



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**INTERVENCIÓN NARRATIVA EN ADOLESCENTES DE
BACHILLERATO QUE PRESENTAN PROBLEMAS DE CONDUCTA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO(A) EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA
DE CLINICA INFANTIL**

**PRESENTA
LIC. EN PSIC. ANGEL SAUL CASTILLA TIRADO**

**DIRECTOR(A)
DRA. DORA ADOLFINA AYORA TALAVERA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
SEPTIEMBRE 2016**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.626357 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradecimientos.

A las autoridades de la UABIC, a los compañeros del CAE UABIC y Prepa 1, a mis compañeras del departamento de tutorías, a Adrián Tenreiro por su ayuda y gran confianza durante mi trabajo.

A mis maestros de la Facultad de Psicología, a la maestra Conchy por su gran interés y motivación, al Dr. Jorge Navarrete por la supervisión conjunta mientras se desarrollaba la intervención, a la Dra. Silvia Álvarez por su puntual asesoría, a mi asesora de tesis Dora Ayora por sus grandes ideas, infinita paciencia y excelente consejo que me motivaron e inspiraron en Terapia Narrativa.

Al grupo de chicos que dieron pie a este trabajo, gracias por contar su historia y enseñarme tanto de ellos, semana a semana durante las sesiones.

A tía Tencha que creyó en mí y me dio la oportunidad de iniciar este ciclo en mi vida, ya que sin su amor y apoyo este sueño no hubiera sido posible.

A mamá Lupe y mamá Cire que me cuidan y celebran desde algún lugar.

A mis papás Ángeles y Saúl por su amor y constante apoyo.

A mi hermanito Cuy y hermanita Cinthia por ser esa bonita familia.

A Miguel por despertar esa curiosidad por prepararse e ir más allá con base en el amor y el esfuerzo.

A Ceci y Becky por dar un respiro a esos momentos de ansiedad.

A los amigos y amigas de toda la vida, por siempre confiar en mí y su gran alegría que me mantenía a flote en los momentos difíciles.

A Betty por su increíble amistad y esos grandes aventones que me hacían llegar a las clases.

Índice de contenidos.

1. Introducción.	Pág. 7
1.1 Características generales del caso que se abordó.	Pág. 7
1.2 Sustento teórico del abordaje.	Pág. 9
2. Evaluación diagnóstica del caso.	Pág. 24
2.1 Descripción del escenario.	Pág. 24
2.2 Instrumentos y/o estrategias realizadas.	Pág. 28
3. Programa de intervención desarrollado.	Pág. 44
3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.	Pág. 44
3.2 Objetivos del programa de intervención.	Pág. 46
3.3 Recursos utilizados.	Pág. 47
3.4 Procedimiento de aplicación.	Pág. 49
4. Evaluación de los efectos.	Pág. 68
4.1 Cambios registrados.	Pág. 68
5. Discusión.	Pág. 70
5.1 Sugerencias y conclusiones.	Pág. 71
Anexos	Pág. 76

1. Introducción.

1.1 Características generales del caso que se abordó.

El presente trabajo narra la alternativa terapéutica utilizada en un bachillerato con interacción comunitaria, con diez jóvenes varones y una mujer, que estuvieron involucrados en la extracción de material de cómputo de la institución educativa y de qué forma la terapia narrativa siendo un acercamiento respetuoso y no culposo (nonblaming), abordó el problema centrando a los jóvenes como expertos en sus vidas asumiendo que tienen muchas habilidades, competencias, convicciones, valores, compromiso y capacidades que los asistirán, para así reducir la influencia del problema en sus vidas.

La demanda terapéutica de los directivos de la institución era que se les diera a los jóvenes un mensaje que desarrolle la responsabilidad y el cuidado a los bienes materiales de la institución, como patrimonio para los años que estudiarán y para las generaciones venideras, al igual que fomentar el desarrollo de sus recursos individuales y desarrollar el sentido de pertenencia a la Unidad Académica.

Por tanto se organizaron ocho sesiones terapéuticas en el área de tutorías de la institución y se citó semanalmente a los jóvenes, bajo la supervisión de las autoridades académicas y el consentimiento firmado de los padres, a los cuáles se les informó lo ocurrido y estuvieron de acuerdo con el consentimiento informado, para la asistencia de los jóvenes a terapia.

La duración de la sesiones fue de 60 minutos y se emplearon recursos narrativos en la estructuración de la terapia. Los jóvenes fueron redirigidos a una visión más enriquecida de la historia dominante, y se reportaron cambios en el discurso y en la conducta, logrando los objetivos de la demanda terapéutica, otro aspecto relevante es que de nueve alumnos que

eran considerados irregulares (alumnos debían materias de semestres anteriores y no podían inscribirse a cursos regulares) pudieron integrarse al siguiente semestre de manera regular una vez finalizando la intervención terapéutica.

El presente trabajo representa un estudio de caso cuyo objetivo fue la creación de una intervención desde el enfoque de la terapia narrativa, debido a que este tipo modelo terapéutico sostiene que nuestras identidades están determinadas por la forma en que contamos nuestra vida, éstas se encuentran en nuestras historias o narraciones y se centra en los problemas y sus efectos sobre la vida de las personas y no en los problemas como parte del interior o parte de la gente, así se crea la distancia y se empodera a la persona para manejar el problema.

Esta externalización u objetivación del problema hace que sea más fácil de investigar y evaluar las influencias del problema en la vida de la persona. Otro tipo de externalización es también posible cuando las personas reflexionan y se concentran en las intenciones, valores, esperanzas y compromisos. Una vez que los valores y las esperanzas se han ubicado en acontecimientos específicos de la vida, ayudan a que la persona sea un "re-autor" de su propia vida o a que la experiencia de una persona pueda ser "re-contada" y así destacar claramente los actos de resistencia a los problemas.

En particular, las conversaciones de re-autoría sobre los valores y las conversaciones de re-cordar sobre personas clave que son influyentes son maneras de gran alcance para la gente que le ayudan a recuperar sus vidas. Al final, las conversaciones narrativas ayudan a las personas a aclarar por sí mismos una dirección alternativa en la vida, a la del problema, una que comprende valores de la persona, esperanzas y compromisos de vida.

Por las características del caso y por el entrenamiento durante el curso de la Maestría en Psicología Aplicada intervenir bajo este enfoque dió un gran número de posibilidad para

entender y mejorar la situación de los jóvenes con quien se intervino, ya que el objetivo era retomar la historia y empoderarlos, al igual que elaborar en conjunto la terapia.

1.2 Sustento teórico del abordaje.

Desventajas socioeconómicas y la marginación escolar.

Las desventajas sociales tienen características multidimensionales; dentro de éstas se encuentra la marginación que puede ser socioeconómica, geográfica y de servicios. La marginación en los servicios, se relaciona directamente con la carencia de servicios educativos y no permite a la población mejorar sus condiciones de vida. (Consejo Nacional de Población [CONAPO] 2014 e Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI] 2014).

De acuerdo con las estimaciones del índice de marginación por entidad federativa (CONAPO, 2014) las entidades federativas con grado de marginación alto, son en orden de importancia: Veracruz, Puebla, Hidalgo, San Luis Potosí, Michoacán, Tabasco, Campeche y Yucatán. En este grupo de entidades viven 28.0 millones de personas, esto es, 25.0 por ciento de la población nacional. Los estados con los índices de muy alta y alta marginación forman una macrorregión en el sur del país, donde la desigualdad de oportunidades de participación en el proceso de desarrollo y el disfrute de sus beneficios pone en clara situación de desventaja social a proporciones significativas de la población. Dicha macrorregión va desde Veracruz hasta Yucatán, en el Golfo de México, y desde Michoacán hasta Chiapas, en el Pacífico. Se prolonga hacia el centro y norte del país, incorporando a Puebla, Hidalgo y San Luis Potosí.

Existe a nivel nacional una correlación entre el desarrollo económico y social, la inasistencia escolar y la dinámica de marginación demográfica, es decir, que los Estados con mayores niveles de pobreza y marginación presentan más altos índices de deserción escolar que se traduce en rezago económico y educativo (INEGI, 2015).

Las manifestaciones y consecuencias sociales de la marginación pueden variar según la escala en que ésta se presenta. La carencia de condiciones sociales adecuadas tiene un impacto negativo directo sobre el bienestar de las familias. Además, la concentración excesiva de la marginación en determinadas zonas de las ciudades, que, generalmente se asocia a la segregación de la población en condiciones de pobreza, puede incrementar problemas sociales como la delincuencia y el abandono escolar, así como representar un obstáculo para la movilidad social ascendente de aquellos individuos que viven en lugares pobres (INEGI, 2015).

De acuerdo con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2013) existe una brecha de desarrollo social entre los municipios, más con aquellos con grado de marginación muy alto y bajo/muy bajo, lo cual representa un reto verdaderamente desafiante para los esfuerzos de desarrollo regional y la planeación económica y social de la entidad.

La marginación escolar, que se estima multifactorial, se produce a partir de no poder incorporarse a la escuela, por rezago, deserción, abandono o factores económicos. Una de las características de la marginación escolar es la relativa a los individuos que deberían estar estudiando en un nivel educativo correspondiente a su edad y no lo están, por lo cual, quedan fuera de los beneficios del sistema educativo y no contarán con las herramientas que les permitan desarrollarse de una manera eficiente en el ámbito social y económico (Argudín, 2005).

En el año 2000, el 33% de los jóvenes de entre 15 y 24 años asistía a la escuela, en 2015 el 44% de personas en estas edades acude a algún centro educativo. La diferencia por sexo es de poco más de un punto porcentual con el 45% de hombres y el 44% de mujeres (INEGI, 2015).

Sin las capacidades que provee la educación a las personas, las posibilidades de desarrollo social e individual disminuyen sensiblemente. La inasistencia y el abandono escolares, son causas relevantes de vulnerabilidad social por su efecto negativo en las oportunidades laborales y sociales futuras de estas poblaciones. Las oportunidades de la población para el acceso a la educación, salud y trabajo, disminuyen si viven en comunidades marginadas, o si su ingreso económico no les permite continuar su formación, porque deben dedicarse a labores económicamente remuneradas o porque las condiciones familiares así lo exige (Arriola-Miranda, M & Cols, 2007).

Existen condiciones nacionales que pueden considerarse problemáticas, que permean a todo el nivel medio superior, la primera y principal es la deserción en todos los grados, pero principalmente, en el primer ingreso. La segunda situación que se manifiesta es la falta de infraestructura que implica un sobrecupo en las aulas, falta de mobiliario y equipo. La tercera es la cobertura insuficiente ante la demanda que se incrementa año con año (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008). Por último, pero no menos importante, son las condiciones de los docentes que laboran en este nivel, los cuales se ven afectados por: falta de formación continua, de condiciones laborales estables y de seguridad.

Un referente para el Nivel Medio Superior (NMS) es el abandono escolar que se presenta en el primer grado de bachillerato, donde las cifras indican un 20% (SEP, 2008f). Los estudiantes que no logran concluir esta etapa educativa, tienen menores probabilidades de obtener un empleo remunerado, estable, que les permita crecer y desarrollarse laboralmente con la posibilidad de obtener mayores ingresos. A nivel nacional e institucional quiere incrementarse la tasa de cobertura, lo cual permitiría mejorar las condiciones sociales y educativas de la población. A nivel nacional, la tasa de cobertura va del 36% al 51% (SEP, 2007b).

Bachillerato con interacción comunitaria.

La Universidad Autónoma de Yucatán como institución de vanguardia, en su carácter de universidad pública, eficiente, moderna, responsable, que se interrelaciona con la sociedad de manera equitativa, con programas académicos de calidad, con presencia, estatal, regional, nacional e internacional, se ve en la necesidad de incrementar su cobertura en el NMS, para dar atención a una población que crece y que necesita de este nivel educativo para desarrollarse cultural, social y personal. La importancia del Nivel Medio Superior no solamente radica en un acceso a niveles superiores de conocimiento, sino que va más allá, pues tiene una influencia, a lo largo de la vida, en la formación individual y social (Coordinación General de Educación Media Superior, 2008).

El programa actual de bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán atiende en su inmensa mayoría a jóvenes que provienen de la ciudad de Mérida y en un porcentaje mínimo (+/-5%) a jóvenes de zonas rurales, que deben viajar a diario para asistir a la escuela, lo cual implica un tiempo considerable en el traslado y un gasto adicional para el ingreso familiar (UADY, 2008). Lo anterior es un indicador de que el NMS de la UADY no tiene el impacto suficiente en numerosos jóvenes de zonas marginadas y altamente marginadas que requieren formación para mejorar su nivel de vida y el de su comunidad.

Por otra parte, el Plan de Educativo actual de bachillerato, atiende básicamente la formación propedéutica del estudiante para continuar sus estudios en el Nivel Superior (NS), pero no considera en sus componentes curriculares las necesidades de formación de los estudiantes provenientes de zonas de marginación, quienes requieren, además de la formación propedéutica, formación ocupacional y para el desarrollo comunitario, los cuales son necesarios, por una parte, para tener mejores oportunidades de desarrollo en una

ocupación y por otra, para contribuir al desarrollo de las comunidades de las que provienen. En consecuencia, por las características curriculares, el programa actual no es pertinente en contribuir a disminuir el rezago social, educativo y económico de jóvenes que se encuentran en estado de vulnerabilidad económica y social.

Las características del PE actual de la UADY son adecuadas para la población que atiende, pero no resultan del todo pertinentes para atender a la población en situación de marginación social y económica, al no responder a sus necesidades y demandas específicas; por lo tanto, se requiere un Programa Educativo con impacto social en comunidades en estado de vulnerabilidad económica y social y en el cual los requerimientos de acceso se establezcan en función de la población a la que se dirige. Se precisa de un PE integrador, que atienda las necesidades de los grupos sociales marginados, adaptado a los requerimientos regionales y de la comunidad, del cual participen jóvenes provenientes de zonas de alta marginación, preferentemente del estado de Yucatán; un PE que, además de educar para la vida, sea pertinente con las realidades sociales de los grupos marginados e innovador en sus métodos educativos, lo cual permitirá diversificar y flexibilizar la oferta de la UADY en el NMS. Este PE está relacionado con las necesidades individuales y requerimientos ocupacionales, en el que la escuela sea la que se adapte al alumno, propiciando el aprendizaje continuo de las diferentes ciencias y permitiendo a los docentes desarrollarse como facilitadores y orientadores del aprendizaje de sus estudiantes. Se requiere un PE que considere al alumno un ser social, sensible, capaz de afrontar las problemáticas de vida y capaz de transformar su comunidad a través de los aprendizajes adquiridos (Bolaños-Martínez, 2005)

La propuesta la creación de la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY se fundamenta en los ejes, objetivos y estrategias planteados por el Gobierno de la República Mexicana, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; el

Gobierno del Estado de Yucatán, en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 y en el Programa de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán 2009.

Considerando lo anterior se estableció una propuesta curricular que promueve una formación integral, que vaya más allá de la adquisición de conocimientos disciplinares, que desarrolle habilidades, actitudes y valores que contribuyan a una educación para la vida.

No es posible ni adecuado visualizar a la educación como la obtención de un protocolo fijo de conocimientos y de sus prácticas correspondientes, al igual que no se le debe conceptuar como un listado de manuales, antologías y obras literarias que todos deben haber leído y comportamientos normativos universalmente respetados, porque de ser así, no se estaría avanzando en el proceso de desarrollo interno de los estudiantes y en el desarrollo de su cultura (Bolaños-Martínez, 1995).

Por otra parte, un análisis del NMS realizado en la UADY (Coordinación General de Educación Media Superior[CGEMS], 2008) determinó como una problemática destacada, las limitaciones que tienen los estudiantes para interactuar con su entorno en forma funcional y productiva, de ahí que se requiera un PE con un área de desarrollo comunitario en el que el educando tenga la oportunidad de participar en proyectos que impacten directamente al contexto donde se han desarrollado y que, además de fortalecer las competencias genéricas, permitan al estudiante una retribución positiva a su comunidad, con la posibilidad de convertirse en un promotor del bienestar social de su entorno.

Atendiendo las problemáticas de deserción y rezago que afectan al NMS, así como al tipo de estudiante que se atiende se plantea en esta propuesta curricular un programa de Servicios de Atención al Estudiante que incorpora la tutoría de forma específica, adecuada y orientada al trabajo directo con el alumno y que considera el perfil de ingreso. Se complementa el programa de Servicios de Atención al Estudiante con la Orientación

Educativa cuyo objetivo, es trabajar con el alumno para fortalecer su vocación, atender situaciones personales, sociales y familiares que pudieran influir negativamente en su desempeño escolar. En ambos servicios se ofrece al estudiante el acompañamiento constante y continuo de un profesional, que contribuirá en el futuro con la regulación de la vida personal, social, cultural y académica, además de los procesos académicos y administrativos.

El bachillerato con eje en interacción comunitaria, está dirigido en un primer momento a personas que habitan en las colonias de más alta marginación del sur de Mérida y posteriormente ampliará su rango de acción permitiendo incorporar a jóvenes de localidades del Estado de Yucatán, que hayan concluido sus estudios de secundaria, que se caractericen por estar ubicados en el rango de bajos recursos económicos, que pertenezcan a comunidades marginadas. (UADY, 2008).

Gobierno del Estado de Yucatán destaca que dentro de la zona sur de Mérida las opciones para el NMS son limitadas, aunque dicha área ya se cuenta con un Colegio de Bachilleres en la Colonia Santa Rosa, el CECITEY plantel Mérida y el CONALEP 2, esto resulta insuficiente para la población que requiere de este nivel y que tiene que trasladarse a otras partes del Municipio. La población potencial para estudiar en el bachillerato se distribuye en 32 colonias, 12 fraccionamientos y 5 comisarías ubicadas en el Sur de Mérida, impactando directamente en una población de 6,621 usuarios egresados de las secundarias de la zona.

Terapia Narrativa.

La práctica de la narrativa se sustenta en la comprensión fundamental de que las vidas de las personas son construidas y determinadas por las historias que se relatan, referidas a ellas mismas; en la premisa de que los seres humanos viven experiencias en sus vidas que no pueden ser modificadas, y que, no obstante, pueden tener efectos significativamente distintos según la forma en que éstas son interpretadas y comprendidas. (White, 1996)

La Terapia Narrativa fue creada por Michael White, trabajador social australiano, y David Epston, antropólogo de origen canadiense residente en Nueva Zelanda. Ellos empezaron a trabajar juntos a principios de los años 80's y a partir de entonces han desarrollado un modelo terapéutico que ha ganado adeptos en el mundo entero.

Esta terapia se sitúa en el marco de las ideas post-estructuralistas, algunos antecedentes de la terapia narrativa incluyen las ideas de Gregory Bateson, Michel Foucault (poder y conocimiento), Geertz (analogía del texto) y Jerome Bruner.

Con el objeto de proporcionar un marco conceptual a su exploración de los recursos narrativos, Michael White y David Epston (1993) acuden a la noción de “textos narrativos”. Proponen la analogía de la terapia como un proceso de “contar y volver a contar” las vidas y las experiencias de las personas que se presentan con problemas, contribuyendo a la co-creación de narraciones nuevas y liberadoras. El significado que le damos a los eventos en nuestras vidas y cómo organizamos éstos en historias sobre nosotros y los otros (Norman, 2012).

La Terapia Narrativa, según Alice Morgan (2000), busca ser un enfoque respetuoso, no culpabilizador para el trabajo terapéutico y comunitario, que centra a las personas como expertas de sus vidas. Ve a las personas separados de los problemas y supone que las

personas tienen muchas herramientas, competencias, creencias, valores, compromisos y habilidades que les pueden ayudar a reducir la influencia de los problemas sobre sus vidas.

Cuando White (2007), habla de la Terapia Narrativa, la expone con destrezas comprendidas en la práctica post-estructuralista, puesto que cuestiona aquellas ideas que han sido preconcebidas y aceptadas cotidianamente como verdades de la vida. Esta postura post-estructural pretende dejar de intentar revelar la verdad y de-construir aquellos sistemas de comprensión e interpretación que impiden apreciar la medida en que las personas forman su propia vida.

En la psicoterapia, donde por excelencia continuamente se negocian significados, lo importante, desde una postura post-estructuralista, no es descubrir “lo real” de lo que pasa, sino el analizar cómo la historia personal capturada en un discurso crea una visión de la realidad, saturada por el problema, que excluye o descarta otras experiencias, que de ser tomadas en cuenta, aportarían elementos para una historia alternativa, no saturada del problema (Campillo Rodríguez, 1996). Esta es la tarea que la Narrativa, como alternativa psicoterapéutica, propone: la construcción de historias diferentes, White plantea:

“(...) las historias que crean las personas sobre sus vidas determinan, tanto la atribución de significado a sus vivencias, como la selección de los aspectos de la experiencia que van a expresarse, estos relatos son constitutivos o moldeadores de la vida de las personas”, (White y Epston, 1993).

Adoptando una postura post-estructuralista de White (2000) propone que en la terapia no es muy útil pensar en términos de profundo y superficial. Prefiere pensar siguiendo la metáfora propuesta por Gilbert Ryle y Clifford Geertz (Morgan, 2000) de descripciones ricas, densas o gruesas y descripciones frágiles, simples o delgadas. Una

historia densa está llena de detalles, se conecta con otras y sobretodo, proviene de las personas para quienes esa historia es relevante.

Una historia delgada generalmente proviene de observadores de fuera, no de las personas que la están viviendo y difícilmente tiene lugar para la complejidad y las contradicciones de su experiencia. Cuanto más «densa» sea una historia, más posibilidades abrirá para la persona que la vive.

White y Epston (1989) creen que la gente se enfrenta a dificultades cuando vive con historias dominantes que están saturadas de problemas. Estas *historias dominantes* son restrictivas, no abarcan partes importantes de la experiencia de las personas y/o las llevan a llegar a conclusiones negativas sobre su identidad. Estos autores, influidos por las ideas de Michel Foucault le ponen especial atención a los discursos dominantes y el ejercicio del poder en la sociedad. La psicoterapia de igual forma ejerce poder sobre las personas y se manifiesta en el discurso político que surge durante el proceso.

La *deconstrucción* en la Terapia Narrativa se entiende como el desarmar o revisar cuidadosamente las creencias y prácticas de la cultura que están fortaleciendo al problema y a la historia dominante (Morgan, 2000). Para lo cual en la terapia narrativa requiere de una actitud de curiosidad y asombro por parte del terapeuta, quien a través de la práctica del interrogatorio circular contribuye a que las personas reediten la historia que originalmente llevan y que está saturada del problema (Flores, 2009).

Es decir la deconstrucción en la Terapia Narrativa nos permite la construcción de *discursos alternativos* o *historias alternativas* en donde la persona sea el protagonista de una historia que permita abrir posibilidades de solución así como generar una identidad nueva, basada en la capacidad y la agencia personal, por lo cual el papel que el terapeuta desempeña es crucial para enfatizar cualquier acontecimiento que contradiga la historia de dominación del problema (Flores & Campillo, 2009).

Realizar una intervención desde la terapia narrativa permite hacer un abordaje psicoterapéutico que invita a las personas a cosificar y a veces a personificar, los problemas que los oprimen. El objetivo de dicha terapia es abrir la posibilidad para que las personas se describan a sí mismos y sus relaciones desde una perspectiva nueva no saturada por el problema y permitiendo el desarrollo de una historia alternativa de la vida familiar más atractiva para los miembros. Desde una nueva perspectiva las personas son capaces de descubrir hechos acerca de sus vidas y relaciones que anteriormente no estaban en condiciones de percibir (White & Epston, 1993).

La práctica de la narrativa se sustenta en la comprensión fundamental de que las vidas de las personas son construidas y determinadas por las historias que se relatan, referidas a ellas mismas; en la premisa de que los seres humanos viven experiencias en sus vidas que no pueden ser modificadas, y que, no obstante, pueden tener efectos significativamente distintos según la forma en que éstas son interpretadas y comprendidas. Michael White y David Epston, terapeutas familiares originarios de Oceanía, han observado los efectos subyugantes que ejerce la forma en que habitualmente se describen los problemas y cómo estos discursos opresivos, internalizados como “conocimiento verdadero”, tienden a perpetuar la existencia de los problemas que refieren.

Inspirados en la obra de Michel Foucault, estos autores ponen de manifiesto la necesidad de examinar críticamente los contextos y procesos de construcción cultural de estas “verdades dominantes” proponiendo la co-construcción de discursos alternativos liberadores, que permitan a las personas diferenciarse de sus problemas y asumir un rol activo en su enfrentamiento. Michel Foucault (1979, 1980, 1984) al examinar la relación entre conocimiento y poder, distingue no sólo el aspecto represivo/negativo que ejerce el poder sobre las personas -en términos de descalificar, negar y contener- sino, sobre todo, el aspecto constructivo/positivo del poder, en el sentido de que todos los seres humanos

experimentan la incitación a configurar, moldear y construir sus vidas conforme a los discursos normalizadores de las modernas disciplinas científicas y del estatus de “Verdad” que históricamente se ha asignado a aquellos conocimientos que darían cuenta de una “Realidad objetiva”.

No obstante, Foucault, (citado por White, M., y Epston, D., 1980), asume que tales “verdades” son ideas construidas socialmente y que ellas “forjan a las personas como ‘cuerpos dóciles’ y las hacen participar en actividades que apoyan la proliferación de conocimientos ‘globales’ y ‘unitarios’, así como también las técnicas de poder”, Consecuentemente, por la propia y recíproca subyugación a estos discursos, se define la identidad personal, la propia vida y las relaciones en términos de las descripciones culturales con las que se es calificado, etiquetado, evaluado, segregado, en acuerdo a los modernos criterios de eficiencia y economía (Foucault, 1980).

Así pues, Foucault no niega el conocimiento formal y tampoco sugiere que la experiencia y acción humanas puedan sustraerse a los efectos de las prácticas discursivas. Defiende, en cambio, la “insurrección” o resurgimiento de los conocimientos “subyugados” “eruditos” o “ingenuos” a fin de sostener una visión crítica de los efectos totalizantes del conocimiento y del poder que invisten al discurso científico.

Al considerar la dimensión constitutiva del poder, este autor concluye que poder y conocimiento son acciones inseparables en la práctica social: La producción de verdad se da a través del poder y el ejercicio de éste se realiza a través de la producción de verdad.

Gregory Bateson, antropólogo y filósofo, argumentaba que no es posible conocer la realidad de forma objetiva. Refiriéndose a la máxima de Korzybski que afirma que “el mapa no es el territorio y el nombre no es la cosa nombrada” (Bateson, 1980, p. 33), sostiene que todo conocimiento sería el resultado del método interpretativo que utiliza la

mente humana en la acción de percibir los acontecimientos a fin de dar orden y coherencia a la propia vida.

A su vez, esta acción de comprender los hechos, estaría determinada por la forma en que estos acontecimientos encajan en la red de premisas y supuestos de cada sujeto y que constituyen el mapa de su mundo, proceso que llamó “codificación de la parte a partir del todo” (Bateson, 1972). De este modo, aquellos eventos que no se han pauteado, no son seleccionados ni consecuentemente percibidos como hechos, pues se supondría no son relevantes para la supervivencia.

El modelo narrativo postula que las personas darían sentido a su experiencia organizando sus vivencias Dentro de una versión dominante de sí mismas y sus relaciones. Esas versiones dominantes crean una “lente perceptiva” que influye en la significación que las personas atribuyen a los acontecimientos posteriores de su vida. En cambio, la gente tiende a no advertir o a restar significación a los aspectos de sus experiencias vividas que no encajan con el relato dominante (Durrant y White, 1990, pp. 59-60). En consecuencia, si la tendencia conservadora de los seres vivos es a percibir el mundo desde el mapa de sus premisas o “contexto receptor”, la novedad sólo puede estar dada desde la “noticia de las diferencias” o percepción de los cambios (Bateson, 1972).

Sobre esta base, el modelo narrativo propone rastrear e identificar en la historia de las personas, aquellos aspectos de sus vivencias que no se ajustan a la versión dominante y que, en tantas excepciones, pueden alentar y construir versiones alternativas sobre sí mismas y sus relaciones (Durrant y White, 1990).

Bruner llega a la siguiente conclusión con respecto a la cultura dominante: En mi opinión, empezamos con una narración que ya contiene un comienzo y un fin, que enmarcan, el presente y nos permiten interpretarlo. No se trata que tengamos inicialmente un conjunto de datos, los hechos, y que debamos luego construir un relato o una teoría para

explicarlos. Por el contrario... las estructuras narrativas que construimos no son narraciones secundarias acerca de los datos sino narraciones primarias que establecen lo que habrá de considerarse como datos. Las nuevas narraciones producen nuevo vocabulario, nueva sintaxis y un nuevo significado en nuestros relatos, ellas definen lo que constituye los datos de esos relatos (1986a, pág. 143).

Consideraciones éticas.

El presente trabajo fue realizado con estricta confidencialidad de los datos. Se contó con el consentimiento informado de los padres y la autorización de los alumnos participantes a los cuales se les explicó los objetivos del trabajo de investigación. No se manejó en ningún momento los nombres de los participantes y sus identidades fueron tomadas en razón de los acuerdos: acudir a terapia y cumplir con los requisitos para ser alumnos regulares, aprobando las asignaturas adeudadas.

Las sesiones se desarrollaron dentro un marco de respecto a la integridad de los alumnos, favoreciendo sus capacidades y logros para integrarlos a los valores y principios de UABIC.

Las sesiones siguieron los lineamientos establecidos para el servicio psicológico en los Centros de Atención a los Estudiantes, y las sesiones se realizaron dentro del consultorio del departamento de tutorías bajo supervisión de los encargados del área.

Igualmente los jóvenes fueron informados y estuvieron de acuerdo que el trabajo se presente como parte de una investigación que podrá ser presentada en congresos o coloquios relacionados con el tema.

Se incluyó la participación y se integró a todos sin distinción de religión, etnia, sexo, preferencia sexual, capacidades diferentes y en específico en su característica como irregulares en el escuela, ya que convivieron con otros alumnos regulares. De igual forma

se buscó un equilibrio en la participación para que todos pudieran dar opiniones y dar su punto de vista.

De igual forma, al tratarse de un evento que pudiera tener implicaciones legales, fue abordado directamente con los recursos de la escuela, respetando su autonomía y criterio, bajo la premisa que el hecho tendría una consecuencia a nivel escolar y dejando opción para favorecer su integración y reinserción a la escuela, respetando en todo momentos su derechos humanos.

2. Evaluación diagnóstica del caso.

2.1 Descripción del escenario.

Se nos convocó a los estudiantes de la maestría en psicología clínica aplicada de la terminal infantil a junta para asignar horarios del segundo semestre, era tiempo igualmente de asignar las sedes en que realizaríamos prácticas, el lugar más solicitado fue el Servicio Externo de Apoyo Psicológico de la Facultad de Psicología (SEAP), quedando los Centros de Atención al Estudiantes (CAE) de las otras facultades y los bachilleratos de la Universidad.

Recuerdo que la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC), como se le llamó el día de la asignación de sedes, quedó sin psicólogo; las manos no estaban levantadas y el coordinador invitaba a que la experiencia sería muy enriquecedora y un reto, movido por la expectativa alce la mano, unidos por algarabía mis compañeros aplaudieron y comenzó la historia donde conocí el contexto en que se ubicaba dicho bachillerato.

Desplazarse implicó abordar el autobús a la parte sur desde el centro de la ciudad en un recorrido de 45 a 50 minutos, pasar por los barrios del sur y observa el gran contraste de mi ciudad en crecimiento para ir a dar terapia, me daba oportunidad de observar esas mujeres preparando comida y vendiendo ropa en los tianguis de los parques del largo camino, observaba a la gente que se dirigía al penal a visitar a sus familiares, las expresiones del deber diario en padres y madres jóvenes, talleres, tiendas y todo lo que significa “vivir en el sur”.

La música acompañaba el recorrido con la cumbia más jocosa del momento o bien el chico con bocinas con la canción Hip-hip contando las demandas sociales de igualdad y pertenencia a la banda, olores de un mundo que significaba el trabajo para vivir al día,

para mantener a la familia, para poder crecer; la conversación de la vecina y el chisme, de lo peligroso que se había vuelto alguna zona o de lo mucho que han crecido los nietos, el calor y el “boli” que refrescaba a conductor del autobús, casas sencillas algunas con animales que se observaban en el patio, desde la gallina hasta el perro delgado que vigilaba a los niños que no estaban en la escuela. Chicos y chicas con uniforme entrando o saliendo de las escuelas alrededor y finalmente llegando casi al periférico en la parte sur, se veía la escuela, sin antes mencionar el comedor con el letrero de “quince pesos” la ración con agua.

Bajando del camión pasaba el registro en la entrada, con los guardias a veces tan grandes que el rostros mostraba marcadas arrugas o tan jóvenes que no sabía si eran aún estudiantes, al entrar a la escuela tenía un estacionamiento y un camino que mostraba aulas muy bien adaptadas, un invernadero con plantas de la región, y servicios más adelante de enfermería, nutrición y dentista, el camino seguía y veía jóvenes y maestros en las aulas, la pequeña biblioteca y el CAE donde tendría después un acercamiento por las características administrativas de allá, seguido de la cafetería donde chicos y chicas compraban fruta y aguas de temporada, o bien maestros comiendo una botana durante los descanso, risas y pláticas, organización de tarea y alguno que otro perro que formaban ya parte del entorno diario del bachillerato. Al llegar al departamento de tutorías conocí a Adrián quién sería mi supervisor y quién en primer momento me explicó las características del departamento y la asignación de los casos que llevaría.

Dicho departamento otorgaba servicio psicológico a los estudiantes unido con el CAE. La integración de jóvenes al sistema educativo fue una tarea que llevó mucho trabajo social y comunitario desde sus inicios, muchos padres de la zona preferían que sus hijos trabajaran, sin embargo plantearles el desarrollo de ellos por medio de asistir a la escuela y

continuar sus estudios, se convirtió en una idea que estaba cada vez más presente y les daba esperanza y nuevos caminos a los jóvenes.

Muchos de ellos se enfrentaban en el exterior con pandillas, vicios y delincuencia, historias de violencia familiar se narraban en las historias que los alumnos contaban a las asesoras, pertenecer la institución daba esperanza y motivaba a la superación de los adolescentes y sus familias.

El departamento de tutorías era un espacio donde el maestro y el alumno entraban en un diálogo y una comunicación que incluía a la familia en su estancia en el Bachillerato, otorgando herramientas básicas para superar las dificultades que pudieran afectar su estancia y favorecer su desarrollo académico y personal.

Así pues comencé llevando casos clínicos asignados para mi práctica y estableciendo amistad con los compañeros. Los jóvenes con quienes trabajaba asistían con regularidad a sus citas y había evolución en sus procesos individuales, pasando un mes de trabajo, la secretaría administrativa solicitó una intervención terapéutica, después de que el profesor encargado del aula de computación reportó material sustraído durante la estancia de 11 alumnos en el horario vespertino; esto incluyó teclados y ratones electrónicos.

Identificando a jóvenes por medio de la lista de asistencia en el aula, se les mandó a llamar y algunos devolvieron parte del material sustraído, de los alumnos identificados 9 de ellos como irregulares, lo que significa que solo iban a clases por ciertos módulos hasta acreditar sus asignaturas, y dos de ellos eran alumnos regulares que estuvieron ese mismo día en el aula, se llamó a junta, con sus representantes.

Durante esta reunión el secretario administrativo les dio las pautas para continuar en la institución bajo ciertos criterios: devolver el material extraviado, reponer económicamente entre los involucrados el material irrecuperable y asistir a sesiones terapéuticas; los

representantes firmaron un consentimiento informado sobre la terapia y los acuerdos tomados.

Adrián me llamó para atender el grupo y con la supervisión del maestro Jorge Navarrete y la dirección de Dora Ayora en la facultad, las sesiones se fueron estructurando en la marcha y conforme las necesidades del grupo, los recursos narrativos que se elegían iban de la mano de lo que surgía en las conversaciones.

De igual forma tuve una entrevista con el secretario administrativo de la institución quién puntualizo los resultados esperados para el proceso y dio rumbo a los objetivos terapéuticos y el motivo de consulta, para el grupo de jóvenes con quien trabajaría.

Y así comenzó el recorrido con este grupo donde conversamos, aprendimos y crecimos. Citando a Edward Bruner:

“Quiero terminar señalando que la estructura narrativa tiene una ventaja sobre conceptos afines, como la metáfora o el paradigma, porque destaca, el orden y la secuencia, en un sentido formal, y es más adecuada para el estudio del cambio, el ciclo vital y cualquier otro proceso de desarrollo. El relato como modelo tiene un interesante aspecto dual: es tanto lineal como instantáneo” (1986a. pág. 153).

2.2 Instrumentos y/o estrategias realizadas.

Los siguientes recursos se dividieron en recursos durante el proceso de evaluación y recursos durante la fase de intervención, sin embargo, cabe aclarar que en la terapia narrativa estos procesos no siguen un orden convencional y se pueden presentar según las circunstancias y las personas con las que se trabajan, para fines prácticos de la investigación fueron agrupados.

Recursos durante la fase de intervención: El objetivo de la evaluación fue determinar las características generales del caso, conocer las perspectivas de las autoridades, los padres de familia y generar una idea de los discursos dominantes previos a la intervención.

a) Consentimiento firmado de los padres.

El secretario administrativo y el representante de cómputo de UABIC citaron a los padres de familia de los once alumnos involucrados que estaban en las horas que desapareció el material. Se les reportó lo ocurrido y que la escuela tomaría medidas al respecto, parte de las medidas era que los alumnos participarían en un proceso terapéutico grupal, para lo cual la escuela proporcionaría las facilidades para la asistencia de los alumnos. Hasta ese momento había no existía un número establecido de sesiones. Los padres estaban notificados que sería un proceso abierto y que se definiría en función del terapeuta y el avance de los estudiantes, y se procedió a firmar un formato de consentimiento informado (Véase ANEXO, Formato 1)

Las primeras impresiones de los padres fueron diversas:

Algunos aceptando la responsabilidad directa de sus hijos y permitiendo que las medidas se implementen, otros estaban enojados con los hijos por lo ocurrido y expresaban sentir una gran decepción; otros más, con ideas religiosas mencionaban lo sorprendidos y

decepcionados que se encontraban, de igual forma algunos tomaron una actitud en la que sus hijos pudieron ser implicados; finalmente todos coincidieron que era necesario tomar medidas y que los alumnos participaran.

Con este factor, el carácter punitivo de la terapia quedó suprimido, ya que promovió que los padres y la escuela otorgaran consecuencias a sus hijos de manera positiva: brindando un espacio para entender, analizar y trabajar lo ocurrido, y que les proporcionaré un mensaje de parte de las autoridades y de la familia.

b) Entrevista con las autoridades.

En compañía del supervisor en UABIC del área de tutorías, se realizó una conversación con el secretario administrativo, como representante de las autoridades académicas en bachillerato, y quién definió en esta plática, cuáles eran los objetivos de la institución y qué mensaje sería transmitido al grupo de jóvenes que asistirían a terapia, estableciendo lo siguiente:

- Respeto del patrimonio escolar.
- Fomentar el sentido de pertenencia a la escuela.
- Mejorar la conducta y la convivencia de los alumnos.

Fue entonces cuando se definió el papel que yo desempeñaría como terapeuta y portador del mensaje que transmitiría a lo largo de las sesiones. Así se definieron las pautas de trabajo; analizando las necesidades de los jóvenes en el grupo y ~~para~~ la elaboración de las actividades y conversaciones durante las sesiones.

Iba teniendo más claro en ese momento el enfoque que le diera protagonista a la historia, sin censurar las narrativas individuales y hacer todo lo posible por enriquecer el panorama.

En ese momento surgió la reflexión en mí, del cambio que se exige a las personas que ingresan a la cultura de la psicoterapia, como referente al ingreso de estos chicos al proceso terapéutico.

Y recordaba que el ingreso a la cultura de la psicoterapia está asociado a una iniciación en la cual los conocimientos más locales o populares de la historia de la persona son marginados, a menudo descalificados y desplazados por los conocimientos formales y especializados de las disciplinas profesionales y por un cambio en las que se consideran pertenencias sociales significativas de la vida de la persona. (White, 1997)

Al integrar a los jóvenes a un proceso terapéutico, las historias estarían comprendidas por su entorno y la situación, e invitaría a la elaboración de una intervención no planificada, que tuviera en cuenta las necesidades y escuchara atenta las historias que se desarrollarían. No consistió en una aclaración, era dar un mensaje claro que se estableció en conjunto con las autoridades de la escuela.

Los procesos, requieren foros o ámbitos sociales en los cuales las personas puedan expresar o escenificar sus pretensiones de conocimiento ante un público que sea testigo de esta representación, un auditorio que responda de maneras que muestre un reconocimiento de tales pretensiones. (White, 2000).

Era necesario para ellos un espacio de expresión donde la historia se tornaría más grande y se observarían varios puntos de vista.

c) Contrato de Atención psicológica.

Al iniciar el proceso terapéutico los jóvenes firmaron un contrato de aceptación de atención psicológica que les brindaba conocimiento de los derechos que guardaban en las sesiones y la dinámica que se manejaría con respecto a la duración aproximada del mismo.

El cual quedó en sesiones semanales de 60 minutos, y por el tipo de intervención no se determinó el número de sesiones, en una intervención de manera grupal. Donde se registraría la asistencia de los alumnos, el documento formalizó y les dio un compromiso inicial. Como medio narrativo fue un documento que favoreció la asistencia, que sin lugar a dudas al principio era de carácter obligatoria, poco a poco, fue transformándose. Ya que mostraron interés, regularidad y una asistencia del cien por ciento.

Recursos durante la fase de intervención.

d) Deconstrucción.

Michael White, (1996) define la deconstrucción, fuera de un estricto sentido derridiano, y propone una definición bastante flexible: la deconstrucción tiene que ver con procedimientos que subvierten realidades y prácticas que se dan por descontadas, esas llamadas “verdades divorciadas de las condiciones y del contexto de su producción, esas maneras desencarnadas de hablar que ocultan sus prejuicios y esas familiares prácticas del yo y de su relación que están sujetas las vidas de las personas. En este sentido, los métodos de deconstrucción, son métodos que “vuelven exótico lo doméstico”.

Así, el grupo de jóvenes llegaba con una saturación del problema donde se retoma lo expuesto por Michel Foucault (1980): en que la significación se refiere al conocimiento y las prácticas se refieren al poder, entonces la significación, la estructura y las prácticas, son inseparables en sus aspectos constitutivos. La historia de los jóvenes no estaba fuera de las ideas dominantes que generan conocimiento y poder de antemano, por tanto la historia fue deconstruyéndose en las conversaciones.

Como una forma de deconstrucción, se inicia el proceso de externalización alentando a las personas a que den cuenta de los efectos que tiene en sus vidas los

problemas que las aquejan. Puede tratarse de los efectos producidos en sus estados emocionales, en sus relaciones familiares, en las esferas sociales y laborales, etc., y aquí hay que poner énfasis especial para establecer de qué manera se ve afectada la “concepción” de las personas tiene de sí misma y de sus relaciones. Luego se les incita a señalar la influencia que esas concepciones o percepciones tiene en sus vidas, incluso en su interacciones con los demás. A esto suele seguir alguna investigación de cómo las personas fueron inducidas a abrazar tales concepciones (White, 1998).

A medida que las personas se entregan a esta operación de externalizar sus historias privadas, dejan de hablarles de su identidad y de la verdad de sus relaciones; dichas historias privadas ya no penetran en la vida de las personas; éstas experimentan una separación de semejantes historias, una alienación respecto de ellas. En el espacio establecido por esa separación, las personas quedan el libertad de explorar otras ideas preferidas sobre lo que ellas mismas podrían ser, otros conceptos preferidos que las personas podría incorporar en su vida (White, 1998).

Durante las sesiones el proceso de deconstrucción fue desarrollado por medio de los siguientes recursos:

Conversaciones externalizadoras: En cuanto a la deconstrucción de las historias de conformidad con las cuales viven las personas, White y Epsom (1989), proponen la objetivación de los problemas que empujan a las personas a buscar ayuda terapéutica. Esta objetivación lleva a las personas a externalizar vivencias relativas a aquello que consideran problemático en lugar de internalizarlas. Esta externalización genera lo que podría llamar un contralenguaje o como ha propuesto Epsom (1998), un antilenguaje.

Las conversaciones externalizadoras alientan a las personas a identificar las historias privadas y los conocimientos culturales de conformidad con los que viven, esos

conocimientos e historias que guían sus vidas y que les hablan de su propia identidad. Esta externalización ayuda a las personas a revelar, con el tiempo, la constitución de su yo y de sus relaciones (White 1998).

Durante el trabajo con los jóvenes, las actividades que favorecieron la externalización en el proceso terapéutico y que constituyeron los medios narrativos empleados en la terapia, surgieron de manera espontánea; desarrollando, fomentando la creatividad y curiosidad terapéuticas. Todas ellas surgieron como parte de seguir el proceso de lo que ocurría con los jóvenes en terapia. La estructura pues se desarrolla en los relatos de las sesiones.

El termómetro de responsabilidad: Se invitó a los jóvenes sentarse en el consultorio de acuerdo a como ellos sintieran el “grado de responsabilidad” que tuvieron al tomar el material de computo. Sentados en círculo los alumnos a mi izquierda sentían más responsabilidad que los que estaban más cercanos a mi derecha. Esta invitación a sentarse dio pie a una interacción indirecta y posteriormente, a conversar algunos aspectos de la distribución y el lugar que eligieron. Este recurso marcó una pauta para clasificarse entre ellos como: responsables directos, los que sabían y lo incidentales. Los “tres bandos” a lo largo de las sesiones desarrollaron un sentido de pertenencia al grupo, seguido de un discurso en el que se denominaban como: “todos parejos o todos parejos”, esta dinámica permitió que la terapia, ya no fuera vista como un castigo para los responsables directos, sino como algo para mejorar en la escuela y mejorar las relaciones entre ellos.

La Mochila roja: En las conversaciones los jóvenes mencionaron un personaje en la historia a quien culparon de todo lo malo que les había pasado, este personaje fue una mochila roja, propiedad de los que se clasificaban como responsables directos de la sustracción del materia de cómputo.

Partiendo de que se hablaba de ella como un personaje más, se elaboraron preguntas que eran para este personaje y los jóvenes iban contestando. La pregunta se lanzaba al aire, y se interrogaba a los chicos sobre la importancia que desde su perspectiva tenía la mochila roja en sus vidas, qué consecuencias les trajo, muchos expresaron ideas y comentarios.

Hablar del acontecimiento desde la perspectiva de la mochila roja del acontecimiento, situaba al problema fuera de los jóvenes, y con mayor control de la conversación, pudieron generar expectativas y referencias a lo que podía ocurrir entre los miembros no tan involucrados, les dio una nueva perspectiva, incluso de aquellos que no se sentían con una participación directa, aportaron elementos que no eran tomados en cuenta, tales como el coraje que tenían por una mochila que había generado que sus padres les perdieran la confianza y que sus compañeros en UABIC empezaran a rumorar del acontecimiento.

Tomar a la mochila, generar preguntas y conversación como personaje, sirvió como medio externalizador, se tomaron elementos que enriquecieron la historia, les daba alternativas y una nueva visión de la problemática.

El juego de las máscaras: Se considera que externalizar los problemas es fundamental para el desarrollo adecuado de los niños y adolescentes ya que, al percibir el problema como algo separado de él, no ve afectada su propia identidad. De igual forma, el tener en cuenta no sólo los aspectos negativos del niño o adolescente, sino también recalcar sus habilidades y cualidades, lleva a que el niño desarrolle un autoconcepto más positivo y realista. (Freeman, Epston & Lobovitz, 2000).

Por tanto crear otro recurso que favoreciera de manera lúdica la externalización, generó una propuesta al grupo que consistió en elaborar una máscara que los representará en cierto punto y puesta la máscara contar una historia; esta historia podría venir

acompañada de preguntas elaboradas por los terapeutas presentes o bien por los otros miembros del grupo. Las máscaras generaban historias que ciertamente asemejaban mucho a los jóvenes y creaban conversaciones relativas a sus experiencias y la manera en que se relacionaban con otras personas.

El recurso de las máscaras sirvió para muchos para identificar su historia fuera del contexto del problema y exponer una historia que narraba elementos muy propios, les dio oportunidad de hablar de sí mismos, y poder ver perspectivas que muchas veces directamente no podría enfrentar.

En esta actividad las máscaras no generaron ningún tipo de análisis, pero si una reflexión que ampliaba indirectamente la historia narrada por los muchachos, de igual forma al preguntarle a las máscaras, fortalecían el interés y la seguridad para poder hablar libremente de lo que estaban viviendo.

Al narrar la historia de la máscara que los representaba integraban elementos de sí mismo y la familia; los comentarios, preguntas y pláticas daban perspectivas de estos personajes que las máscaras iban trayendo, igual se incluyeron elementos sociales como las relaciones con iguales, el noviazgo, las relaciones fraternales, expectativas de vida y visualizaciones de sí mismos.

Preguntas desde la perspectiva Narrativa de Michael White.

Las preguntas en terapia narrativa hacen evidente cómo el problema llega a tener tanta influencia en la vida de las personas, al igual que brinda información y un entendimiento más rico de qué pueden hacer.

En los jóvenes las preguntas promovieron la ampliación de las historias y los fortalecieron para hablar de la problemática por la que llegaron a terapia, al igual que favorecieron el proceso de deconstrucción al externalizar el problema y darles el poder sobre su vidas.

Existe una clasificación que sirvió como modelo, para usar preguntas durante la intervención:

Preguntas relativas al panorama de la acción: Pueden referirse al pasado, al presente y el futuro y son eficaces para dar conocimiento a paisajes alternativos que se extienden a través de la dimensión temporal. Se trata de preguntas que historian “logros aislados. Son eficaces para dar conocimiento a otros posibles panoramas de acción. Tales preguntas obran a manera de puente entre hechos preferidos del presente y el pasado; alientan a las personas a identificar la historia de los logros aislados localizándolos dentro de secuencias particulares de sucesos que se desenvuelven en el tiempo. (White, 1998)

- ¿Qué preparativos les llevo hacerlo?
- Antes de hacerlo ¿no querían retirarse?, si fue así ¿que los detuvo?.
- ¿Qué pensaban en ese momento?
- ¿Qué sucedía antes en otros aspectos de sus vidas que pudieran tener relación con esto?
- ¿Piensan que esos hechos prepararon el camino para que dieran el paso a algo diferente?
- ¿Qué importancia tuvo en sus vidas haber participado de la toma de materiales en la sala de cómputo?

Preguntas relativas a panorama de la conciencia: Llevan a las personas a pasar revista de los hechos que se desarrollaron en el otro panorama de la acción y determinar qué podrían revelar estos sobre: la naturaleza de sus preferencias o deseos, el carácter de varias cualidades personales y de relación, la constitución de sus estados intencionales, la composición de sus creencias preferidas y la naturaleza de sus empeños. (White, 1998)

Estas preguntas invitan a la realización de preferencias alternativas, estados intencionales, creencias y que culmina en una revisión de los empeños y compromisos personales en la vida.

Las creencias y deseos de las personas se hacen suficientemente coherentes y organizados para merecer que los llamen “empeños” o “estilos de vida”, y tales coherencias se consideran como “disposiciones” que caracterizan a las personas. (Bruner, 1990).

- ¿Qué les dice lo que hablamos sobre lo que querían hacer?
- ¿Qué dicen estos hechos sobre usted como persona? ¿A qué se puede llegar sobre que lo desean llegar a ser en la vida?
- ¿La forma de proceder que motivos nuevos da acerca de sus decisiones?

Así conforme se responden estas preguntas van reviviendo la experiencia, como su sus vidas se contarán de nuevo. Se generan así o vuelven a cobrar nueva vida conceptos alternativos de uno mismo y de cómo se relaciona.

Preguntas referentes a experiencias de experiencias: facilitan mucho el proceso de recreación de vidas y relaciones y, a menudo, son más fecundas que las preguntas que alientan a las personas a reflexionar directamente sobre sus vidas. Estas preguntas incitan a las personas a dar una versión de lo que creen o imaginan que otra persona puede pensar de ellas (White, 1989).

- Si hubieran sido espectadores de lo ocurrido: ¿Qué podrían haber visto entonces que pudiera ayudarme a comprender que ustedes eran capaces de realizar?
- ¿De qué manera este suceso afectó la opinión de los otros como personas?
- ¿Qué podrían decir las personas que le permitieran predecir que ustedes darían ese paso en sus vidas?

- ¿Qué indicadores podrían tener esas personas para determinar cómo les iría mejor en la escuela y en su casa?

e) Cartas reflexivas.

Las cartas terapéuticas son un recurso narrativo de gran interés en la terapia. Pueden encontrarse muchos antecedentes del uso de cartas en los inicios del modelo sistémico. Por ejemplo, Bowen (1978) enviaba cartas a las familias para negociar que temas eran los más importantes para trabajar en la siguiente sesión de terapia. Selvini Palazzoli (1978) también enviaba cartas a modo de recordatorio a las familias que le consultaban. El procedimiento de “Escribir, leer y quemar” de De Shazer (1985) para combatir los pensamientos de tipo obsesivo es también un referente claro del uso de material escrito con fines terapéuticos. Pero no es hasta 1993 que se populariza el uso de cartas en el contexto terapéutico tras la publicación del libro de White y Epston, el cual goza de una gran aceptación y difusión a nivel mundial. En la actualidad el uso de la escritura por parte del terapeuta o de la familia se ha empleado a una infinidad de situaciones. Es un médium tecnológico que no conoce límites y cuya aplicabilidad tiene tantas facetas como terapeutas lo utilicen. Un trabajo muy sistemático sobre el uso de cartas en terapia familiar puede encontrarse en Linares, Pubill y Ramos (2005).

Una de las ventajas principales de utilizar material escrito en terapia es que permite expandir la intervención más allá del espacio y el tiempo de la sesión en sí. Permite entrelazar el discurso que se genera en el contexto de la terapia con momentos de la vida cotidiana de las personas incrementando el valor del mensaje a través del poder de la palabra escrita. Como veremos, las cartas pueden perseguir objetivos muy distintos en función de cada caso. Estos objetivos pueden ser más o menos explícitos en el contenido de la carta, pero siempre se tiene una intención táctica en la escritura.

Las cartas pueden estar firmadas por el terapeuta, por el equipo o por una parte del mismo, e irán dirigidas a la familia en su conjunto, a un miembro concreto, al paciente identificado, a un subsistema, al derivante o alguna persona significativa del entorno (White, 1996).

Ello dependerá de la estrategia que se considere adecuada para un caso en particular y del momento del proceso en que se encuentre la familia. A grandes rasgos, en el inicio de la terapia las cartas tienen por objeto afianzar la acomodación con la familia y asegurar el vínculo y la participación de todos los miembros. En las fases intermedias en cambio las cartas suelen escribirse con una intención provocadora en la que se desafía la dinámica familiar y la función del síntoma con el propósito de superar el bloqueo y conseguir un cambio. Al final de la terapia es frecuente que los terapeutas familiares afines a las técnicas narrativas utilicen las cartas para hacer una evaluación final del proceso, para despedirse o incluso para provocar cuando la familia abandona la terapia sin haberse producido el cambio deseado. (Riessman, C.K. 2003)

Los jóvenes del grupo de terapia escribieron cartas a sí mismos, expresando su perspectiva del proceso y una retroalimentación de qué vivieron en las sesiones, que importancia tuvo para ellos y que elementos pudieron rescatar de manera individual. Las cartas fueron compartidas y se generaba un diálogo entre ellos, que les llevó a profundizar más en su manera de ver el mundo y las alternativas que tenían. Cada quien leía al grupo, posteriormente ofrecerían esta carta al fuego nuevo como símbolo del trabajo realizado o bien ritual de transición para identificarlos como nuevas ideas y expectativas.

f) Ritual de transición. Fuego Nuevo

Funciones de los rituales

Las principales funciones descritas que cumplen los rituales en la vida de las sociedades, pueblos, familias e individuos son las siguientes (Ochoa De Alda 1995):

1. Los ritos hacen predecible la vida, proporcionando un sentimiento de pertenencia al grupo, que incide en el sentimiento de identidad de los individuos que lo forman. Los rituales ordenan y regulan el funcionamiento social, confirmando la estructura social, promoviendo a la vez una evolución en esta con mínimos conflictos.

2. Otra función primordial es la transmisión de la cultura, valores y normas más perdurables. Por un lado, crean un sentimiento de solidaridad, cohesión y continuidad en los grupos, y por otro, contribuyen notablemente a la creación de los sistemas de creencias de un grupo (Van der Hart, Witzum y De Voogt 1989).

3. Los rituales tradicionales no sólo canalizan la coordinación social entre individuos, familias, y pueblos o comunidades en el aquí y ahora, sino también entre el pasado, presente y futuro representados por las diversas generaciones (Davis 1987)

4. Los rituales de transición señalan y al mismo tiempo permiten efectuar el paso de una etapa a otra del ciclo vital. Su componente de acción hace que los roles, relaciones, normas y concepciones del mundo se modifiquen durante su ejecución (Davis 1987). Admitiendo que toda transición supone en mayor o menor medida un desequilibrio, las ceremonias rituales aportan una estructura conductual en la cual pueden acontecer los cambios y, después, normalizan la vida que sigue a los mismos (Van der Hart 1983).

5. Gracias a los símbolos que engloban, los rituales cumplen una triple función (Turner 1967): (a) En primer lugar, proporcionan significados polivalentes a conductas, afectos y cogniciones, lo que incide directamente en las partes abiertas o creativas de los rituales; (b) en segundo lugar, dichos símbolos caracterizados por la multiplicidad de significados evocan intensas emociones, uniendo en una misma experiencia fenómenos muy distintos que no podrían asociarse simplemente por medio de palabras; y (c) trabajan

al mismo tiempo con los polos sensoriales y cognitivos del significado, razón por la cual es importante cultivar la potencialidad de cambio del más mínimo detalle, también del estético.

6. La naturaleza simbólica del ritual hace posible que operen y se mantengan al mismo tiempo los dos aspectos de una contradicción. En el ritual de correr el gallo, por ejemplo, la continuidad y el cambio (Hoorwitz 1987; O'Connor y Hoorwitz 1984.)

7. Los rituales aportan apoyo y contención a las emociones generadas por crisis vitales. Esta función se ve mejor en situaciones vitales difíciles, por ejemplo la muerte de un ser querido. En tales situaciones es frecuente que las personas no manifiesten sus emociones ni sentimientos por miedo a la abrumadora amenaza de una pérdida de control. Precisamente, en dichas circunstancias, es cuando los rituales favorecen y encauzan la expresión de fuertes emociones, impidiendo que se desborden. Asimismo, propician una elaboración no consciente de la crisis, haciendo que los sujetos contemplen los cambios, operados en ellos y en sus relaciones, como algo que escapa a su comprensión (Scheff 1979).

8. Finalmente, los rituales favorecen cambios en el estado de conciencia, ya que, como mínimo, centran la atención de los participantes en aquello que están experimentando o presenciando, creando un estado de atención. Diversos autores han propuesto la utilización de vías no conscientes de transmisión de mensajes, por parte del ritual, como una posible forma de evitar posibles resistencias conscientes a los mensajes que este trasmite. (Hoorwitz 1987; O'Connor y Hoorwitz 1984.)

Los jóvenes escribieron otras cartas escritas, donde retomaban los momentos en la terapia, organizaron una fogata con velas inciensos y flores en el exterior y uno a uno al

fuego leía la carta y la quemaba, las autoridades estuvieron presentes durante el ritual, y marcaba el final de lo que se trabajó en terapia, retomando elementos desde la concepción maya, a través del fuego nuevo, donde las personas son acompañadas y purificadas por medio de éste ritual.

Como tratamos de relatos, me gustaría enfocar este punto desde las actuales corrientes narrativas en terapia, abanderando esta corriente White y Epston (1990) plantean la importancia de las historias narradas como base para organizar y dar sentido a la experiencia personal propia, del mundo y de las relaciones. Así se plantea que los relatos asignan significados a los sucesos de nuestras vidas y determinan, en gran medida, la naturaleza de nuestras vivencias y nuestras acciones. Desde este punto de vista, la terapia se plantea, en parte, como un contexto para la reescritura de las vidas y las relaciones de las personas que llegan a acudir a terapia por diversas circunstancias problemáticas. Inspirado en la creencia Maya de que los jóvenes pasan por una transición para convertirse en grandes héroes para su comunidad, y ser tocados por el fuego sagrado, se elaboró una fogata donde cada uno declaraba ante el fuego su proceso con las cartas y expuestas al fuego, el ritual fue observado por las autoridades y por compañeros, la posibilidad de crear historias alternativas y un símbolo que interprete las características del grupo pudo lograrse en esta actividad.

El ritual de fuego nuevo los congregó en la idea del cambio y de la experiencia, generó la idea de cambio en cada uno, y la amplió la visión, al igual que marco la idea comunitaria, y dio pie a generación de historias y continuación del ritual de pasar la estafeta que tienen todos los alumnos al entrar en UABIC, reafirmó su sentido de pertenencia, pues les motivó a continuar como regulares en la institución, ya que en el siguiente semestre pudieron aprobar todos los alumnos irregulares sus materias, e integrarse a segundo año de bachillerato.

h) Formato de satisfacción.

Documento firmado donde evaluaron el proceso y la intervención terapéutica, y fue entregado al coordinador de tutorías para la finalización del informe de actividades y el archivo. Este formato consiste en una encuesta sobre la calidad del servicio psicológico y que sirve para la estadística del CAE, esto constituye una evidencia del trabajo y los servicios terapéuticos, durante el proceso en que asistieron los jóvenes.

Entre los efectos que pudo haber con los jóvenes estuvo alta satisfacción del proceso y la oportunidad de brindar sugerencias al departamento de tutorías, de igual forma retroalimentó la intervención desde su perspectiva y su nivel de satisfacción con la intervención.

3 Programa de intervención desarrollado.

3.1 Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.

Los jóvenes que ingresaron a terapia referidos por las autoridades y bajo el consentimiento informado de los padres de que iniciarían un proceso terapéutico, traía un gran número de historias saturadas de la problemática.

El programa de intervención no tenía una estructura preestablecida, más que la duración de las sesiones y el motivo de consulta expuesto por las autoridades académicas en este caso el secretario académico y administrativo. Debido a las características de la problemática y por afinidad a la terapia narrativa, se elaboró la intervención.

En mi rol como terapeuta, empleé un lenguaje que transmitió, implícitamente, que el problema «tiene efectos sobre» la vida de la persona, en lugar de «ser parte de» ella.

En este artificio llamado «externalización del problema». El terapeuta no dice «te deprimiste» ni «ustedes estaban estresados», sino «la depresión invadió tu vida» o «el estrés los afectó a ambos». El lenguaje externalizador se utiliza a lo largo de toda la terapia, no solamente en la primera sesión; su objetivo es ayudar a la persona a distanciarse de sus problemas y a concebirlos como producto de las circunstancias y los procesos interpersonales, no de su «personalidad» o «psicología» (Payne, 1998).

El modelo sistémico narrativo ha tenido importantes logros en el ámbito de las intervenciones clínicas, psicosociales y comunitarias. (Epson y White, 1980). Esto me permitió diseñar una intervención que diera lugar a todas las voces y no involucrara a los jóvenes en la misma problemática, de igual forma proponía una estrategia para abordar una situación vista como delictiva desde otro marco, retomando las características del bachillerato en su intención de desarrollo comunitario.

La oportunidad de conversar con las autoridades y entender la perspectiva que tenían del grupo, así como la entrevista que tuvieron con los padres, dio el marco de referencia, para determinar los objetivos de intervención.

3.2 Objetivos del programa de intervención.

Objetivo general

Realizar una intervención terapéutica con alumnos que tomaron material del aula de computo por demanda la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria, desde el marco teórico y conceptual de la terapia narrativa.

Objetivos específicos.

1. Construir una intervención terapéutica desde la perspectiva narrativa.
2. Describir las nuevas versiones narrativas y estilos relacionales de los adolescentes respecto al problema inicial.
3. Identificar los momentos más significativos del proceso, con el fin de mostrar que este tipo de intervenciones son una alternativa posible y eficaz.
4. Retomar las historias desde varias visiones para formar un criterio más amplio.

3.3 Recursos utilizados.

Actividad / Recurso narrativo	Materiales	Observaciones
Consentimiento informado	Formato de consentimiento informado Bolígrafos	Los padres fueron informados que los jóvenes asistirían a sesiones con un terapeuta y cubrirían los costos del material tomado por los jóvenes
Sesiones grupales	Libretas Hojas en blanco Lápices Bolígrafos Co-terapeuta que escribía lo ocurrido en la sesión	Durante las sesiones se tomaron notas y evidencia de las conversaciones en las cuales asistía un terapeuta, los alumnos y un co-terapeuta que tomaba registro de sesión
Juego de máscaras	Cartón Cartulina Plumones Colores Tijeras Hojas Lápices.	Los jóvenes construyeron sus máscaras a partir de las ideas de sus historias y en un proceso de externalización hablar de la máscara

	Pegamento.	
Cartas reflexivas	Hojas en blanco Bolígrafos	Retrospectiva del proceso que se escribió en cartas, las cuales fueron usadas en el ritual de fuego
Ritual de fuego nuevo	Velas Inciensos Flores Miel Canela	Tomando la conceptualización del fuego nuevo y la renovación como símbolo para los jóvenes construyeron una fogata con las velas y donde las autoridades observaron el compromiso que dieron ante el fuego y la lectura de sus cartas
Encuesta de satisfacción	Formato de encuesta de satisfacción Bolígrafos	Formatos llenados por los alumnos de conformidad del proceso

3.4 Procedimiento de aplicación.

La terapia se realizó en 8 sesiones en grupo.

Durante las dos primeras sesiones se trabajó en:

- Conociendo a los alumnos.
- Se planteó la pregunta al grupo: Menciona que te caracteriza de forma positiva y ¿qué esperas de la terapia?
- Se escucharon las primeras historias.
- Surgieron tres subgrupos: los directamente involucrados, los indirectamente involucrados (los informantes) y los incidentales.
- Surgieron elementos claves en el proceso de externalización.

En la tercera se dio el proceso de externalización con la “Mochila Roja”.

- La mochila roja como un elemento clave donde surgen las historias.
- Durante la sesión la mochila roja tenía participación.
- Tenía responsabilidad de los hechos y dejaba hablar a los adolescentes fuera de la historia y el conflicto, desde ellos sino desde una perspectiva totalmente diferente.

En la cuarta, quinta y sexta sesiones utilizó el un recurso narrativo: Las máscaras.

- Construcción de las máscaras.
- Conversación con la máscara.
- Narración de historias.
- El proceso de terapia enfocado y dirigido a donde ellos necesitaban.

Finalmente se organizó un ritual de fuego nuevo dividido en dos sesiones (la séptima y octava sesión).

7ª sesión. Video sobre la importancia de contar historias, retrospectivas, cartas y reflexiones, planeación del ritual, final.

8ª. Ritual de fuego nuevo. Se solicitó la presencia de las autoridades académicas y los alumnos llevaron sus cartas al fuego nuevo, se explicaron los simbolismo y cada quién leyó su carta en voz para con todos.

Siguiendo la línea narrativa, describiré las sesiones desde la perspectiva del terapeuta, a partir de los datos recabados, y las relatorías obtenidas durante las sesiones, abordando aspectos desde un diferente enfoque que ampliará el panorama y dará pie al análisis y comprensión de lo ocurrido durante el proceso total, al igual de describir los aspectos observados en cada sesión.

Primera sesión: Iniciando la historia.

Era un día con mucho moviendo de alumnos y actividades en el departamento de tutorías, había pasado unas semanas desde que inicié la residencia profesionalizante, y me encontraba muy motivado para el trabajo, al igual que atendía otros casos, y aprendía día a día de las experiencias semanales con los chicos.

Ya se convertía en una rutina interesante y activa, asistir a tutorías y platicar sobre los informes con el supervisor de casos del área, el cual desde el principio me hizo sentir muy cómodo en el trabajo y me familiarizó con el trabajo. Ese día me dio la noticia que surgió un grupo que había sustraído material de la sala de cómputo, se trataba de diez jóvenes y una chica involucrados. El encargado de cómputo y las autoridades administrativas habían tomado los nombres de la lista de registro del día de la desaparición en el aula donde se encontraba el material.

Posteriormente se les informó que tendrían sanciones y se comunicó de lo ocurrido a los padres de familia, convocándolos a una junta especial. En esta junta los padres expresaban la preocupación de lo ocurrido y el destino académico de sus hijos, era un

miedo compartido, y donde fue de remarcar la disposición y apoyo de la escuela para solucionar la situación de los jóvenes.

Pensaba esa escena y reflexionaba hasta qué punto una problemática puede sumir a las personas en la desgracia y en qué momento se puede generar cambios necesarios para integrarlos en mejorar, desarrollarse y aprender de los errores. Imaginaba las historias que un padre de familia en la situación económica y social de muchos podía pensar acerca de sus hijos y recordaba el contexto en que el bachillerato llegó a la comunidad, donde prácticamente estudiar no era un opción ya que el trabajo era necesario para la atención de la familia.

La escuela toma la decisión de insertar a estos alumnos en proceso psicoterapéutico bajo la dirección del departamento de tutorías. Entre las reglas básicas estaba una asistencia al cien por ciento, lo que hoy puedo decir que me siento muy feliz y satisfecho con que todos tuvieron esa motivación desde el principio a pesar que fue una regla impuesta se perdió la obligación de las primeras sesiones y era para ellos satisfactorio el trabajo en el grupo terapéutico. Pude contestar las interrogantes y ciertas inquietudes que surgieron al principio: ¿De qué forma establecer límites puede generar resistencia absoluta al cambio y de qué manera puede ser un medio para que se desarrollen posibilidades de cambio?

Pensaba en la forma en que los padres y los adolescentes harían frente a lo que vino a sus vidas y como las historias podrían ser tan diferentes, pero que en común ahora tenían un proceso de hacerse responsable y críticos de su conducta, y lo que involucraba para ellos la convivencia en este proceso.

La asesoría y supervisión en el proceso del diseño de la terapia dio nuevas perspectivas en palabras de Michael White (1995): En el contexto terapéutico siempre hay una distribución desigual del poder no importa qué medidas los terapeutas tomen para

hacerlo más igualitario. Y como ya se ha analizado y comentado, en contextos de trabajo en equipo es más factible que esta distribución desigual del poder dé por resultado la descalificación o cosificación de las personas. En vista de esto es importante que se tomen medidas para contrarrestar los posibles efectos dañinos de este desequilibrio de poder, para reducir la posibilidad de causar daño. Esto puede lograrse si los miembros del equipo se invitan mutuamente a personalizar sus comentarios relatando la historia de sus experiencias personales, sus intereses, intenciones, imaginación, etc., o situar sus actos de habla en esta historia.

Tomando esta referencia, la construcción de la terapia, fue retomada desde varias perspectivas: las historias que fueron narradas en las sesiones, la experiencia de los supervisores en el departamento de tutorías de UABIC, las aportaciones de la supervisión de mi asesora y mi historia narrada en las cartas de cada sesión vivida con los adolescentes, dando así un panorama objetivo y más amplio de lo ocurrido.

Ya en la primera sesión mi contribución fue poner como primera cuestión: ¿Quién eres? ¿Qué positivo puedes decir de ti? Y ¿Qué nos lleva a conocernos este día?

De lo platicado con las autoridades me encontré con jóvenes alegres que aceptaban su culpabilidad en un tono de complicidad, a pesar que muchos fueron involucrados y tenían conciencia se sentían unidos en la consecuencia: O todos parejos o todos parejos.

Las historias que surgieron desde la pregunta dio una visión los elementos positivos que podían decir de su vida, y que cambió por completo la imagen de culpabilidad y de recriminación que ya pesaba sobre ellos, lograron describir su vida en lo cotidiano, desde el chico que gusta de los video juegos, las series de anime, él que ha trabajado con leones y animales salvajes y cuya fascinación y trabajo no era vista por los otros, hasta aquel que reflejaba con la pregunta, historias de familia: Mis papás dicen que soy un flojo, él que nunca había tenido una computadora y entrar a la prepa fue su primer contacto.

Así cada uno abrió una posibilidad, de que eran más de lo sucedido y eso había que trabajarlo en terapia, desde esta sesión el sentido de pertenencia, en un ambiente donde pudieron desarrollar una conversación.

Así pues cada uno se llevó algo positivo del proceso y su visión desde la problemática cambio, ya que el motivo fue comentado durante la sesión pero visto como un elemento que los conjugaba a todos y donde ellos podrían desarrollar más que un requisito, sino más bien un espacio para ellos.

Segunda sesión: El termómetro de la responsabilidad.

En esta ocasión al guiar la terapia pude entender un descontento que hacía al grupo diluir la responsabilidad y tener altos niveles de frustración muchos de ellos, ya que tal pareciera que tenían a esta altura una idea de castigo, ir una hora de terapia.

Entonces fue que usar el termómetro de la responsabilidad según el lugar que debían ocupar, promovió que los chicos en el consultorio pudiera evaluar el nivel de responsabilidad directa o indirecta, que percibían haber tenido durante la sustracción del material. Los alumnos se cambiaron de lugar y entonces surgieron tres grupos los que se sentían directamente responsables, los que sabían de la sustracción y no avisaron ni notificaron a las autoridades y los alumnos que incidentalmente ese día estaban en el aula en el departamento de computación.

Los directamente responsables argumentaron que si fue algo que la idea de tener el material podría ser para obtener recursos en sus casas ya sea para vender o usar en sus equipos personales de computación, aquí surgieron conversaciones de que algunos nunca había tenido la oportunidad de tener un contacto con una computadora.

La conversación de los directamente responsables expreso igualdad de circunstancias en la parte económica y lo emocionante de tener un equipo de computación para ellos, un joven del grupo de los que sabían del hecho, recordó la historia de uno que el

primer día de computación ayudó a otro a prender la computadora pues nunca había tocado una hasta el día que estuvo en la preparatoria, muchos se sorprendieron al escuchar la historia, pues no estaban enterados de la necesidad del joven, en cual muchas veces se mantenía más callado.

El joven agradeció ante el grupo la ayuda de su amigo y fue cuando el chico que llevaba una mochila roja expresó: “Podemos ser nosotros unas ratas, pero aquí ahora o todos parejos o todos parejos, ya estamos metidos en esto y no nos queda de otra”.

El compañerismo y el nivel de involucramiento en una conducta que es considerada delictiva tenía un contexto económico y social, donde los deseos de un joven de obtener recursos para sí mismo eran evidentes.

Los que fueron involucrados, expresaron su enojo, abiertamente a los jóvenes que tomaron el material, ya que sus padres quedaron sorprendidos que los valores de casa no estaban siendo llevados a la práctica y se sentían decepcionados de ellos, los responsables directos guardaron silencio y en actitud reflexiva con su miradas al piso se veían unos a los otros cuando lo no responsables expresaban su inconformidad y hasta qué punto la acción había perjudicado a su compañeros.

La conciencia de las consecuencias no se quedaban en el castigo o la reputación en la institución, sino en el daño que pudieron hacer a sus iguales, los que sabían del hecho y no lo reportaron expresaron que no imaginaban la magnitud de lo ocurrido y no esperaban que las autoridades de la escuela y sus padres les hubieran dado otra oportunidad. Los que sabían del hecho expresaron: “He aprendido que es mejor hablar a tiempo”, “A veces es mejor ser un bocón, pero es difícil ser un torzón y a que me puede pueden ver mal mis compañeros”.

Me preguntaba qué elementos de la necesidad económica podían moverlos, al estar ante una sociedad que les demanda cada vez más, y que incluso el sistema educativo

promovía que ellos de antemano tuvieran los medios para acceder a las tecnologías de información, y si la acción de tomar algo era un aspecto que consideraban negativo, como puedo ser más fuerte la idea de acceder a algo que todos ya tenían y muchos entendían como suyo.

La perspectiva de la única jovencita era de verlos como un grupo muy chistoso y que la hacían reír mucho, sin embargo expresaba que no imaginaba la necesidad de sus compañeros, y de qué forma muchas veces se hacen locuras. Cuando ella expresaba comentarios la mayoría de los jóvenes estaban atentos, y lanzaban bromas acerca de cómo se comportaba ella en clases y principalmente con el novio que estaba con ella en terapia. De los no involucrados refirieron su ejemplo a los días de trabajo, y llamo la atención de uno que trabajo con un criador de animales exóticos y su gran interés por ser veterinario, mostrando fotos en su celular conviviendo con leones, serpientes, cocodrilos.

Era el que se mostraba más molesto de estar allá, al escuchar su historia, comenté al grupo que yo fui maestro de psicología por un tiempo con jóvenes de bachillerato y actualmente uno de los alumnos a quien le di clases, se había convertido ya en un biólogo experto en flora y orquídeas de la región, coincidentemente el nombre del chico coincidía con el de la historia, y la forma de expresarse con insultos y mal modo, llevo al joven a cambiar la actitud, sonreía mientras escucha la historia de cómo aquel joven no era entendido y de qué manera logró sus objetivos, la mirada expresaba emoción y el ataque constante a los otros compañeros desapareció.

Considero la propuesta de clasificar la responsabilidad de igual forma motivó a que un personaje apareciera: la mochila roja, que fue donde guardaron el material. Fue culpa de la mochila el no haber tomado más materiales bromearon entre todos, de igual forma la responsabilidad no creó un sentido de culpabilidad sino de compromiso a las sesiones ya

que en este punto la terapia se convirtió de una obligación a un espacio de encuentro donde podían expresar, crecer y aprender.

Uno de los jóvenes comentaba lo triste que era para él, cómo su familia lo había visto hasta el momento, y el miedo a haberlos decepcionado, la idea de no relacionarse con los jóvenes estaba presente en él, ya que la familia transmitía el discurso de que eran “chicos traviesos” y no debía relacionarse con ellos, sin embargo al conocer de sus compañeros, despertó interés en relacionarse, más que nada como compañeros ya que finalmente, el problema del robo de material tuvo en su perspectiva una consecuencia, que si le molestaba que lo incluyera, pero que no limitaba su integración con los otros a lo largo del proceso.

Tercera sesión: La mochila roja.

La mochila roja de unos de los jóvenes escondió el material de computo tomado de la escuela, era el villano principal en las historias que comentaban los jóvenes, que tanto tendría que decir la mochila si pudiéramos preguntarle: ¿Quién se sentiría más cómodo usándola? ¿Cómo reaccionarían sus padres con la mochila puesta? ¿Qué beneficios trae ser el dueño de la mochila? ¿A qué retos se enfrentarían una vez que la mochila revelara su interior a sus mejores amigos? ¿Cómo reaccionarían las novias al enterarse que la mochila roja tenía material?; estas preguntas pasaron en mi mente cuando en revisión de trabajo, se me planteó la posibilidad de tomar este personaje para favorecer la externalización.

Fue muy interesante lo que ocurrió a continuación, en esta sesión recordaba un pasaje del cuento de Lewis Carroll, Alicia en el País de las Maravillas. Donde el gato de Cheshire tiene una conversación con Alicia: "...El Gato se limitó a sonreír al ver a Alicia. Parece bueno, pensó Alicia; sin embargo, tiene uñas muy largas, y muchísimos dientes, así que comprendió que debía tratarlo con respeto. –Gatito, gatito, dijo, un poco tímidamente, ya que no sabía si le gustaba que le llamasen así; pero al Gato se le ensanchó la sonrisa.

Ante esto, Alicia pensó: "Vaya, de momento parece complacido", y prosiguió: -¿te importaría decirme, por favor, qué camino debo tomar desde aquí? -Eso depende en gran medida de adónde quieres ir, -dijo el Gato. -¡No me importa mucho adónde...! --dijo Alicia. -Entonces, da igual la dirección -dijo el Gato. Añadiendo: ¡Cualquiera que tomes está bien...! --¡Gracias añadió Alicia a modo de explicación.

-¡Ah!, dijo el gato: --ten la seguridad de que llegarás, sobre todo si caminas bastante, añadiendo: ¡...Nadie camina la vida sin haber pisado en falso muchas veces!", ya que parecía que la terapia no tenía un dirección sin embargo caminábamos, y el camino se dirigía a objetivos planteados por los directivos en la entrevista previa, en este punto los jóvenes, se mostraban igual cada vez más participativos e interesados en la que ocurriría para ellos en las sesiones siguientes.

Al poner a la mochila roja como personaje, los jóvenes bromearon y empezaron a tocar temas que incluían aspectos familiares, entre ellos eran los regaños que pudieron existir por parte de los padres, y la forma en que muchos lo tomaron, uno de ellos menciona que a su papá le dio mucha risa y lo expresaba con mucha indiferencia, sin embargo al expresar esta forma relajada de tomar la situación, el resto del grupo no pudo entenderlo. Les pregunte entonces que beneficios pudieran obtener de la terapia para con sus familias y entonces en general decidieron tomar el espacio de terapia para expresar aspectos que anteriormente no hablaban, tales como su situación académica, sus intereses, su situación emocional, sus parejas.

Hasta el momento el problema y las historias habían tomado elementos surgidos del discurso y la interacción, empieza a surgir la idea que existían elementos personales que podríamos trabajar.

Este recurso de la mochila roja también dio un panorama general de la acción de la problemática, ya que la historia de la recolección del material fue detallado, por todos los puntos y la forma en que la institución pudo actuar.

Proceder en la integración de los jóvenes fue una historia que resalto el sentido de pertenencia a la escuela, ya que a pesar de lo que pudo considerarse un delito, la escuela decidió darles una alternativa que pueda ser más positiva en sus vidas.

La capacidad de los jóvenes de involucrarse en la escuela no era igual a los jóvenes que estaban en curso regular, ya que la mayoría en su condición de irregulares no les permitía asistir durante toda la jornada escuelas, y solamente iban a clases por algunas horas para poder aprobar las materias adeudadas de semestres anteriores.

Esta clara desventaja ya les daba una condición ante los otros y se expresó de igual forma gracias al recurso de la mochila, tal pareciera que la mochila igual servía como insignia para identificarlos diferente a los otros en este aspecto, de hecho en el grupo el joven y la joven regulares en broma le comentaron al dueño de la mochila que debería quemarla para acabar con todos sus problemas, éste con expresión de preocupación y un poco indignado les respondió: “No puedo quemarla, porque me gusta y es la única que tengo, además está padre y me ha servido mucho tiempo, solo con lavarla basta”, así los chicos no siguieron insistiendo.

La mochila de igual forma, no se volvió un enemigo o chivo expiatorio en la conversación, sí un elemento externalizador, e incluso logró integrarse como parte de uno de los miembros que no guardaba la historia del problema, fue abordaba como circunstancial. Fue entonces cuando el elemento de ser parte de él y de su historia dejó atrás el sentimiento de culpa, la conversación y ampliar la historia de la mochila roja fue la pauta para llegar a este punto.

Cuarta, quinta y sexta sesiones: El juego de las máscaras.

La premisa para esta actividad fue elaborar una máscara que los identificara como personas, podrían utilizar cualquier recurso, y la máscara les tenía que cubrir el rostro, pero permitiéndoles ver, entonces, cada uno construyó su máscara y la presentaron en la sesión,

En la cuarta sesión presentaron cuatro máscaras de la siguiente forma:

La máscara del Zorrito: Era un zorrito que le distraían mucho, las chivitas del monte, porque era galán, un buen día los padres del Zorrito se sentaron con él y hablaron sobre su futuro y el tiempo que pierde al estar conquistando chivitas.

Los jóvenes reían cuando se contaba esta historia, el interés por generar preguntas al zorrito iba en aumento, que ya de vez en cuando le hacían comentarios de que pobre que quisiera estar con las chivitas de otros, algo que me resultaba interesante en la historia, que este chico en la mayoría de las intervenciones era el que participaba menos y solo asentía con la mirada o con el gesto a lo que los otros conversaban, él fue del grupo que estuvo enterado del problema y no hablo, las preguntas fueron de qué manera a veces puede distraerse tanto, que las cosas que le pasan le pueden traer algún accidente y de qué forma, es para el tomar un consejo.

La máscara del Conejo: Esta máscara la elaboró la única jovencita del grupo, su historia se basó en un conejito feliz, que estaba siempre alegre, y que tenía muchos amigos, incluso los animales más feroces, se llevaban con ella, que le gustaba la escuela y era un conejito muy querido por todos.

Las intervenciones de la joven habían sido interesantes ya que a pesar de no compartir mucho en común con el resto de los otros jóvenes los veía en actitud de ayuda, muchas veces en las historias que platicaban contaba algo, o bien callaba a los otros, hasta ese momento ella fue muchas veces un catalizador, ante situaciones tensas o donde ellos tomaban cosas a lo personal.

La máscara de Ying Yang: En esta historia el chico contaba un poco las expectativas de su vida y dónde quería llegar, comentaba la historia en casa, y la importancia de ser el hombre de la casa, de cómo no podía controlarse ante los pleitos de sus hermanas y su madre, y que tendía a aislarse.

Agradeció lo que ocurría en terapia y que era un momento de mucho crecimiento en su vida, los jóvenes preguntaban que porqué nunca hablaba de eso con ellos, y le hicieron un comentario: “muchas veces te vemos y pareces distraído, chavo confía en nosotros ya somos camaradas”.

Al ver la máscara pensé en el equilibrio al que quería llegar y los aspectos que estaban involucrados ante este proceso

La máscara de Pasamontañas: El joven más que construir una máscara uso un pasamontañas y le puso algunos elementos característicos de él. Contaba la historia de un justiciero anónimo que no gustaba de mostrar su rostro por miedo a que hubiera represarías posteriormente, me preguntaba cómo se ejercía justicia y cuál era la forma correcta, una de las preguntas que puso en contexto aspectos de la vida de este personaje creado era el sentido del héroe que representa y quién se beneficia de la justicia que ejerce.

Él siempre se presentaba como víctima de las circunstancias, donde sus amigos habían actuado mal y quién en casa se las vio muy mal con sus padres, principalmente mencionaba que su papá le decía que estaba muy avergonzado de él y que no era el ejemplo que le había dado en la religión que ellos tienen.

Una idea era que este chico a lo mejor saliera del grupo porque mostraba un grado alto de responsabilidad y participación en las terapias, sin embargo sus aportaciones lo hicieron entrar en contacto con un grupo de chicos de los que él considera nunca ser parte por ser “diferente” en el sentido positivo, sin embargo descubrió el héroe en este ejercicio los beneficios de asistir el grupo lo acepto y tomó en cuenta. La historia del héroe

desembocó en su historia con otros chicos que lo molestaban en la secundaria, y de cómo se defendió, este héroe tenía la necesidad de defenderse y defendía causas, y descubrió que dentro del círculo los que consideraba posibles enemigos había jóvenes muy igual a él y que lo integraron y aprendieron de él y él de ellos.

En la quinta sesión presentaron cuatro máscaras de la siguiente forma:

La máscara del payaso: Con la máscara del payaso conocimos la historia de un chico que le ha ido muy mal en la escuela, y que siente que sus compañeros solamente se dedicaba a reír y hacer reír, tenía una lágrima que decía que sufría mucho por sus calificaciones, lo sorprendente de éste al que muchos lo consideraban igual muy cómico, es que un compañero le dijo: a pesar de que éste payaso lo vean así de bobo, fue el único que me ayudó a encender una computadora, ya que no había jamás visto una hasta que entre a la preparatoria, siento que es mi amigo y es buena persona, muchas veces la sonrisa sirve para no pensar en algo peor, comentaba, entonces hablando de lo ocurrido. De qué forma le había servido actuar como había actuado y que aprendizaje obtuvo, era una pregunta que me hacía mientras escuchaba su historia. Poco a poco se retomaron algunos aspectos fundamentales del suceso, él quería jugar y obtener algo de lo que pudieran tomar del material de cómputo, para él era difícil conseguirlo con sus padres, dio pie a preguntas referentes a el sistema familiar, tales como: la interacción entre él con sus hermanos y la relación con sus padres, fue cuando entonces tomó un rol más directivo y hablo acerca de su hermana pequeña, y como él es un ejemplo, al retirarse la máscara miro al suelo y fue una de las ocasiones donde su sonrisa tenía un matiz diferente.

La máscara del Perro: La importancia de ser un perro familiar es que tienes la ventaja que te hacen todo y te pueden hacer sentir siempre feliz, creo que soy un perro muy feliz y casero usando la máscara, tengo buenos amigos, pero creo que sólo soy fiel algunos, éste chico siempre se mantenía muy atento a lo que los otros respondían y se le hacía difícil

expresar sus emociones, estaba más enfocado a repetir palabras de otros o bien estar de acuerdo con lo demás, la relación que estaba desarrollando durante su intervención permitió que se desarrollara socialmente y promoviera el compartir sus emociones.

La máscara de la Madera: El joven intento hablar de una historia para la máscara y lloró al momento de tenerla en sus manos, en ese momento los otros guardaron silencio y no quisieron preguntarle más, uno mencionó: “tranqui man”. Ya relajado el expresó lo mucho que se sentía querido y apoyado por sus amigos en el grupo, sentía que ellos habían cometido errores pero que todos los han cometido, y que sentía que en su vida había muchas pérdidas, por eso no sabía que poner, que él quería una máscara de madera para ofrecerla al fuego y cambiar.

La máscara de Jake: Es la historia de un perro amarillo que se deja guiar por los otros de una forma solidaria, que es divertido y que tiene problemas en la escuela que tiene dos grandes amigos y que inicio algo que ahora no sabe hasta qué punto llegará.

En la sexta sesión presentaron tres máscaras de la siguiente forma:

La máscara de la Cejotas: Fue muy sorprendente para los jóvenes la reacción de los padres de éste chico ya que decía que su papá estaba matado de la risa y que tendría que “fregarse” con lo que hizo y por meterse en los problemas que se metió, usar los lentes y las cejas grandes fue igual una oportunidad para que los otros tomen más en broma la situación, lo que pensaba en ese momento qué tan enserio puede tomarse la terapia y que punto debe ser un límite, ciertamente sentía que sus ganas de encajar con el grupo por medio de ser el más aliviado y con padres más permisivos, dejaba a los otros jóvenes en desventaja, ellos no se sentían muy bien cuando el expresaba ciertas ideas, y de hecho algunos le pedían que pudiera pensar en otras alternativas, al momento de narrar la historia con el personaje muchos negaron abiertamente la risa, sin llegar a ser groseros, durante su

intervención por un momento consideraba necesario proponer qué tanto le ha servido tener esas facilidades y de qué manera puede ser esto de ayuda para sus compañeros.

La máscara de Bob Esponja: El joven con esta máscara resaltaba la sonrisa e inocencia de Bob Esponja, y hablaba de que ha pasado muchos eventos que lo haría ser diferente por lo que ha vivido a su corta edad, es uno de los jóvenes que solicitó atención psicológica al finalizar el proceso grupal, la historia de Bob era interesante desde su risa y lo sociable que se muestra ante todos y como él se veía ante el grupo, tratando de apoyar y queriendo que lo escuchen, no quería expresar tanto ante los demás, sin embargo al quitarse la máscara, su cara mostraba un rostro abrumado, y ciertamente triste, en ese momento había que respetar su decisión de no tomar más elementos de la historia y pregunté qué tan difícil es quitarse la máscara que él eligió y él respondió que mucho pues era como quedar desnudo ante todos, muchas veces cambiar de perspectiva ayuda a retomar otros elementos de los que no nos habíamos percatado de las cosas y las vivencias. Comentaba que una de las cosas que más le agradaba era que al ir a las sesiones estar hablando y en grupo, le recordaba a una buena familia y era un lugar donde si podía sentirse tranquilo y sin tanto peso encima.

La máscara de la Mochila Roja; Grande sorpresa cuando el joven tomó la mochila Roja y la tomó para hablar con todos, la mayoría hicieron preguntas: ¿No te cansas de molestar? ¿Por qué la mochila nos trajiste tantas desventajas? Fue entonces cuando retomé una idea que se había presentado en las anteriores sesiones, en los comics existen antihéroes que tienen un gran atractivo pues sus características envuelven a los jóvenes porque no hay un referente de que elecciones tomaran en su historia, un elemento que recordé en ese momento es que muchos de éstos tiene parejas con quienes en muchas ocasiones actúan de manera opuesta a lo que cotidianamente están acostumbrados. Entonces le pregunté a la mochila roja que si actuaba igual donde siempre, y que si con su chica era igual, en este

punto comentaron: esa mochila cambia muchísimo con la novia, es una persona diferente ante ella y se porta muy bien, a lo mejor ella tiene mucho poder sobre esa mochila decían otros, Detrás de la máscara, el joven cambio físicamente su semblante, creo que buscamos un punto flexible a lo que nadie ponía remedio, creo que la historia más conocida era compartida, dicen que los héroes caen cuando su secreto es descubierto, sin embargo con los antihéroes sucede algo muy particular, aunque se supiera su debilidad eso le invitaría a vencerla lo antes posible.

Séptima sesión:

Durante esta sesión se solicitó a los jóvenes a escribir una carta sobre ellos, y la experiencia vivida durante todo el proceso de psicoterapia, en esta sesión también se proyectó un video de la escritora puertorriqueña Mayra Santos Febres, que hablaba sobre la importancia de contar historias, y como en la antigüedad las personas se reunían ante el fuego para contarlas.

En este punto la idea del cambio estaba presente en los jóvenes, reflexionaba mientras los chicos escribían, de qué manera la terapia había sido para ellos un proceso creativo, donde sus habilidades, sus recursos y su imaginación tuvieron espacio para expresarse, que sus historias enriquecieron a cada uno y cuanto me había llevado de ellos en el proceso.

Escuchar sus historias, no dejaban a la problemática atrás, la hacían presente en todo instante, pienso que muchas veces llegar al camino, es solo punto para seguir andando, la culpabilidad no tuvo utilidad en ellos, simplemente los veía en cada sesión más responsables.

Las cartas tuvieron efecto de retroalimentación del proceso, igual un momento de reflexión y retrospectiva, el agradecimiento de lo vivido, y la capacidad de seguir con sus ideales y sus proyectos en la escuela.

En esta sesión organizamos el fuego y los materiales que habría que ejecutarse. Este ritual en la cosmogonía maya simboliza el cierre de un ciclo y el comienzo de una nueva era, los Chamanes anuncia una era de paz y ser mejores.

Este llamado tiene eco de los ancestros y encuentra un significado en el presente y actuar de los jóvenes. Ellos pasaron un por un camino de crecimiento, dejaron atrás lo que ya no quería y redirigieron su vida, sin lugar a dudas esta oportunidad fue aprovechada por cada uno.

Considero que en este punto se cumplió un aspecto muy interesante de la terapia narrativa y es esta característica política, que rompe con ciertos esquemas establecidos a nivel de la terapia convencional y tiene un efecto social, propositivo y en favor de las personas.

Brindar a los jóvenes la oportunidad de vivir esto, los desclasifico en expedientes interminables dónde se ejercería un diagnóstico con el miedo o peligro de que lo cometido podría incrementarse, en cambio la experiencia les dio una visión que se fue expresando en sus cartas.

En general todos mencionaron la importancia del proceso, y recordaba la frase de Jose Saramago: “Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades”.

Y si poco a poco se volvió: “Exótico, lo doméstico” (White,1996).

Octava sesión:

Antes de realizar el ritual de fuego nuevo, días antes de la sesión se invitó a las autoridades que presenciarían la lectura de sus cartas ante el fuego de los chicos, y como cada uno lanzaría las cartas al fuego nuevo. La invitación a secretario administrativo, el secretario académico y el representante del CAE UABIC, fue de manera directa señalando la hora y el día.

Se seleccionó un lugar seguro y abierto para hacer el fuego, y se juntó a los jóvenes en el departamento de tutorías, de donde fuimos y organizamos la actividad, con los materiales, las cartas trabajadas en la sesión anterior eran las que leerían ante el fuego.

Las autoridades nos esperaban ante el fuego y tomaban fotografías, la emoción de los jóvenes era evidente, en sus expresiones y en la forma como conversaban entre ellos, la opción que brindaba el ritual era completamente diferente al que se imaginaron en la teoría, y lo que habíamos visto previamente.

Las cartas fueron leídas ante el fuego, la mayoría narraba sus expectativas ante la terapia y lo que habían aprendido, el ritual en el símbolo brindaba ideas de cambio, cambio que fue promovido desde una narrativa que era muy empática con la cultura y la forma de desenvolverse.

De igual forma la aceptación y las bromas acerca de lo sucedido durante el ritual era una forma en la que ellos se sentían completamente satisfechos y al estar las autoridades presentes, reflexionaba ante la importancia que jugaron para con los jóvenes creer en ellos y darles las opciones para continuar.

Los directivos no los exentaron del problema fueron parte de un sistema que vio con objetividad, creatividad, imaginación y un sentido positivo las capacidades de unos chicos, que con sus risas, sus historias hicieron crecer a todos y ellos mismo por ende ampliaron su historia, tomaron en cuenta cada.

Reflexionaba sobre la terapia y los momentos que fueron dándose, cada vez que cada uno hablaba y expresaba aspectos que fueron abriendo caminos diferentes.

Esta experiencia para mí fue determinante en mi camino como terapeuta pues fue estar ante un grupo, desde una perspectiva que conocí y me enamore de ella, la terapia narrativa fue para mí a la que le gustan los poemas y las flores, que le gusta platicar y que comparte mucho de sí misma, que en su flexibilidad es capaz de hacer grandes cosas, que cree en las personas, que deja atrás las culpas innecesarias y entiende que siempre hay alternativas, que buscar afuera o adentro no importa, siempre y cuando se use la creatividad, le gusta las experiencias donde se use la imaginación, a veces parece que no se molesta de nada, pero es firme en sus decisiones y muy capaz en lo que hace.

Este grupo me dejó muchas experiencias, muchos momentos y sus historias fueron contadas en el presente trabajo, una experiencia que me trajo satisfacción, aprendizaje y una forma diferente de ver la terapia.

4. Evaluación de los efectos.

4.1 Cambios Registrados.

El objetivo de la evaluación es determinar los cambios ocurridos después de la intervención, cómo fueron desarrollándose ese en los sistema, por medio de la información del departamento de tutorías y el visto bueno de las autoridades y los maestros.

Al principio la terapia era vista como un castigo por la mala acción que había cometido, conforme pasaron la sesiones hicieron de ese espacio un medio donde podrían expresarse, incluso los jóvenes que no tuvieron responsabilidad directa, aportaban historias, preguntas y eran participativos.

Los maestros que les impartían clase, reportaron cambios de actitud al departamento de tutorías, ya que se mostraban más colaborativos y participativos en las actividades escolares como bailables, eventos culturales y académicos.

La asistencia era narrada como un medio que les iba agradando y donde se sentían comprometidos con el proceso.

Las encuestas de satisfacción reportaron un alto nivel de satisfacción sobre el proceso y de igual forma era expresada directamente con los jóvenes a sus tutoras y al responsable de alumnos irregulares en el área de tutoría.

De los once jóvenes, dos aprobaron las asignaturas exitosamente y pasaron a tercero de bachillerato en la misma escuela, y de los ocho jóvenes irregulares al finalizar la terapia lograron aprobar las materias pendientes de los semestres anteriores y pudieron inscribirse a segundo de bachillerato.

Finalmente la presencia de autoridades durante el ritual de transición y durante la invitación el secretario administrativo en representación de la escuela, expresó directamente su conformidad con el proceso y ante el supervisor de alumnos irregulares del área.

Por otro lado hubieron cambios registrados en la perspectiva de los maestros hacia los alumnos, se volvieron más participativos y con más interés por la escuela, los diez alumnos irregulares presentaron sus exámenes de revalidación a pudieron inscribirse como regulares.

5. Discusión.

La mirada narrativa concibe al ser en un constante devenir en espacios y redes de interacción y conversación con los otros, surgidos en la convivencia diaria. En estas interacciones recurrentes se van co-construyendo recursivamente pautas de acción, significados y relatos respecto de sí y del mundo. Desde esta concepción, el ser humano se constituye en y dentro del lenguaje, no en virtud de una razón que le permite acceder a “la” Verdad y Realidad objetivas, sino en virtud de su capacidad originaria de narrarse (interpretarse) y narrar (interpretar) el mundo, configurando un sentido y una continuidad a su experiencia (Contreras y Vergara, 2008).

Los jóvenes describieron en relatos, explicando y contando las historias, de modo tal que ser y relato se construyen mutuamente.

En la terapia narrativa se sigue el paradigma relacional, que la persona evoluciona en el curso mismo de sus lecturas-relatos y de los relatos-lecturas de los narradores con los que interactúa (Contreras y Vergara, 2008), como fue presentándose a lo largo de las actividades y recursos vividos y descritos, algunos de éstos dominan la descripción de su experiencia.

Desde el enfoque de la terapia, la narrativa pudo adaptarse al contexto de los jóvenes y brindar alternativas para la construcción de un modelo que tiene la capacidad de ser replicado en otros contextos que tome en cuenta los elementos básicos de la externalización y la capacidad de escuchar y narrar historias en las sesiones terapéuticas.

La espontaneidad e imaginación de las sesiones generaron un ambiente relajado, pero que tenía un rumbo y que se definía poco a poco en la medida que las sesiones avanzaban.

Las preguntas favorecieron el diálogo, los estudiantes pudieron retomar aspectos de sí mismos; de igual forma este tipo de preguntas logró que se tomaran en cuenta

aspectos familiares y sociales que había quedado omitidos por la saturación del problema, tal cual se ha visto observado en el contexto clínico con intervenciones similares.

Con respecto a mi posición como terapeuta, tomar un papel de más humildad y tolerancia me llevó a respetar las características del sistema intervenido, su identidad, sus pautas de acción, sus mecanismos de intercambio, la creatividad y el caos que les son propios.

El alcance de esta intervención marcó un crecimiento y un involucramiento de los jóvenes con la escuela, y en su estilo de vida dentro de ella, ya que reportaron mejor rendimiento académico por parte de las tutoras, los alumnos irregulares pudieron regularizarse para el siguiente semestre, y se volvieron más participativos y colaborativos en eventos sociales y culturales organizados por UABIC.

5.1 Sugerencias y conclusiones.

Dentro de las sugerencias el trabajo puede ser tomado como base y punto de partida para próximas intervenciones que impliquen grupos con problemáticas diversas, donde se favorezca que participen todos los involucrados, sobre todo aquellos grupos que corran el riesgo de generar procesos de etiquetamiento.

De igual forma puede convertirse en un formato libre y que se adapté a las necesidades de futuras intervenciones, ya que la estructura puede ser modificada de acuerdo a lo requerido sin perder la esencia de la terapia narrativa.

Tomando en cuenta la participación familiar en primera instancia, se sugiere tener un segundo encuentro con los padres de familia para informar e integrar la historia vista desde una perspectiva nueva, después del proceso con sus hijos, de igual forma es conveniente que los alumnos del grupo que soliciten el servicio terapéutico, puedan contar con terapia individual, en el área de tutorías.

La terapia narrativa ha demostrado ser en esta intervención adecuada ya que puede adaptarse a las necesidades del medio, de igual forma fortaleció la dignidad de los jóvenes y les ayudo a descubrir que la historia tenía diferentes puntos de vista que marcó diferencias a la hora de platicarlo en grupo, las técnicas no siguieron esquemas, es por eso que se llaman recursos ya que ellos mismo obtuvieron un panorama más amplio y diverso de su vida, los ayudo a crecer y favoreció su estabilidad escolar, familiar, individual y de relación con otros.

Concluyo que las historias narradas vuelven al hombre con más experiencia y también con más virtud, la naturaleza de la relación y la interacción social, nos habla de la necesidad primaria para estar en contacto con los demás, así las historias vistas en diferentes ángulos, diversas voces, diversos contextos, generan “la verdad” en su esencia libre de los discursos dominantes y con la flexibilidad de conocer a los otros y narrar las historias.

Así en palabras del periodista y escritor Eduardo Galeno: “Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”.

Bibliografía.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Chimpén López, C.A. *Terapia Narrativa Comunitaria*. Apuntes del curso de Especialista Universitario en Terapia Narrativa y Trabajo Comunitario curso 2012-2013.
- Consejo Nacional de Población. (2014). *Índices de Marginación Urbana*. México.
- Coordinación General de Educación Media Superior. (2008). *Problemáticas detectadas en los alumnos de NMS UADY*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Denborough, D. (2008) "Collective Narrative Practice", Dulwich Centre Publications. South Australia.
- Departamento de Estadística (2006) *Secretaría de Educación del Estado de Yucatán*.
- Dirección General de Desarrollo Académico. (2002) *Modelo Educativo y Académico*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Denborough, D. & Ncazelo, C. (2007). *The Team of Life* (video). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Denborough, D. (2008). *The Team of Life*. En David
- Denborough *Collective Narrative Practice*, pág .71. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Denborough, D. & White, C. (2006). *Recuperación de habilidades y conocimientos usados en tiempos difíciles*. Ejercicio del Curso Internacional de la Terapia Narrativa del Dulwich Centre Adelaide, Australia, en Oaxaca, México.
- De Vita, G. & Case, P. (2003). *Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education*. *Journal of Further and Higher Education* 27 (4). 383 –398.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject*. In N.Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Ca: Sage, 733-768.
- Epston, D. (1994). *Obras escogidas*. Barcelona: Gedisa. 29 Epston, D. (1998). "Catching up" with David Epston: A collection of narrative practice-based papers published between 1991 & 1996. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Epston, D. (2004). *From empathy to ethnography: The origin of therapeutic coresearch*. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2, 31. Adelaida, Australian: Dulwich Centre Publication. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

Epston, D. & Seymour, F. (2008). Community Approches-real and virtual- to stealing. En D. Epston, Down Under and Up Over: Travels with Narrative Therapy, pág.139. Galeano, E. (2013). *Los hijos de los días*. España: Siglo XXI .

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Gobierno del Estado de Yucatán. (2007). Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012.

Instituto Nacional de Geografía e Historia. (2015)

Micucci, J. (2005). *El adolescente en la terapia familiar. Cómo romper el ciclo del conflicto y el control*. Buenos Aires: Amorrortu.

Montesano, A., Muñoz, D., & Compañ, V. (2012). Las cartas terapeuticas en el modelo sistémico. *Universidad de Barcelona, Barcelona, España*.

Morgan, A. (2000): *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

Navarro, N. (2001). Marginación Escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y Análisis*.

Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. (2ª Ed.) España: Grao.

Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).

Secretaría de Educación Pública. (2007b). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. México: Secretaria de Educación Pública

Sánchez Pilonieta, A. (2001). *Las narraciones comunitarias como fuente de lazos sociales empoderantes*. Signo y Pensamiento, vol. XX, Núm. 38, pp. 94-101

Universidad Autónoma de Yucatán. (2014-2022). Plan de Desarrollo Institucional. Versión Ejecutiva. Propuesta de Trabajo.

Riessman, C.K. (2003). Narrative interviewing. In M.S. Lewis-Beck, A.Bryman & T. Futing Liao (eds.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods* London: Sage, 705 –709.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Sánchez Pilonieta, A. (2001). *Las narraciones comunitarias como fuente de lazos sociales empoderantes*. Signo y Pensamiento, vol. XX, Núm. 38, pp. 94-101

Speedy, J. (2005). Using therapeutic documents in narrative therapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33, 283-298.

- White, M. & Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- White, M. (1994). Deconstrucción y terapia. En M. White, *Guías para una terapia familiar sistémica* (pp.19). Barcelona: Gedisa.
- White, M. (1995). Therapeutic documents revisited. En M. White, *Re-authoring Lives: essays and interviews. Collective documentation* (pp.199). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (2000). *Reflections on narrative practice. Essays and interviews*. Australia: Dulwich.
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. México: Paidós.
- White, M. (1997). The ethics of collaboration and de-centered practice. En M, White, *Narratives of Therapist' lives. Part III* (pp.193). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications. 30 White, M. (1998).

Anexos

Formato 1.

CONSENTIMIENTO

A mi petición, la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la Universidad Autónoma de Yucatán ha facilitado sus instalaciones y personal para brindarme a mí y a mi familia en su caso, el Servicio Externo de Apoyo Psicológico.

Asimismo, he sido informado (a) de que todos los procedimientos serán realizados por estudiantes en entrenamiento que están bajo la supervisión de profesionales competentes.

La información que el departamento o su personal obtenga durante las sesiones de atención psicológica puede ser importante o significativa desde un punto de vista profesional y/o educativo y por ello estoy de acuerdo con que la información pueda ser utilizada como recurso para algún propósito educativo razonable.

Los estudiantes en entrenamiento podrían en ocasiones: observar, grabar y/o participar directamente en las sesiones como parte de su experiencia educativa. Por todo lo anterior, doy mi consentimiento y el de mi familia en su caso, para que este proceso se lleve a cabo.

Cualquier información que sea revelada en las sesiones de atención psicológica será mantenida confidencialmente entre los estudiantes y supervisores, excepto cuando se juzgue, con base en una evidencia particular o informe, que el cliente esté involucrado en un acto criminal o tenga probabilidades de dañarse a sí mismo, o a algún tercero.

El cliente o la familia, tienen el derecho de abandonar el programa en cualquier momento sin perjuicio para ellos.

Firma del Cliente

NOMBRE:

FECHA:

Formato 2.

CONTRATO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

1. La Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la Universidad Autónoma de Yucatán se compromete a guardar una estricta reserva sobre cualquier tema que el cliente hable con su terapeuta.
2. El paciente se compromete a brindar información verídica, completa y comprobable de su persona, de ser necesario, de algún familiar o persona cercana al mismo.
3. La duración de la terapia será de aproximadamente 12 sesiones, entendiéndose que según sea la situación podrán acordarse más o menos sesiones.
4. El cliente acordará con su terapeuta las condiciones de trabajo en lo que se refiere a intervalo entre sesiones, reuniones familiares, individuales o trabajo en equipo.
5. El cliente se compromete a apegarse a los días y horarios asignados para su proceso de atención psicológica. En caso de requerir alguna modificación puede informarlo al terapeuta, pero estará sujeto a la aprobación de la coordinación.
6. Tanto el cliente como el terapeuta podrá finalizar la terapia en el momento que lo consideren pertinente, previo acuerdo, llevando a cabo una señal de cierre.
7. La duración de las sesiones es de 60 minutos, con un margen de 10 minutos de retraso, después de ese tiempo se dará por cancelada la cita. En los casos en los que la atención refiere a una valoración psicológica, orientación vocacional u otro la duración estimada es de 2 horas con el mismo margen de retraso.
8. En el caso de clientes menores de edad, es indispensable la presencia de un adulto responsable del mismo durante el tiempo que duran las sesiones de atención psicológica, asimismo, se compromete a asistir a la sesión cuando se requiera su participación.
9. En los casos que se considere necesario, el cliente podrá ser canalizado a atención psiquiátrica para complementar la terapia y será requisito indispensable que lleve los dos procesos a la par, para poder continuar con el servicio psicológico. De no cumplir con esta disposición en un plazo máximo de tres semanas, será dada de baja su solicitud, a reserva que entregue documentos comprobatorios de ya haber iniciado el proceso psiquiátrico y de permanencia en el mismo.
10. El costo de la sesión será cubierto antes de iniciar la misma, pasando a realizar su pago al departamento de caja o con la secretaria, según corresponda, de acuerdo a lo pactado al inicio del proceso.
11. Se requieren 24 horas de anticipación para cancelar una cita.
12. El Servicio externo de apoyo psicológico puede cancelar o dar de baja el servicio en los casos siguientes: a) tres cancelaciones continuas; b) después de tres inasistencias, sin previa cancelación o aviso de la falta; c) si faltara en cinco ocasiones a lo largo del proceso terapéutico, sin importar si fueron consecutivas o alternas dichas faltas.
13. De proceder a la grabación de las entrevistas, ya sea en audio o en video, el cliente será informado y su consentimiento se establecerá suscribiendo un contrato específico con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán que reglamenta el uso de dicho material registrado.
14. El cliente, en caso de ser necesario, se compromete a responder un cuestionario que seis meses después de finalizar la terapia en esta Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán se le remitirá con fines de investigación.

YO _____, CON DOMICILIO EN
 _____, ME IDENTIFICO CON
 _____: MANIFIESTO ESTAR DE
 ACUERDO CON LAS ANTERIORES CONDICIONES DE TRABAJO TERAPÉUTICO PROPUESTOS POR LA FACULTAD DE
 PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN.

MANIFIESTO QUE HE ENTENDIDO Y ACEPTADO LAS CONDICIONES QUE ANTECEDEN

FECHA: _____

 Nombre y firma del Cliente



Ilustración 1: Entrada frontal de UABIC



Ilustración 2: Invernadero de UABIC



Ilustración 3: Responsable del CAE UABIC Psi. Jesús Bibian Puc Tun, Secretario Académico UABIC MIE. Guillermo Contreras Gil, Jefe de los Centros de Atención al Estudiante Jorge Carlos Guillermo Herrera.



Ilustración 4: Tutoras de alumnos regulares e irregulares.



Ilustración 5: Ritual de “Fuego Nuevo” última intervención.

Formato 3: Encuesta de satisfacción.

**Universidad Autónoma de Yucatán
Centro de Atención al Estudiante.
Cuestionario de Evaluación Interna del Servicio.**

Fecha: _____

Nombre del paciente: _____

Nombre del terapeuta: _____

- I. A través de esta vía solicitamos su colaboración para realizar una breve evaluación acerca del servicio psicológico que recibió en nuestro centro. Nos interesa saber su opinión acerca de la calidad de nuestro servicio. Para calificarlo le pedimos conteste de la siguiente manera, según su parecer:

E = Excelente B=Bueno R= Regular M= Malo

De acuerdo a este criterio cómo califica

El trabajo terapéutico
La puntualidad de las sesiones
La atención de nuestro personal
Las instalaciones

- II. Le pedimos conteste, según su parecer, las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que se resolvió su motivo de consulta? Si () No ()
 ¿De qué manera?
2. ¿Qué fue lo que más le agradó?
3. ¿Qué aspectos podrían mejorar, según su opinión?
4. ¿Hay algún comentario o sugerencia que nos quiera hacer?

Firma del Estudiante o del entrevistado.

Nombre del entrevistador: _____

*Documento adaptado, perteneciente al Servicio Externo de Atención Psicológica (SEAP) de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Máscaras de las sesiones cuarta, quinta y sexta.