construcción de una alianza terapéutica sólida. Respecto del feedback señala que le gusta hablar de aquello que hará cuando se encuentre en libertad, expectativa que se habría cumplido a lo largo de la sesión.

En la Escala ORS (Outcome rating scale) se aprecia una disminución de 1,6 puntos en el apartado “Con otras personas”, en comparación a sesiones anteriores. Su puntuación de 8,4 en esta dimensión respondería al malestar que le genera estar distanciado de su familia por el hecho de estar privado de libertad, temática que fue abordada por la terapeuta en la sesión. Lo anterior, se aprecia en el gráfico 3 que se muestra a continuación:

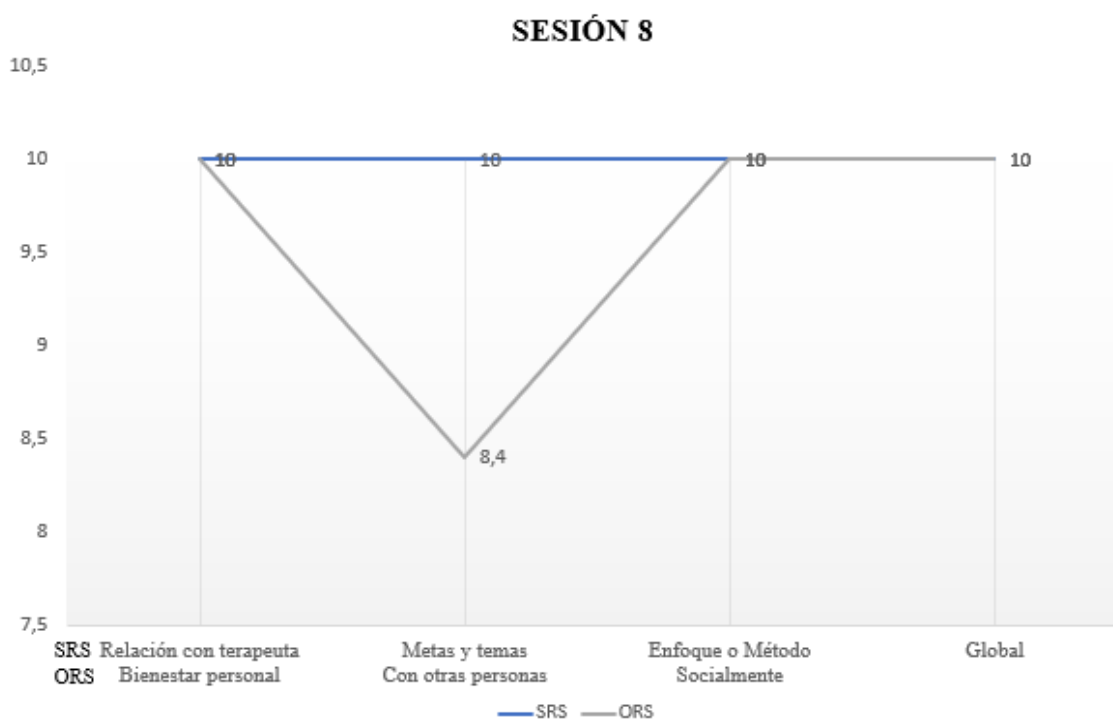


Gráfico 3: Resultados Escalas PCOMS, sesión 8.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 11

Si bien, las puntuaciones observadas en la Escala SRS (Session Rating Scale) se mantienen por sobre el promedio, se observa una disminución en la dimensión asociada a “Metas y temas”, por lo que se dedicó un tiempo al final de la sesión para explorar este aspecto conjuntamente. En sesiones anteriores el adolescente ya había manifestado incomodidad frente a la frecuencia de preguntas, motivo por el cual esta sesión se abordó de qué manera le gustaría a él continuar, a lo que joven responde que “*sin tantas preguntas*”. La terapeuta se mostró empática y comprensiva al respecto, agradeciendo la honestidad y la confianza depositada por parte del adolescente, por lo que ambos se emplazaron a abordarlo de mejor manera en la siguiente sesión.

En cuanto a la Escala ORS (Outcome rating scale), se observa un aumento en el bienestar general del adolescente, reflejando una puntuación total en todas sus dimensiones; individualmente, con otras personas, socialmente y global.

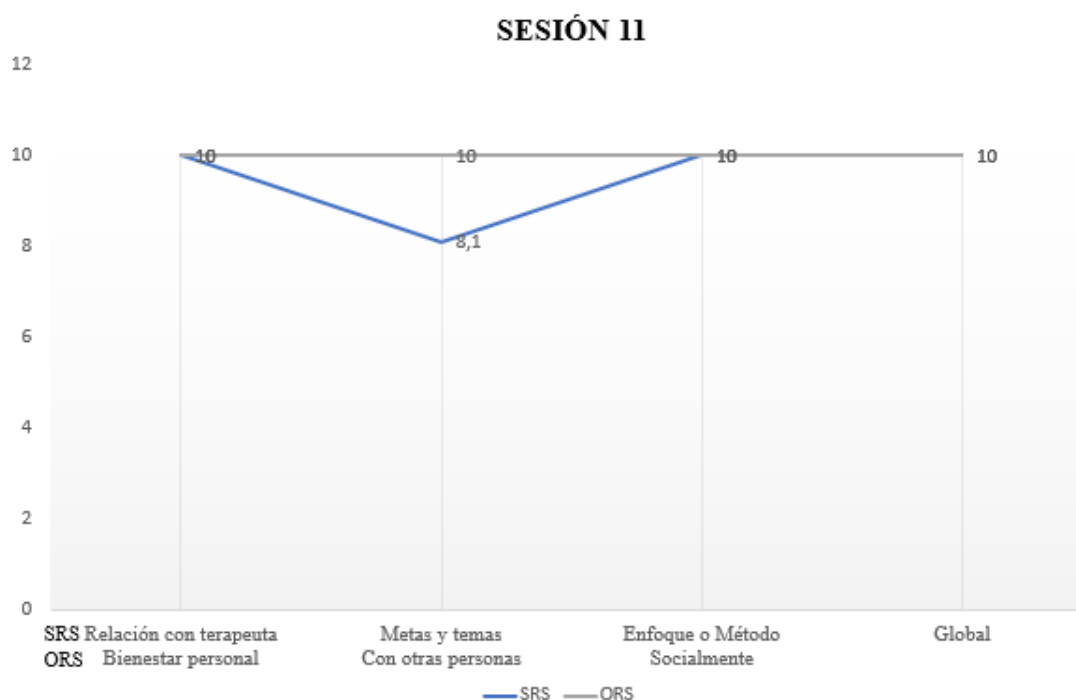


Gráfico 4: Resultados Escalas PCOMS, sesión 11.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 15

La Escala SRS (Session Rating Scale) indica una mejoría significativa en la dimensión de “Metas y temas”. De acuerdo al feedback entregado por el adolescente la terapeuta habría considerado al interior de la sesión disminuir la dinámica asociada a preguntas, lo que se habría realizado a partir de la incorporación de actividades relacionadas al dibujo o el juego y, en ocasiones, disminución del tiempo de duración de la sesión.

En cuanto a la Escala ORS (Outcome rating scale), se observa un mantenimiento del bienestar general del adolescente.

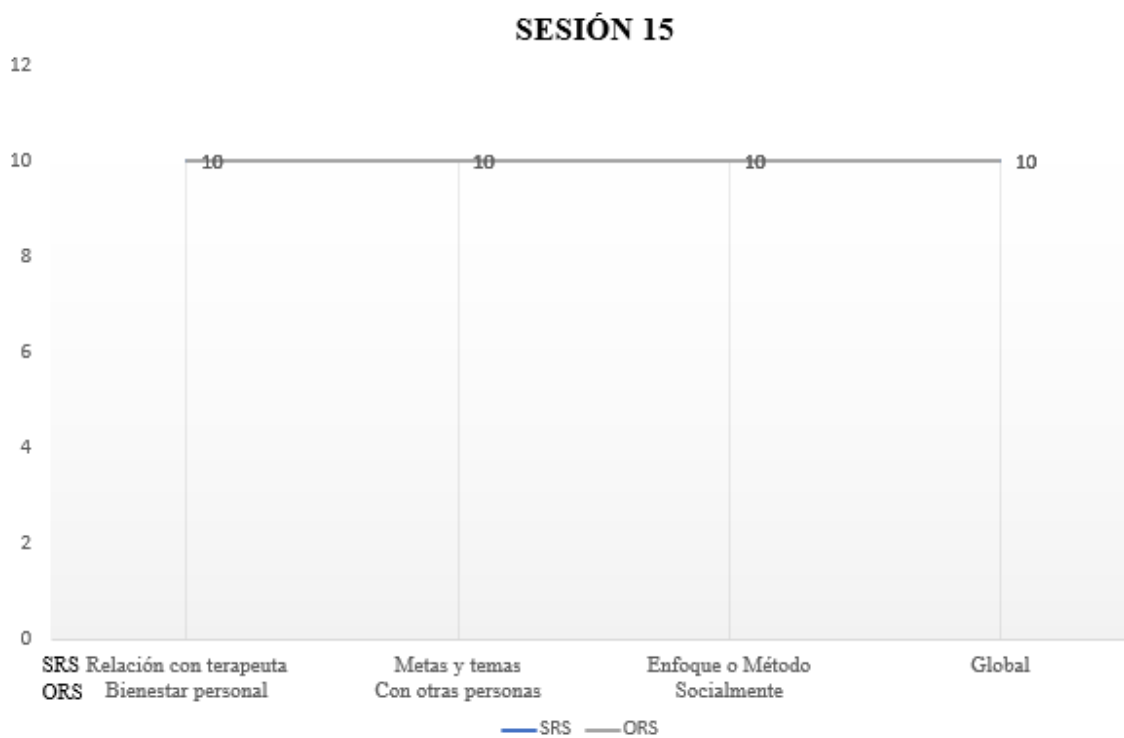


Gráfico 5: Resultados Escalas PCOMS, sesión 15.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 20

A modo de contextualizar la aplicación del sistema PCOMS en esta sesión, es importante mencionar que joven había desistido de continuar el proceso terapéutico en el encuentro anterior, refiriendo que los motivos de su decisión se debían a que se encontraba cansado de la serie de intervenciones en las que ha tenido que participar a lo largo de su vida con diversos profesionales e instituciones, mostrándose respetuoso y cuidadoso al momento de comunicar esta información a la terapeuta. Por lo que la sesión número 20, fue inicialmente parte del proceso de cierre terapéutico, sin embargo, cambia de opinión al finalizar la sesión optando por continuar los encuentros con la terapeuta, pero en un formato más libre, distinto al conversacional y con foco en la compañía y el juego, ya que son las preguntas lo que le incomoda. Esta sesión se encuentra descrita en mayor profundidad en el punto 6.2 de esta investigación.

En consecuencia, las puntuaciones observadas en la Escala SRS (Session Rating Scale) continúan indicando la construcción de una alianza terapéutica sólida, en la que joven solicita abiertamente la continuidad de las visitas de la terapeuta a la casa en que habita al interior del Centro de régimen cerrado. En este contexto, la terapeuta le pregunta al joven si él se siente con la confianza de hablar con ella en caso de que lo necesite, a lo que el adolescente responde que sí. Posterior a esto, no se vuelven a aplicar Escalas PCOMS a modo de respetar la decisión del joven de no contar con un formato estructurado en los encuentros.

Por otro lado, la Escala ORS (Outcome rating scale) alerta de qué algo sucede en el ámbito de las relaciones interpersonales con el joven, arrojando una puntuación de 8,2 en la dimensión “Con otras personas”, disminución de 1,8 puntos en comparación a la aplicación anterior. Joven no profundiza al respecto y terapeuta no insiste, pero sí aprecia que se encontraba ambivalente y preocupado por el posible distanciamiento de la relación terapéutica, lo que pudo

haber influido en la disminución de este punto. Frente a esto es que se ofrece la continuidad de los encuentros, pero en menor frecuencia y con un foco distinto al planteado inicialmente, el objetivo del proceso se basaría en el acompañamiento.

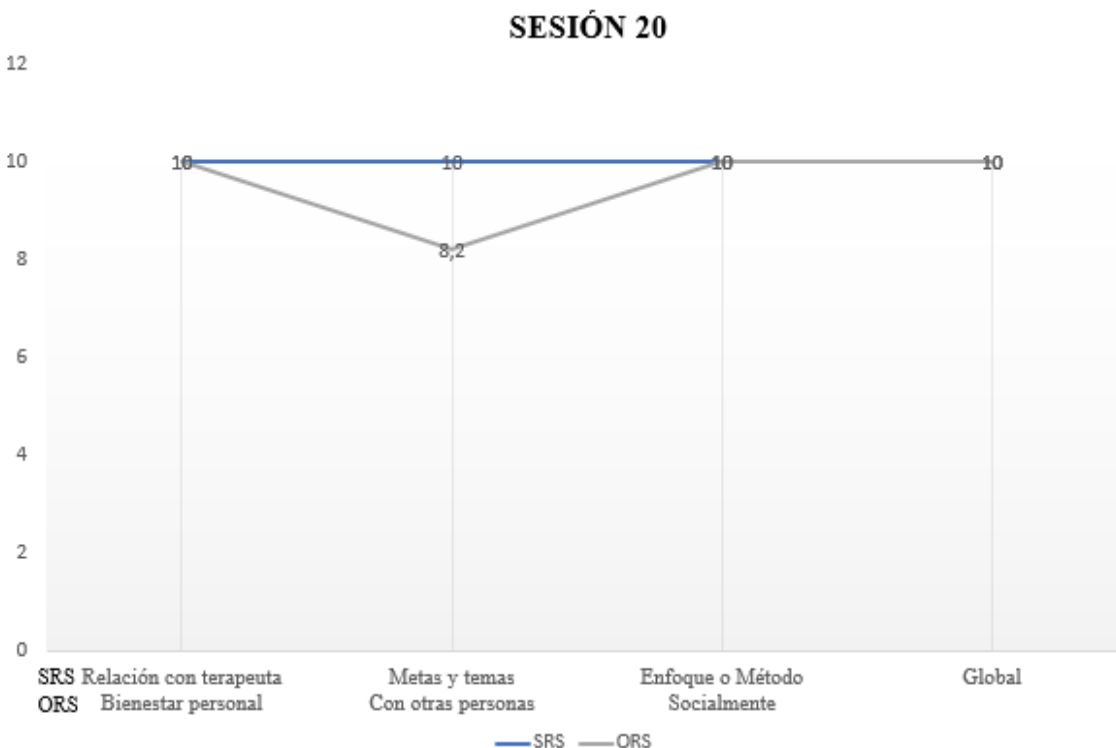


Gráfico 6: Resultados Escalas PCOMS, sesión 20.

Fuente: Elaboración propia

7.3 Evaluación de la eficacia de los tratamientos.

Para valorar la eficacia del proceso terapéutico se consideraron las propias narrativas del joven, lo observado por el equipo interventor del Centro de régimen cerrado como institución a cargo de su proceso de reinserción social y posteriormente el Programa de libertad asistida.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el uso de medios narrativos con fines terapéuticos, en este caso el certificado de reconocimiento utilizado en contexto de cierre

terapéutico permitió corroborar que: *“La escuela de la familia, el mantenerse unidos, educarse, trabajar para tener una vida tranquila y tomar las cosas con humor, pero por sobre todo salir adelante”*, fueron elementos importantes para el joven dado a que han otorgado sentido a su vida.

“Sí, me hace sentido y me acuerdo de ésta, de ésta, de ésta, de ésta, ésta y todas esas”

(Indica partes del documento, sesión 23, 2020).

Por otro lado, se establecen instancias de entrevistas semiestructuradas para triangular la información con profesionales a cargo del caso; 1 Trabajador Social y 2 Psicólogos, quienes aportaron desde su experiencia con Hugo cambios observados en sus narrativas de identidad una vez iniciado el proceso terapéutico. En este sentido, dos de los tres profesionales observaron lo siguiente:

Previo al proceso terapéutico

Los integrantes del equipo interventor del Centro de régimen cerrado refieren en entrevista que en un inicio de la intervención socioeducativa percibieron a Hugo como un joven reservado, lo que dificultaba mantener la fluidez en los diálogos establecidos con él. En este contexto, evitaron abordar temáticas que otros profesionales del centro les recomiendan previamente no mencionar, entre ellas, su padre.

Respecto del ámbito escolar el equipo interventor refiere que Hugo se mantuvo desde un inicio participando activamente del espacio educativo.

“Era un chiquillo bien reservado con sus cosas (...) había temas por ejemplo como el de su papá que no podíamos tocar (...) nos advirtieron que esa era una temática que él no quería abordar”.

“El colegio era una motivación para él, de los reportes que teníamos de la escuela de acá (...) era uno de los pocos que hacía las guías (...) era de los que más trabajaba (...), apoyaba a su compañero y además demostraba que lo quería hacer”.

(Entrevista a equipo interventor, noviembre, 2020).

Posterior al proceso terapéutico

Una vez iniciado el proceso terapéutico los integrantes del equipo interventor del Centro de régimen cerrado perciben cambios en las narrativas de identidad referidas por el joven, entre ellas, la conformación de una proyección de vida en pareja, su rol al interior de la familia y el acercamiento a temáticas relacionadas al padre como la diferenciación con esta figura y el ejercicio de su propia parentalidad.

“En su relación con Dafne, al inicio él la nombraba como mi polola de acá y en la medida que iba avanzando él se imaginaba haciendo una familia con ella (...)”

“Abordo el tema de su papá, de que él quería ser un buen papá, ser un papá presente”

“Hubo ciertos atisbos de cambio respecto de su rol dentro de la familia, de su propia perspectiva de familia y con el tema de la paternidad asociada a cuando fue hijo de este papá ausente (...) a no repetir la misma historia que le tocó a él”

“No querer continuar con las temáticas delictivas, pensando también en esta figura que aparece que es la pareja de la mamá que tiene un rol más bien prosocial”.

(Entrevista a equipo interventor, noviembre, 2020).

Sumado a esto, joven realiza en contexto de taller literario en el Centro de régimen cerrado una carta dirigida a su padre en la que deja de manifiesto cómo estas nuevas narrativas de identidad fueron integradas en su historia de vida. En este documento joven es capaz de hablar abiertamente acerca de esta figura, expresar su sentir emocional y deconstruir sus sentimientos de culpa en relación a la experiencia que tuvo con él, emergiendo así relatos en los que señala cómo esta historia junto con los aprendizajes de la “*Escuela de la familia*” le han permitido construir el tipo de padre que desea ser, otorgando importancia a sus propios valores y a las figuras de cuidado que sí han estado presentes en su vida, lo que favorece su sentido de agencia personal.

“Si hoy tengo valores y las personas me quieren, es porque he sacado lo mejor de mi mamá y de otros adultos que me quisieron (...). Algún día yo voy a tener un hijo y no quiero estar preso, porque no quiero que pase lo mismo que pasó conmigo y nunca lo voy a abandonar, esa es la mayor lección que aprendí de ti”.

Tallerista del Centro de régimen cerrado que tuvo acceso a esta carta, refiere en contexto de entrevista abierta con la terapeuta que es primera vez que aprecia a Hugo hablando de su padre, situación que valora de forma positiva y la relaciona a la intervención terapéutica llevada a cabo. En este contexto, hace hincapié a la importancia de que los jóvenes privados de libertad puedan acceder a una instancia de esas características.

Finalmente, otro espacio de retroalimentación fue el contacto remoto establecido con el propio joven en noviembre de 2020, quien señala encontrarse bien, que se mantiene escolarizado y activo en el proceso de aprendizaje y que tiene una nueva relación de pareja coherente al proyecto de vida construido durante el proceso terapéutico.

“Estoy bien (...) fui a buscar las guías al liceo (...). Tengo otra polola señorita, llevo 2 meses; no roba, es de casa, tranquila ¿Se acuerda que andaba buscando una polola así?”

7.4 Estado del proceso y seguimiento

Para indagar acerca del estado del proceso y seguimiento se recogió información a través de entrevistas semiestructuradas y abiertas realizadas tanto con el joven partícipe de este estudio como con los/as profesionales intervinientes de régimen cerrado y libertad asistida, todas ellas a través de vía remota (contacto telefónico) dada a la situación de contingencia nacional (Covid-19).

Una vez que joven egresa del Centro de régimen cerrado en agosto del año 2020, dupla interventora de SENAME en contexto de seguimiento del proceso se comunica con la madre de Hugo en octubre del mismo año. En el contacto telefónico establecido, madre refiere que joven se encuentra bien, que no ha presentado eventos negativos al interior del hogar ni se ha involucrado en problemas judiciales o delictivos hasta esa fecha.

En noviembre del 2020, se establece contacto con delegada del Programa de libertad asistida al cual pertenece el joven, instancia en la que se señala que no ha presentado nuevos delitos y que ha puesto límites con su privacidad, a pesar de ello muestra buena disposición a participar.

Durante el mismo mes se contacta directamente al joven vía retoma quien comenta, como se mencionó en el punto anterior, que se encuentra bien, mantiene su escolaridad y que posee nueva relación de pareja acorde a la vida que él desea tener.

VIII. Resultados

Tras el análisis de datos descrito detalladamente en el punto VII de este documento, se puede señalar lo siguiente:

La historia del problema que relata el joven en los encuentros conversacionales se encuentra impregnada por un discurso dominante que totaliza su identidad hacia el ámbito delictual, descripciones que no son coherentes al proyecto de vida que él desea tener. Es por ello, que a través de las conversaciones de re-autoría se facilitó un espacio que permitió ampliar las narrativas de identidad acordes al territorio de identidad preferida. En este contexto, las categorías de identidad narrativa que surgen en la presente investigación se entrelazan entre sí para construir descripciones de identidad alternativas al discurso dominante de la delincuencia.

Es así como los relatos del joven dan cuenta de historias que inicialmente no pudieron ser recordadas, pero que en el transcurso de las conversaciones terapéuticas se presentan como recuerdos asociados a sentimientos de tristeza por haber perdido su infancia a causa de la irrupción del delito en su vida. Una época marcada por experiencias dolorosas que inician con la ausencia de un padre y continúan con una madre privada de libertad, la separación de sus hermanos y el inicio de una identidad percibida como problemática caracterizada por desajustes conductuales, consumo de sustancias y vínculo al ámbito delictual a temprana edad. Un camino que lo llevó, según su relato, a estar privado de libertad al momento de llevar a cabo este estudio.

Esta identidad totalizada por el problema y con la cual ha tenido que aprender a desenvolverse en su vida, desde la perspectiva del GLM, habría permitido satisfacer sus bienes primarios y protegerlo de un entorno privativo amenazante. Estas experiencias conllevan a que el

joven realice una valoración positiva de los códigos delictuales dado a la funcionalidad que esto le ha otorgado.

Sin embargo, en la medida que se exploran historias alternativas se descubre junto al joven en su historia de vida una serie de experiencias, intenciones, esperanzas, principios de vida y valores que otorgan sentido y dan forma a la buena vida que él desea construir. De esta manera, se amplían narrativas de identidad asociadas a una infancia que también generó bienestar, en la que se sintió niño y en la que tuvo a tres figuras adultas que lo cuidaron; su madre, tía y bisabuela, personas que le entregaron aprendizajes importantes que él denomina la “*Escuela de la familia*” y sobre los que basa su anhelos y sueños de vida: “*Salir adelante*”, “*Estudiar*”, “*Ser una persona normal*”, tener “*una polola que no ande robando*” y “*Ser padre*”. Este camino, nombrado por él como “*el camino bueno*”, le permitiría no volver a estar privado de libertad y así tener la posibilidad de llevar una vida tranquila “*que no tenga que andar ahí perseguido por los pacos*”, construcción narrativa que favorece en él un sentido de agencia personal al tener la claridad de aquello que desea y espera para sí mismo, así como también, le permite hilar distintas historias, crear una contra trama y desarrollar una noción de continuidad de su identidad en el tiempo.

Por otro lado, se aborda el impacto del proceso terapéutico a través de la aplicación de escalas PCOMS, en las que el consultante pudo otorgar un feedback tanto de su bienestar global como de la alianza terapéutica establecida a lo largo de las intervenciones. En este sentido, se aprecia que joven mantuvo a lo largo del proceso una alianza terapéutica sólida en la que se sintió cómodo para comunicar que la realización de preguntas tendía a incomodarlo o incluso a desmotivarlo, lo que fue abordado a lo largo de las sesiones a través de la incorporación de actividades de interés o asociadas al juego, de manera de continuar fortaleciendo la alianza. A

pesar de los intentos realizados por la investigadora para prevenir el abandono prematuro del proceso, joven decide desistir del mismo atribuyendo su decisión a no querer continuar con una historia de intervenciones por parte de profesionales e instituciones, inquietud que fue acogida y comprendida por parte de la terapeuta.

Respecto del bienestar general del adolescente se observaron fluctuaciones en la Escala ORS asociadas mayormente a la dimensión relacional denominada “Con otras personas”, la que variaba de acuerdo a los eventos contextuales que iba viviendo a lo largo del proceso; egreso de pareja del Centro de régimen cerrado, encontrarse lejos de su familia o el mismo término del proceso terapéutico.

En consecuencia, los resultados obtenidos en la investigación dan cuenta cómo un proceso terapéutico sustentado en un Enfoque narrativo con aproximaciones al Modelo de buenas vidas aporta una perspectiva ética y concepción de ser humano distinta a los modelos tradicionales de intervención utilizados en Chile para los contextos privativos de libertad en el margen de la ley 20.084. La unión de ambos modelos facilitó el desarrollo de una alianza terapéutica sólida y favoreció que el adolescente pudiese percibirse desde una óptica distinta a la establecida por la narrativa dominante de la criminalidad, permitiéndole acceder, a su vez, a nuevas descripciones de identidad coherentes a sus sueños y anhelos de vida, otorgando así un sentido de agencia personal en un sentido prosocial.

IX. Reflexiones finales

En Chile ha existido una constante por integrar políticas públicas en torno a la protección de niños, niñas y adolescentes, en especial, aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, estos esfuerzos han sido deficientes a lo largo de los años dado a que no han proporcionado los medios adecuados para garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales de esta población, lo que ha generado una desprotección sistemática en la que se han tomado medidas que terminan por cronificar las graves situaciones de vulneración en la que los jóvenes son doblemente vulnerados; primero como niños y niñas en el ámbito proteccional y luego como adolescentes en justicia juvenil.

En este contexto, el fenómeno de la delincuencia juvenil durante décadas ha sido mirado de una manera reduccionista en la que se deposita el problema en el interior del ser humano, dejando de lado otros elementos que influyen en la construcción del individuo y que podrían ser considerados si se comprendiera el fenómeno desde una perspectiva macrosocial. Esta mirada no solo influye en las políticas gubernamentales, sino también, en las orientaciones técnicas que dictan los lineamientos de cómo los profesionales deben realizar las intervenciones socioeducativas al interior de los centros privativos de libertad. En concordancia con esto, el modelo sugerido desde la institución es el RNR, el cual propone que los jóvenes adquieran un comportamiento socialmente adaptado a partir del reforzamiento y moldeamiento de conductas que conlleven a la evitación del delito sin considerar que el contexto social en el que se desenvuelven tiende a crear barreras para su integración, lo que complejiza el alcance del propio objetivo del modelo.

De esta manera, el rol de los profesionales se centra principalmente en la evaluación y psicoeducación de estas conductas desde una posición de experto que replica las nociones

hegemónicas y terminan por perpetuar las estructuras sociales de poder al interior de la intervención, formas de entender y abordar el fenómeno de la delincuencia juvenil que establecen una mirada comprensible solo desde la lógica y el diagnóstico e implican una perspectiva causal centrada en el déficit, lo que conlleva al riesgo de rigidizar la identidad y verla como un elemento estático en el desarrollo del ser humano.

En palabras de Foucault, lo anterior respondería a la necesidad por parte de los sistemas de poder instaurados de normalizar y controlar a través de la disciplina y la sanción a los individuos para que cumplan su rol dentro de la sociedad (Foucault, 1969, 1975), lo que convierte a los profesionales que replican estas tecnologías de poder en cómplices de dicho sistema.

Un modelo de intervención con posicionamiento experto se esfuerza por mantener la estructura vertical experto/a-consultante, una mirada pasiva respecto de la persona y que en ocasiones puede tener efectos negativos en la alianza terapéutica al no considerarla como un agente activo capaz de incidir en su propia intervención. En contraposición a esto, queda de manifiesto en la presente investigación la relevancia de incorporar la voz del adolescente privado de libertad en el curso del proceso terapéutico, ya que de esta manera se rompe con la estructura de poder establecida y se favorece una relación terapeuta-consultante de carácter horizontal y recíproco, en donde ambos activamente contribuyen a construir mejores modos de intervención acorde a las preferencias del joven.

Para evaluar junto con el joven el impacto de la terapia mientras esta era desarrollada se llevó a cabo una complementariedad entre las prácticas narrativas, que incluyen la evaluación participativa de la terapia desde una perspectiva postmoderna, y las prácticas modernas asociadas a la investigación en psicoterapia, como el uso de la Escala SRS (Sistema PCOMS), esta última se configuró como el medio para acceder al feedback del joven respecto de la alianza terapéutica

establecida. Este proceso de retroalimentación, según McLeod (2014), mejoraría la alianza y los resultados generales de la terapia, motivo por el cual surge la necesidad por parte de quienes trabajamos en esta área de integrar nuevas perspectivas que aporten otras formas de mirar y comprender a la persona y sus problemas, ya que el discurso dominante centrado en la etiqueta social que se otorga a los jóvenes privados de libertad no permite visualizarlos como agentes activos en su proceso de intervención ni da cabida a explicaciones alternativas o a posibilidades que permitan una apertura hacia una vida distinta a la determinada por la historia de la criminalidad.

Es en este punto donde las aproximaciones al GLM ofrecen una visión diferente, una mirada en la que el ser humano es comprendido íntegramente y respetado como cualquier persona en sociedad, independiente de su pasado delictual, pues la historia no es determinante para la construcción de una mejor calidad de vida. En este sentido, el modelo plantea que el delito solo se constituye como el medio por el cual los jóvenes obtienen cosas aún más importantes para ellos/as y que no tienen que ver necesariamente con lo material, sino con el fin que hay detrás de dichas prácticas infractoras y que en el caso del sujeto de estudio tenían relación con aquello que otorgaba valor y sentido a su vida.

Desde esta perspectiva el GLM señala que es más fácil motivar a los adolescentes que han infringido la ley penal cuando se les asegura que los bienes a los que aspiran son aceptables y que el problema reside en la forma en que estos han sido buscados. De este modo, el objetivo del modelo busca explorar dichos bienes primarios que subyacen al delito y que también son parte de su identidad personal, con la convicción que una intervención centrada en sus fortalezas favorecerá la elaboración de un plan de vida ajustado a sus necesidades y a la persona que desean ser. Es por este motivo que en el proceso terapéutico descrito se utiliza a la Terapia narrativa

como el medio para acceder a dichas descripciones de identidad no impregnadas por el discurso dominante de la delincuencia, pues una vez que estas nuevas narrativas de identidad se nutren y enriquecen la persona puede hacer frente a dichas prácticas de totalización del sí mismo.

Es importante mencionar que la comprensión estática de la historia del individuo es propia del modelo RNR y constituye una de las principales diferencias con el Enfoque narrativo, ya que este último comprende la historia como un elemento dinámico en la construcción del sí mismo, lo que propicia significados lejanos a la etiqueta social determinada en el pasado y cercanos a una reconstrucción de identidad en la que se fortalecen sus habilidades y conocimientos, aspectos centrales para facilitar el desistimiento a largo plazo.

Es así como en esta investigación se constata que la conexión entre el Modelo de buenas vidas y la Terapia Narrativa no solo nos permite tener una visión de ser humano y postura ética distinta a los modelos tradicionales, sino también, que ambos otorgan importancia a elementos como la identidad, los recursos personales, la agencia personal, estados intencionales subyugados a la historia del problema y alianza terapéutica, que en conjunto favorecen la construcción de un proyecto de vida coherente a los anhelos de cada persona.

Cabe señalar que la literatura solo nos ofrece una conexión teórica entre el GLM y el paradigma del desistimiento, por lo que la Terapia Narrativa fue incluida en esta investigación a modo de contar con una nueva forma de intervención que mantuviera la coherencia teórica y práctica con ambos postulados, lo que sin duda permitió acceder a mapas que no solo guiaron el quehacer terapéutico, sino también, los objetivos de intervención.

Otro aspecto importante a considerar para próximos estudios, es que a pesar de que el GLM y el desistimiento conciben a las personas como agentes activos en la construcción de identidad y en el proceso de cambio, ambos señalan a las personas que han cometido delito como

delincuentes u *ofensores*, lo que a criterio de la investigadora de este estudio no es coherente con los planteamientos iniciales de cada teoría, por ende, para evitar la estigmatización se torna importante tomar en cuenta que el lenguaje crea realidades.

En relación con lo anterior, se pudo apreciar en el estudio de caso presentado cómo el lenguaje termina por limitar las posibilidades de los y las adolescentes que han sido privados/as de libertad, pues la concepción de Hugo respecto de él en sociedad consistía en visualizarse como una persona distinta a las demás y con un acceso restringido a una educación formal solo por el hecho de tener una historia pasada vinculada al delito. En coherencia con ello, los documentos institucionales muestran cierta tendencia a descripciones de identidad asociadas a la historia del problema y que predominan por sobre otros aspectos positivos que también fueron observados a lo largo del periodo. Es así, como el comportamiento de Hugo finalmente responde a una especie de profecía autocumplida en la que el comportamiento asociado a la impulsividad, la agresividad y la elaboración de armas cortopunzantes, entre otras, terminaron por totalizar su identidad y reducir sus oportunidades de cambio.

Sin embargo, el asumir una postura terapéutica que contempla una concepción de ser humano noble, íntegra y respetuosa hacia quien tenemos en frente permitió a la terapeuta aproximarse desde la curiosidad genuina, centrarse en la agencia del consultante y en la dimensión valórica de su vida, una postura descentrada pero influyente que favoreció un acercamiento al fenómeno de estudio distinto al abordaje que tradicionalmente se espera. De esta manera, se pudo explorar en los significados detrás de cada acción, acceder a relatos nunca antes contados y tomar distancia de la mirada patologizadora y determinante. Esta forma de acercamiento tuvo importantes efectos en la alianza terapéutica establecida, así como también, en la exploración del territorio preferido del joven, quien fue capaz de acceder a narrativas de identidad ampliadas y

enriquecidas con descripciones más acordes a la construcción de sus sueños y anhelos de vida. En este sentido, Hugo ansiaba soñar con la vida que él quería construir y en las que era contemplado por otros como una persona y no como un delincuente, de manera de optar a las garantías básicas de cualquier individuo en sociedad.

A pesar que Hugo desde un principio verbaliza que no le gusta contar sus cosas, motivo por el cual desiste finalmente de continuar el proceso terapéutico, refiere que los esfuerzos genuinos por parte de la terapeuta en contribuir a la construcción de su proyecto de vida se configuró como un elemento significativo que favoreció su participación en el proceso y en la valoración de esta experiencia como positiva, lo que es coherente a la evidencia sostenida respecto de que la alianza terapéutica contribuye a un mayor compromiso en el tratamiento (Whitehead et al., 2007), entendiendo esto como el elemento que permitió sostener el proceso en el tiempo, independiente que el término se realizara antes de lo esperado. El trabajo de la terapeuta en este caso consistió en acompañar al joven, propiciar un espacio de cuidado y facilitar el proceso de reescribir su historia, de modo que el problema no continuara determinando su vida, pues el problema es el problema y la persona es la persona (White, 2007).

El hecho de que el joven haya desistido de continuar el proceso terapéutico, ad portas de su egreso judicial, no se considera como un elemento negativo ni como un aspecto que indique un retroceso, sino más bien, se configura como un incentivo para la investigadora de poder continuar creando nuevas formas de intervención que favorezcan la motivación a largo plazo en jóvenes privados de libertad. De este modo, en la investigación Hugo nos otorga una retroalimentación valiosa que da énfasis a no considerar la conversación y las preguntas como el único método para hacer terapia, ya que a veces basta con ver al juego o al encuentro en sí mismo como una opción que favorece la alianza y, por ende, al cambio.

Cabe destacar que en la experiencia de la investigadora se ha observado como los/as interventores realizan intentos genuinos por facilitar el proceso de reinserción de los y las jóvenes privados/as de libertad, no obstante, el contexto social y de intervención es adverso, encontrando diversas limitantes para el ejercicio de su trabajo; desde el modelo de intervención utilizado (RNR), hasta las condiciones del espacio físico de atención. Un lugar donde además se debe lidiar con los conflictos y dinámicas de poder presentes entre los mismos jóvenes y que terminan por ser un riesgo para la integridad de todos los actores que allí se encuentran.

Esto último, es algo que en esta investigación se consideró como un discurso dominante difícil de deconstruir dado a que la jerarquización del poder y los códigos delictuales son propios del funcionamiento en los sistemas privativos, ya que otorgan una funcionalidad asociada a la validación de sí mismos en el entorno y a la protección de la integridad física y psíquica de los/as adolescentes. De manera que el abordaje terapéutico utilizado y el tiempo de intervención no fueron del todo suficientes para desarmar estos discursos instaurados, pero sí para propiciar cuestionamientos y explorar en excepciones respecto de dichas prácticas. Si bien, la terapeuta no es una experta por experiencia, como el joven, en saber cómo lidiar y protegerse de estas dinámicas carcelarias con características de violencia, sí posee una posición respecto de las mismas, como participante en sociedad ha desarrollado sus propias creencias, valores y formas de resolver las distintas situaciones de vida y de las cuales no puede desentenderse, pero sí reconocer su influencia en los procesos terapéuticos que lleva a cabo. Por lo que se consideró relevante transparentar estas concepciones en las conversaciones con el joven, no a modo de imposición ni de establecer criterios respecto de lo que es moralmente correcto o no, si no, como una forma de tomar posición dejándolas a disposición del proceso terapéutico.

A pesar de haber trabajado en un contexto adverso de intervención, lejano a las creencias de un espacio clínico tradicional y con obstáculos tanto en las dinámicas relacionales que bordearon el proceso como en las condiciones físicas en las que se implementó, se puede señalar que sin duda las aproximaciones terapéuticas utilizadas se constituyen como un aporte significativo en temáticas asociadas al abordaje con adolescentes que se encuentran en contexto privativo de libertad.

Tanto la ética del cuidado como la transparencia, la curiosidad y el respeto genuino por el otro son elementos a considerar para próximas intervenciones, ya que no solo contribuyen al establecimiento de una alianza terapéutica sólida, sino también, favorecen el que las personas puedan percibirse desde una óptica distinta a la determinada socialmente y puedan construir, sin ser juzgados, nuevas descripciones de identidad vinculadas a sus sueños y anhelos, proceso que permite cuestionar si las prácticas de violencia ejercidas en un pasado son coherentes a los pasos que desean realizar para el cumplimiento de sus objetivos de vida, favoreciendo así, el sentido de agencia personal.

X. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2014). Factores de riesgo asociados para ingresar al circuito de justicia juvenil de SENAME. *Señales*, 12.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2007). *Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation*. Canada: Carleton University.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4th ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Berríos, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Política criminal*, 6(11). Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992011000100006>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. México: Paidós.
- Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carey, M., & Russell, S. (2004). *Narrative therapy: responding to your questions*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Carey, Walther, & Russell. (2010). Lo ausente pero implícito-Un mapa para apoyar el interrogatorio terapéutico. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1).
- Case, S., & Haines, K. (2015). Children first, offenders second: The centrality of engagement in positive youth justice. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 54(2), 157–175.

- Charmaz, K. (2004). Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. *Qualitative Health Research*, 14(7), 976-993. Obtenido de <http://qhr.sagepub.com/content/14/7/976>
- Cid, J., & Martí, J. (2011). *El proceso de desistimiento de las personas encarceladas. Obstáculos y apoyos* (Centro de Estudios Jurídicos Y Formación Especializada ed.). Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2011/132424/prodesper_a2011iSPA.pdf
- Cillero, M. (2004). De la Tutela a las Garantías: Consideraciones sobre el Proceso Penal y la Justicia de Adolescentes. *Revista de Derechos del Niño*, 2, 53-86.
- Clavijo, C. (2016). *Desistance from intimate partner violence: a narrative study of men with histories of violence against their female partner*. Monash University. Obtenido de https://bridges.monash.edu/articles/thesis/Desistance_from_intimate_partner_violence_a_narrative_study_of_men_with_histories_of_violence_against_their_female_partner/4713649/1
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de Ética Profesional*. Recuperado el 25 de agosto de 2018, de <http://colegiopsicologos.cl/wpcontent/uploads/2014/10/codigo-de-etica-profesional-vigente.pdf>
- Diaz, D., Velasco, S. G., & Fernández, C. (2015). Terapia Narrativa, una alternativa para el tratamiento del uso de drogas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18 (4).
- Dionne, J., & Zambrano, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *El observador*, 5.
- Duncan, B., & Reese, R. (2015). The Partners for Change Outcome Management System (PCOMS). Revisiting the Client's Frame of Reference. *Psychotherapy*, 52(4), 391-401.

- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. (N. Y. Norton, Ed.) Obtenido de https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_
- Fortune, C. A. (2018). The Good Lives Model: A strength-based approach for youth offenders. *Aggression and Violent Behavior, 38*, 21-30.
- Fortune, C., Ward, T., & Mann, R. (2015). Good lives & the rehabilitation of sex offenders: A positive treatment approach. . *Positive psychology in practice (2nd ed.)*.
- Fortune, C.-A., Ward, T., & Print, B. (2014). Integrating the Good Lives Model with relapse prevention: Working with juvenile sex offenders . *Toolkit for working with juvenile sex offenders, 405–426*.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Éditions Gallimard.
- Fréchette, M., & LeBlanc, M. (1998). *Delinquances et delinquants* (8a ed.). Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Garcia-Yepes, K. (2017). Construction of Alternative Life Projects (ALP) in Urabá, Colombia: the role of the educational system in vulnerable contexts. *Estudios Pedagógicos, XLII*(3), 153-173.
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press .

- Gimeno, Barrio, & Prado. (2018). Monitorización sistemática y feedback en Psicoterapia. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 174-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/778/77857281002/html/index.html>
- Glaser, & Strauss. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Guerra, P. (2018). *La Ley de responsabilidad penal adolescente a la luz de los modelos de intervención en adolescencia en conflicto*. (B. d. Chile, Ed.) Recuperado el febrero del 2020, de <file:///C:/Users/danni/Desktop/Biblioteca%20congreso%20nacional%202018.%20La%20ley%20de%20RPA%20a%20la%20luz%20de%20los%20modelos%20de%20intervenci%C3%B3n%20en%20adolescencia..pdf>
- Guidano, V. (1987). *Complexity of the self: A Developmental Approach to Psychopathology and Therapy*. Guilford Press.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5. ed., Ed.) México D.F: McGraw-Hill.
- Jenkins, A. (1990). *Invitations to Responsibility*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.
- Langer, M., & Lillo, R. (2014). Reforma a la justicia penal juvenil y adolescentes privados de libertad en Chile: Aportes empíricos para el debate. *Política criminal*, 9(18).

- Ley 20.032. (2005). *Diario Oficial de la República de Chile*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=240374>
- Ley 20.084. (2011). *Ministerio de justicia* . Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=244803>
- Martínez, C. (2015). *Un acercamiento al régimen cerrado de SENAME y la experiencia de los centros licitados*. Universidad de Chile.
- Maruna, S. (2001). *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. Washington, DC: Asociacion Americana de Psicologia.
- Maruna, S. (2011). Reentry_As_a_Rite_of_Passage. *Punishment & Society*, 13 (1).
- Maruna, S., & Farral, S. (2004). Desistance from Crime: A Theoretical Reformulation. 171-194.
- McAdams, D. (2011). Narrative Identity. (K. L. In S. J. Schwartz, Ed.) *Handbook of Identity Theory and Research*, 99-115.
- McAdams, D., & McLean, K. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22 , 233-238.
- Millon, T. (1993). *Manual of Millon Adolescent Clinical Inventory* . Minneapolis: NCS.
- Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa . *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Padrón, M. (2014). *Expectativas de reinserción y desistimiento delictivo en personas que cumplen penas de prisión: Factores y Narrativas de cambio de vida*. Universitat de Barcelona.

- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pérez-Luco, R. (2003). Enfoque psicosocial ecológico, psicología comunitaria en la frontera. *Aportes y desafíos desde la práctica psicológica*, 371-400.
- Pérez-Luco, R., Alarcón, P., Zambrano, A., Alarcón, M., Lagos, L., Wenger, L., . . . Reyes, A. (2014). *Manual de Intervención Diferenciada MMIDA* (Vol. 1). Edición universidad de la Frontera.
- Piaget, J. (1975). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Pole, k. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, 60. Obtenido de <http://hdl.handle.net/1>
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1983). Stages and Processes of Self-Change of Smoking. Toward An Integrative Model of Change. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative Time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169-190. Obtenido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/294512/mod_resource/content/1/1980%20Ricoeur-1.pdf

- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- SENAME. (2009). *Orientaciones Técnicas. Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social*. Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil.
- SENAME. (2011). *Departamento de justicia juvenil: Orientaciones técnicas para la intervención en Centros de cumplimiento de condena en régimen cerrado con Programa de Reinserción Social*. Obtenido de http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientaciones_Tecnicas_para_Intervencion_Centros_Cerrados_2011.pdf
- SENAME. (2015). *Estudio de reincidencia*. Obtenido de https://www.sename.cl/wsename/images/Estudio_reinsidencia_2015.pdf
- SENAME. (2016). *Nota Técnica; Impacto de la vulneración de derechos en la infancia y su relación en la comisión de delitos en jóvenes infractores de ley*. Chile: Unidad Comisionado de la Infancia.
- Sisto, V. (2003a). *Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gestión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la subjetividad Laboral del Docente en condiciones de precariedad. Anexo metodológico*. Buenos Aires: FLACSO.
- Sisto, V. (2003b). Ideas que se mueven. Los Caminos del Socioconstruccionismo desde el Discursivismo a las Actividades Dialógicas Corporizadas. *Revista de Psicología Universidad de Valparaíso*, 2(1).

- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- 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.
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. Santiago: Autor.
- Walsh, A. (2015). *Diccionario COA*. Limache: Programa Ambulatorio intensivo Agora.
- Ward, T., & Brown, M. (2004). The Good Lives Model and conceptual issues in offender rehabilitation. *Psychology Crime & Law*, 10(3), 243-257.
- Ward, T., Mann, R., & Gannon, T. (2006). *The Good Lives Model of offender rehabilitation: Clinical implications. Agression and violent behavior* ,.
- White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- White, M. (1995). *Reescribir la vida*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- White, M. (1997). *Challenging the culture of consumption: Rites of passage and communities of acknowledgement*. Dulwich Centre Newsletter.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona : Gedisa.
- White, M. (2007). *Mapas de la práctica Narrativa*. Santiago: Pranas Chile.
- White, M. (2011). *Práctica Narrativa: La conversación continua*. Santiago: Pranas Chile.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines Terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.

- Whitehead, P., Ward, T., & Collie, R. (2007). Es hora de un cambio: Aplicación del modelo de rehabilitación de Good Lives a un delincuente violento de alto riesgo. *Revista Internacional de Terapia del Delincuente y Criminología Comparada*, 51 (5), 578–598.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Social Research*. 1(2).
- Willis, G., & Ward, T. (s/f). *Risk Management versus the Good Lives Model: The Construction of Better Lives and the Reduction of Harm*. Obtenido de <http://herzog-evans.com/wp-content/uploads/2014/09/willis-ward.pdf>
- Willis, W., Ward, T., & Levenson, J. (2014). The Good Lives Model (GLM): An Evaluation of GLM Operationalization in North American Treatment Programs. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 26(1), 58–81. Obtenido de https://www.kennispleinkalender.be/gallery/multi_senvzw/trefdagagm20042017/documents/willis-2014-the_good_lives_model.pdf
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research methods*. California: SAGE.
- Zuchel, K. (2008). Cómo individualizar a los adolescentes en un contexto carcelario. *Señales*, 2, 76-90.

XI. Anexos

11.1 Consentimiento y Asentimiento informado.



Limache, abril 2020.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito del presente documento es invitarlo/la a participar en el estudio titulado **“Aproximación al Modelo de buenas vidas, un estudio de caso: intervención terapéutica basada en las fortalezas y recursos personales de un/una joven privado/a de libertad en un centro de régimen cerrado”**, realizado por la psicóloga Daniela Aliaga Canales, en el contexto de la tesis de Magíster en Psicología Clínica de la Universidad de Valparaíso.

Para que usted tome una decisión informada se le explicará a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de esta investigación, así como en qué consistirá su colaboración:

1. Dónde y cuándo se llevará a cabo el estudio

El estudio se llevará a cabo en las dependencias de CIP-CRC Limache, por lo que las atenciones terapéuticas estarán sujetas al espacio que este centro facilite y de acuerdo a las condiciones ambientales y/o físicas de las que disponga durante el año 2020.

2. Motivación y propósito del estudio

El propósito de esta investigación es poder aportar al conocimiento y disciplina de la psicoterapia en contexto de privación de libertad y, a su vez, realizar un proceso terapéutico

basado en Terapia Narrativa con aproximaciones al Modelo de buenas vidas en un/a joven que se encuentre cumpliendo sanción en un centro de régimen cerrado.

3. En qué consiste su participación

Su participación es voluntaria y consistirá en la autorización para iniciar un proceso terapéutico llevado a cabo por la psicóloga Daniela Aliaga Canales a un/una joven que se encuentre cumpliendo sanción en el Centro de régimen cerrado de Limache.

4. Riesgos

Esta investigación no implica ningún tipo de riesgo para usted o el/la joven, pudiendo desistir de su participación en caso de considerarlo necesario.

5. Beneficios

Los beneficios del presente estudio tienen relación con invitar al/la adolescente a un espacio en el que pueda explorar aspectos de sí mismo e identificar fortalezas y recursos que le permitan el cumplimiento de sus objetivos personales de una manera prosocial.

6. Costos y pagos

Él/la participante no recibirá dinero como concepto de pago por la participación en este estudio. Por su parte, la investigadora tampoco recibirá pago alguno por realizar esta investigación.

7. Derechos del participante

Manifiestar dudas, preguntas.

El o la participante tendrán derecho a manifestar sus dudas respecto al estudio mismo, así como de su participación. En caso de que requiera aclaraciones, se podrá comunicar directamente con la investigadora Daniela Aliaga Canales o mediante correo electrónico a: danielaaliaga.c@gmail.com.

Participación voluntaria y revocación del consentimiento.

El o la participante 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/la perjudicarán en caso alguno.

8. Confidencialidad

Reserva de la identidad del participante

Su nombre, el de sus familiares y cercanos, no será revelado en ningún momento de esta investigación. Se realizará una modificación de los nombres, a modo de resguardar su identidad. Asimismo, las grabaciones de audio serán de uso exclusivo de la investigadora y no se expondrán registros fotográficos o de otro tipo que pudiesen exponer al participante. Una vez terminado el estudio se destruirá el material.

De los datos personales y sensibles

La información recogida será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito fuera de este estudio. Solo tendrán acceso a ellos la investigadora, el docente tutor de la

investigación y la dupla psicosocial del centro de régimen cerrado de SENAME en caso de ser necesario.

9. Utilización y publicación de los hallazgos

Una vez que finalice la investigación, los resultados generales podrán ser expuestos en actividades o publicaciones académicas como revistas del área de la psicología, siempre resguardando estrictamente la identidad del participante.

10. Aspectos éticos a considerar

Las intervenciones terapéuticas basadas en las fortalezas y recursos serán realizadas desde un enfoque postmoderno, el cual permite asumir una postura ética en la que la terapeuta es respetuosa frente a la vida de las personas y sus decisiones, siendo un proceso de colaboración mutua y de co-construcción en lo que respecta a la problemática a abordar. De esta manera, se evitarán intervenciones coercitivas, centradas en el déficit y/o que puedan generar algún tipo de malestar al participante.


Daniela Aliaga Canales
16.886.894-4
Psicóloga


Nombre y firma
del representante legal

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Kimberly Vea Lopez, RUT 16.678.214-6 representante legal del/la participante Daniela Aliaga Canales declaro que la psicóloga Daniela Aliaga Canales, candidata a Magister en Psicología clínica de la Universidad de Valparaíso, ubicada en calle Hontaneda N° 2653 de la ciudad de Valparaíso, me ha informado en forma completa en qué consiste la investigación "Aproximación al Modelo de buenas vidas, un estudio de caso: intervención terapéutica basada en las fortalezas y recursos personales de un/una joven privado/a de libertad en un centro de régimen cerrado". He leído completamente la información proporcionada en este documento con respecto a la participación, los procedimientos del estudio, su objetivo general y que los datos obtenidos serán manejados bajo estricta confidencialidad y anonimato, siendo posteriormente eliminados. Entiendo que tengo el derecho de revocar mi consentimiento en cualquier momento de la investigación y solicitar que la información que se ha proporcionado sea retirada del estudio sin que esta decisión pueda ocasionar algún perjuicio.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando voluntariamente la participación de..... en esta investigación. Recibo copia completa de este escrito.




Limache, 15 de Abril de 2020.

ASENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado/a a ser parte del estudio titulado “Aproximación al Modelo de buenas vidas, un estudio de caso: intervención terapéutica basada en las fortalezas y recursos personales de un/una joven privado/a de libertad en un centro de régimen cerrado”, desarrollado por la psicóloga Daniela Aliaga Canales candidata a Magister en Psicología clínica de la Universidad de Valparaíso.

Comprendo que se me pide que participe de sesiones terapéuticas que serán llevadas a cabo en CIP-CRC Limache respetando mi confidencialidad con la finalidad de contar con un espacio terapéutico que me permita comprender aspectos acerca de mí mismo/a, así como también identificar mis fortalezas y reflexionar en torno a los objetivos que deseo cumplir en la vida.

Consideraré la importancia de:

- Que tanto las intervenciones como los procedimientos son inofensivos para mí.
- Que entiendo que mis conversaciones son privadas y no serán conocidas por otras personas que no sean la investigadora responsable, el docente tutor de la investigación y la dupla psicosocial de SENAME en caso de ser necesario. Esto último en el contexto que la información tenga relación directa con el trabajo abordado en mi plan de intervención o en caso que mi integridad biopsicosocial se encuentre en riesgo.

- Las grabaciones de audio o video serán exclusivamente de uso personal de la investigadora responsable con la finalidad de mejorar el proceso de intervención.

- Si durante el proceso me siento incómodo/a o no es de mi agrado tengo pleno derecho a expresarlo y retirarme en cualquier momento sin que esto tenga una consecuencia personal.

Yo (nombre), acepto participar voluntariamente de este estudio.

Limache, 14 de 04 de 2020.

.....

11.2 Cronograma de sesiones

N° de sesión	Fecha
Presentación	07-04-2020
1	14-04-2020
2	23-04-2020
3	28-04-2020
Acompañamiento en actividad emergente	30-04-2020
4	05-05-2020
5	07-05-2020
6	14-05-2020
7	19-05-2020
8	26-05-2020
9	28-05-2020
10	02-06-2020
11	04-06-2020
12	09-06-2020
13	11-06-2020
14	16-06-2020
15	18-06-2020
16	23-06-2020
17	25-06-2020
18	30-06-2020
19	07-07-2020
20	11-07-2020
21	23-07-2020
22	30-07-2020
23	06-08-2020

11.3 Medios Narrativos con fines terapéuticos

11.3.1 La historia de Hugo



11.3.2 Los caminos de la vida



11.3.3 Cómo continuar las conversaciones

¿CÓMO CONTINUAR NUESTRAS CONVERSACIONES?

Hemos hablado acerca de...

- TU HISTORIA -
- LOS CAMINOS DE LA VIDA -
- Tus deseos por hacer algo diferente -
- Tus sueños y anécdotas... -

Anécdotas de tu Historia



El camino Bueno
y/o
El camino Malo



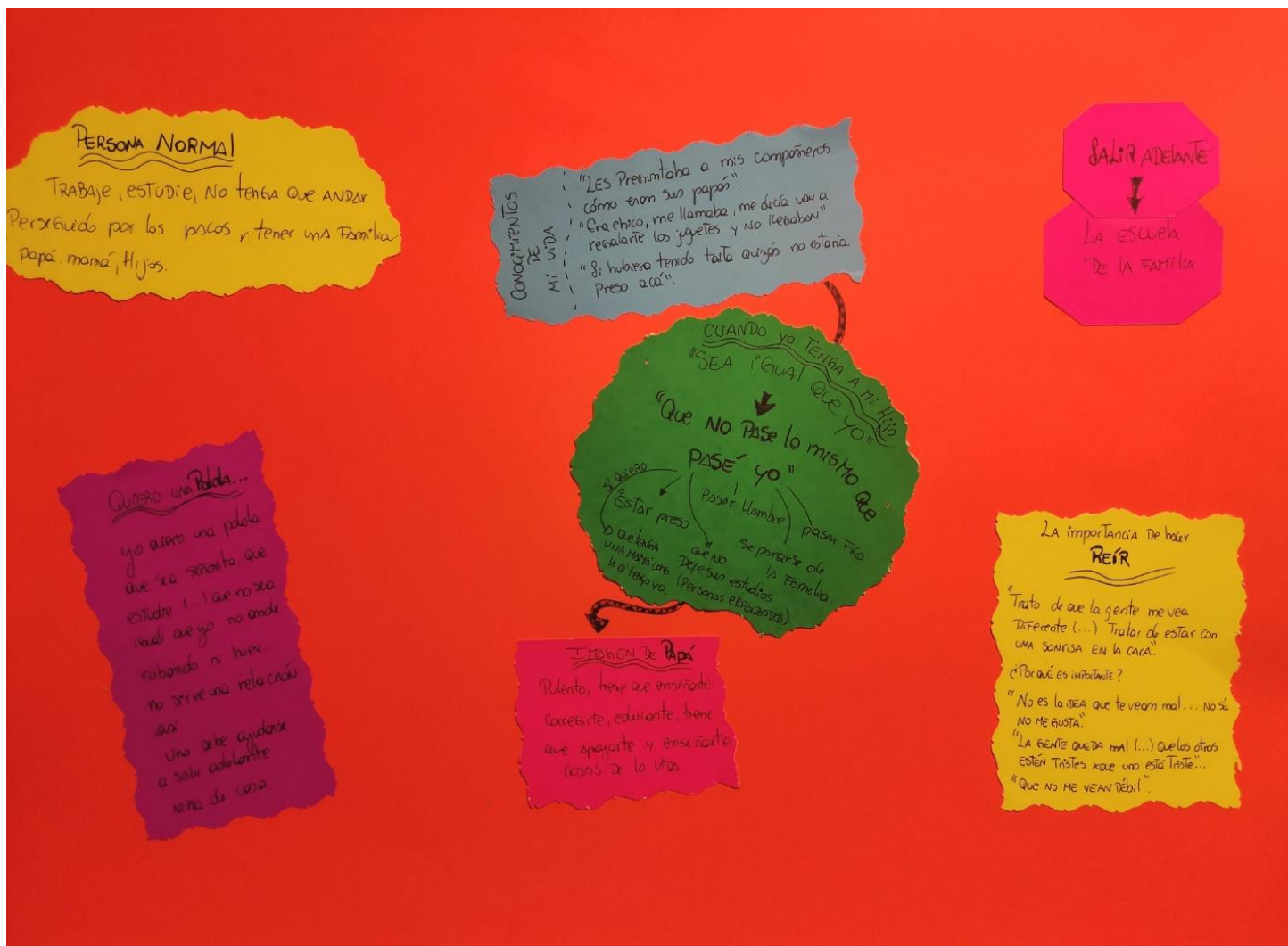
¿Cuál camino te gustaría continuar?

LA ESCUELA DE LA FAMILIA

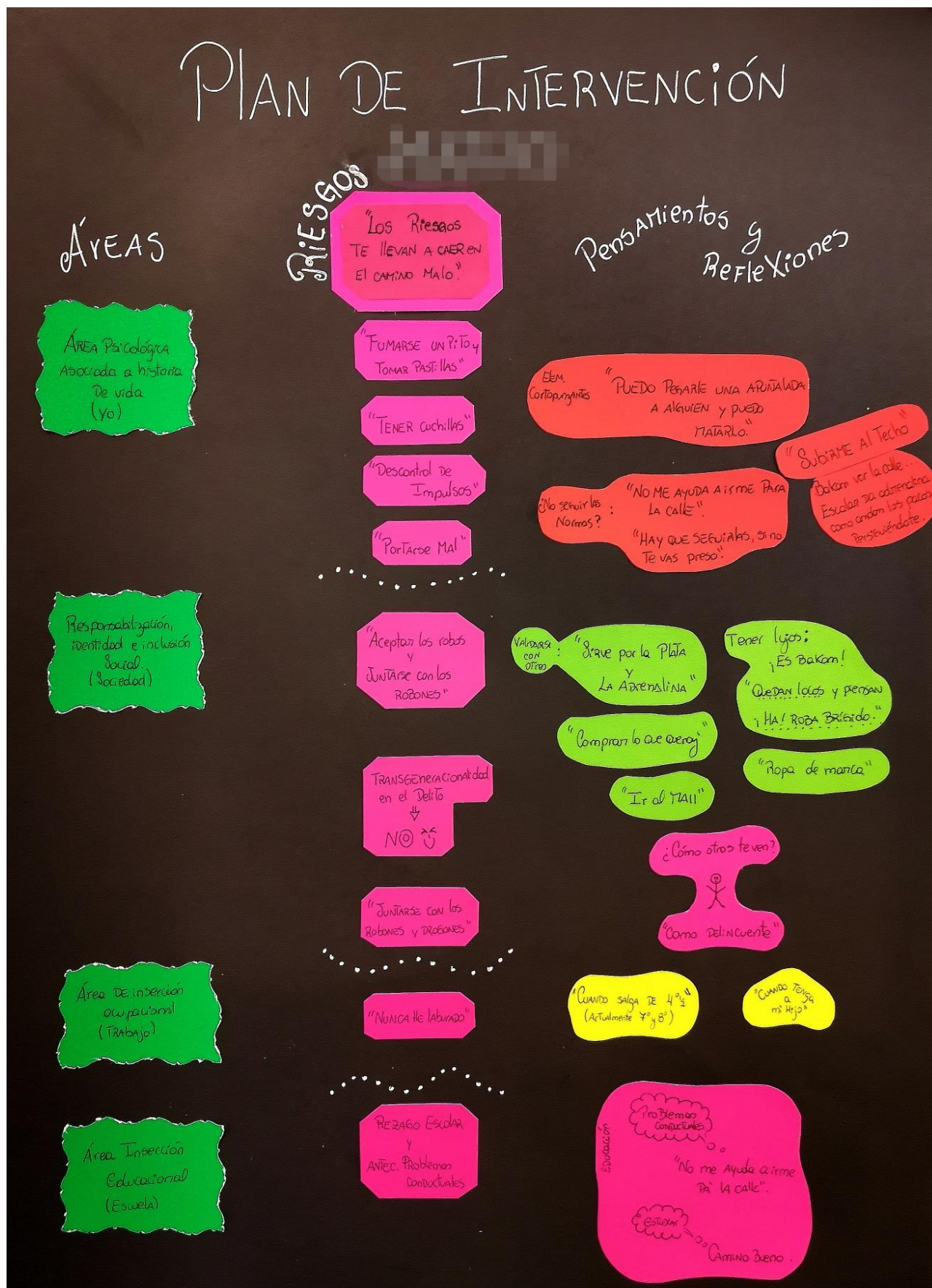


y
Lo importante que ha
sido para ti.

11.3.4 Construcción de estados intencionales



11.3.5 Plan de intervención individual co-construido en sesión



11.3.6 Carta de predicción



El Futuro de [REDACTED]

Solo se podrá conocer el contenido de esta carta, el 1° de Diciembre del 2020.
Yo, la Psicóloga del [REDACTED] creo que sucederá lo siguiente:

Probablemente a Finales de año aún continúes dudando de si eres capaz de tomar el camino bueno y mantenerte ahí, aún habrán cosas que te harán sentir que el camino antiguo, el del robo, es más seguro porque es lo que conoces, pero a medida que pase el tiempo sé que recordarás todo lo que aprendiste en "LA ESCUELA DE LA FAMILIA"; LA IMPORTANCIA DE MANTENERSE UNIDOS, EDUCARSE Y SALIR ADELANTE A PESAR DE LAS DIFICULTADES.

APRENDÍ DE TI que estar preso es algo que no quieres volver a vivir y que gracias a tu experiencia y conocimientos el día de mañana serás un gran papá, porque iniciarán este viaje sabiendo que tu familia actual y futura tienen más valor que cualquier otra cosa en la vida.

Sé que lograrás estar acompañado de personas que te quieren sabrán identificar a aquellos que quieren que abandones tus sueños, porque no permitirán que te digan que la plata y el ser choro es más importante. Te aceptarás a ti mismo y te rodearás por personas que te respetan por quien eres y por lo que has logrado, no por lo que otros inventan de ti, esa será la diferencia, que no necesitarás acudir a la violencia para lograrlo. Estarás libre y al poco tiempo las personas que te quieren notarán algo distinto y aquellos que no creyeron en ti también, porque ya habrás tenido muchas posibilidades para demostrarte a ti mismo que sí eres capaz de lograr lo que te propones, seguirán firme aunque haya momentos que te frustren y te hagan creer que no te la puedes.

La frase "SEGUIR ADELANTE" será tu escudo, te harás responsable de tu tranquilidad y felicidad, sabrás quien eres en el mundo y escribirás tu historia tal y como tú quieres que sea.

Buen Viaje [REDACTED]



"BUENOS
MEJAS
ESTAR"
"LA CALLE -
SER PARA"



QUIERES NOS
A AYUDAR Y
A ASISTIR.



LOS QUE QUIEREN
QUE ABANDONEMOS
EL VIAJE.

DIFICULTADES
A QUE NOS HAGAN
SENTIR CHOROS.



"MI ENERGÍA
MI FAMILIA"

"NO QUE
ENCERRO
ATRAS"

11.3.7 Conectando con historias similares a la del joven

