



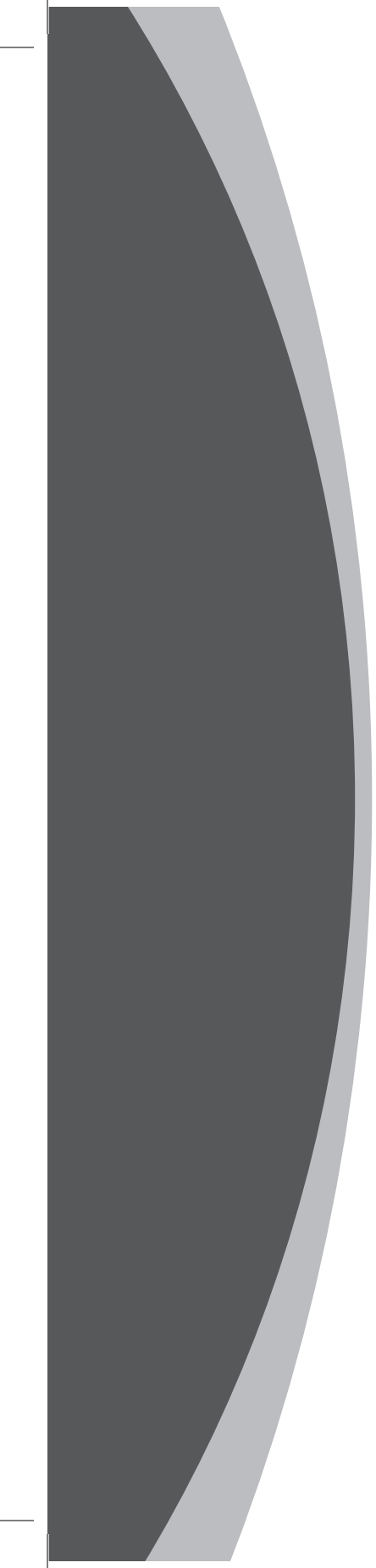
Miradas múltiples:

psicología escolar en las escuelas
de atención prioritaria
en el sistema educativo público costarricense

Compiladoras:
Teresita Cordero Cordero
Vilma Leandro Zúñiga







Miradas múltiples:

**psicología escolar en las escuelas
de atención prioritaria
en el sistema educativo público costarricense**

Compiladoras:
Teresita Cordero Cordero
Vilma Leandro Zúñiga



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación

370.15 C794m	Cordero Cordero, Teresita Miradas múltiples: psicología escolar en las escuelas de atención prioritaria en el sistema educativo público costarricense / Teresita Cordero Cordero, Maribelle Chacón Méndez, Olga Ferreto Alvarado, Marla Hernández Gaubil, Kattia Jiménez Alvarado y Vilma Leandro Zúñiga. -- 1a. edición -- San José, Costa Rica : INIE, 2017. 222 páginas ; ilustraciones ; 23 cm. -- Colección Yigüirro ISBN 978-9968-527-41-5 1. PSICOLOGIA EDUCATIVA 2. ENSEÑANZA PÚBLICA - COSTA RICA 3. ENSEÑANZA PRIMARIA. 4. PROGRAMA ESCUELAS DE ATENCIÓN PRIORITARIAS. I. Cordero Cordero, Teresita. II. Chacón Méndez, Maribelle. III. Ferreto Alvarado, Olga. IV. Hernández Gaubil, Marla. V. Jiménez Alvarado, Kattia. VI. Leandro Zúñiga, Vilma. VII. Título. VIII. Serie. RVB/672
-----------------	--

Comité editorial:

Sra. Silvia Alvarado Cordero

Sr. Ignacio Dobles Oropeza

Sra. Rocío Barquero Brenes

Revisión Filológica

Samantha López Cascante

Diseño Gráfico:

Alejandro Vílchez Barboza

Tabla de contenidos

Capítulo I. Introducción 9
Teresita Cordero Cordero
I.1 El modelo metodológico: breve descripción 9

Capítulo II. El programa en las escuelas y su trayectoria 19
Teresita Cordero Cordero
II.1. El programa en las escuelas de atención prioritaria 19

II.2. Trayectoria y desafíos de los equipos interdisciplinarios:
el camino se ha hecho andando 24
Vilma Leandro Zúñiga

Capítulo III. Reflexiones y valoraciones acerca del escenario educativo
actual costarricense 31
Teresita Cordero Cordero
III.1.1. La psicología escolar: desmontando lo dogmático..... 31
III.1.2. Reportes sobre la psicología escolar en otras latitudes..... 32
III.1.3. Psicología escolar en Costa Rica..... 35

III.2.1. Visión de la educación:
la riesgosa pedagogía del sentido común 44
Vilma Leandro Zúñiga

III.2.2. Lo institucional: una camisa de fuerza o una ventana
de posibilidades 50
Vilma Leandro Zúñiga

Capítulo IV. Reseñando nuestros encuentros..... 55
Teresita Cordero Cordero
IV.1. Introducción 55
IV.2. El contexto escolar..... 58
IV.3. Acciones que se realizan 62
IV.4. La casuística en la atención 66

Capítulo V. Hacia un modelo psicosocial de atención de casos
en el contexto escolar..... 73
1. Casuística y modelos de intervención:
la delgada línea de lo psicosocial 73
Vilma Leandro Zúñiga

2. Proceso de evaluación de las personas menores de edad (PME)	81
Maribelle Chacón Méndez	
3. Los casos: el enorme desafío de un abordaje integral	93
V.3.1. Caso 1: Juan.....	93
Maribelle Chacón Méndez	
V.3.2. Caso 2: Vanessa	102
Marla Hernández Gaubil	
V.3.3. Caso 3: Lucía y sus hermanas.....	108
Kattia Jiménez Alvarado y Olga Ferreto Alvarado	
V.3.4. Caso 4: Andrés.....	124
Vilma Leandro Zúñiga	
V.3.5. Caso 5: Amanda.....	134
Vilma Leandro Zúñiga	
V.3.6. Caso 6: Seidy	143
Marla Hernández Gaubil	
V.3.7. Caso 7: Bryan	149
Olga Ferreto Alvarado y Kattia Jiménez Alvarado	
Capítulo VI. Proyectos y experiencias.....	163
VI.1. La metodología de los círculos y el derecho a la participación real.....	164
Marla Hernández Gaubil	
VI.2. Pobreza y feminidad en niñas escolares.....	172
Vilma Leandro Zúñiga	
VI.3. Trabajo con expresión de emociones	183
Maribelle Chacón Méndez	
VI.4. Proceso de articulación: el paso de la vida en preescolar a la educación primaria	191
Olga Ferreto Alvarado y Kattia Jiménez Alvarado	
Capítulo VII. Reflexiones finales	209
Vilma Leandro Zúñiga y Teresita Cordero Cordero	
Bibliografía	215

Índice de siglas

CCSS. Caja Costarricense del Seguro Social

Conamaj. Comisión Nacional para el Mejoramiento de Administración de la Justicia del Poder Judicial

Ebais. Equipo Básico de Atención Integral en Salud

Fonabe. Fondo Nacional de Becas

IMAS Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS)

HNN. Hospital Nacional de Niños

INEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

Inamu. Instituto Nacional de las Mujeres

MEP. Ministerio de Educación Pública Costarricense

PANI. Patronato Nacional de la Infancia

PME. Persona Menor de Edad

PRIN. Programa de Recuperación Integral de Niños y Niñas

Promecum. Programa para el Mejoramiento de las Condiciones de Educación y Vida de Comunidades de Atención Prioritaria

Sapec. Servicio de Apoyo fijo de Problemas Emocionales y de Conducta

Sapfa. Servicio de Apoyo Fijo de Problemas de Aprendizaje

VIF. Violencia Intrafamiliar

WISC. Wechsler Intelligence Scale for Children (prueba de inteligencia de Wechsler para niños)

Índice de figuras

Figura N.1: árbol de problemas de casuística de las escuelas de atención prioritaria de la región de Desamparados	78
Figura N.2: árbol de problemas del caso Juan	101
Figura N.3: árbol de problemas del caso Vanessa	106
Figura N.4: árbol de problemas del caso Lucía y sus hermanas	123
Figura N.5: árbol de problemas del caso Andrés	133
Figura N.6: árbol de problemas del caso Amanda	142
Figura N.7: árbol de problemas del caso Seidy	148
Figura N.8: árbol de problemas del caso Bryan	162

Capítulo I

Introducción

1. El modelo metodológico: breve descripción

Elaborado por Teresita Cordero¹

El presente libro es el resultado del proyecto de investigación “Miradas múltiples: psicología escolar en las escuelas de atención prioritaria en el sistema educativo público costarricense” (2013–2015), inscrito en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR).

La investigación fue posible gracias a la colaboración mutua entre un grupo de profesionales (cuatro psicólogas y una socióloga) que laboran en los equipos interdisciplinarios de cuatro instituciones públicas de educación primaria en el Programa Escuelas de Atención Prioritarias junto con investigadoras de la UCR. La amplia experiencia de trabajo de las profesionales, entre 11 a 20 años, se conjuntó con la mirada externa de la investigación a partir de registros etnográficos, entrevistas y reflexiones donde surgieron saberes y conocimientos compartidos.

El grupo de profesionales² trabaja en escuelas públicas de la educación primaria³ (primero y segundo ciclo de la educación general básica), en el cantón de Desamparados, de la provincia de San José, en Costa Rica, considerada una zona con una densidad de población media (1762 personas por kilómetro cuadrado INEC, 2015), y con una concentración de sectores vulnerables. Se entiende, siguiendo a Mora y Pérez (2009), que los sectores vulnerables no solo se encuentran en la actualidad en aquellas poblaciones

¹ Cabe indicar que este libro es una elaboración conjunta y la autoría de cada sección se indicará siempre. En este sentido, se ha respetado incluso la manera en que se presenta esta; por ello, se hace la salvedad que a lo largo del texto cambian, incluso, algunos escritos, redactados en primera o en tercera persona.

² La elaboración y autoría del libro es conjunta, a saber: Teresita Cordero Cordero, Maribelle Chacón Méndez, Olga Ferreto Alvarado, Marla Hernández Gaubil, Kattia Jiménez Alvarado y Vilma Leandro Zuñiga. Agradecemos también la labor realizada por las asistentes de investigación, que a lo largo del trabajo nos han acompañado: Flory Chacón Roldán, Arienne García González y Catalina Arce Aguilar, quienes conformaron el grupo que ha hecho posible el presente documento.

³ Programa que se inició en 1994, conocido como Promecum (Programa para el Mejoramiento de la Educación y Vida en Comunidad de Atención Prioritaria) y luego pasó a ser llamado Programa las Escuelas de Atención Prioritaria.

marginales y en peores condiciones de infraestructura, sino que pueden ser aquellos sectores medios que se encuentran en riesgo y que tradicionalmente tenían sus necesidades y condiciones de vida más o menos aseguradas.

La investigación se preguntó: ¿cuál es la práctica profesional de la Psicología en el ámbito escolar y cuál es su contribución al sistema educativo formal, específicamente, en las instituciones de educación pública en el país? Para ello, el material ofrecido en esta publicación tiene una autoría colectiva y responde a la sistematización sobre las experiencias del quehacer profesional en las escuelas. Se espera que se estimule la reflexión crítica de las y los profesionales que están en el campo educativo, así como de aquellos estudiantes que están en formación. El material también es un llamado de atención para que la educación pública continúe dando respuestas a las necesidades de amplios sectores de la población, los cuales requieren de centros educativos de calidad y respetuosos de los derechos humanos. No obstante, destacamos que esta tarea, tal como se podrá conocer, está llena de aciertos, pero también de obstáculos y dificultades diversas.

Con sumo agrado presentamos este trabajo, como un producto colectivo, cuyo interés es exponer de manera comprensiva y crítica, las tareas, labores y condiciones del trabajo de las profesionales participantes, en el contexto de los equipos interdisciplinarios de las escuelas del programa. Por supuesto que cada una de las escritoras contamos con diferentes miradas y por ello se respeta la autoría de cada sección. El ejercicio puso en común conocimientos y preguntas, así como perspectivas, retos y desafíos, producto de la práctica. De esta forma, el proceso abrió la oportunidad de aprender de las experiencias desde la mirada colectiva y la autocrítica.

Los resultados del trabajo conjunto han permitido re-conocer que las demandas a las compañeras profesionales responden de manera permanente a la atención de casos; sin embargo, las acciones que construyen en la práctica generan modalidades distintas y, en muchos casos, las decisiones tomadas responden a las circunstancias singulares. Esto les ha llevado a defender su trabajo a pesar de la ambigüedad en que se ha desarrollado su labor. Ellas saben que cada situación, cada familia, cada niña o niño, proviene de contextos diversos con condiciones de vida singulares. De igual forma, han descubierto que algunas herramientas y apoyos a las situaciones problema, las cuales se suelen aprender o indicar como “recetas”, no siempre son las mejores o las más oportunas. Esto no significa, para nada, dejar los procesos al alzar o abandonar el trabajo sistemático y profesional.

El acercamiento a las y los profesionales en Psicología en el contexto del programa nos llevó a identificar a los equipos interdisciplinarios (estrategia positiva resultado de la conformación de grupos de trabajo), sin haber sido nuestra pretensión y sin llegar a profundizar en ello, pues el foco de interés y la vinculación ha sido mayoritariamente con las compañeras psicólogas. La práctica profesional redonda en el compromiso que se tiene con la niñez y sus familias y para ello se establecen alianzas entre profesionales de la educación e instituciones–comunidad en el marco de las escuelas. Sin dichos vínculos sería prácticamente imposible realizar las tareas demandadas y dar respuestas a las complejas situaciones que se suele enfrentar:

...el trabajo en equipo... si son tres profesionales pero ese equipo forma parte de un gran equipo... no somos nosotros tres, para que yo pueda trabajar, yo tengo que coordinar con usted maestra, y el hecho de sólo hacer una referencia porque el chiquillo le camina por las paredes ahí no termina la coordinación, yo puedo ayudarle en la medida en que usted me ayude a mi verdad y eso no lo tienen claro... (Psicóloga regional, comunicación personal, 2014)

Hay rostros diversos que son la expresión de la vulnerabilidad y que responden a las difíciles condiciones socioeconómicas, así como las vivencias en contextos precarios donde las niñas y los niños se desenvuelven; son los espacios de violencia donde hay pérdidas y muertes; son experiencias migratorias internas o internacionales, que les obligan a realizar traslados; es el negocio del narcomenudeo como una forma de sobrevivencia y son las condiciones de pobreza extrema que pueden llevarles al abandono y la negligencia, no solo de los adultos a cargo, sino que de las propias instituciones gubernamentales.

Los procesos de deterioro sociopersonales responden a la imposibilidad de contar con empleo y vivienda digna, así como a la poca o nula estabilidad para solventar las necesidades más elementales; son experiencias que están atravesadas por la condición de edad, de género, de etnia y de nacionalidad. Es por estas razones que la escuela sigue siendo un recurso para la niñez y sus familias. Obviamente este recurso no es el único para resolver muchas de las situaciones vividas.

Nuevas problemáticas se conjuntan y se expresa la violencia a partir de las condiciones ya conocidas, pero con nuevos actores sociales, como son el crimen organizado y el negocio del narcotráfico. Es importante destacar que trabajar con sectores vulnerables que viven relaciones violentas y que

están excluidos crea un efecto en la labor realizada y en las personas profesionales que la asumen.

Mora y Pérez (2009) alertan y colocan la problemática en dimensiones mayores, sus planteamientos apuntan al deterioro de la sociedad costarricense, indicando la preocupación de cómo los sectores vulnerables no son solo los antiguos “pobres”, sino una clase social de sectores medios en riesgo permanente de caer en la pobreza y la miseria: “No bastaría en la actualidad con superar la línea de pobreza para posicionarse en una situación de integración social consolidada. Se requeriría, también franquear el segmento de hogares no pobres en condición de riesgo de pauperización”.(Mora y Pérez, 2009, pp. 11).

Señalan los autores que si bien se tuvo como foco la atención de los sectores empobrecidos (combate a la pobreza) por parte de los gobiernos de turno, donde surge el programa, ello no ha sido suficiente. De hecho, indican la pérdida de la llamada clase media costarricense, construida sobre las políticas sociales del siglo pasado, y hoy en peligro de extinción. Es así que la desigualdad y la vulnerabilidad⁴ aumentan en el país y ello lleva a la polarización de los grupos sociales en la Costa Rica del siglo XXI.

Las políticas neoliberales agudizaron los problemas de orden estructural, a pesar de los esfuerzos que políticamente se realizan. Como señala Redondo (2015), la desigualdad tiene un efecto mortífero y un impacto que devasta no solo lo físico, sino lo psíquico, tanto a nivel individual como colectivo. Dichas circunstancias vienen impactando negativamente la institucionalidad costarricense, pues hay incapacidad para responder a las demandas sociales y los argumentos que prevalecen son los de la ideología liberal, donde la “resolución” de las problemáticas recae en las familias, generalmente las mujeres (madres, abuelas, tías o cuidadoras), en los propios niños y niñas. ¿Cómo lograr salir y cumplir con el rendimiento escolar cuando se vive la violencia, la desigualdad y la frustración?

En este sentido, ya Leandro, desde el 2010 y basada en su experiencia, argumentaba la necesidad de continuar el trabajo en las instituciones educativas fortaleciendo este programa:

En primer lugar, deseo señalar que el trabajo psicológico acerca de lo que está aconteciendo en nuestros centros educativos se hace

⁴ Pizarro (2001) citado por Mora y Pérez (2009), señala “... que la “vulnerabilidad social” constituye uno de los resultados del desarrollo capitalista latinoamericano en la pasada década; al punto que se le identifica, junto a la pobreza y la desigualdad social como un nuevo rasgo estructural” (p. 25).

urgente... Como segundo punto, y que se deriva del anterior, el rol de la Psicología en los espacios educativos debe ser transformado y asumido con mayor compromiso y sensibilidad, pues se trata de personas en condiciones de mayor vulnerabilidad, y acá hablo no solo de los niños y las niñas, sino de las madres, padres, abuelas.. (p.198).

Asimismo, destacaba la realidad macroeconómica como una forma de violencia estructural sobre las poblaciones, la cual se ve reflejada en la deficiente infraestructura física de las escuelas y la dificultad en los servicios brindados a dichos sectores. En la entrevista a una funcionaria socióloga en la Regional del MEP, esta coincidía con Leandro (2010) e indicaba las dificultades vividas para realizar el trabajo de los equipos interdisciplinarios del programa: "...mi percepción es que no se le ha dado la verdadera importancia de que es lo que es una disciplina de estas, en un centro educativo, entonces es con las uñas que muchas de mis compañeras han tenido que trabajar...". (Socióloga regional, comunicación personal, 2014)

La misma autora enfatiza que los centros educativos siguen siendo concebidos como un espacio de oportunidades, pero también como un lugar donde se juegan las relaciones de poder y se agudizan las desigualdades. Por ello se concluye que las relaciones interpersonales están siendo nutridas por condiciones de violencia y vulnerabilidad, impactando a la niñez, sus familias y las comunidades, así como a las y los profesionales escolares.

A pesar de las críticas sobre las escuelas, tenemos claro que las instituciones educativas en Costa Rica tendrían que ser –esperamos que lo sean– un factor de protección para la niñez. Por eso, coincidiendo con Murillo y Román (2011), en América Latina tanto la escuela y las familias son muy importantes para el logro escolar indicado, pero para ello deben existir instituciones educativas de calidad: "... quienes nacen en hogares más pobres y carentes requieren urgentemente de las escuelas de alta calidad, con capacidad de compensar esa desventaja de su situación de partida, a fin de igualar las oportunidades y posibilidades que les han de permitir, participar y actuar plenamente en la sociedad". (Murillo y Román, 2011, p. 46)

La educación formal, entonces, está justo en medio de las contradicciones sociales de una realidad micro y macro agudizada por la desigualdad económica y social, así como de género y de edad. Ya Duschatzky y Corea (2007), en Argentina, cuestionan el lugar de la institución educativa en la vida del cuerpo estudiantil de zonas marginadas; así, se preguntan ¿qué

función y significado tiene para esta población la escuela? Esto nos lleva a repensar lo que estas autoras concluyen en el posible “declive” y “fracaso” de las instituciones⁵ atribuido al modelo neoliberal adoptado en los países de América Latina.

De nuestra parte, el acercamiento al programa nos permite, desde la perspectiva doble de la mirada académica y de las profesionales participantes en el estudio, presentar una sistematización particular. Ello ha colocado preguntas surgidas a lo largo del texto (y algunas respuestas generadas en el proceso también): ¿cómo apoyar las necesidades de las y los estudiantes y de sus familias en condiciones de vulnerabilidad?, ¿cómo mantener la institución escolar como un referente, un apoyo para abrir oportunidades y un factor de protección y no todo lo contrario? y ¿cuál es la vía para que los recursos que se han puesto al servicio de las poblaciones se fortalezcan en el marco de centros educativos de calidad?

Estas preguntas nos llevan a confirmar la necesidad de reflexionar y mirar las prácticas, y la importancia del proceso de investigación realizado para las profesionales que han tenido la oportunidad de expresar y compartir parte de su trabajo. El hecho de haber propiciado, desde la investigación, la revisión crítica sobre lo que se hace, así como el compartir los aciertos, las incertidumbres y las dificultades, ayudó a la transformación personal y al autorreconocimiento. Agradecemos a las compañeras el haber tomado el riesgo de ser observadas por otras colegas, pero, sobre todo, por su generosa actitud al compartir sus conocimientos:

Este sujeto que se arriesga y se expone a que algo le pase, le suceda, lo afecte, es el sujeto que se forma y transforma en ese pasaje de acontecimiento, en ese transitar, en ese padecer “algo que me pasa”, que es la experiencia. (Toscano, Serial, Pérez y López, 2008, p. 90)

I.1 El modelo metodológico: breve descripción

Para la realización de este esfuerzo de investigación se procedió con un enfoque cualitativo en el cual se privilegió, en un primer momento, la dimensión fenomenológica, para, progresivamente, ir incorporando aspectos y procesos más reflexivos e interpretativos.

⁵ Vilma Leandro en el apartado sobre la institución educativa plantea con mayor profundidad algunas de estas preocupaciones.

Se efectuaron visitas periódicas a cada una de las escuelas donde se acompañó y se observó las tareas cotidianas que las colegas desarrollaron en el centro educativo. Estos encuentros, a su vez, se constituyeron en un espacio conversado y dialogado sobre lo que íbamos conociendo y viviendo diariamente. Por este motivo, se privilegiaron los registros etnográficos que han servido para profundizar en el proceso. Asimismo, se programaron reuniones grupales para revisar lo que el proceso de investigación nos iba aportando, entre ellas hubo síntesis, discusiones y reflexiones, que dieron pie a la elaboración de este libro. La información se basa también en transcripciones, resultado de las discusiones grupales recabadas en reuniones periódicas entre el equipo de investigación y las compañeras del equipo colaborador de esta. De igual forma, se realizaron registros etnográficos a partir de las visitas a las diferentes escuelas y, como se contó, con entrevistas diversas que dan cuenta del trabajo empírico ejecutado.

Se privilegió el acercamiento en el sitio y se respaldó con registros contextualizados entendidos como, según Munné (1995): "... los métodos y las técnicas con que se trabaja en la investigación etnográfica quedan afectados por lo comprensivo y lo hermenéutico, y, en consecuencia, la metodología cualitativa le es inherente" (p. VII) Tal como lo planteaba Vigotsky (1979), el reto del método no solo reside en describir lo que se observa, sino que está determinado por la concepción de investigación que se sostenga.

Por este motivo, la perspectiva teórica responde al análisis contextual, a la reflexión histórica y al reconocimiento de la importancia de identificar y reflexionar sobre las prácticas realizadas. En este sentido, se colocaron las múltiples voces en un ejercicio de puesta en común con el objetivo de comprender, conjuntamente, el objeto de interés de esta investigación. Esta tarea también se coloca en la perspectiva de proceso, convencidas de que no todo está dicho y, por el contrario, hay mucho que decir, plantear y problematizar por parte de las personas quienes están en el programa y en el marco de la educación costarricense.

Por un lado, las discusiones se han realizado desde una psicología escolar situada; por ello, se logra visibilizar la realidad de los sectores sociales que fusionan en sus vidas las desigualdades, la violencia y la falta de oportunidades, los que a su vez son un reflejo de lo lejos que estamos de cumplir los derechos humanos, que, como país, hemos suscrito. Por otro lado, las reflexiones muestran la complejidad de las tareas asumidas en el marco de las instituciones educativas y del contexto social en que se desenvuelven; al ser reconocidas las problemáticas y dificultades de las poblaciones atendidas, se muestra la importancia que tiene para las

poblaciones contar con recursos humanos especializados, a pesar de que, desde una mirada economicista, se conciba el programa financieramente muy costoso. Desde nuestro punto de vista, programas como este tendrían que visualizarse como una inversión que tendría que respaldarse, no solo en la educación primaria, sino también en la secundaria.

El abordaje metodológico intenta presentar, desde una mirada psicosocial, las realidades y diversas situaciones presentadas en los contextos escolares empobrecidos de Costa Rica y, en particular, la inserción y el quehacer de las profesionales en Psicología en esos escenarios.

Como reseña del procedimiento, se hizo un primer contacto, antes de iniciar la investigación, con el grupo de profesionales en Psicología que laboran en Desamparados para informarles sobre el trabajo. Posteriormente, se conversó con las personas que mostraron interés y se procedió a firmar el consentimiento informado. De manera paralela, se solicitaron los permisos a las autoridades del Ministerio de Educación Pública y las direcciones de las instituciones escolares.

Durante el proceso se visitó, semana tras semana durante aproximadamente un año lectivo, los centros educativos. En dichos encuentros, la investigadora principal y una de las compañeras asistentes participaron acompañando a la psicóloga. Se observó y se registró, por medio de diarios de campo, la gran cantidad de actividades, las dinámicas y demandas a las compañeras. Entre ellas se pueden reseñar: las coordinaciones con el equipo interdisciplinario y con otras instancias, tanto a lo interno como con otras institucionales; se participó de sesiones de atención individual, en reuniones institucionales, visitas a las comunidades; se logró conocer parte del ambiente escolar y algunas dinámicas internas, así como las relaciones con otros profesionales de la educación, madres de familia, niñas y niños y autoridades institucionales. Estos registros nos permitieron contar con un conocimiento sobre las acciones efectuadas en el día a día a lo largo del año. Hubo conversaciones informales con las psicólogas durante las visitas, en las cuales surgieron preguntas, consultas y sentimientos que gestaron las situaciones enfrentadas con la niñez, sus familias e incluso con el resto del personal. Esto fue una oportunidad privilegiada que contribuyó de manera significativa con la investigación.

De igual forma, se ejecutaron entrevistas a informantes clave del Ministerio de Educación Pública, las que fueron transcritas y retomadas en este trabajo. Asimismo, se estudiaron los diarios de campo y otros documentos que fueron aportando al trabajo realizado. Sobre la base de dichas informaciones

se trabajaron síntesis que fueron presentadas al grupo (investigadoras y participantes psicólogas) en una reunión semestral. Este ejercicio permitió profundidad y focos de atención para comprender lo que se hace y como un medio de retroalimentación para las compañeras. Estos encuentros han sido clave para conocer y dar cuenta de lo que acontece en el medio escolar, la presencia de los equipos interdisciplinarios, el aporte de la Psicología desde un esfuerzo colectivo.

Es por ello que con gran satisfacción se puede señalar que este proceso es el que permite concretar el presente libro, el cual reúne, como se ha mencionado antes, no solo la mirada del equipo a cargo de la investigación, sino las múltiples miradas de las compañeras. En cada sección se encuentra una sistematización del esfuerzo y se evidencia la importancia del trabajo colectivo para enfrentar las duras condiciones y situaciones vividas por la niñez y sus familias.

La persona que da lectura al material se encuentra con un texto diverso, con un énfasis en los primeros apartados sobre aspectos más de orden conceptual, pasando por la reseña de casos, que es un aporte significativo, pues parten del trabajo sistematizado de las compañeras y surgen del impacto que les promueve la experiencia de cada uno de ellos. Se finaliza con reportes de proyectos particulares realizados para contribuir con la dinámica y la labor pedagógica de las instituciones escolares.

Por un lado, en el capítulo segundo se menciona lo que es el Programa de Atención Prioritaria, haciendo un recorrido particular por los documentos oficiales, y se contextualizan algunos aspectos.

Por otro lado, el marco general de la investigación se incluye en el tercer capítulo, tratando de colocar la reflexión acerca de aspectos generales de la educación y la psicología escolar, los cuales se consideran puntos de partida esenciales para un encuadre de lo psicosocial. De igual forma, en el capítulo cuarto se presentan algunas de las conclusiones, reflexiones y hallazgos que parten del trabajo empírico, entrelazando ideas y comentarios que nos dan cuenta de cuestionamientos y situaciones que se dan en lo cotidiano.

Asimismo, el capítulo cinco es muy apreciado y relevante para la investigación y la disciplina, ya que surge de la casuística, en la cual se trata de mostrar un estilo de intervención que las profesionales en Psicología han venido construyendo a lo largo de su experiencia y que son el producto del ir y venir en sus años de experiencia laboral. Se incluye estrategias y valoraciones construidas en la práctica y que habían permanecido de alguna

manera “engavetadas” en la práctica cotidiana. Justamente su valor reside en que es una contribución para una psicológica interdisciplinaria, práctica y comprometida. Dichas reflexiones provienen de la ruptura con lo convencional y lo tradicional, que parece se privilegia en la enseñanza dentro de las aulas universitarias. En este sentido, el recorrido de la práctica a la teoría nos llevó a buscar la mirada integradora de las situaciones adversas enfrentadas por la población con las que compartimos y se atienden en el centro educativo.

En el sexto capítulo se incluyen experiencias concretas de estrategias colectivas e interdisciplinarias con ejemplos concretos sobre proyectos específicos, los cuales se podrían considerar extra curriculares, pero que son espacios de gran importancia para las poblaciones y el funcionamiento articulado de la institución educativa.

Y, finalmente, un último capítulo donde se ofrecen algunas reflexiones finales que surgieron a raíz de los encuentros con una psicología escolar situada y contextualizada, producto de nuestro paso por la “aventura” investigativa.

Capítulo II

El programa en las escuelas y su trayectoria

1. El programa en las escuelas de atención prioritaria

Elaborado por Teresita Cordero Cordero

A pesar de cumplir en el 2015 veinte años, el programa cuenta con muy pocos registros relacionados con sus alcances y su desarrollo. Se descubre cómo las acciones efectuadas suelen quedar en el anonimato, conocidas dentro de las paredes de la institución educativa.

Existen en el país 147 escuelas de atención prioritaria, ubicadas en todas las regiones del país, y cada centro educativo cuenta con tutoras de apoyo para la niñez y con profesionales de las ciencias sociales constituidos en equipos interdisciplinarios¹.

En cuanto al cantón de Desamparados, por un lado, existen 57 centros educativos primarios, 44 pertenecen al Ministerio de Educación Pública (MEP) y 13 son de financiamiento privado²; por otro lado, cuenta con 6 preescolares del MEP y 6 de financiamiento privado. Además, existen 12 escuelas que están inscritas dentro del Programa de Atención Prioritaria en la zona de Desamparados³, lo que nos demuestra las condiciones de vulnerabilidad de la región.

1 Los equipos están constituidos por profesionales de tres áreas: Orientación, Social (Trabajo Social, Planificación Social o Sociología) y Psicología, que son contratados en puestos administrativos y tienen la tarea de apoyar la labor del centro educativo. En los equipos se contempla usualmente la presencia de un profesional en Psicología.

2 El cantón de Desamparados cuenta con una población de 208 441 habitantes, de los cuales 99 974 (47.9 %) son hombres y 108 437 (52.1 %) son mujeres. Por un lado, del total de habitantes, 53 471 son niños, niñas y adolescentes, entre los 5 y 19 años de edad, grupo etario que corresponde al 26 % de la población total. Por otro lado, está poblado por 57 355 hogares, donde el 33 % tiene jefatura femenina, un promedio de 3.6 habitantes por vivienda y solamente el 4 % se encuentra en estado de hacinamiento. (Censo 2011, INEC)

3 En la exposición del señor Eugenio Espinoza (2015) en mesa redonda en la celebración del XX aniversario, señaló que para mediados de la década del 2000, se tenía programado incluir en el programa, diez escuelas más en la zona de Desamparados en San José, Costa Rica.

El programa nació con el encargo social de mejorar la calidad de vida de las poblaciones⁴, aspecto que no puede ser resuelto solo por lo escolar y si se valora a partir de dicho objetivo, va a sobredimensionar los logros y el éxito esperado. Jiménez (2010) destaca que el programa tiene como tarea una mejora en la educación impartida en las comunidades urbano marginales para que sus educandos y familias sean objeto de una adecuada movilidad social, punto que sigue en cuestionamiento y parece no cambiar, producto de las condiciones sociales y económicas de una sociedad costarricense cada vez más desigual.

En este sentido, el MEP en el estudio mencionado de Jiménez (2010) evaluó el programa tomando como fuente principal indicadores relacionados con la repitencia y deserción escolar, los cuales no toman en cuenta otros aportes relativos a la formación humana del estudiantado. Entre las conclusiones señala que, aunque un centro educativo pertenezca a Promecum, esto no garantiza en forma automática que su rendimiento académico sea superior al ofrecido en épocas anteriores, ni que sea mejor que el rendimiento académico demostrado por una escuela similar que no está dentro del proyecto. Visto así, no se reconocen otras problemáticas y condiciones relativas a la protección y defensa de la niñez. En este sentido, tan solo indicar cómo, para algunos de los casos referidos en el capítulo quinto, lo importante es proteger la vida del niño o la niña, aunque con ello no se logre el éxito académico.

Se ha de recordar que la política social ha sido efectiva para palear necesidades de las poblaciones, pero no para mejorarlas. Las políticas económicas de las últimas décadas han agudizado la desigualdad social en Costa Rica, tal como se detalla en el Estado de la Nación (2014, pp. 44): “Sin embargo, el país sigue presentando un desempeño negativo en términos distributivos, lo cual se refleja en el aumento de la desigualdad del ingreso, el estancamiento de la pobreza y el modesto avance en el cierre de brechas laborales, de género y territoriales, que este Informe ha venido documentando a lo largo de dos décadas”.

El Estado de la Nación (2014) advierte que hay un cambio sustancial en la realidad país, producto de las políticas sociales y económicas que cambiaron el rumbo en relación con el siglo pasado; en este sentido, se pregunta por

4 La opinión de una de las psicólogas es que se han mejorado algunas condiciones de vida de las poblaciones, tales como higiene personal, y se cuenta con mejor infraestructura de vivienda en las comunidades, también indica la existencia de otras problemáticas que no evidencian cambios en las condiciones estructurales de la pobreza, como la violencia, el empleo, entre otros.

el desarrollo humano y las oportunidades que se tienen en el contexto actual, señalando la necesidad de fortalecer las buenas prácticas. El programa debería ser identificado como centros educativos de calidad, ya que cuenta con los recursos y la experticia. En este sentido, sí es importante que se le brinde seguimiento a las escuelas para apoyar los esfuerzos que se realizan y se permita aprender de la experiencia, enriqueciendo a la práctica colectiva de más de veinte años⁵.

Los equipos interdisciplinarios en donde se ubican las y los profesionales en Psicología, según el manual descriptivo de puestos sobre especialidades del MEP, tienen cuatro ámbitos de acción⁶:

Por un lado el programa PROMECUM cuenta con grupos interdisciplinarios conformados por profesionales en áreas como Orientación, Psicología, Trabajo Social, Sociología entre otros, cuya finalidad se orienta al diagnóstico, atención y seguimiento de las diferentes situaciones que afectan la población estudiantil de los centros educativos localizados en comunidades de atención prioritaria, marco dentro del cual desarrollan programas de asesoría, capacitación y actualización de los docentes, para que se responda a las necesidades encontradas en los diagnósticos institucionales y así ofrecer una mejor atención a la población. (Resolución DG-221-2004)

En su planteamiento inicial, PROMECUM responde a los objetivos que se trazaron en el Plan Nacional de Combate a la Pobreza, en la administración Calderón Fournier (1990-1994), cuando se establece que “la educación enfrenta, desde la perspectiva social, el reto de ser un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales”. El programa nació con gran auge en los años noventa, impulsado por el gobierno de José María Figueres, 1994 – 1998, pero en el gobierno de Oscar Arias, 2006 – 2010, se tomaron decisiones para dejarlo sin apoyo desde el nivel central del MEP.

5 Por supuesto, no se está pensando en que el seguimiento y apoyo al programa se convierta en una mirada economicista que valore solo indicadores de rendimiento académico y gastos; tal cual lo planteaba en el 2010 el estudio realizado por Ramiro Jiménez, del Ministerio de Educación Pública.

6 Además, existen equipos itinerantes destacados en las direcciones regionales que asesoran a los comités de apoyo educativo de los centros educativos y en cumplimiento de la Ley 7600. Estos equipos además de las profesiones antes citadas pueden incluir a personal de educación y educación especial y hay otros espacios en el MEP que tienen profesionales especializados, como son los grupos que están en las instituciones educativas de educación especial. El cuarto espacio descrito en el manual de puestos está en el Departamento de Educación Integral de la Sexualidad.

La misión del programa desde su concepción más amplia consiste en facilitar y propiciar una educación de calidad, con visión holística, desde un enfoque integral del desarrollo humano.

Desde esta premisa, el programa canaliza otros recursos, tales como alimentación y material didáctico, como insumos para el aula. Su objetivo es el fomento y la promoción del componente psicosocial de la población estudiantil mediante el fortalecimiento de factores protectores y la atención especializada en situaciones críticas. Para esto, el trabajo de los equipos interdisciplinarios se divide en cuatro áreas de intervención: estudios diagnóstico-institucionales e investigación; prevención integral; capacitación y asesoría a los docentes; y atención de situaciones psicosociales específicas. (Solís, Arce y Vargas, sf, pp.82–87).

Asimismo, Eugenio Espinoza, quien tuvo a su cargo la ejecución del programa desde su inicio hasta que hubo la reestructuración en el MEP en el 2007, explicó en la celebración de los XX años del programa (2015) que cuando se ideó el proyecto se tuvo en mente tres grandes áreas: lo socioafectivo; lo cognoscitivo y la psicomotricidad. Por ello, se pensó en un grupo de profesionales que pudiera apoyar en el estudiantado cada una de las áreas, vistas en su dimensión integral. Se identificó, entonces, las necesidades de alimentación, el trabajo con la conflictiva social de las familias, y el apoyo académico, creando un programa único en América Latina.

En entrevista realizada a un profesional en Orientación que labora en el Ministerio de Educación Pública (MEP), en el 2014, este compartió cómo la oficina del programa fue cerrada en el 2007, producto de una reestructuración de esta entidad; y Eugenio Espinoza en su testimonio indicó que el argumento para su cierre y para frenar su expansión a nivel nacional respondió a factores de tipo económico. Por este motivo, se puede concluir que las decisiones de tipo financiero administrativo respondieron a la ideología neoliberal individualista, en la cual se fomenta la privatización de los servicios y se achica el Estado, y se deja en las manos de las comunidades y las poblaciones el resolver sus necesidades, reforzando las condiciones de desigualdad.

En el 2009, se dejó de apoyar a los equipos interdisciplinarios por parte del Departamento de Orientación y Vida Estudiantil como consecuencia de una decisión de las autoridades ministeriales de ese momento. Y para el 2010, dicho departamento se cerró. Esto creó un conflicto que generó una resistencia interna y con apoyo del gremio de orientadores se logró, en el

2012, abrir de nuevo el departamento; sin embargo, dicha instancia fue prácticamente desmantelada.

El compañero entrevistado explica cómo esto les obstaculizó los procesos y el apoyo que venían realizando entre ellos, a los equipos interdisciplinarios del programa:

... qué pasa, se paralizan un montón de cosas, hay una serie de situaciones que a lo interno nosotros vivimos, no se nos permitía hacer reuniones con los asesores regionales, no se nos permitía hacer visitas técnicas, excepto si ya alguna región lo solicitaba, ... de alguna manera limitaron esa vinculación que nosotros teníamos con digamos con toda la estructura de lo que era el servicio de Orientación a nivel nacional y por consiguiente, también esto afectaba los equipos interdisciplinarios porque es una población nuestra, de nosotros digamos, y al final nos preguntaban bueno, pero qué pasa con los equipos... (Orientador, 2014, comunicación personal)

En la celebración de los 20 años, organizada específicamente por los equipos interdisciplinarios del programa en la zona de Desamparados, el viernes 31 de julio del 2015, se le insistió a las autoridades del MEP sobre la necesidad de que existiese visibilidad y atención a las escuelas pertenecientes al programa.

De manera responsable y profesional, las y los profesionales que están en el Programa en Desamparados, en el 2015, enviaron un documento a las autoridades del MEP con una propuesta organizacional y técnica que involucró, entre otras medidas, la solicitud de la creación de una instancia asesora que tuviera presencia en la estructura superior del Ministerio de Educación con el objetivo de realizar diferentes funciones relativas a la coordinación, ofrecer un respaldo en cuanto a la dirección y capacitación de los equipos, entre otras.

La complejidad de las problemáticas y situaciones que a diario se enfrentan y el poco reconocimiento que tienen de parte del empleador, como es el MEP, están siendo un ejemplo más de que hay situaciones y necesidades apremiantes por resolver que no siempre encuentran respuestas políticas oportunas. Se espera que este no sea el camino y que, por el contrario, el programa reciba una atención atinada e inteligente a tales solicitudes. Por esta razón, se incluye en esta introducción la presentación que realizó Vilma Leandro (profesional que representó a los equipos interdisciplinarios)

en la mesa redonda organizada en la celebración del XX Aniversario del Programa, la cual constituye una reflexión crítica acerca del quehacer de los equipos interdisciplinarios en estos 20 años de existencia, y que está pensada desde la experiencia en la región de Desamparados, lugar donde se albergan más escuelas de atención prioritaria.

2 Trayectoria y desafíos de los equipos interdisciplinarios: el camino se ha hecho andando⁷

Elaborado por Vilma Leandro Zúñiga

En 1995, en Costa Rica, entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio con México. El presidente de la República, José María Figueres Olsen, se empeñaba en que se aprobara el 6 % del PIB para el sector educación. Cartago llegaba a la final contra La Liga y perdía, una vez más... hay cosas que nunca cambian. El presidente Figueres y el entonces líder del PUSC y expresidente Rafael Ángel Calderón Fournier firmaban el famoso y nefasto pacto Figueres-Calderón, que tenía como fin poner en marcha los acuerdos y contenidos de la conocida Reforma del Estado, la cual se concentraba en un documento que existía desde 1990. Los Enanitos Verdes daban un gran concierto en el Palacio de los Deportes. El porcentaje de hogares pobres era de 20.4%. El total de muertes violentas fue de 3657, siendo los hombres quienes llevaron la peor parte. Además, se realizaba una de las mayores movilizaciones del sector magisterial: la huelga del 95, en la cual se peleaba por una ley digna y justa de pensiones para este sector. Aún no se aprobaba el Código de la Niñez y la Adolescencia ni la Ley de Violencia Doméstica. Existía un 10.2% de personas menores de edad no cubiertas por ningún tipo de seguro social. Claudia Poll ganó 4 medallas de oro en el II Festival Olímpico de Brasil. Y también, en el MEP, se creaba el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Comunidades Urbano Marginales, que, como ya anotamos antes, se llamó Promecum.

Es ese escenario en el que hay que empezar a contar la historia, pues, porque como dice el entrañable escritor argentino, Mario Benedetti, no hay que juzgarse sin tiempo. De manera que resulta esencial caracterizar las circunstancias que dieron a luz a este programa. Era una Costa Rica convulsa, con altos y bajos, la cual iniciaba una transición, que aún no termina según parece.

⁷ Este texto fue preparado para la conmemoración del XX aniversario de los equipos interdisciplinarios en el año 2015.

Se trataba de una Costa Rica que poco a poco comenzaba a abandonar la generación de políticas de bienestar “universales”; es decir, que le llegaran a la mayor cantidad de habitantes, y se movía, más bien, a aplicar medidas de corte selectivo para las poblaciones que ya estaban siendo golpeadas (y lo seguirían estando) por los cambios en el modelo económico. Es en esta lógica de la creación de políticas selectivas en las que podemos insertar el surgimiento de Promecum.

No nos vamos a detener mucho explicando el programa, pues ya antes se hizo. Solo decir que se aplicó en aquellas comunidades donde, de acuerdo con estadísticas del gobierno, se presentaron bajos índices de desarrollo humano.

En qué consistía el programa:

1. Se aplicó solo a centros educativos de primaria, solo escuelas, no colegios.
2. Partía del principio de que en centros educativos ubicados en zonas y comunidades pobres y con altos índices de riesgo social se requería de ciertos servicios especializados para atender a los y las estudiantes, pues enfrentaban situaciones que claramente afectaban su desempeño escolar.
3. Otro punto de inicio, relacionado con el anterior, es que se partía de la premisa (ideologizada) técnica, de que la educación es la vía para romper los círculos de pobreza.
4. Implicaba un mayor presupuesto para alimentación de la comunidad estudiantil.
5. Se creaba para la recuperación integral de niños y niñas, que es el programa PRIN, el cual consiste en que docentes de la escuela nivelan estudiantes con rezago en contenidos. Este puesto implica una bonificación salarial para las docentes.
6. También aparecía la figura de tutoras o facilitadoras del currículum. Una por cada materia básica. Su trabajo consiste en la asesoría y capacitación en metodología y estrategias pedagógicas para el personal docente en aras de mejorar las prácticas de mediación; es decir, para mejorar la forma de dar las clases y generar aprendizajes significativos en el

estudiantado. Este puesto también representa una bonificación salarial del hasta el 50 % de las docentes que ejerzan el cargo.

7. Finalmente, se introducían los equipos interdisciplinarios. Eran equipos de tres profesionales, uno por cada área: orientación, psicología y el área social, que podía ser sociología, trabajo social o bien, planificación social. Su finalidad era apoyar la labor de las docentes y realizar un abordaje básicamente preventivo, no de atención secundaria o terciaria.

Ahora bien, demos por concedido, como lo señala Paulo Freire, que la educación es, en primer lugar, un acto político, y que todos los problemas y situaciones que enfrentamos en el sector educación tienen una dimensión política: “Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero”. (sf, p. 70)

Hacer escuela con los sectores más vulnerables y excluidos de la sociedad no ha sido fácil, de eso pueden dar cuenta con creces las compañeras maestras y directores y compañeras de los equipos interdisciplinarios. Hay otro punto de partida básico e innegociable: la práctica educativa en comunidades pobres es, requiere serlo, totalmente distinta, alternativa a lo que tradicionalmente se había acostumbrado. No puede ser igual a la de los sectores medios o altos, no es solo un asunto de técnicas pedagógicas, se trata, más que nada, de sensibilidad, de empatía, de conciencia de las desigualdades sociales, de sus efectos e impacto en la vida de las niñas y los niños y de sus familias, así como del tejido comunitario.

Con 20 años de peregrinaje por estas escuelas, recorriendo las calles de Los Guido, de La Capri, de Río Azul, de Higuito, de Torremolinos, de San Rafael, para mencionar solo algunas zonas de Desamparados; las integrantes de los equipos hemos re aprendido una forma de ser profesional, hemos resignificado las clases universitarias, como suele decir la colega Marla Hernández: “Nos estrellamos contra la realidad”. (Comunicación personal, mayo 2015)

Pero, ¿con qué nos hemos encontrado en este largo camino? Ha sido una caja de pandora, hemos tropezado con docentes comprometidas y “casadas” con su labor, con administraciones responsables y conscientes de la situación educativa y comunitaria. También con maestras agotadas y frustradas, preocupadas por no saber qué hacer, cómo resolver situaciones realmente dramáticas de los y las estudiantes. Chocamos con personal en puestos de

dirección que no entiende para qué estamos, sin haber recibido ninguna inducción ni capacitación de lo que implica dirigir una escuela Promecum, topamos con prácticas docentes autoritarias, verticales y prejuiciosas, con instancias dentro del mismo MEP que, más que coadyuvar a la resolución de las problemáticas, las complican, las amplifican, a través de una gestión que por lo general re victimiza y afecta a quienes ocupan las posiciones de mayor vulnerabilidad. Con profesionales de los equipos saturados, con altos indicadores del síndrome del *burn out*, decepcionadas y frustradas por las condiciones estructurales en las que se desenvuelve su labor.

De igual forma, hemos hallado comunidades empobrecidas, tomadas por las mafias, abandonadas por las instituciones del Estado, parafraseando a la compañera Hernández antes mencionada: “estas comunidades no tienen a nadie”, su único referente institucional es el centro educativo. Donde las mujeres (madres, abuelas, tías, vecinas, hermanas mayores etc.) son el principal sostén (económico, emocional) de las familias y, desgraciadamente, también el principal foco de persecución, violencia y/o abandono de instituciones como el PANI, Fonabe, el IMAS, la municipalidad, etc. La escuela se convierte en una especie de isla que “ataja”, para decirlo de alguna manera, una buena parte del conflicto social generado en la comunidad. Lo que sucede en la escuela, como institución social, muchas de las veces, NO es escolar.

Los equipos interdisciplinarios hemos logrado sortear, unas veces mejor que otras, por supuesto, la gran contradicción existente en el surgimiento mismo de los equipos: se pedía un trabajo preventivo, pero desde un modelo asistencial, con peticiones de todos los actores educativos de atender y “componer” al estudiante y su familia, en una estructura tan autoritaria y vertical como suele ser la cultura MEP.

Lo anterior se complicaba además porque muchas de las situaciones vividas en las escuelas requerían una intervención inmediata, los problemas ya los teníamos, no se trataba de prevenir. Fuimos entendiendo que la prevención no es retroactiva, pero que tampoco podemos ni debemos proceder con discursos ni prácticas mesiánicas, de salvar a la gente. Asimismo, hemos entendido, con creces, que nuestra mediación en los centros educativos ha sido importante y valiosa. Especialmente desde que existen instrumentos legales como la Ley Contra la Violencia Doméstica, la de Paternidad Responsable o el Código de la Niñez, el trabajo desde el enfoque de derechos humanos ha sido, y esto lo digo sin temor a equivocarme y además con mucho orgullo, uno de los principales logros de nuestro quehacer de 20 años.

Aprendimos con y de las compañeras docentes, tanto de prácticas pedagógicas adecuadas como aquellas que jamás deben aplicarse. Aprendimos a organizar marchas, bingos, tardes de talentos, poner denuncias, visitar instituciones, pedir donaciones, hacer diagnóstico diferenciales, usar las contralorías de servicios de las instituciones, poner recursos de amparo, solicitar capacitaciones por cuenta propia, organizar ferias de la salud, a trabajar con la uñas, pero, sobre todo, a mirar distinto a esta otra niñez tan borrada de la realidad nacional, que a veces solo aparece en forma de “sueño de Navidad⁸” o en la sección de sucesos de los periódicos.

Veinte años después, nuestras comunidades siguen igual de empobrecidas, más violentas y también más violentadas por un aparato estatal que las revictimiza cada vez que acuden o son llevadas por distintas razones a sus instancias, las rutas críticas que viven estas familias y comunidades en las diversas instituciones del Estado son realmente odiosas, inaceptables y, lo peor de todo, no conducen a ninguna parte. Tres son, desde mi perspectiva, los aspectos más difíciles que enfrentamos en los equipos y que considero son verdaderos desafíos:

1. La prevención y atención de las situaciones de violencia, generadas por el deterioro de las condiciones socioeconómicas, que claramente han venido de menos a más acá en Desamparados. Con su consecuente generación de trastornos psicológicos y conflictos en la escuela y la comunidad.
2. La orfandad en la que trabajamos en el sentido de que el apoyo y comunicación de las otras instituciones ha sido mínimo. Acá debo mencionar que el PANI en particular nos queda en números rojos.
3. La lucha sistemática por el mejoramiento de las condiciones laborales. La situación de los equipos se agrava desde el 2008, cuando, con la “re estructuración” del MEP, desaparece el departamento llamado Primaria 1 y los equipos quedan “sueltos”, huérfanos de una jefatura técnica y, por lo tanto, con un alto grado de desamparo en el área administrativa. Ahí empezamos un viacrucis.

⁸ Sueño de Navidad es un programa de televisión del canal 7 de Costa Rica, que se realiza en diciembre, y consiste en la recaudación de fondos y artículos para familias de muy escasos recursos.

Abrirse camino no ha sido sencillo, pues se trataba de otras miradas, otras formas de enfocar los problemas y las soluciones, de asumir a los estudiantes y a sus familias. Éramos forasteras desconocidas en tierras ya colonizadas desde hace ya muchos años por otros profesionales.

En este recorrido de 20 años hemos construido, sin querer queriendo, nuevos modelos de atención inter y multidisciplinaria, más complejos e integrales que en la mayoría de instituciones del país, menos burocráticos y, por lo tanto, más humanizados, seguro no tanto porque lo hubiéramos planeado conscientemente, sino porque así nos lo impuso la realidad. En Desamparados, el trabajo interno en equipo ha sido un gran esfuerzo y un desafío de construcción colectiva, creando puentes y estrategias de comunicación y acompañamiento, pues ha habido momentos realmente duros como grupo profesional o para ciertas compañeras, ya sea por situaciones laborales o de seguridad personal por el tipo de trabajo. Quizá la actividad de aniversario que estamos celebrando en esta ocasión sea la mejor señal de labor en conjunto, de madurez profesional y valoración grupal de nuestro quehacer.

Sin duda, los desafíos son muchos, porque la educación, aunque no es la palanca principal para la transformación social, juega un papel trascendental. Son muchas las situaciones difíciles que están enfrentando nuestros niños y sus comunidades, es muy grande la tarea colectiva pendiente de sacar este país adelante, de manera que tenemos la enorme responsabilidad de encontrar, como dice Freire (sf), salidas político-pedagógicas.

Capítulo III. Reflexiones y valoraciones acerca del escenario educativo actual costarricense

El capítulo inicia con el tema de la psicología educativa y escolar y una mirada que intenta colocar el acento en la formación universitaria, así como las necesidades y demandas de la realidad en el trabajo de la persona profesional en Psicología. Continúa con una mirada crítica al marco del sistema educativo formal al retomar los aspectos institucionales y que surgen desde la experiencia en el sitio.

1.1. La psicología escolar: desmontando lo dogmático

Elaborado por Teresita Cordero Cordero

El trabajo del profesional en psicología escolar es amplio y diverso, y, dependiendo del contexto en que se inserta, tiene diferentes exigencias y manifestaciones. Ello se produce por la cantidad de acciones que puede llevar a cabo en el espacio de las instituciones educativas, así como por las demandas depositadas a la Psicología, bajo el supuesto que puede resolver muchas de las problemáticas que interfieren con los procesos de enseñanza –aprendizaje. Esto se une con la propia autopercepción que suele tener el profesional sobre la disciplina y la genuina empatía que se gesta en la escucha, de las dificultades y situaciones vividas por las personas.

El campo de acción profesional que nos interesa se ha convertido en un tema de discusión mundial. Así, la psicología escolar es reconocida por ser una labor que tiene como característica principal la intervención en la práctica (Caldeira, 2005, Escudero y León, 2011; Hernández, 2009), así como el interés y la necesidad de legitimar el rol profesional.

La Psicología influye en el campo de la educación con sus propuestas teóricas y planteamientos prácticos, por ello se constituye en una disciplina científica valorada por sus aportes, aunque como profesión suele ser estereotipada por la atención individual. No obstante, responde a variedad de problemáticas humanas a partir de un complejo objeto de estudio que se sigue sustentando en diferentes paradigmas.

La práctica profesional de la psicología escolar aún se debate entre acciones que responden a la visión del modelo médico, de una psicología “clínica” con énfasis en la evaluación y cuyo objetivo está legitimado para realizar intervenciones individuales, versus una psicología escolar situada y ajustada a las necesidades más apremiantes del estudiantado, de las familias, de la comunidad y del propio centro educativo.

La investigación sobre el Programa en las Escuelas de Atención Prioritaria nos ayuda a describir estrategias que se desarrollan por parte de las expertas en Psicología y los profesionales de los equipos interdisciplinarios y el sector docente, la niñez y sus familias, las comunidades e instituciones sociales y gubernamentales. Así, las profesionales realizan actividades situadas que demandan a su vez conocer sobre el marco jurídico y práctico de la institucionalidad costarricense. De esta forma, el espacio del programa le ha abierto a los profesionales en las Ciencias Sociales un amplio campo de acción que se va construyendo en el proceso de trabajo. Existe una riqueza de experiencias, saberes y conocimientos que las compañeras adquieren a partir del marco de referencia en que se mueven, aunque suelen ser poco conocidos.

Es así que la práctica de la psicología educativa o escolar tiene puntos de encuentro y desencuentro entre las demandas y problemáticas cotidianas, las respuestas teórico-prácticas y las elaboraciones efectuadas desde la experiencia. En este sentido, el trabajo intenta colocar algunas discusiones críticas desde la mirada histórica-social y perspectiva psicosocial.

1.2. Reportes sobre la psicología escolar en otras latitudes

La psicología educativa/escolar, tal como se ha indicado, se viene cuestionando sobre cuál es su rol. En las referencias bibliográficas a nivel internacional se ubican respuestas relativas a su especificidad en la práctica e identidad como disciplina y su énfasis está dado desde el marco laboral y desde un sentido gremial.

Tanto en España como en Puerto Rico, muchos de los trabajos o estudios han sido impulsados por el gremio profesional y, por supuesto, la academia no podría faltar. Asimismo, en Europa los acuerdos de la Comunidad Económica Europea por homogeneizar los currículos universitarios en dicha región son un factor que influye directamente en el tema.

Por un lado, Ramírez (2009) en el editorial del número 15 de la revista *Psicología Educativa*, del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (España), señala la importancia de escribir sobre la práctica de la psicología educativa e indica la poca claridad que existe sobre el rol de la Psicología, entre otros, por el problema que encuentran a raíz de la competencia con los pedagogos y psicopedagogos. Por otro lado, Farell (2009) reporta esta misma problemática, señalando la existencia de un rol solapado con otros profesionales, como psiquiatras y profesores.

El primer autor, acota que los administradores siguen indicando a los y las psicólogos qué hacer y estas obedecen sin cuestionar. También señala la poca presencia de reportes del trabajo de la psicología educativa en España, a pesar de existir profesionales en este campo desde hace bastante tiempo. Este es un aspecto que coincide con la práctica en Costa Rica, la cual, aún con la importancia que tiene en nuestro medio la incorporación de estos profesionales en el ámbito escolar, brinda pocas referencias bibliográficas encontradas y como gremio tampoco se ha realizado una reflexión seria al respecto.

De igual forma, Méndez (2011) comenta como puntos para la discusión, la necesidad de definir el perfil profesional y sus funciones; su estatus profesional; los aspectos administrativos-laborales que según explica producen contrataciones precarias con poco reconocimiento de la labor; los dilemas éticos y de-ontológicos relacionados con la estigmatización, la confidencialidad, el secreto profesional y el consentimiento en las intervenciones. Asimismo, Sumaza (2006), en un recuento histórico de la psicología escolar en Puerto Rico, relata el proceso que se ha seguido para la formación y la discusión sobre la práctica en el campo de la psicología escolar. Interesantemente, destaca la necesidad de que se realice una práctica que ofrezca tareas de prevención en el marco de la educación, así como asesoría a las y los maestros. Entre las capacidades indica que la formación les permite colaborar con las familias y el trabajo con profesionales de la salud mental. Además, anota que estos cuentan con conocimientos del sistema educativo y sobre los procesos efectivos de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, hace hincapié en la importancia de la licencia que por ley debe contar para poder ejercer en este campo.

En Argentina, Roselli (2011) explica que la psicología educativa está en proceso de redefinición de su práctica profesional y menciona aspectos interesantes como: el campo de acción de esta va más allá de la institución escolar; tendría que ser una práctica que no solo responda a los casos problema, sino que tenga la capacidad de integrarse a los proyectos

institucionales, asesorando y orientando lo educativo; para ello se requiere contar con un nivel profesional en los posgrado (los cuales son pocos, según plantea el autor); y apela por una visión sistémica de la realidad de las instituciones y los involucrados en los procesos educativos; recalca la importancia de la incorporación de la investigación e indica la necesidad de ubicar a la educación, como un derecho humano, y así propiciar entornos de aprendizaje adecuados para todos los sectores.

Por una parte, para Caldeira (2005), la intervención de la psicología escolar se debe basar en la investigación y en el diagnóstico para realizar la intervención preventiva y correctiva de grupos o personas en todos los segmentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora indica que la psicología educativa en Brasil está en crisis, producto de la enorme demanda de atención individual de quienes se desvían de la “norma”. Además, menciona que falta una teorización psicológica propia, la cual comprenda mejor la realidad de la educación pública de Brasil; anota que parte del problema es el paradigma lineal y causal que prevalece en la investigación de la psicología educativa versus una visión más integral y lo que ella llama pensamiento sistémico, que obligaría a contar con una visión histórica y contextual.

Innumerables preguntas surgen a partir de una lectura contextualizada e histórica de la práctica del psicólogo educacional; retomando a Caldeira (2005), que nos la sintetiza, surgen las interrogantes: ¿cómo promover el desarrollo integral del ser?, ¿cuáles son las intervenciones psicológicas más adecuadas?, ¿cómo integrar a la familia en el proceso de aprendizaje?, ¿cómo atender las necesidades individuales de los estudiantes en el actual sistema educativo? En fin, parece que la crisis actual de la psicología educacional se encuentra en la imposibilidad de responder tales preguntas.

Por otra parte, Gomez y Van (1999), desde la academia, también indican la necesidad de realizar esfuerzos por desarrollar una práctica distinta que tome en cuenta lo institucional y las comunidades. De igual forma, Escudero y León (2011) conciben el reto de establecer un perfil profesional de la psicología educativa vinculado con la acción laboral que se realiza, así como con el estatus y el rol que se demanda desde el trabajo interdisciplinario, en el marco de las discrepancias entre la academia y la práctica profesional.

Hernández (2009), haciendo alusión a México, expresa que, desde su punto de vista, la psicología escolar es una disciplina multiparadigmática y que en la educación pública mexicana aún no se valora su aportación. Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) abogan por la incorporación

en la formación universitaria de conocimientos que les permitan a las y los psicólogos conocer la dinámica del sistema educativo, las políticas educativas, el contexto socio-cultural y la integración interdisciplinar, entre otros: “Además, ... el psicólogo educativo requiere intervenir con una visión renovada en los graves problemas y desigualdades educativas que prevalecen en México y que se expresan en el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el rezago, la deserción, las deficiencias en la profesionalización de los docentes, entre otros”. (p. 20)

Farrell (2009), por su parte, haciendo referencia al estudio de Jimerson, Oakland y Farrell (2006), quienes hicieron una encuesta en diferentes países a psicólogos educativos, explica cómo los profesionales consideran que su papel está malinterpretado y que las demandas que les hacen los administradores, docentes y familias del alumnado, suelen ser poco realistas.

1.3. Psicología escolar en Costa Rica

En el caso de Costa Rica, si bien se encuentran coincidencias en los temas y discusiones planteadas, el desarrollo de las reflexiones son incipientes, a pesar de la importancia que ha tenido en el campo laboral para los profesionales en Psicología. En nuestro país, el ingreso de las y los psicólogos al campo educativo no se ha cuestionado y, por el contrario, tal como lo planteaban Cordero y Salas (2002), la psicología escolar o educativa se concebía como la principal fuente de empleo que tenían los graduados en esta carrera de la Universidad de Costa Rica a inicios del siglo XXI y siempre ha estado como un área de formación permanente desde hace más de treinta años.

La escuela, al ser considerada la “tabla de salvación” de la niñez, es vista como un espacio de protección: “En la escuela nos toca erradicar el trabajo infantil, nos toca erradicar la explotación sexual comercial, la deserción, o sea todo, el embarazo adolescente. Todo toca ahí” (Comunicación personal, discusión grupal, 2015). La paradoja está en tener que resolver complejos problemas sin garantizar sus soluciones, pues no depende de la institución escolar solamente, ya que existen condiciones sociales, económicas e históricas que influyen en cómo se fueron instaurando en las personas.

Volviendo al programa, interesa ubicar aspectos de la práctica profesional en el marco de las instituciones escolares, como fuente de reflexión del

presente apartado, sobre todo porque es una experiencia ubicada en escuelas públicas costarricenses.

Se ha de indicar que:

1. El programa legitima desde un inicio la presencia de la Psicología como disciplina y de los otros profesionales de las Ciencias Sociales a partir de la creación de los equipos interdisciplinarios.
2. Las y los profesionales de los equipos interdisciplinarios que ingresaron al sistema educativo formal con el programa parecen haber estado en una zona de confort, pues no hubo que legitimar su participación. Es quizá recientemente, y a raíz del cierre del apoyo desde el nivel central del Ministerio de Educación Pública, que se escuchan cuestionamientos sobre su presencia en el sistema educativo formal.
3. Las escuelas de psicología y el gremio profesional en el país tampoco han generado mucha reflexión al respecto. En este sentido, hay una crítica a la academia en relación con que aún se sigue trabajando sobre propuestas no renovadas.

... porque yo pienso que al gremio no se le ha tomado en serio, o sea yo un poco ingreso también a la preocupación de ver que están haciendo ustedes, porque yo pienso que la escuela de psicología por ejemplo, sigue repitiendo lo que hizo hace 30 años no entiende aunque haya gente que esté en el sistema, justamente porque están todas estas barreras, las barreras son institucionales, el trabajo sobrecargo de funciones, en la paga... Porque por ejemplo en los casos que nosotras hemos visto, son casos de gran complejidad y vulnerabilidad (Comunicación personal, discusión grupal, 2014)

4. Las profesionales que laboran en las escuelas también están conscientes del volumen de trabajo, la carga emocional y las dificultades que tienen que enfrentar en la práctica cotidiana; así como el poco espacio para sistematizar sus experiencias.
5. Los estilos autoritarios de funcionamiento en las instituciones escolares hacen que las y los profesionales se sometan a dichas directrices.

6. También ha influido en este panorama la poca capacidad organizativa que se tiene como grupo tanto dentro del gremio de psicología como de las otras profesionales que están trabajando en el programa para organizarse como grupo y desde allí potenciar posibilidades. Esto se plantea desde una mirada autocrítica, aunque, en la zona de Desamparados, los equipos interdisciplinarios han demostrado ser un grupo organizado y proactivo.

Así, el rol profesional sigue cargando con el modelo de atención médica y el encargo de resolver problemáticas particulares e individuales, que suelen ser vistos como factores intervinientes que obstaculizan las dinámicas de clase, la convivencia escolar o el rendimiento académico. Asimismo, el programa tiene la demanda mesiánica de que las personas, por medio de la escolaridad, logren salir de la pobreza y se cae en una “trampa”, por decirlo así, que a nuestro entender puede ser engañosa. La imagen del trabajo psicológico en el ámbito escolar sigue siendo sesgada, pues la atención a nivel individual es necesaria, pero, por sí misma, tampoco resuelve muchas de las causas que impactan al estudiantado y sus familias. Este es un tema que se profundiza en el capítulo quinto, sobre casos que han elaborado las compañeras a partir de sus experiencias. No obstante, se quiere destacar que, cuando la atención está centrada en el niño o la niña y se enfoca la solución de los problemas en él o en ella, o como es usual, se busca que sean las personas encargadas quienes lo tengan que resolver; como, por ejemplo, las mujeres a cargo (madres, abuelas, tías y cuidadoras), ello no es suficiente. No se duda que las profesionales realizan lecturas diagnósticas sobre lo que le acontece a la niñez y sus contextos, pero el problema justo está en que, aunque exista un genuino interés de cambio y buenos motivos para hacerlo de parte de la niña o el niño e incluso la persona que está a cargo, hay situaciones y circunstancias que no les permiten cambiar condiciones de vida.

Asimismo, se sabe que el énfasis de la intervención en el programa tiene como encargo implícito apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado para que se logre el éxito escolar (entendido como cumplir y ganar la primaria), así como de coadyudar a la dinámica de aula o la escuela. Esta delimitación es parte de los límites a la labor; las compañeras entienden la necesidad de realizar coordinaciones interinstitucionales con juzgados de violencia doméstica, el PANI, la CCSS, fondos especiales para ayuda; como por ejemplo becas y otros, para apoyar las necesidades de las familias y las comunidades. Por ello, la presencia de los equipos interdisciplinarios tendría que ser un medio para innovar y ser creativas a

partir de las experiencias, consolidando una experticia profesional atinada a las demandas de las poblaciones y cuyo enfoque se perfila desde los retos y desafíos cotidianos. El reto está en irrumpir con prácticas situadas posiblemente no “ortodoxas” cuyo rango de acción y el foco de atención es mucho más amplio y complejo. Justo está en señalar que la Psicología ha sido criticada por ser reduccionista y a-histórica, cuya consecuencia ha sido la poca incidencia en los problema de la realidad social (Gergen, 1996, Sampson, 1996, Martín-Baro, 1985 y Baquero, 2013, entre otros). Esto, por supuesto, lleva a plantear una psicología social escolar que permita revisar no solo las prácticas, sino que también incluya una ética-política para revisar las condiciones y situaciones históricas-sociales, por eso se aboga para que los enfoques sean psicosociales, pretensión del presente material.

En el proceso de la investigación se compartió la mirada que las compañeras tienen sobre su rol. Ellas indican que se autodefinen como un híbrido, justo por la capacidad de ser resilientes y por los ajustes que han tenido que efectuar a su labor. Ellas parten de la comprensión sobre su práctica profesional, conocedoras de las transformaciones realizadas en sitio. El grupo conoce sus posibilidades y limitaciones y con ello los afectos que les ha producido el trabajo; en el apartado sobre los casos, ellas se abren y colocan el dolor y la frustración, pero también sus ideales y sus esperanzas. Sus vivencias, entendidas desde los afectos, cogniciones e interpretaciones, se integran en el manejo de las demandas, que las lleva a ser empáticas con las personas e instituciones. Por supuesto que sus vivencias oscilan entre lo positivo y negativo, entre la frustración y la alegría del esfuerzo realizado, entre la esperanza y la desesperanza, el miedo y tranquilidad.

El ámbito de trabajo en lo escolar les ha lleva a concebir cuestionamientos sobre sus prácticas y las ha motivado a buscar formación en posgrados, realizar consultorías con otras instituciones, participar de pasantías en otros espacios laborales, acciones que se autoperciben como formas de autocuidado personal, amén de las oportunidades para su desarrollo profesional. El colaborar y ser certificadas como mediadoras de Casa de Justicia, por ejemplo, se convierte en una forma de reconocimiento comunitario a su trayectoria.

Al autodefinirse como profesionales resilientes, lo hacen desde la comprensión de lo que ello significa: estar expuestas al dolor, al miedo, a la incertidumbre y a la frustración, así como a la creatividad, al empuje de acciones y a la transformación del propio centro educativo. Las iniciativas para responder a las demandas se realizan también sobre la base de herramientas conceptuales que les permiten crear y recrear nuevas formas de dar respuesta,

lo que pasa por una lectura de lo que acontece y la capacidad de evaluar sus aciertos y errores.

La investigación reafirma la gran complejidad del ámbito de acción del programa, producto de vivir en condiciones sociales, económicas, comunales y familiares que tienen incidencia en la construcción subjetiva y la identidad de las personas quienes están en el medio escolar y comunal. Las tareas y demandas de las escuelas no están exentas de las condiciones y circunstancias socio-históricas en que se desenvuelven. Las políticas neoliberales y los cambios económicos y sociales de las últimas décadas en Costa Rica, tal como lo indican Mora y Pérez (2009), han agudizado las condiciones negativas de vida de grandes sectores sociales y esto ha impactado al programa y su accionar.

Baquero (2013) nos señala que estamos en tiempos de cambio, sobre todo porque muchos de los mitos de la psicología están cuestionados y son sustituidos por el ascenso de paradojas. “Para la comprensión, al menos parcial, de la complejidad de elementos que entretejen nuestros inciertos escenarios y estas posiciones de impotencia, apuntaron a una serie de mitos en caída y el ascenso de paradojas que penetran la vida contemporánea”. (p. 66)

Cruces (2005) en este sentido nos recuerda que siempre hay una serie de supuestos, teorías implícitas que responden a conceptualizaciones de ser humano, visiones de la sociedad, que definen las prácticas sociales que realizamos. Por su parte, Gurdíán (2001), Böhm (1991), Contreras (sf), Fritz-Ulrich (1999), Matusov & Rogoff (1999), Rogoff (1994, 1997) y Cole (1993 y 1999), desde marcos teóricos distintos, entienden que las prácticas efectuadas por los seres humanos están impregnadas de significados y contextos distintos que responden a teorías implícitas, metáforas, guiones y concepciones que tenemos sobre el mundo. Las teorías, en general, producen, como plantea Moscovici (2003), representaciones sociales que se instauran en las actividades desarrolladas y en nuestras percepciones.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué está en la base de las acciones de los sistemas educativos y, en el caso que nos ocupa, de las prácticas profesionales de la Psicología en el programa? Sin pretender ser exhaustiva en la respuesta, se presentan una serie de posturas o supuestos que se han instaurado en la Psicología y que es necesario revisarlas críticamente, para no caer en prejuicios sobre las poblaciones y las propias actuaciones, para desmitificar los dogmas y así revisar las acciones.

Rodríguez-Arocho (2009) nos menciona, desde una perspectiva histórica-cultural, la “americanización” de las propuestas teóricas que se ha hecho sobre autores tan importantes, como Piaget y Vigostky, estudiosos del desarrollo humano. El estudio parcial sobre dichas perspectivas trae como consecuencia posiciones selectivas de las problemáticas, dejando de lado concepciones epistemológicas más comprensivas y contextuales. Por ello, los profesionales en servicio tienen la doble responsabilidad de responder a las prácticas institucionales, pero, a la vez, requieren llevar a cabo procesos de reflexión consciente para romper con muchas de las ideas aprendidas e ideológicamente legitimadas, quedando en medio de una lucha entre lo aprendido y la reflexión crítica a partir de las experiencias. La Dra. María Celina Chavarría en entrevista realizada nos lo ratifica:

...es que hemos heredado la forma norteamericana de evaluar, de tratar de evaluar la inteligencia estática, y como si fuera la inteligencia genética, pero no nos hemos dado cuenta de que la inteligencia tiene un componente genético pero inmediatamente es superado por la inteligencia social y cultural, inmediatamente lleva a un paso más allá, con la inteligencia emocional, la cultural... (Comunicación personal, 2011)

Las compañeras psicólogas indican que ellas valoran su formación universitaria en la Universidad de Costa Rica, pues les ayudó a conocer un panorama amplio y diverso sobre los diferentes paradigmas y propuestas de la disciplina, pero también reconocen cómo han tenido que innovar y crear estrategias propias para dar respuesta a las demandas que reciben. En las reflexiones grupales, se reconoce lo difícil que es desligarse de lo aprendido. En esta línea, Moreno (2013) señala la necesidad de reconocer-nos ideas preconcebidas y etiquetas asumidas sobre las poblaciones que obstaculizan una mirada situada o singular de la subjetividad de las personas quienes buscan los servicios. Por esto, apelan al reconocimiento del discurso del otro, el cual tiene significado en su realidad a partir de sus vivencias. Según Moreno (2013): “... conocer sobre una profesión equivale a comprender los principios conceptuales, metodológicos, técnicos y deontológicos, lo cual no garantiza un saber anticipado sobre la singularidad de los sujetos con quienes dicha profesional se relaciona en el escenario de la intervención”. (p. 134)

Dichos conocimientos provienen de aprendizajes que se motivan desde la formación en Psicología; así se encuentran énfasis que privilegian en algunos casos las evaluaciones psicométricas, con el objetivo de medir el desarrollo o la inteligencia para vincularlos con el aprendizaje. Las participantes, por ejemplo, comprenden que ellas han utilizado pruebas

para medir la “inteligencia”, pero esto ha servido para colocar una etiqueta y brindar un “diagnóstico” para ubicar la niñez desde el retardo mental, pasando por lo normativo (normal) hasta concebir a las personas como superdotadas. Evidentemente, las pruebas tradicionales suelen estar enfocadas en el individuo, sin contemplar otros aprendizajes propios de las experiencias que tienen, ni los métodos de enseñanza u oportunidades que los grupos culturales establecen como valiosos.

Las compañeras participantes se cuestionan la funcionalidad y utilidad de estas formas de evaluación, llegando a la conclusión de que es un esfuerzo utilizado por el sistema educativo para justificar la exclusión de la niñez. Parece, entonces, que las evaluaciones psicométricas relacionadas con la medición del coeficiente intelectual y su vinculación con la educación especial (Farrell, 2009) han servido para incidir en el estatus y el rol de la psicología; estableciendo categorías y reforzando los estándares normativos que sirven para ubicar y etiquetar a los individuos. No obstante, tal como se puede revisar en el quinto capítulo mencionado, allí se presentan otras condiciones y preocupaciones, hay otras demandas y se producen otras circunstancias que van más allá de las problemáticas particulares e individuales relativas a las dificultades individuales del aprendizaje. La intención no es desvirtuar o desconocer los instrumentos que la Psicología ha desarrollado, el punto es el uso y diríamos el abuso de las herramientas. Por este motivo se insiste en la necesidad de que la persona profesional logre integrar una visión amplia y ubicar su papel en el marco institucional.

El uso de las evaluaciones sirven, como ya se planteó, para etiquetar y con ello confirmar la visión “patológica” sobre los individuos y los grupos sociales, como si la culpa de los problemas estuviera solo en la voluntad personal o en algo que está mal en el sujeto. Estas valoraciones llevan, entonces, a considerar que el “querer es poder” y coloca la solución en los individuos, las madres o las familias, haciendo de tal situación un asunto personal. De esta forma, se construyen profecías y se depositan responsabilidades muy acordes con la ideología capitalista dominante donde prevalece el individualismo, obviando su historia y los contextos sociales particulares¹.

1 En contraste, se busca una mirada integradora y retomando a Martín-Baró (1985), quien destaca lo psicosocial y estudiará las formas de relación humanas a partir de procesos de la realidad en que se partcipe; sistemas de interacción humana y mecanismos de comunicación, donde las necesidades de unos y otros generan normas explícitas e implícitas de convivencias y donde los conflictos estructuran las relaciones y los comportamientos; “...la psicología social es una ciencia bisagra, cuyo objetivo es mostrar la conexión entre dos estructuras: la estructura

En Costa Rica, a partir de la Ley 7600, las valoraciones psicológicas sobre las dificultades de aprendizaje ya no se necesitan para referir a los servicios de educación especial. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué sostiene este tipo de prácticas profesionales a lo largo de los años?, y ¿por qué se continúa enseñando y reproduciendo este tipo de prácticas que legitiman etiquetas? Desde nuestro punto de vista, el modelo médico tradicional está instaurado en la práctica de la psicología.

D'Antoni (2009) también lo comprende e insiste en la necesidad de replantear dichas perspectivas e introduce la necesidad de comprender mucho mejor los planteamientos que la autora retoma de Lev Vigotsky.

Aún midiendo de manera tradicional la inteligencia de esos niños y niñas usando pruebas psicológicas de mayor renombre, no tendremos información sobre la Zona de Desarrollo Próximo, por dónde va el desarrollo de esa persona, cuáles aspectos es necesario andamiar, sirviéndonos de la experticia docente, porque las pruebas tradicionales, como el WISC, ubican a cada estudiante en un punto donde se les compara con el promedio de los niños y las niñas de su edad, pero de otro país. (D'Antoni, 2009, p. 9)

Baquero (2001) nos alerta y nos induce a elevar la mirada y dejar de posarse en el individuo y para ello plantea: “Esto es, la educabilidad de los sujetos no es una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación”. (p. 14)

Se comprende lo que Cubero y Santamaría (2005) y Cubero, Rubio y Barragán (2005) plantean que hay una Psicología que brinda una perspectiva sobre el desarrollo humano, que parte de una línea única de recorrido, la cual homogeneiza la especie humana y adoctrina las concepciones a partir de lo estandarizado: “El individuo, siguiendo una especie de calendario madurativo, avanza de manera inevitable por una sucesión fija de estadios que suponen una evolución ascendente, un continuo de perfeccionamiento hacia el conocimiento válido y el razonamiento correcto”. (Cubero, Rubio y Barragán, 2005, p. 121)

Dichas preconcepciones o dogmas suelen no ser discutidas y son tan solo asumidas sin cuestionamiento alguno. Se une a lo anterior otras ideas sobre las familias, las cuales parten, como nos ha ilustrado Claramunt

personal (la personalidad humana y su consiguiente quehacer concreto) y la estructura social (cada sociedad o grupo específico)”. (p. 16)

(2005), de “la doctrina de situación irregular”, la cual concibe las problemáticas que aquejan a los individuos humanos, producto de una situación de “disfunción” de las familias y/o las comunidades, sin considerar las condiciones económicas ni las particularidades de los grupos humanos. Se puede traer a colación a Lugones (2005) cuando indica que tampoco se toma en cuenta la clase, la etnia y el género, pues se responde a una visión única sobre lo que es el ser humano, cuyo resultado proviene de perspectivas dominantes que no reconocen lo multicultural ni lo diverso.

¿Qué se entiende por familia? ¿Cuál es el imaginario de una familia funcional? En este orden, nos salta el “modelo ideal” de familia nuclear heterosexual, en la cual la niñez debería contar con un grupo humano que le garantiza un desarrollo óptimo. Las familias, independientemente de cómo estén constituidas aún a pesar de cumplir con las características señaladas, también son espacios de interacción social íntimos que pueden ser conflictivos. Ya se sabe que en el país hay índices altos de violencia doméstica y no hay garantía o antídoto por el hecho de contar con padre y madre. Por este motivo, el tema de género, que también se planteó de previo y que responde a una sociedad patriarcal, se observa en las situaciones que las compañeras trabajan. Las mujeres suelen ser las responsables, en muchos casos las únicas que están a cargo de la niñez. En este sentido, las instituciones del Estado colocan el poder del cambio en ella, usualmente la madre, como figura adulta, esperando que cumpla un papel para realizar cambios en los comportamientos infantiles de su hijo o hija y, por supuesto, en sus condiciones de vida, solicitando que sea una especie de súper mujer, con trabajo, dinero y amor incondicional para resolver las necesidades básicas.

Dichas conceptualizaciones son muy propias de los valores creados por la sociedad costarricense como ideales que están en la base de nuestro ser. No obstante, las presiones sociales y los cambios en las condiciones y las formas de convivencia humana se traen abajo este imaginario social. Por ello, la recomendación que realiza Moreno (2013) también es pertinente, no se puede dejar de conocer e indagar la singularidad de las familias antes de ubicarlas o estigmatizarlas como disfuncionales.

Entender las concepciones y miradas “reduccionistas” de las Ciencias Sociales, las cuales no solo legitiman la exclusión, sino que crean una especie de “inmovilización” expresada en las aulas y en las escuelas con sentimientos de resignación o de frustración que confirman una profecía a-priori y negativa sobre las poblaciones atendidas. De esta forma, la visión situada de la realidad demanda un posicionamiento ético político, que comprenda y actúe en la sociedad costarricense, reconociendo las desigualdades socioeconómicas

y las condiciones de vulnerabilidad que propician y fomentan la violencia. Ubicar a la institución educativa en el centro de nuestro análisis ha significado entender las coordenadas de acción que se realizan en el marco escolar. La escuela es una fuente importante para las poblaciones porque cuenta con servicios valorados, como atención a la niñez desde los servicios básicos de alimentación, los procesos de aprendizaje y la compañía, que, en el mejor de los casos, se tendrían que convertir en un espacio de protección, pero no podemos dejar de ver la paradoja de que también es un espacio de expulsión/exclusión.

Es evidente que aún no se tiene muy claro qué hacer desde el propio sistema educativo formal, pues las circunstancias actuales son adversas, puesto que prevalecen políticas neoliberales y condiciones de vulnerabilidad y violencia mayores a las décadas pasadas. El capítulo que relata casos, es un buen ejemplo de estas situaciones, ya que coloca problemáticas complejas y eventos de la realidad que responden, por decirlo así, a situaciones límite.

2.1. Visión de la educación: la riesgosa pedagogía del sentido común

Elaborado por Vilma Leandro Zúñiga

“Escuela pública y popular, eficaz, democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados, bien formados y en permanente capacitación”

(Paulo Freire, sf, p. 68)

El Ministerio de Educación Pública (MEP) forma parte del sistema institucional público costarricense que además representa, o al menos había representado hasta hace algunos años, un gran motivo de orgullo nacional. La educación pública costarricense se ha caracterizado, entre otros aspectos, por la posibilidad que le dio a un gran sector de la población de disfrutar de movilidad social. Un fragmento importante de nuestra sociedad se vio beneficiado por el acceso a la educación, debido a que durante varios años hubo una política pública educativa que implicó una gran cobertura poblacional. Lo anterior se dio sobre todo durante el periodo del llamado Estado Benefactor, y a partir de la década de los años noventa, con el inicio de la implementación de las políticas neoliberales y el abandono paulatino

de las políticas universales de bienestar social, empezó el deterioro en la educación en esos términos de ascenso social.

Como se señala en la cita inicial, se parte de que la educación pública debe estar atravesada por ciertos aspectos básicos, como son el acceso a la mayor cantidad de personas, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad, participativo y que aporte alegría a quienes están involucrados. Desde tal marco de referencia, y a lo largo de esta investigación, se ha logrado identificar que existen dos dimensiones para visualizar la educación desde los sectores que la componen, es decir, “desde adentro”: una visión en lo discursivo y otra en lo práctico. Es una representación escindida, por lo general, sin conciencia de tal condición.

El discurso oficial, concretado en las diversas autoridades de todos los niveles del MEP, hace referencia a una educación de calidad, donde predominan los métodos constructivistas, dialógicos y participativos, preocupada y comprometida con la realidad del país y del estudiantado. Sin embargo, en la práctica, en el día tras día en el aula, en el establecimiento de normativas e instrucciones ministeriales, se sigue respondiendo a un modelo autoritario, vertical, cada vez más deshumanizado y deshumanizante, con un fuerte desarraigo de las condiciones del cuerpo estudiantil, fragmentado también a nivel de contenidos temáticos y con bajos estándares de calidad, es decir, se enseña lo mínimo y de forma poco eficaz. La Ministra actual reconoció lo siguiente: “Estamos operando de forma muy tradicional y nos estamos quedando en el siglo pasado en el tema de la formación docente”. (Barrantes, La Nación, 25 de agosto del 2014).

Dicha visión de la educación y de las prácticas pedagógicas está atravesada por la situación estructural abordada en la sección anterior, que tiñe de “individualismo despersonalizado” y facilismo los procesos escolares, promoviendo la “meritocracia”, la desensibilización hacia la comunidad educativa y la pérdida del sentido y eficacia política de brindar una educación de alta calidad a las sociedades. Como indica Baquero (sf), “la visión de la educación pasa por el sentido otorgado a las prácticas escolares”.

Es precisamente ese “sentido” otorgado al quehacer escolar lo que se está revisando acá. Hacer escuela, una escuela como la de la cita inicial, implica que tal práctica considera, de entrada y, de forma transversal, algunos aspectos básicos como son: el nivel de desarrollo evolutivo de las y los estudiantes; el contexto mediato e inmediato de la realidad educativa; los recursos personales para llevar a cabo dicha práctica, que incluye la calidad de formación académica y; por supuesto, la claridad ideológica y

política acerca de la trascendencia de la labor realizada. Veamos qué pasa en el MEP, uno por uno.

Considerar el nivel evolutivo de la población estudiantil obedece a dos grandes factores: la solidez de la formación académica y la capacidad subjetiva, en términos afectivos, para leer los grupos con los que se trabaja.

La experiencia observada en esta investigación es que el personal docente, en general, asiste al aula con una deficiente formación teórica en este tema, condición que se agrava porque, como parte de las exigencias del sistema, muy pocas veces se hace sentir como una necesidad. Los planeamientos y demás actividades curriculares están en función del planteado oficialmente por el MEP y no tanto por el ritmo del propio grupo. Se sabe que los programas de estudio del Ministerio consideran las etapas de desarrollo, especialmente en los contenidos, sin embargo, es en las prácticas de mediación donde mayormente se pone en evidencia la falencia señalada. En primera instancia, porque existe una dificultad para entender el objetivo estratégico de la enseñanza de los contenidos en términos evolutivos integrales; en segundo lugar, porque el manejo de lo metodológico tampoco constituye una fortaleza de la formación universitaria en docencia en Costa Rica.

La forma en que aparece lo evolutivo, en buena medida, se hace desde el sentido común, lo que implica un alto nivel de prejuicio, proveniente, sobre todo del enfoque adultocéntrico, que considera a la niñez desde el enfoque irregular de derechos. Esto hace que se perciba a la población estudiantil como una especie de “masa”, sin particularidades ni especificidades. El personal docente tiende a considerar lo evolutivo, en términos superficiales, como el tipo de “fiestas de la alegría” que realizan, los gafetes para el primer día de clase, la poesía para el acto cívico. No obstante, en las estrategias de mediación y evaluación, el estilo es el mismo para todos los niveles: explicaciones magistrales, trabajo en clase individual, uso del libro de texto de manera literal, el aula acomodada un pupitre detrás de otro, uso de boletas para “controlar” la disciplina, poner a un compañero o compañera a “apuntar” en la pizarra, hacer cuestionarios para estudiar para el examen, pruebas que privilegian la memoria, entre otros aspectos.

La dificultad para la comprensión de los procesos de desarrollo humano que se gesta en, desde y por el dispositivo escolar se ve afectada también por una especie de “bloqueo afectivo”, también propio de la interiorización del modelo adultocéntrico y de la estructura vertical del MEP, que impide que el personal docente pueda registrar las necesidades y características de los grupos que atiende. Lo anterior con el agravante de que es posible

que a veces ni siquiera ellas y ellos puedan identificar las suyas propias, de manera que terminan respondiendo, como una suerte de autómatas, a los requerimientos del sistema y de la estructura mayor. Sobre esta condición de irreflexividad se trabajará más adelante.

El segundo aspecto se refiere a la capacidad de identificar y considerar el contexto mediato e inmediato de la realidad educativa en que se encuentran inmersos los centros educativos. Este elemento, por lo general, representa un balde de agua fría, sobre todo para el personal docente, que es a quien le corresponde enfrentarse diariamente con las realidades institucionales, comunitarias y personales estudiantiles, propias de su práctica profesional.

Debido al contraste entre la transformación de la realidad nacional y los discursos y currículum universitarios estancados en la lógica del Estado benefactor, el personal que labora en centros educativos sufre una especie de disonancia cognitiva, que le toma buena parte de su trayectoria profesional, asimilarla y “acomodarse”. En este sentido, existen dos grandes desafíos: por un lado, comprender lo que le está sucediendo y; por otro, revisar, modificar y ampliar su “portafolio” de estrategias para lidiar con lo que se enfrenta; es decir, se trata de un gran ejercicio de autorreflexión y capacidad para reinventarse. En un reportaje del diario La Nación titulado “Educadores imparten clases sin refrescar conocimientos” se indica lo siguiente: “Es difícil dar clases con las nuevas generaciones. Todo cambió y seguimos con técnicas de la vieja escuela. Nos dan asesorías, pero son temas muy aislados y en materias que no son tan relevantes”, dijo Luis Montoya, profesor de Estudios Sociales desde hace 27 años. (Barrantes, 25 de agosto del 2014)

El incremento de los casos de violencia escolar, comunitaria y social en general; la dramática situación económica de algunos sectores; las prácticas institucionales de corrupción y los trastornos psicoeducativos cada vez más serios de los estudiantes son solo algunas de las situaciones que el personal de centros educativos en la zona de Desamparados (y es posible que en todo el país) ha tenido que enfrentar en los últimos diez años de manera progresiva y urgente. Además, los recursos personales que cada funcionario o funcionaria posee para llevar a cabo dicha práctica es otro factor que permea la visión de la educación, se trata del componente subjetivo o el aporte individual que interviene y juega un papel importante en esta construcción. Incluye la calidad de formación académica, el encuadre institucional en donde se inserta y el marco valorativo o axiológico personal.

Una de las constantes, que ya ha sido develada en la prensa y aceptada por los gobiernos recientes, es la insuficiente formación académica de la carrera de docencia a nivel nacional, así como el deterioro, descuido y a veces hasta desidia, en los procesos de capacitación y actualización profesional: “Docentes jóvenes y veteranos de centros educativos públicos resienten la falta de capacitación para superar las debilidades de su formación universitaria o de conocimientos frescos para mejorar la enseñanza” (Barrantes, 25 de agosto del 2014). El problema de esta situación no es sólo técnico, sino, como lo señala Freire (sf), es fundamentalmente ético, que se agudiza cuando no hay conciencia de este, es decir, se lleva a cabo de manera ideologizada: “No obstante, el hecho de que enseñar al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe”. (p. 42)

Aunque existe un tema de disposición y actitud individual, el hecho de que sea generalizado obedece justamente a una visión macro institucional de la práctica pedagógica como una actividad estática, de nuevo, descontextualizada de la realidad-país. Es como si suspendieran la práctica en el aula de la realidad propia, de los estudiantes y de la nación en general. Ese divorcio no solo se da en términos de lo que enseñan, sino también de cómo y en su modelaje de rol.

Quienes trabajan para el MEP están permanentemente expuestos a mensajes y circunstancias que los “desconectan” de sí mismos, de los motivos esenciales de la educación y de la posibilidad de asumir al otro, al educando, como un semejante, como un interlocutor válido y autónomo. Esta desconexión está unida a que se trabaja en contextos laborales de inestabilidad, acoso (laboral, sexual o ambos), escasez de recursos y gran estrés por la demanda de trabajo que sobrepasa las capacidades humanas. Sobre esto también reflexionó Freire (s.f.):

Intolerablemente bajos y malos los salarios, la calidad de vida, la autoestima, la valoración social, las condiciones de enseñanza, las oportunidades de formación y perfeccionamiento, el reconocimiento y la investigación del problema, y los presupuestos destinados a resolverlo para tornar mínimamente viables los ambiciosos objetivos y metas planteados en el discurso educativo de este último decenio del siglo. (p. 9)

De manera que la visión de la educación encarnada por quienes trabajan en el sector no deviene solamente de elementos autoatribuidos, sino que

ha sido forjada a lo largo de la historia, en una buena parte por un discurso que brinda aspectos de heteroatribución, los cuales, recientemente, están cargados de desprestigio y pérdida de estatus social. Lo que ha incidido en las representaciones sociales de dicha profesión, tanto en su dimensión gremial como personal. Por supuesto que, en medio de todo este panorama complejo, existen experiencias y esfuerzos extraordinarios de docentes y funcionarios en general, que precisamente es lo que hace que el sistema se sostenga y “funcione”. Es en las espaldas del personal de los centros educativos sobre el que desde hace ya varios años está recayendo el funcionamiento del sistema. Lo anterior con el agravante de los costos a nivel de salud, pues terminan por creerse el rol mesiánico, resabio del discurso hegemónico sobre la educación, que, en el mejor de los casos, si se sabe encauzar y se hace con claridad, arroja resultados positivos; pero si no, se asume desde una posición que oscila entre la forma autoritaria y la culpógena, de sentirse incapaz de responder a todas las expectativas y demandas desde afuera.

Para finalizar, anotamos arriba la claridad ideológica y política acerca de la trascendencia de la labor realizada como una característica más que afecta la visión que se tiene sobre la educación. Este aspecto contiene a todos los anteriores. En general, se ha observado una visión cortoplacista, fragmentada y desentendida del enfoque de derechos humanos, la cual está asociada a un quehacer que raya en el activismo, un quehacer por lo general irreflexivo, que demanda atender y resolver situaciones, impidiendo la generación, planificación y revisión de los procesos que se gestan. Es este “hacer” constante (rifas, bingos, festivales, registros electrónicos, más comités, reunión de padres, reunión de personal, preparación y revisión de exámenes y extraclases, convocatoria a reuniones y capacitaciones regionales o circuitales, tardes de talentos, preparación de actos cívicos entre otros) uno de los factores que más aporta en el proceso de desconexión, de fragmentación, de deshumanización de la práctica educativa; pues obliga y empuja a responder tecnocráticamente a una serie de situaciones que poco o nada tienen que ver muchas veces con los procesos significativos de aprendizaje. Es el mandato neoliberal de la eficiencia instalado en el sistema educativo público.

El agravante de lo anterior es que esa visión tecnocrática impide tener una proyección discursiva de un futuro mejor, digno, de esperanza, de empoderamiento; que no registra ni visibiliza aspectos estructurales de fondo, y en el que a veces se reproducen discursos de servidumbre, subordinación y alienación. De manera que se convierte en una especie de “cascarón” y todo se hace en función de cumplir con el requisito y para

“quedar bien” con el director, el supervisor, el asesor o a la jefatura inmediata en general, el punto de fondo es que, en esa escala, el estudiantado no es, en realidad, la prioridad. Aunque los grandes esfuerzos de muchas y muchos funcionarios MEP han permitido que el sistema educativo “siga rodando” también es cierto que estamos lejos de lo que indican Dustchasky y Corea (2007): “Una escuela entendida como una situación con capacidad de afectación subjetiva”. (p. 12)

La forma en que se asume la educación pública, y lo que desde ahí se gesta y ocurre, obedece a factores históricos y políticos, tanto intrainstitucionales como ajenas al MEP, que han construido una forma mezquina y superficial de hacer y pensar la escuela. Por eso, en la siguiente sección se abordan dos ejes transversales centrales: lo de género y lo gremial; y está enfocado a caracterizar el escenario concreto en el que se insertan las y los profesionales en Psicología en las escuelas públicas de Costa Rica.

2.2. Lo institucional: una camisa de fuerza o una ventana de posibilidades

El componente de lo institucional no es para nada un tema menor cuando hablamos del quehacer de la Psicología en contextos educativos de vulnerabilidad y riesgo social, comporta una vasta y compleja trama de elementos. Siguiendo con la dimensión de lo estructural, se retoman dos ejes esenciales para el abordaje del tema: el de género y el gremial.

Como se señaló antes, el eje del género² será una de las categorías básicas de análisis. Constituye un eje en este estudio debido a que en las escuelas primarias costarricenses una buena parte de la nómina que conforma la planilla de trabajadoras son mujeres: maestras, misceláneas, cocineras, psicólogas, orientadoras, trabajadoras sociales, y, en algunos casos, directoras. La presencia masculina se limita a alguno que otro docente, a los guardas de seguridad y muchos de los puestos de dirección y de mando como directores. En este sentido, esta conformación decanta, de entrada, una estructura patriarcal en su nivel formal.³

2 El enfoque de género implica una mirada a las realidades humanas considerando la condición de ser mujeres u hombres, y tiene su asidero en los aportes de las teorías feministas. Esencialmente, parte de que la distribución y manejo del poder es diferencial a partir del género y que eso impacta el resto de las relaciones humanas

3 En este sentido recordamos que, a pesar de que la planilla docente del MEP es en su mayoría femenina, históricamente, los ministros de educación han sido varones, lo que

Por un lado, la dinámica establecida en los centros educativos está mediatizada por una serie de factores que van desde elementos de orden macro estructural, como el sistema de nombramientos o los plazos MEP, hasta aspectos de orden más específico, como las características de la comunidad educativa donde se ubica el centro o el estilo de gestión de la persona que ocupa la dirección. Sin embargo, la variable de género trastoca todo el funcionamiento; la escuela, como institución social, se convierte en un escenario por excelencia donde se dirimen dinámicas patriarcales y sexistas que inciden en todo el sistema de relaciones, y esto no se ve afectado por si quien ejerce la jefatura es un hombre o una mujer; indistintamente de eso, los juegos de poder, las prácticas de discriminación, exclusión, los micromachismos⁴, la violencia de género explícita como el hostigamiento sexual o la persecución laboral constituyen situaciones frecuentes.

Por otro lado, con respecto a la cuestión del gremio magisterial, encontramos que existe cierto funcionamiento particular que se manifiesta en la construcción de “lealtades”, manejo de conflictos, conformación de identidad gremial –que implica el posicionamiento frente a otros gremios y sectores sociales– y, por supuesto, una visión de su función como profesionales de la educación. El aspecto gremial es la dimensión política de la educación, en el amplio sentido de la expresión.

Sumado a lo anterior, se ha filtrado el aporte de la cultura sindical magisterial que históricamente había sido muy fuerte, tanto en cantidad de agremiados como en fuerza política; además, un significativo componente de religiosidad y conservadurismo, muy congruente con el sistema patriarcal y autoritario ya mencionado. Esa estructura formal con su consecuente impacto en lo informal, esa suerte de “híbrido”, es la que enmarca las prácticas, los valores y modalidades de vinculación, y es lo que llamaremos la “cultura MEP”; y es ese también el espacio donde la Psicología debe insertarse formalmente desde el 1995, con la creación de Promecum.

La inserción de la Psicología en esa coyuntura y en esa cultura ha significado un proceso paulatino, y para nada sencillo. La primera razón es que la formación académica en Psicología, en general, está orientada justamente a todo lo que sea autogestionario, no asistencial; es decir, a que las personas construyan herramientas y redes sociales que les permitan tener salud

constituye un argumento más para señalar el “estilo” patriarcal de nuestro sistema educativo

⁴ Término acuñado por Luis Bonino, psiquiatra argentino, para hacer referencia a esas formas invisibles de discriminación y violencia cotidianas por causa del género, en contra de las mujeres.

mental a partir de los esfuerzos propios y colectivos, y no depositados en la expectativa de que sea otro el que resuelva por el sujeto. Esta primera condición choca de frente con todas las expresiones de autoritarismo presentes en la cultura MEP: las figuras de poder “saben” lo que necesitan y requieren los otros, que, jerárquicamente, no tienen poder (la docente con el estudiante o la estudiante, la dirección con el personal, el ministro con todo el resto de funcionarios, etc.).

Otro motivo de la complejidad de la incorporación de la Psicología a los centros educativos es que ese no había sido terreno del gremio. Esta ciencia se había mantenido de manera periférica al sistema educativo, desde un lugar casi de mirada crítica o bien, recurso técnico que, desde el consultorio privado dictaba diagnósticos y recomendaciones para el abordaje en el área psicoeducativa o emocional del estudiantado. De manera que ni el sistema reconocía a la Psicología, ni esta al sistema

La otra razón, que se deriva de lo anterior, es que cuando se llega al contexto concreto, la demanda real sobrepasa lo educativo, y el lugar concedido por la institución se mueve entre la amenaza y las expectativas irracionales de salvar a prácticamente toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, personal docente y administrativo. La delimitación de las funciones no está clara ni con respecto a la disciplina misma, ni con respecto a las otras dos profesiones con las que comparte el servicio de “equipo interdisciplinario”, que son Orientación y Trabajo Social. Esto proviene desde el planteamiento mismo del Servicio Civil y del MEP.

Las jefaturas inmediatas, es decir, las direcciones tienen muy poco conocimiento y, en buena parte de los casos, también poco interés, de las funciones de las psicólogas. Han sido las profesionales quienes han ido “haciendo camino al andar”, esto implica que existen tantas formas de hacer psicología en las escuelas como profesionales haya en los centros educativos que cuentan con el servicio. La escasez, y en ocasiones inexistencia de recursos económicos destinados al servicio, constituye un aspecto más que ha hecho complejo y difícil el asentamiento y trabajo de las profesionales en Psicología. La asignación de recursos suele ser una de las expresiones más evidentes del interés y convicción en un programa o estrategia. La no asignación es todo lo contrario. Esta característica de crear acciones y programas sin otorgar los recursos materiales específicos y necesarios para su implementación es una de las características y prácticas más arraigadas y frecuentes de esa “cultura MEP”, de manera que muchas de las propuestas se quedan en eso, en ideas, pues materialmente es imposible para los centros educativos cumplir con lo mandado, provocando

que muchas de las iniciativas sean solo “cascarones” con poca o ninguna profundidad e impacto en la población estudiantil, tal es el caso del Programa Convivir, o bien el modelo de la Calidad de la Educación.

En el caso de los equipos interdisciplinarios, aunque la creación de plazas está y hay un presupuesto fijo destinado a los salarios de las profesionales, no existen recursos específicos definidos por el MEP, como institución, para que estos servicios puedan llevar a cabo las funciones que de manera general les han sido asignadas, que, sobre todo, hacen referencia a labores de prevención psicosocial. Este punto ha significado, con frecuencia, un elemento más disonante con las jefaturas inmediatas y con las autoridades del MEP. Acá de nuevo, se quiebra la forma tradicional de comportarse como funcionario MEP: recibir la directriz y aceptarla sin ninguna reacción ni expresión de disidencia.

En ese sentido, no solo las profesionales en Psicología, sino de los equipos interdisciplinarios, reaccionan y se conducen distinto: preguntando, investigando de dónde vino la directriz y su intención, valorando las posibilidades de no acatarla tal cual si se considera que afecta sensiblemente los intereses de algún sector, como el estudiantil o bien, el gremial propio⁵.

La implementación de estrategias de abordaje de los grupos, la forma de solucionar conflictos, las sugerencias y recomendaciones para el manejo de los y las estudiantes, las lecturas de las situaciones así como el posicionamiento frente a circunstancias específicas son otros de los elementos que han marcado una ruptura y un hacer camino distinto, pues se intenta hacer desde la horizontalidad, desde la valoración del riesgo, desde el respeto a todas las personas, sin importar su condición de género, de edad, de clase; en resumen, desde el enfoque de derechos humanos.

En general, por la formación profesional, la visión de lo educativo pasa por una mirada desde lo estratégico, que realmente es un componente ausente en la gran mayoría de las jefaturas, no solo a nivel de los centros educativos, sino en general de las otras dependencias e instancias del MEP. El reconocimiento e incorporación de la Psicología en los centros educativos de atención prioritaria no es un proceso acabado, a pesar de los 20 años que lleva ya en el sistema. La cultura MEP es una suerte de “camisa de fuerza” en la cual convergen una serie de prejuicios, posibilidades, temores,

⁵ Acá se puede mencionar el ejemplo de la situación que se dio una vez en Desamparados con la posibilidad de que los y las directoras accedieran a los expedientes que los y las profesionales del equipo interdisciplinario llevábamos del estudiantado. Se hizo la gestión ante los respectivos colegios profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales y estos emitieron un comunicado recordando que estos son de naturaleza confidencial.

oportunidades, frustraciones y limitaciones que se han venido sorteando para que cada vez se reconozca este servicio como un aliado y como un recurso más. Sin embargo, el dilema es de entrada: una disciplina que está formada para fomentar la autogestión en un escenario asistencial y con un fuerte componente autoritario. De manera que todos los días y todos los espacios son asumidos, de forma intencional o no, para resquebrajar ese estilo tradicional y nocivo de hacer educación, y para aportar en la construcción de modelos distintos, más humanizados y humanizantes.

Capítulo IV. Reseñando nuestros encuentros

Elaborado por Teresita Cordero Cordero

1. Introducción

“El ser humano, reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser, tiene que estar siendo”.

(Freire, 1997, p. 87)

Como parte del proceso de investigación y como hallazgo no planeado, se encontró que las visitas a las escuelas y las sesiones conjuntas con los profesionales fueron un medio para valorar las labores cotidianas que hacen. Este diálogo partió de las devoluciones de la información dando pie a la autovaloración de los esfuerzos y tareas realizadas, haciendo evidente también la frustración y la desidia que les embarga, producto de las difíciles situaciones que han enfrentado a través de los años.

La identidad profesional se consolida en su práctica, pero, a la vez, se encuentra fracturada; por una parte, hay una conciencia de la importancia del trabajo que se hace; pero, por otra, lidian con ciertas contradicciones que se vieron reflejadas en la constitución de una autoimagen devaluada de su rol profesional. Estos fueron temas de análisis y reflexión conjunta. Se señaló, como ejemplo, las duras experiencias con las poblaciones y las condiciones y problemáticas difíciles que viven, creando una especie de desesperanza aprendida; además, pesa de manera implícita el no cumplir con las expectativas y demandas mesiánicas del programa.

Se encontró que sus percepciones estaban silenciadas, fue posible conocerla cuando les invitamos a identificar desde los ojos externos: su capacidad de trabajo, las novedosas formas de enfrentar las tareas y las dinámicas de relación e información que tienen sobre el sistema escolar y la población que atienden. Se cuestionaban: “¿cómo voy a sentir que lo que se hace es

valioso, si día con día hay múltiples esfuerzos, coordinaciones y demás?”, cayendo en una especie de activismo permanente, de un “apaga incendios”.

Este descubrimiento nos llevó a cuestionar sin desvalorizar el esfuerzo que sigue haciendo la zona de Desamparados con las reuniones mensuales que hacen entre los equipos interdisciplinarios, así como las reuniones por disciplina; espacio de vinculación que posiblemente no habla o conversa abiertamente o de manera orgánica sus malestares, sino que se dirigen a las tareas. El sentimiento de frustración y las molestias son sensaciones no dichas y el espacio de la investigación abrió y posibilitó compartir sus opiniones y percepciones al respeto.

Hay muchos factores o dimensiones al respecto que se relacionan con este sentimiento de autodesvalorización; está el pobre o nulo reconocimiento del trabajo que parte de las organizaciones gremiales y sindicales, así como del propio ente empleador, como es el MEP, unido a sus propias vivencias. La institución educativa al estar en el centro de la realidad sufre una especie de “contagio” de la desesperanza que se gesta en las poblaciones.

Hay una imposibilidad de parte de las y los profesionales, del programa y de la escuela misma por resolver las problemáticas cuyas causas son de orden estructural. Una compañera indicaba: “mi mamá me dice, –usted tan inteligente y trabajando tan duro, con esas poblaciones–”; mensaje directo y contradictorio en el cual se perfila la frustración, el dolor, la esperanza y la desesperanza juntos.

Curiosamente, el encuentro abierto para mirar desde afuera (investigadoras) lo que hacen y la retroalimentación les hizo tomar en cuenta la cantidad de actividades que realizan y la calidad de la atención. Esta visión también les reforzó su compromiso con el niño, la niña, sus familias y la escuela, lugar importante para sus vidas por la cantidad de años en las instituciones. Este proceso también les acercó a sus sentimientos. En este sentido, el capítulo quinto sobre casos les permitió abrirse a sus propias experiencias, no siempre por el éxito de las situaciones, sino por el impacto, la memoria, la frustración y el cariño que les representó cada uno de ellos.

El programa nació con la demanda mesiánica de que la escuela podría cambiar las condiciones de vida de las poblaciones; así, el éxito o fracaso se valorarían por existir un estudiantado que ascendería socialmente y mejoraría sus condiciones de vida. La imagen devaluada de sí misma coexiste con percepciones positivas a partir su propia práctica, por el reconocimiento que hacen las familias a su labor, por la posición que han

adquirido en el centro educativo frente a las compañeras maestras y por la experiencia.

Surgen así dilemas y decisiones propias de la actividad que se efectúa en pro de apoyar a las poblaciones, que van más allá de solo ganar el año escolar. En algunas ocasiones, el punto es tan simple como que el niño o la niña esté en un lugar seguro o que sencillamente pueda contar con alimentos o con una compañía. Ellas saben que lo que aprendan en la escuela es muy importante, pero hay niños o niñas a los cuales también se les debe enseñar conductas tan básicas como la higiene personal.

La escuela¹ sirve para crear y sostener oportunidades y posibilidades, las escuelas de atención prioritaria abren esas oportunidades y establecen mecanismos positivos para las poblaciones, pero no siempre logran resolver las problemáticas que les aquejan. En medio de estas circunstancias, el programa es oportuno y necesario, aunque no cumpla con lo que se plantea, ya que se busca el éxito escolar. En el estudio de Jiménez (2010), no se consideró la mejora de condiciones de vida de las poblaciones, sino que se valoró los recursos financieros en función del rendimiento académico, haciendo una comparación entre las escuelas del programa y otras. Mirar al niño o la niña es sumamente fundamental; sin embargo, es necesario conocer sus condiciones concretas de existencia y revisar las causas de los problemas.

La Costa Rica actual ha venido aumentando el problema de la desigualdad socioeconómica. Por esta razón, las familias más necesitadas buscan las ayudas gubernamentales relacionadas con becas escolares y otros que les aporten recursos económicos específicos para la sobrevivencia. En esta línea, en el periódico El Financiero en el artículo: Costa Rica alcanzó su máximo histórico en desigualdad del ingreso durante el 2013, del día 11 de noviembre del año 2014, al retomar el informe del Estado de la Nación de ese año, menciona los serios problemas de desigualdad del ingreso, a pesar del efecto positivo de los programas de ayuda social, los que atenúan los problemas, pero no logran resolverlos. “La desigualdad del ingreso continúa en su tendencia creciente. El problema se origina en el mercado de trabajo, que se caracteriza por su segmentación y por las diferencias en los ingresos y las oportunidades de empleo de calidad que brinda a las personas”, se lee en el informe. (Rodríguez,)

1. Idealmente todas las escuelas públicas del país deberían permitir lo mismo. La pregunta es: ¿podrán otras instituciones que no cuentan con estos recursos apoyar a este tipo de niños o niñas en condiciones tan adversas?

2. El contexto escolar

Uno de los aspectos que también inciden en el trabajo situado en el programa es el de los equipos interdisciplinarios y su funcionamiento. Se ha de señalar que tanto para las profesionales en Psicología como para las otras personas de formación en Ciencias Sociales, su presencia en las escuelas constituyen un reto. Dicho reto implica el encuentro de quienes deben no solo poner en común sus conocimientos y enfoques, sino sus estilos personales de ser. Las participantes comentan que es una suerte y un apoyo, cuando un equipo interdisciplinario es comprometido y colaborador, el trabajo se vuelve menos pesado, pero ello no siempre ocurre así. En los grupos que sí logran la integración y la sintonía, el equipo se valoriza como una instancia fundamental y un recurso para el autocuidado personal; no obstante, en aquellos que hay conflictos, la situación se torna diferente.

La caracterización somera que se hace a continuación reporta y señala las dinámicas de los equipos interdisciplinarios en el marco del programa y surge de las opiniones y experiencias de las compañeras:

- Está el grupo interdisciplinario que, aunque establece relaciones interpersonales adecuadas, cada una está en lo suyo y pueden llegar acuerdos para dividir tareas a partir de intereses y percepciones sobre el rol de cada quien. Si bien se coordinan casos, parece más bien que se establecen subequipos con la docente o el docente, e incluso con instituciones fuera y, por supuesto, se hacen alianzas con familiares para el trabajo con la niñez, que usualmente son mujeres.
- También están los equipos en los cuales conversan, debaten internamente y actúan como grupo, sus esfuerzos son colectivos, coordinando con el personal docente. El equipo aporta la información y las decisiones se consultan con el resto. También hay un respeto sobre la forma en que se asumen los casos, dando prioridad al liderazgo y conducción de quien asume el caso. Esto les lleva a respetarse y a la vez se apoyan. Este tipo de equipo destaca por mantener relaciones y lazos de trabajo solidario y de amistad.
- Hay otros grupos de profesionales que ni siquiera se conversan entre sí y cada persona actúa de manera aislada, respondiendo a lo que se le demande, aunque ello signifique des-coordinación. En el caso de aquellas personas quienes consideran que no

cuentan con un equipo integrado, existe una añoranza y una sensación de pérdida, lo que les ha llevado a gestionar otras formas de enfrentar la tarea; parten de estrategias y alianzas que surgen del conocimiento que se tiene del sistema educativo y de los recursos humanos con que se cuenta en la institución, logrando procesos de atención más grupales.

Yo tuve la experiencia de estar literalmente sola sin equipo y luego bueno con gente a la par pero rival... literalmente y bueno obviamente ahí yo tuve que decir: bueno aquí, ¿qué hago? porque es mucho. Pero ya me di cuenta que igual se pueden hacer cosas, no en la magnitud ni abarcando lo mismo que se puede hacer en equipo pero si se puede, se prioriza y yo bueno yo hablé con H. (director) y le dije bueno usted verdad, yo trato mucho de ubicarlos a ellos verdad: usted como, el administrador de la institución como el que planifica, ¿dónde quiere usted que yo ponga mis esfuerzos? Dígame, no porque yo no sepa, sino porque yo decía mi trabajo se tiene que enmarcar en el plan anual de esa institución, ¿adónde vamos? ¿Adónde yo oriento mis esfuerzos? (Comunicación, reunión grupal, 2014)

Las relaciones interpersonales en las escuelas y la convivencia entre grupos no siempre es fácil y posible. Mencionan haber vivido o conocen situaciones de acoso laboral y sexual, así como la coexistencia de conflictos internos y enfrentamientos. El ambiente es pesado y ellas saben que hay personas que no siempre están en las mejores condiciones para asumir las labores encomendadas.

Así, el conocimiento que pueda tener el director o la directora sobre la labor puede lograr que la gestión del centro educativo aproveche los recursos con los que cuenta o, por el contrario, se obstaculicen procesos. La relación con la autoridad y el enfrentamiento de situaciones injustas las ubica ante dilemas éticos. Como todo grupo humano, los roces están presentes, los que en ocasiones se logran resolver y en otras no. Puede existir la posibilidad de plantear disgustos abiertamente por medio de la confrontación o la denuncia o, en otras circunstancias, se convive con ellos en silencio y con una tensión permanente.

A su vez, las profesionales han aprendido que en la escuela hay un manejo del poder vertical donde se producen tensiones poniendo en juego decisiones importantes y, sobre la base de argumentos y criterios, no siempre objetivos y técnicos. En este sentido, el ambiente escolar como organización

laboral también puede ser adverso y crear tensiones y presiones a la práctica realizada.

La paradoja es que la institución educativa, para la niñez, sus familias y la comunidad es un referente, es un ente cercano para plantear sus necesidades y buscar soluciones. Todo ello se observó en la forma cómo solicitan y buscan la atención, la cercanía de la escucha y la empatía en la persona profesional. Es la escuela, en muchos casos, el lugar donde realizan consultas sobre decisiones tomadas. Por supuesto que sabemos que la maestra o maestro es un referente, pero, en estos casos, también las personas profesionales de los servicios brindados por el programa y sus equipos interdisciplinarios.

Las familias en las comunidades tienen un conocimiento sobre sus necesidades y sus dificultades, por ello buscan la ayuda y hacen las consultas. Se observó cómo las mujeres llegan con la hija o el hijo, con el nieto o la nieta, preocupadas por situaciones nuevas o antiguas, para que las profesionales les puedan orientar y escuchar. Es interesante que las y los profesionales se conviertan en figuras de autoridad y son un referente de la memoria histórica. Ellas, en su experiencia, han venido estableciendo contactos con familiares que hoy llegan como las abuelas, pero en el pasado fueron las madres.

En este marco, la identidad profesional se ha transformado; de esta forma, cada profesional construye formas de actuación que responden en algunos casos a lo aprendido en las universidades y a su vez han creado e innovado su práctica profesional, la cual responde tanto a los compromisos adquiridos con el centro educativo, como con la niñez y las familias.

Las compañeras participantes indican que las posibilidades del ejercicio profesional se logran a partir de un proceso de integración con el centro educativo y la legitimidad del trabajo se realiza desde diferentes acciones. En este sentido, el rol profesional es gestado en los equipos y de la psicología misma, es diverso y por ello no corresponde con un rol estereotipado. Se observan participando activamente junto con las maestras y maestros, realizando ferias de salud, asumiendo coordinaciones en comisiones, realizando visitas en la comunidades, coordinando con instituciones e impartiendo capacitaciones a grupos y centros educativos de otras regiones y, por supuesto, asumiendo al estudiantado que le es referido, producto de situaciones diversas. La gran cantidad de tareas y funciones también puede conllevar el peligro, pues puede convertirse

en una labor extenuante. Así lo plantea una de las colegas en nuestras reuniones de discusión grupal:

(...) nosotros sabemos más bien creemos, que podemos hacer un montón de cosas, entonces uno siempre tiene algo que hacer. Pero cuando vos no sabes y no estás clara, entonces el director te dice vaya pégueme esto en una pizarra y usted va y lo hace, porque no está haciendo nada o por qué usted cree, que lo suyo no es válido o no es importante (...). (Comunicación personal, 2013)

En el marco institucional, la jefatura inmediata (dirección de la Escuela) es clave en cuanto a la coordinación y apoyo a las acciones. Las direcciones pueda que desconozcan del trabajo y el aporte que dicho recurso humano (equipo interdisciplinario) puede hacer, lo que crea un clima de tensiones y dificultades.

Yo creo que el problema real está cuando las personas no lo tienen claro, (...) no hay lineamientos y hay instituciones acéfalas, cuando un jefe no es capaz de decirle –bueno aquí están los lineamientos que tenemos los del Servicio Civil–, que son extendidísimos y generalísimos, pero por lo menos que él pudiera decir –bueno dentro de este lineamiento, qué es lo que usted hace–, Esto tuviera algún conocimiento porque entonces hay una persona que puede llegar a ubicar a otra, porque cuando vos, compañera rasa, querés ubicar a otra, ya eso crea un conflicto, porque es una cuestión de –di usted quién es para decírmelo, si no es mi jefa–. (Comunicación personal, 2013)

En estos veinte años, el programa ha instaurado prácticas positivas, como son las redes de apoyo entre los propios equipos interdisciplinarios, como es el caso que nos ocupa en Desamparados. La incorporación de los equipos ha sido un reto para el sistema escolar, los directores han aprendido y necesitado reconocer el trabajo de dicho profesionales, tal como lo menciona el señor Rojas (2015), director en una de las escuelas del programa, en el marco de la celebración del XX aniversario. Él reconoció que tuvo un proceso para comprender el trabajo realizado y valoró a los equipos exponiendo que la labor va más allá de la institución educativa: “Las necesidades psicosociales e intrafamiliares y educativas con los que acarrear nuestros estudiantes... estas necesidades afectivas, emocionales y sociales que por demás sabemos que el ámbito de lo emocional y lo social interfiere para limitar o potenciar la vida estudiantil de cada persona que cursa su nivel en el centro educativo”. (p. 1)

3. Acciones que se realizan

En el programa, las tareas de la profesional en Psicología suelen ser diversas; son actividades que se han integrado en el marco institucional. En este sentido, la incorporación al centro educativo permite la integración directa a partir del trabajo conjunto, así la disciplina se enriquece por lo interdisciplinario. La concepción del programa lo permite y lo instala a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios; Sin embargo, estar en el medio educativo le permite a la profesional establecer otras formas de colaboración que pueden provenir de las personas tutoras y las especialistas en Educación Especial, así como el personal docente y administrativo.

Una de las lecciones aprendidas que sobresale es que el trabajo colectivo se logra por medio del establecimiento de alianzas. Para ello, se logran formas de colaboración entre las y los adultos cercanos a las niñas y a los niños, con el personal del centro educativo, con las comunidades y con instituciones gubernamentales y con organizaciones de la sociedad civil en general.

Estos esfuerzos también muestran que, en la práctica, la institución educativa tiene límites, sobre todo cuando las compañeras indican el dolor que causa mirar a los exalumnos deambulando por las calles consumidos en la droga o explotados sexualmente y ni qué decir de aquellas personas quienes terminan muertas. Por supuesto, también están las experiencias positivas de jóvenes que logran sus metas a pesar de las condiciones, quienes recuerdan su paso por la escuela como el factor clave y positivo en su proceso personal y familiar.

En este marco se realizan encuentros y desarrollan estrategias a lo interno y lo externo del centro educativo, algunas veces con la esperanza, y en otras desesperanzadas, por el rumbo que toman los acontecimientos. No obstante, las compañeras son vistas como un recurso humano altamente especializado; por esta razón, suelen ser destacadas y llamadas para ofrecer capacitaciones a instancias del propio MEP como instituciones de la región. Entre las tareas que se logran rescatar está el conocimiento que tienen sobre el uso y elaboración de protocolos que deben seguir en situaciones o eventos particulares. Por ello se convierten en asesoras del personal docente e incluso de la dirección, en cuanto a cómo se debe actuar en situaciones como accidentes, en la sospecha de tráfico de drogas o armas en las escuelas, violencia intrafamiliar u otros.

En las cuatro escuelas las compañeras también se incorporan a trabajar en los proyectos de estas, colaboran con las celebraciones de efemérides que les permiten establecer una presencia activa con la niñez y sus familias, así como apoyar al sector docente. Se les ve coordinando comisiones y realizando tareas, como ferias de salud, apoyo a los gobiernos estudiantiles; impartiendo talleres sobre sexualidad, convivencia y otros; así como trabajando con grupos de estudiantes o adultos, visitas a los hogares, y observaciones de aula. Asimismo, hay constantemente solicitudes de atención de parte de las madres y padres de familia donde evacúan dudas y consultas muy variadas. Por su experticia y de manera ocasional, se les solicitan consultas especiales y, dependiendo de la dinámica institucional, ellas pueden trabajar en alguna resolución alternativa de conflictos.

De igual forma, es importante destacar que las compañeras siempre tienen tareas por realizar, las cuales planifican con anticipación; sin embargo, hay otras situaciones urgentes que les hacen cambiar la programación; un pleito entre grupos a la salida de la escuela, una madre o padre alterados, la necesidad de presentar una denuncia particular pueden ser algunas de las circunstancias que deben enfrentar. En este sentido, la participación e incorporación en actividades de la dinámica escolar las llevan a lidiar entre los proyectos que promueven y las demandas que reciben, teniendo que establecer también criterios y límites de actuación.

Un punto de reflexión, ante la mirada crítica de las compañeras y se diría que uno de los peligros, está en que la institución educativa también las puede “consumir” en tareas que parecieran no corresponder con su experticia. Para ello se tiene que apelar al reconocimiento de su papel en el marco de la institución educativa y a los objetivos de su trabajo; siendo quizá esta una de las demandas que está en la base de la necesidad de que el MEP les ofrezca un marco normativo básico y una asesoría permanente.

Para finalizar, se presentan en el cuadro siguiente algunos de los ejes que el MEP concibe para las tareas de profesionales en Psicología en el marco del programa. La magnitud de las tareas y las implicaciones de lo que se hace las llevan a poder efectuar asesorías y capacitaciones docentes, a realizar estudios e investigaciones, establecer procesos de prevención y, por supuesto, a desarrollar procesos de atención psicosocial a partir de referencias de estudiantes.

Cuadro N. 1

Tareas y demandas al trabajo. Ministerio de Educación Pública

Enunciado	Tareas
Adecuación y estructuración de contenidos y metodologías para la acción pedagógica según la etapa evolutiva del educando.	Asesoría y capacitación a docentes
Visibilización, intervención y asesoría sobre elementos socioemocionales subyacentes al comportamiento de los diferentes actores educativos (más allá de lo aparental) que afectan el éxito escolar.	Asesoría y capacitación a docentes Prevención integral
Definición de indicadores socioafectivos para la detección y atención de problemas relevantes del educando y sus familias (abuso, drogas, suicidio, problemas de aprendizaje, violencia intrafamiliar, etc.).	Asesoría y capacitación a docentes Estudios diagnósticos e investigación Atención a situaciones psicosociales Prevención integral
Definición de criterios para la evaluación y diagnóstico psicopedagógico en la detección e intervención de necesidades educativas especiales.	Estudios diagnósticos e investigación
Diseño y aplicación de instrumentos para el diagnóstico individual y grupal.	Estudios diagnósticos e investigación Atención a situaciones psicosociales
Recomendaciones técnicas a otros miembros de la comunidad educativa, para la intervención de situaciones socioafectivas y educativas del estudiante.	Asesoría y capacitación a docentes Atención a situaciones psicosociales Prevención integral
Aplicación de diferentes enfoques y técnicas para la intervención individual y grupal.	Asesoría y capacitación a docentes Atención a situaciones psicosociales Prevención integral

Diseño y ejecución de estrategias para la prevención y promoción de la salud mental en el contexto escolar y comunitario (prevención integral y participación social).	Prevención integral Asesoría y capacitación a docentes Atención a situaciones psicosociales
Asesoría y diseño de estrategias para el manejo de situaciones de conflicto en el aula (disciplina, manejo de límites, modificación de conducta, respuesta creativa al conflicto).	Asesoría y capacitación a docentes Prevención integral
Aplicación de métodos y técnicas para el tratamiento individual del aprendizaje (estilos de aprendizaje, adecuaciones curriculares y estilos de mediación).	Estudios diagnósticos e investigación Atención a situaciones psicosociales Prevención integral Asesoría y coordinaciones con otros recursos institucionales
Procedimientos para la investigación y definición de propuestas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (manejo de la comunicación, de la afectividad, de la motivación).	Asesoría y capacitación a docentes
Definición y aplicación de métodos y técnicas para el manejo de grupos.	Asesoría y capacitación a docentes
Definición y aplicación de métodos y técnicas para el manejo del estrés y mejoramiento del clima organizacional.	Asesoría y capacitación a docentes Atención a situaciones psicosociales
Análisis y definición de propuestas para promover la participación comunitaria.	Estudios diagnósticos e investigación Prevención integral

Fuente: Elaboración propia

4. La casuística en la atención

Las profesionales participantes, mayoría psicólogas y la compañera socióloga, reconocen sus capacidades y fortalezas para la atención de las circunstancias que les toca enfrentar, lo que les ha permitido, tal como se mencionó de previo, construir una reputación y articular acciones en el ámbito escolar. Con respecto a la casuística, saben lo complicadas que son algunas situaciones y la premura de sus respuestas. Se observó la habilidad que tienen para identificar prioridades, producto de su conocimiento de la población y experiencia para discriminar el tipo de situaciones en que se ven envueltas. Es así como la atención desde la Psicología y el manejo de los casos en el contexto de las escuelas de atención prioritaria plantean discusiones de fondo por varias razones:

- El tipo de demandas psicosociales, relacionado con la cantidad y la magnitud de problemáticas relativas a todo tipo de violencia que va desde la negligencia y abandono, la pobreza extrema, el abuso físico, sexual, el narcotráfico como forma ilícita de negocio, la explotación sexual comercial, el embarazo adolescente, el suicidio, entre otros.
- El tema de los diagnósticos de inteligencia, que en realidad se suman a las etiquetas de retardo mental y que sirven para ubicar a la niñez con adecuaciones curriculares, estableciendo un “techo” a las oportunidades de educación formal.
- Multiplicidad de situaciones que afectan el rendimiento escolar y la repitencia, pero que no siempre tienen que ver con dificultades personales propias o cognitivas, sino que son el producto de las circunstancias en que viven.

En las universidades se sigue enseñando de manera privilegiada la evaluación psicológica en el espacio educativo, donde el diagnóstico de retardo mental está basado en pruebas tradicionales. Sin embargo, en las conversaciones y a partir de la práctica, las compañeras comprenden que dichos psicodiagnósticos son solo uno aspecto de los complejos manejos que deben realizar. Asimismo, ellas cuestionan el uso de pruebas que le sirven al sistema para etiquetar y reubicar a la niñez (adecuaciones) y así sentenciar un techo a su desarrollo educativo. Para ejemplificar tenemos las palabras de una de las compañeras en las sesiones grupales:

... al final de cuenta se supone que vos estás haciendo esto para colaborar con ese niño o esa niña, entonces cuando yo veía toda la inversión del tiempo, toda la inversión de digamos la producción que yo hacía, para hacer un informe que además fuera legible y entendible para que no quedara muy popular, por sí tenía que irse donde el médico, pero tampoco que no quedara muy técnico para que lo entendiera la maestra. Y todo eso que todas hacemos, pero yo decía –al final todo esto yo lo estoy haciendo por mí, yo lo estoy haciendo– porque mira, ahora pienso que igual ahora estoy en el limbo, porque tampoco he empezado a hacer nada alternativo, que hay otras formas, lo que pasa es que otras formas no tienen la credibilidad, que te da el informe tipo médico que haces... (Comunicación personal, 2013–2014,)

Son como las preocupaciones personales, entonces el tema de las pruebas, verdad que es algo que hemos discutido, si realmente es para esta población o no, qué tipo de pruebas, cómo debería ser verdad y el tipo de informes que se hagan, qué significa ponerle una etiqueta o no, verdad, si lo haces o no lo haces... (Comunicación personal, 2013–2014,)

Ellas han logrado descubrir, por ejemplo, a partir de los años que la niñez de estas poblaciones suele ser muy capaz para lograr completar, en la prueba del Wisc, las subpruebas de ejecución, pero no así en las relativas al lenguaje. En este sentido, ellas concluyen y se preguntan: ¿por qué no se estimula más a la niñez para mejorar el léxico escolar, la expresión oral y escrita? Esto obligaría a no verlo como una materia que se oferta en español, sino a crear espacios para ello. Además, se podría iniciar una línea de investigación en este sentido en la cual se puedan brindar herramientas e incidir en la práctica docente para mejorar los procesos de desarrollo en el aprendizaje.

Debido a todo esto, surgen nuevas o antiguas formas de trabajo de la casuística. Por este motivo, psicología escolar tiene que ver con casos de violencia doméstica y sus manifestaciones (sexual, física y psicológica), niños y niñas en pobreza extrema, suicidios, traumas por muertes de personas significativas y cercanas, situaciones de negligencia y abandono, trata de personas, narcotráfico, todo ello como condición de vulnerabilidad y violación a los derechos humanos.

Ante esta realidad, la formación en Psicología y las disciplinas de Ciencias Sociales tienen que replantear su oferta educativa. La psicología escolar

tiene demandas cotidianas complejas y las compañeras en los equipos interdisciplinarios son un buen ejemplo de cómo se tendría que orientar su práctica. Por esta razón, este documento es de gran importancia, pues nos aportan procedimientos y técnicas, así como las buenas prácticas en el contexto del programa.

El trabajo de atención de casos está dirigido a la niñez y sus familias, de manera excepcional podría ser que se apoya puntualmente a alguna persona del personal. En estos se suelen escuchar historias que responden a cómo la vulnerabilidad social y la exclusión se ha mantenido de generación en generación, respondiendo a expresiones diversas y circunstancias de vida que no corresponden a una patología social, sino a prácticas y hábitos.

Las trayectorias familiares y las formas de actuar parecen mantenerse a través del tiempo, siendo frustrante para ellas reconocerlo. En las visitas para el registro etnográfico, hemos visto consultar a la abuela, la cual fue también consultante años atrás, con la hija o el hijo. Hemos ido a visitar familias a las comunidades, por problemas relativos a la ausencia del niño o la niña, siendo una práctica repetida a través de los años. Sería injusto decir que todo es negativo; también hemos escuchado de los logros de jóvenes que incluso estuvieron en drogas y quienes llegan a visitar a las compañeras, con ilusión de presentar a su hija o su hijo.

El trabajo de atención responde a la problemática y a la urgencia del caso, a la valoración del apoyo institucional, familiar e interinstitucional y al criterio profesional que define las sesiones y acciones, bajo un posible plan. Por ello, en el capítulo V se nos indica la importancia de la valoración a partir de un conjunto de acciones que retoman la problemática y buscan el sustento y apoyo conjunto de actores diversos en el marco del centro educativo.

En el caso de la Psicología, suele haber, de alguna manera, una demanda para realizar procesos psicoterapéuticos, los que estrictamente ellas indican que no son asumidos en el espacio escolar como intervenciones, ya que no se consideran terapéuticos en sentido tradicional. Aún hace falta entender qué sería lo terapéutico en el ámbito escolar, pues se reconoce que no depende de los procesos internos de las personas, sino que se conjugan una serie de circunstancias que potencian, obstaculizan o frustran el proceso educativo. No obstante, se debe indicar que en las observaciones existe un estilo y una modalidad, en la cual las compañeras en las escuelas brindan contención y empatía; establecen en las relaciones una escucha activa al buscar y brindar opciones a las situaciones. Desde esta lógica, se podría señalar que dichos espacios de trabajo tienen un aporte terapéutico para

la persona o personas atendidas y escuchadas. Quizá el punto es que en las escuelas muchas veces las demandas son apremiantes e imposibles de postergar. Así, los casos son ejemplos que reflejan la cantidad de horas y tiempo que les demandan los procesos.

Es así como, en el siguiente capítulo, se describen casos particulares, las acciones que se llevaron a cabo y que han quedado en la memoria y en el corazón de las compañeras, producto de los sinsabores, dificultades o logros que se enfrentan cotidianamente.

En medio de las circunstancias de la atención surge la convicción y la paradoja de la importancia de involucrar y establecer coordinaciones interinstitucionales. Sin embargo, las experiencias no siempre son positivas, ya que se dan respuestas inoportunas y a destiempo. De esta manera, hemos escuchado testimonios en los cuales hay intervenciones que han obstaculizado procesos, más que propiciado soluciones. Ello también es un factor crítico de desmotivación cuya percepción se une a la sensación de fracaso, lo cual implica también enfrentar dilemas éticos; los que requieren consideraciones sobre las referencias que se vaya hacer, la necesidad de realizar desde la escuela el seguimiento, buscando vinculaciones para encontrar respuestas oportunas a las demandas de las personas consultantes. Si bien esto es fácil decirlo, suelen ser esfuerzos adicionales y en ocasiones infructuosos.

Cuando el recurso interinstitucional se genera, esto da mejores elementos para enfrentar las situaciones, pero no siempre logran una atención inmediata. Por ejemplo, cuando se requiere la valoración médica, se les refiere al Equipo Básico de Atención Integral en Salud (Ebais) o a las clínicas o hospitales públicos; cuando hay problemas de violencia intrafamiliar o de otra naturaleza, es al Poder Judicial y al respectivo juzgado; asimismo, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) suele ser demandado, ya que de acuerdo con nuestra legislación nacional, este es el ente que vela por el bienestar de las niñas, niños y adolescentes; en problemáticas económicas suelen requerir de los apoyos brindados por el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), así como el Fondo Nacional de Becas (Fonabe); o las instancias policiacas que requieren para situaciones de abusos, agresiones o drogas; evidentemente existen otros actores como organizaciones no gubernamentales, iglesias y organizaciones comunitarias, así como recursos familiares o de vecinos. Así lo indican las compañeras: “Porque además, esta contención también se exagera porque hay un rebote o una negligencia de las otras instituciones, en el Ebais, en el Poder Judicial, en el hospital, les dicen que vayan a la psicóloga de la escuela que para eso está...” (Comunicación personal, 2013). Al igual que: “Sí, yo creo que las instituciones han perdido la capacidad

de respuesta por lo que acabamos de decir y también por eso que dicen de las complejidades. Yo creo en unos casos de niños no tienen quiénes los asuman, ya se rebasó, el psiquiátrico, por ejemplo". (Comunicación personal, 2013).

Estas apremiantes situaciones y circunstancias de vida pueden reforzar el rol asumido que parte de la buena voluntad y el sentimiento de omnipotencia de esperar que se resuelvan los problemas. Estas vivencias del equipo interdisciplinario o de la profesional crean una especie de activismo, el cual, desde la discusión y reflexión colectiva, se ha visto que podría ser contraproducente. Es una paradoja, ya que, saben que las situaciones son apremiantes y les impulsan o se ven inducidas a hacer e intentar acciones, pero, a la vez, dichas circunstancias las colocan en riesgo o ante el fracaso.

Una de las últimas situaciones comentadas, que tenía muy preocupado a uno de los equipos interdisciplinarios, fue el relacionado con la violencia vivida en la comunidad, a raíz de una serie de muertes de familiares de niños y de niñas, por pandillas vinculadas al tráfico de estupefacientes. El tema de la violencia se “estalla” en todas las formas y estilos, por ello el matonismo escolar y las relaciones de poder se viven en las instituciones, tanto en las relaciones de aula, en los recreos, en las familias y en las comunidades.

Las profesionales tienen conciencia de la importancia de lo que hacen para las poblaciones que atienden, aspecto que no parece estar reconocido desde el MEP, pues la lógica que prevalece responde al enfoque de eficiencia que privilegia los números e indicadores sin identificar ni valorar el impacto que pueda tener en las poblaciones. Por ello sería oportuno realizar investigaciones posteriores para comprender cómo el programa ha sido un apoyo para estos lugares.

En resumen, se atienden cantidad de situaciones en las cuales la niñez, sus familias y las comunidades son los protagonistas, pues las escuelas reciben una población que proviene de comunidades que sufren situaciones de violencia en todas las dimensiones (estructural, económica, doméstica, sexual y negligencia; violencia familiar y en la calle). Asimismo, las escuelas del programa trabajan a lo interno para que los procesos pedagógicos sean oportunos y pertinentes con el objetivo de evitar, en lo posible, la exclusión estudiantil del sistema educativo. No obstante, se sabe que muchas de las niñas y los niños que egresan de las escuelas pierden el apoyo, la compañía y los servicios recibidos cuando no continúan en el sistema educativo.

Es necesario anotar que quedaron abiertas algunas interrogantes, entre ellas: ¿Cuál es la continuidad que se podría dar para mantener y consolidar recursos de apoyo en la secundaria y así lograr el éxito escolar? ¿Cómo trabajar procesos pertinentes con la niñez-adolescencia en condiciones de vulnerabilidad para hacer efectivo el derecho a la educación?

Capítulo V

Hacia un modelo psicosocial de atención de casos en el contexto escolar

1. Casuística y modelos de intervención: la delgada línea de lo psicosocial

Elaborado por Vilma Leandro Zúñiga

“¿Qué es la salud mental? ¿Una dolencia que aqueja a los pueblos desarrollados, pero no un problema de quienes nos debatimos con las exigencias más prosaicas y fundamentales del subdesarrollo?...El problema de la salud mental debe ubicarse en el contexto histórico en donde cada individuo elabora y realiza su exigencia en las telarañas de las relaciones sociales”.

(Ignacio Martín Baró, 1992, p.23)

Este apartado está destinado a la presentación de la forma en que se lidia, día con día, con la casuística referida al servicio de psicología de los equipos interdisciplinarios. También se incluyen casos específicos que han sido atendidos por las autoras y coinvestigadoras, y que fueron considerados “emblemáticos” o que marcaron un momento de aprendizaje fundamental en la modalidad de atención. Cabe indicar que, tal como se ha explicado, los casos no son solo trabajados por las colegas psicólogas, sino que parten de una labor interdisciplinaria, en la cual se incluyen el esfuerzo de profesionales de los equipos interdisciplinarios y de la educación, así como de familiares, vecinos o instituciones. Ahora bien, el esfuerzo sí parte mayoritariamente de la mirada de las compañeras psicólogas y la socióloga que nos acompañó en la investigación.

Iniciamos el capítulo con el trabajo realizado por Maribelle Chacón Méndez, quien, a partir de su vasta experiencia acerca de los procesos de evaluación, atención y seguimiento, nos ofrece un material que muestra una ruta flexible para el trabajo con la niñez, con las familias y las instituciones nacionales. Se continúa con la presentación de siete casos que ejemplifican el esfuerzo y el trabajo realizado. Cada uno de ellos expone y sintetiza de

manera narrativa las situaciones, el tipo de intervención, los aprendizajes y las frustraciones. Se utiliza la herramienta denominada “árbol de problemas” para identificar estrategias de intervención, resultados y lecciones aprendidas. De esta forma, se ofrece una síntesis e integración que surge de las observaciones etnográficas y se finaliza con un análisis y una reflexión que incluye un nuevo árbol de problemas que fue un medio para retomar un camino de análisis y una propuesta de trabajo desde los casos, bajo una mirada psicosocial.

La atención de casos desde el servicio de psicología suele ser la principal demanda institucional, esto debido, esencialmente, a motivos que entrañan naturalezas distintas, pero no excluyentes. Por un lado, están las expectativas erróneas de la mayoría del personal, que no ha recibido ninguna inducción acerca del carácter del puesto en este tipo de instituciones, o que, aun sabiéndolo a veces, persiste en una actitud de demanda de atención individualizada para muchas de las situaciones que se presentan con sus estudiantes e incluso en la cultura y el clima organizacional, esto por el prejuicio de entender la psicología circunscrita a las cuatro paredes de un consultorio.

Y por otro lado, existe una realidad que cada vez se hace más pesada y frecuente; es la que tiene que ver con la agudización de las condiciones de vida de la comunidad educativa, que definitivamente está implicando un impacto significativo en la salud mental de las personas, situación que se empeora ante las escasas posibilidades de que los otros sistemas garantes del bienestar contribuyan a lidiar con la problemática; en este sentido, sobresale el sistema de salud y de protección de derechos, que, al menos en Desamparados, son dos grandes puntos suspensivos en la atención de casuística de temas de salud mental. Los Ebais, las clínicas, las áreas de salud, el PANI y sus oficinas locales siguen quedando en déficit en este tema de la atención.

Como ya se ha indicado en otros apartados de este texto, las funciones de los profesionales de equipos son, en primera instancia, de orden preventivo primario, no tanto secundario o terciario; sin embargo, ante los escenarios vividos en la escuela, y la ausencia de respuesta de las otras instituciones en la región, el equipo interdisciplinario, y más concretamente el servicio de psicología, termina atendiendo la situación y, a veces, incluso, dándole seguimiento.

Es aquí donde deseamos detenernos: ¿de qué atención hablamos, qué tipo de seguimiento se realiza? Es acaso un abordaje estrictamente “clínico”,

tal cual lo aprendimos en la universidad?, ¿se trata de un acompañamiento tipo consejería pastoral?, ¿se cruzan las líneas de lo personal y lo laboral?, ¿cuál sería esa línea?, ¿es de naturaleza asistencial o autogestionario?

La inserción de la Psicología en las escuelas ha implicado un trabajo progresivo de asimilación y acomodación de las partes (institución, familias, psicólogas), dicho trabajo pasa por un “transitar” la institución educativa como un espacio donde acontecen un sinnúmero de situaciones, lo que implica la capacidad de registrar la diversidad de aspectos que se cruzan cuando un caso es identificado por el sistema como candidato a “ir donde la psicóloga”. En este sentido, encontramos múltiples “motivos de referencia”, desde dificultades en el aprendizaje (retraso mental, manifestaciones del espectro autista, etc.), hasta abuso sexual infantil, pasando por intentos de autoeliminación, dinámicas familiares de violencia o fármaco-dependencia, matonismo escolar, trastornos emocionales como ataques de ansiedad, de pánico, cuadros depresivos, entre otros.

La complejidad de la casuística es un punto de partida en cualquier contexto, pues retrata el laberinto humano que es la psique y su relación con el medio. Sin embargo, hemos de señalar que en los escenarios de la marginalidad y la pobreza del neoliberalismo, los dramas psicosociales se agudizan notablemente. La mirada de la psicología y, por lo tanto el abordaje, requiere abrir el espectro e integrar la mayor cantidad de elementos, al menos para el diagnóstico e identificación de las situaciones más apremiantes que hay que resolver. Esto se hace, además, considerando siempre los instrumentos legales dispuestos en el país, tales como el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Ley Penal Juvenil, la Ley contra la Violencia doméstica, entre otros.

En este trabajo, nos propusimos a dar cuenta de las formas en que construimos los casos desde el servicio de psicología en estas escuelas y, en general, pudimos darnos cuenta de algunas premisas comunes de inicio:

- Se trata de una mirada que considera el “motivo de referencia” solo como el síntoma de una situación más profunda y compleja. Es una expresión que denuncia un tema de fondo.
- Se consideran todos los elementos posibles: la situación familiar, la comunal, la escolar, el estado del desarrollo de los niños y las niñas en todas las áreas, la condición económica y de salud física, entre otros.

- Se discrimina entre aquellas situaciones que son de resorte exclusivo del servicio de psicología en la escuela y aquellas que requieren intervenciones de otras instituciones o bien, de las que necesitan una intervención socioeducativa, donde es fundamental el trabajo articulado con otras instancias intra-institucionales, como la docente de aula, el servicio de Educación Especial, familias, etc.

Considerando lo anterior, el equipo de investigación que participó en la elaboración de este esfuerzo echamos mano de diversas estrategias para construir lo que hemos llamado un “modelo psicosocial de atención escolar”. Esto porque identificamos que la casuística da algunas pistas, desde lo profundo, de la sintomatología del sistema, y de las “nuevas” formas del sufrimiento humano que acompañan a la precariedad económica urbana en tiempos neoliberales. Y, por lo tanto, creemos que las estrategias de abordaje deben ampliarse, y romper con el modelo médico tradicional, que exige una atención descontextualizada y con altas dosis de autoritarismo del profesional que atiende, y se pierde el relato y padecimiento del sujeto:

El entrevistador debería dejar su teoría, donde los antiguos obstetras decían que deberían colocarse los fórceps: a trescientos kilómetros de distancia. Porque la teoría, imprescindible para regir nuestras indagaciones, debe funcionar en nosotros preconsciousmente, no ocupar el campo de la conciencia, que debemos tener disponible para las percepciones provenientes tanto de nuestro paciente como de nosotros mismos. Cuando se oye a la teoría en vez de al paciente, se da por “sabido” mucho sobre él. (Díaz, 2002, p. 57)

Para la identificación/construcción del modelo de abordaje que se pretendía, se acudió a diversas estrategias, que se integran en este apartado. Una de ellas fue la realización de árboles de problemas, también el trabajo de sistematización y análisis de casos individual, así como la puesta en común de dichos esfuerzos para compartirlos y discutirlos colectivamente; en ese sentido, se llevó a cabo una especie de triangulación de fuentes y de métodos, pues se revisaron textos bibliográficos. Cada colaboradora trabajó los casos individuales y luego, en sesiones de grupos de discusión, los revisamos para su validación.

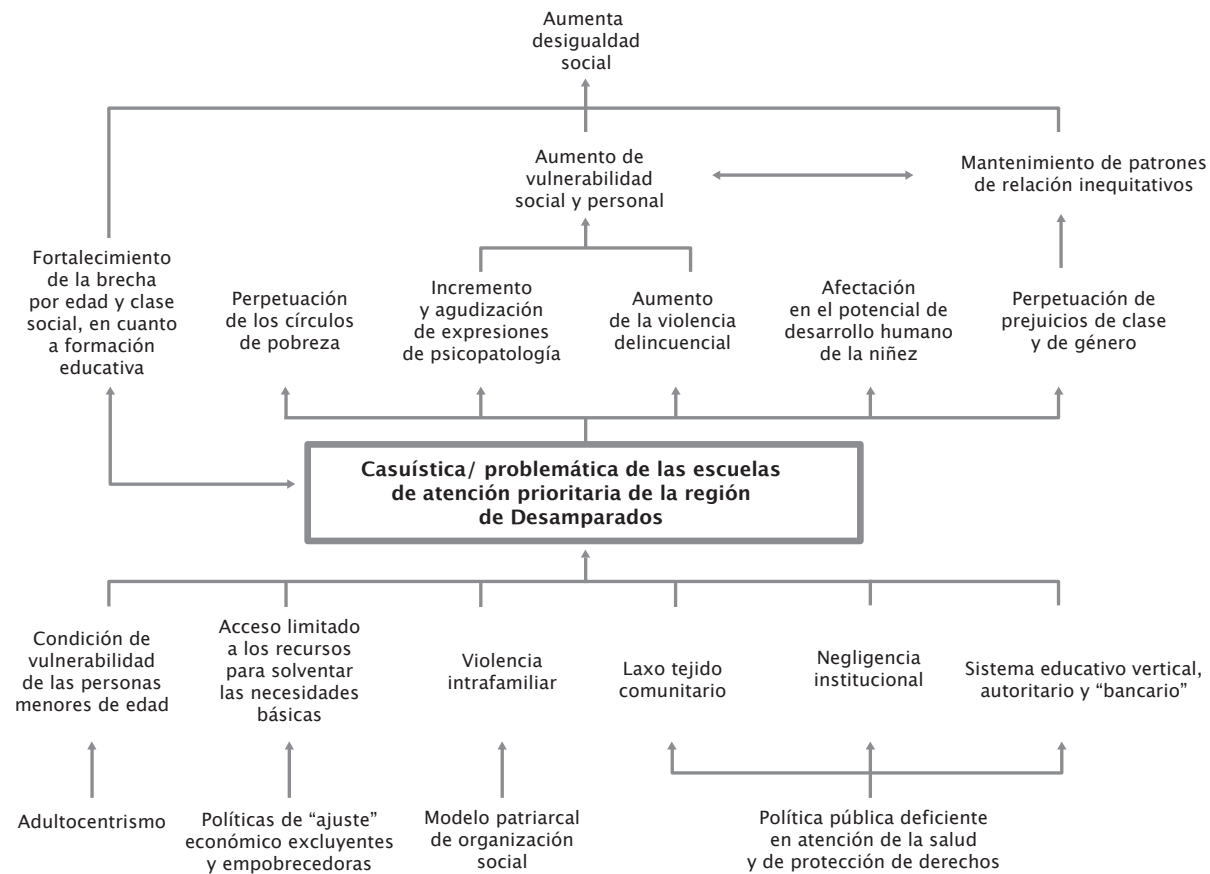
De la técnica del árbol de problemas, diremos que nos resultó de gran provecho por el alcance que tiene en cuanto a visualizar los diversos aspectos casuales involucrados en un fenómeno: “Es una técnica participativa que ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y

organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican” (Martínez y Fernández, sf, p. 2). Como bien lo apunta la cita, el árbol de problemas permite acercarse a la construcción de un modelo causal pormenorizado para posteriormente identificar posibilidades, niveles y estrategias concretas de intervención.

Una de las fortalezas de esta técnica estriba en que permite el mapeo del problema en forma escalonada y atendiendo a los diversos niveles y dimensiones de este, lo cual permite graficar su complejidad. Señala Geilfus (2002): “Este ejercicio debe ayudar a la comunidad y a los técnicos a entender mejor la problemática, y distinguir entre causas y efectos”. (p. 151)

En una sesión de trabajo, el equipo de investigadoras, en conjunto con las colaboradoras, elaboramos el siguiente árbol de problemas general que se desprende de la experiencia acumulada y de esta mirada psicosocial de lo escolar:

Figura N.1



Como se grafica en el esquema, las problemáticas que se atienden en las escuelas tienen un telón de fondo que decanta un trasfondo estructural, el cual, dicho sea de paso, con el transcurrir del tiempo, hemos visto incrementarse y volverse más complicado, tanto en su psicodinamia como en el planteamiento para su abordaje. Dicho de otra manera, las manifestaciones de psicopatología se han vuelto más frecuentes y disruptivas. Ese es un hecho contundente. Entendemos psicopatología como: “la fenomenología de los desórdenes emocionales. Comprende tanto los trastornos neuróticos como las manifestaciones psicóticas y por supuesto los llamados trastornos del carácter”. (Díaz, 1999, p. 7).

Los motivos de referencia encontrados en los niños, las niñas y sus familias revelan un “padecer” asociado a la violencia, fuera y dentro del ámbito familiar (el trabajo, la escuela, la calle, las instituciones), un sufrimiento ahogado que no encuentra lugar en ninguna parte, que es, cuando mucho, deslegitimado, negado, minimizado o bien, traducido en la jerga técnica médica (cuando logran acceder a los servicios de salud finalmente), procesado por los discursos religiosos, unos más fundamentalistas y conservadores que otros o bien, en el último caso, asilados en la zona de la desesperanza aprendida.

A partir del escenario anterior, estamos notando la transición de una psicopatología de la neurosis a una más profunda, con expresiones psicóticas y caracterológicas importantes; con un predominio de conductas actuadoras (destruktivas hacia los otros y hacia sí mismo), afectaciones importantes de los estados de ánimo, donde los cuadros depresivos sobresalen. Esto es lo que encontramos, a nivel psíquico, cuando escarbamos debajo de los motivos de referencia, son el “recuento de los daños” de la violencia contra las mujeres, del maltrato continuo y diverso hacia los niños y las niñas, de la exclusión social, de hacer filas y filas en Fonabe, en el IMAS, en el PANI, y no ser atendida la situación que aqueja; de la extensión en la institución escolar de la negligencia, del maltrato, de la marginación y discriminación que se da en los otros espacios; de la violencia del narcotráfico, en todas sus expresiones, pero, sobre todo, la del narcomenudeo, que es el nivel en que más participa esta población; de la carencia más absoluta de recursos materiales y de redes de apoyo; de la impunidad abierta y evidente.

Todo lo señalado en el párrafo anterior se resume en lo siguiente: la sistemática violación de los derechos humanos más elementales a estas poblaciones. La salud mental peligra cuanto más se violenten los derechos de las personas. Por lo tanto, existe una relación directa entre la salud mental, individual y colectiva, y los derechos humanos. Es, desde esa mirada, que el modelo de

atención psicosocial acá propuesto pasa, indiscutiblemente, por elementos del orden legal y ético, no solo técnicos o tecnocráticos.

Finalizamos esta parte con una cita de Héctor Fiorini (1995) que nos hizo ruido porque retrata bastante bien lo que llevamos años realizando, cuando nos toca abordar personas o grupos, desde la Psicología en este tipo de escuelas. El autor, refiriéndose al modelo etiológico de la atención de casos, indica:

Modelo etiológico: Una terapéutica breve se orienta fundamentalmente hacia la comprensión psicodinámica de los determinantes actuales de la situación de enfermedad, crisis o descompensación. Esto no significa omitir la consideración de los factores disposicionales históricos intervinientes en la ecuación etiológica, pero sí un dirigirse esencialmente a aprehender la estructura de la situación transversal en que se actualizan los determinantes patogénicos; esto obliga a menudo a jerarquizar el papel desempeñado por las condiciones de vida del paciente. Un criterio básico reside en considerar que en gran medida “el hombre **depende directamente de su ambiente diario común** para su normal funcionamiento”. (p. 23) (La negrita es nuestra)

Sin duda, estamos convencidas de que la mirada integral de los elementos que trastocan lo psíquico es una condición *sine qua non* para la identificación, diagnóstico y abordaje de la casuística. Entender el peso de lo estructural favorece intervenciones más concretas y enfocadas en la situación de las personas, evita caer en la re victimización de la población, en la minimización e individualización de las experiencias relatadas, trabajar procesos de empoderamiento individual y grupal, así como denunciar en las instancias correspondientes las graves limitaciones impuestas por este tipo de funcionamiento institucional en la resolución de las situaciones. Todo lo anterior implica, como es de suponer, un monto de frustración importante. Sin embargo, como apunta Sullivan (2002): “También es innegable que el trauma psicológico no puede ser ignorado y que sus efectos no desaparecerán por sí solos. También es cierto que el terapeuta que ayuda a aliviar el trauma cuando éste es más intenso, tendrá mejores posibilidades de ayudar en las etapas posteriores de la resolución del conflicto”. (p. 37)

En lo que sigue, se exponen siete casos de las colaboradoras en este proceso de investigación. El criterio inicial para incluirlos en este libro es que hubiesen sido experiencias que marcaron un antes y un después en la atención de la casuística. Los nombres de sus protagonistas están modificados por protección. Cada caso cuenta con su respectivo árbol de problemas.

2. Proceso de evaluación de las personas menores de edad (PME)

Elaborado por Maribelle Chacón Méndez

La experiencia que se ha acumulado luego de veinte años en los que el área de psicología ingresó al sistema educativo público, es realmente importante. Una de las contribuciones más relevantes, desde la perspectiva de esta funcionaria, es que pone de manifiesto componentes que, en el ámbito educativo están a la vista de todos y de todas, pero son invisibilizados cuando se analizan las situaciones que forman parte del complejo proceso de enseñanza aprendizaje.

El siguiente artículo pretende presentar, desde la experiencia de una profesional de psicología, el proceso que se sigue para abordar las complejas situaciones que se presentan cuando, desde la referencia de una docente o el padre o madre de familia, se atiende una situación que se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la docente solicita el apoyo del servicio de psicología, servicio que está inserto en el sistema educativo público, se realizan una serie de acciones, se siguen una serie de pasos, que pretenden aclarar la situación que se manifiesta en el salón de clase y que en general “interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Las situaciones que son referidas pueden ser de gran diversidad: desde el usual problema de conducta- el cual es un término que encierra una cantidad de situaciones difíciles de mencionar por su amplitud-, pero que además es mucho más que un síntoma, hasta problemas de aprendizaje, de disciplina, abuso sexual, físico, psicológico, entre otros. Por lo tanto, desde que se recibe ese documento, denominado referencia, en el que se describen escuetamente algunos de los comportamientos que presenta el estudiante, además de otra información breve que pueda ser relevante, transcurre lo que se ha denominado en este artículo el proceso de evaluación de las Personas Menores de Edad. De esta manera se podrían identificar algunos momentos específicos los cuales tienen el objetivo de conducir a la profesional al conocimiento de la situación en la que se encuentra la PME, los más exhaustivamente posible.

Estos momentos se pueden dividir en tres:

1. La exploración de la situación, el diagnóstico;
2. La elaboración del plan de acción;

3. Valoración del plan de acción;

Este proceso conforma un continuum, pues estas etapas pueden traslaparse o trasponerse unas de otras, es decir, en ocasiones, durante el proceso de exploración se podrían estar proponiendo estrategias para el abordaje o hipótesis acerca de lo que podría estar sucediendo con la PME. De hecho es muy usual que esto ocurra pues en general se cuenta con poco tiempo, debido a la gran necesidad de atención, la complejidad de las situaciones y la diversidad de funciones que ejecutan los profesionales en psicología insertos en el sistema educativo público.

El proceso de evaluación implica una constante revisión de los caminos, alternativas o procedimientos que se han ideado para dar respuesta a la situación, la valoración de la pertinencia de esa intervención estará a cargo de las madres, padres, encargados o docentes. Sin embargo, para lograr una verdadera comprensión de la situación de la PME, es necesario la constante revisión, análisis y cuestionamiento de las estrategias propuestas, esto implica “volver atrás” cuantas veces sea necesario para evaluar los conocimientos/hipótesis/descubrimientos que hasta ese momento se han alcanzado en esta situación.

Etapas I: La exploración de la situación, el diagnóstico.

a) Contactos iniciales y recolección de información

Luego del recibimiento de la referencia¹ de la situación por parte de la docente, o excepcionalmente de otra persona (madre o padre o cuidadora, entre otros) de la comunidad educativa se inicia el primer contacto con la situación de la PME, con el fin inicial de tratar de comprender cuál es la situación que se refiere. Se procede a hablar en primera instancia, con las personas encargadas del niño o la niña (con excepción de los casos en los que se conozca o se sospeche de una situación de violencia en contra de la PME y se presuma que la madre, padre o encargados son quienes ejercen esa violencia). Esta primera entrevista con los padres de familia o encargados posee un carácter meramente exploratorio, y en ocasiones estas personas son muy explícitas con lo que pueda estar sucediendo con el estudiante, sin embargo, en otras ocasiones se comportan y responden

¹ Instrumento que se usan las docentes en el centro educativo para solicitar al área de psicología que el menor sea atendido, contiene datos básicos: edad, dirección, nombre encargada, entre otros.

muy escuetamente a la información que se solicita. Esta primera intervención con los adultos responsables de la persona menor de edad responde a explorar los motivos de referencia que se anotan en el instrumento de referencia, sin embargo, es muy usual que durante este espacio surjan otros aspectos de tipo personal, familiar, comunitario o por supuesto de la metodología de la docente y/o de la dinámica de la clase, propiamente. Es por lo tanto esta primera intervención, un momento muy importante de este proceso, permite detectar algunos aspectos muy propios de la realidad de ser “madre o padre”, la posición de este niño o niña en la familia, las vivencias de los adultos en su niñez, las vulnerabilidades que de hecho siente todo padre o madre en esta sociedad tan convulsa, estos aspectos son solo algunos que podrían resultar en este contacto inicial.

La exploración se inicia con la aplicación de entrevistas, en primera instancia, con todas las personas involucradas y la PME, a su madre y a su padre (idealmente, aunque usualmente la que asiste es la madre biológica o de crianza), a familiares (si fuese posible) y docentes. Excepcionalmente, se realiza un pequeño sondeo con vecinos. Posterior o paralelo a esto se realizarán observaciones del estudiante en el espacio de aula y del recreo.

En unos o en varios momentos, la observación del comportamiento del PME, pretende obtener una visión integral de lo que está sucediendo. No se realiza con el único objetivo de detectar áreas de debilidad, sino obtener, en lo posible, un acercamiento a la realidad del niño, niña o adolescente. Además, al observar la dinámica de la clase se pretende obtener una idea muy clara del manejo que hace la docente de las situaciones que se presentan ahí, en el salón de clase. La experiencia al respecto ha demostrado, que la forma en que la docente aborde la situación de la niña, niño o adolescente, va a establecer una diferencia importante en las posibilidades de mejora de la situación. Es tan trascendente este abordaje de la docente, que en muchas ocasiones una situación reportada por una docente en un ciclo lectivo, al siguiente año, con el cambio de docente, la situación reportada “desaparece”, es decir, se produce una mejoría.

Es relevante visualizar la dinámica del aula y la del niño o niña, la comunicación que establece con sus compañeros y compañeras, la comunicación con la docente, entre otras cosas, mediante el instrumento de la observación. Podría pensarse que en ocasiones el niño o la niña referida se sienta observado, sin embargo, en este proceso el instrumento de la observación es solo uno más de los que se emplea y al final, lo importante es la dinámica que surge en el espacio de la clase y no tanto el sujeto.

Durante el proceso diagnóstico, es importante la aplicación del instrumento de Historia de vida Longitudinal, pueden incluirse pruebas proyectivas y según sea el caso se utilizan algunas escalas. Esta información contribuye en el diagnóstico final, sin embargo, nunca sustituyen otras estrategias, como ya se ha mencionado. Es necesario enfatizar que los instrumentos tales como test, escalas de calificación, listas de cotejo, entre otros, son un recurso más que no sustituye ni conforma la única fuente de datos, siempre deberá ser más importante la recolección de información persona a persona, es decir, entrevistas, observación, visitas al aula y al hogar.

Otro paso del proceso, que es de gran importancia, incluye la entrevista con el o la docente del menor y otras docentes (servicios de apoyo, materias complementarias, docentes de años anteriores) esto con el fin de verificar la información brindada y ampliar el argumento que se presentó en la referencia inicial.

b) Visitas al hogar de la PME.

Las visitas al hogar de las PME constituyen una herramienta de suma importancia, debido a que permiten observar y tener contacto directo con el contexto inmediato en que el niño o la niña se desarrolla. Son una de las estrategias que más aportan al proceso diagnóstico.

Los principales criterios de inclusión de la visita en el proceso exploratorio son los siguientes:

- Ausentismo creciente de la PME a la escuela, en este caso, las visitas al hogar funcionan como una forma de expresarle a la madre, padre o encargado que la institución se interesa, se involucra y es capaz de identificar aquellos niños y niñas que se encuentran en una situación de probable violación de sus derechos, por lo tanto buscará hacer cumplir el derecho de la niñez a la educación.
- Las visitas al hogar, son oportunas también, cuando responden a casos que son especialmente complejos y que además se acompañan, por parte de la familia de la PME, de poco interés o de información contradictoria o confusa.
- La inasistencia de padres de familia citados a la institución educativa, esta es la situación más común que obliga realizar la visita, pero no es la única. Permite valorar el grado de compromiso

de los padres o encargados, redes de apoyo familiar, vecinal, nivel de riesgo por la ubicación de la vivienda del niño o niña, entre otros aspectos.

- Brindar seguimiento a las recomendaciones que se han establecido en el plan de intervención.

ECuando se toma la decisión de realizar la visita, se elige una fecha y asisten generalmente dos funcionarias de la institución educativa: el docente de aula regular del o la menor de edad (en caso de que no le sea posible, asiste la docente que le esté brindando servicios de apoyo al menor) y él o la profesional en psicología educativa (u otro profesional del equipo de trabajo) de la institución. La asistencia de al menos dos profesionales a esta visita es un aspecto que tiene que ver con no solo el resguardo de la integridad física de las funcionarias sino además de la posibilidad de ampliar la observación de la situación de la niña o niño –cuatro ojos ven más que dos– y respaldar la ética y la seriedad del proceso que se está llevando.

Por lo tanto, la dirección de la casa del o la persona menor de edad debe ser un dato de suma importancia que se consigne entre la información básica y que esté en constante actualización. Sin embargo en muchos de los casos, debido a la gran movilidad del lugar de residencia que se presenta en las poblaciones, el o la docente debe corroborar esta información con algunos de los compañeros y compañeras del o la estudiante, esto se realiza guardando las debidas medidas de confidencialidad, lo cual garantiza el elemento de la sorpresa de la visita y de esta manera es posible observar la cotidianidad de la familia.

Una vez que se llega a la residencia de la PME se busca tener contacto fundamentalmente con los encargados, pero excepcionalmente puede contactarse con vecinos y vecinas, a fin de obtener mayor información de la situación, esto en caso de que los primeros no estén disponibles, ya sea por no estar en la casa o por no tener la disposición de atender a los funcionarios de la institución educativa. Cabe destacar la importancia de los vecinos y personas cercanas a la situación, los cuales no son necesariamente familiares, debido a que en muchas ocasiones estas personas brindan información adicional, que enriquece la comprensión de la situación. En algunos casos y de manera excepcional podrían convertirse en un recurso para apoyar o brindar seguimiento a las acciones que recomienda la institución educativa u otras instituciones involucradas en la situación del niño o la niña. Nuevamente, es de resaltar que tales acciones se realizan guardando principios básicos de confidencialidad. En la mayoría de los

casos, cuando se les informa a vecinos que se procede del centro educativo, brindan información de los menores, casi sin necesidad de solicitarla.

Una vez que se finaliza la visita, los datos recolectados actúan como uno más de los insumos del proceso exploratorio y diagnóstico, ayudan a tomar decisiones en cuanto al plan de intervención y sus estrategias. El impacto de la visita al hogar es, en general, importante, tanto para el menor de edad puesto que se evidencia que existe un interés de parte de la escuela en él o en ella (especialmente en los casos de ausentismo), así como para el/la docente regular, debido a que la visita le permite comprender en mayor medida la situación del o la niña, generalmente, después de la visita la visión que tiene esta profesional de la vida del niño, la niña o adolescente y de la complejidad de las experiencias que debe enfrentar esta persona es mucho más real. Usualmente, la visita es un elemento que, como una gran pieza de un rompecabezas que hacía falta, permite ver mejor la imagen que se está construyendo.

c) Integración de los datos recolectados.

La información que se va obteniendo se va procesando constantemente y se contrasta con el comportamiento que el o la niña muestra en el salón de clase. Este aporte de integración de la información se realiza en equipo con otros profesionales en educación de los servicios de apoyo, por ejemplo.

Etapla II: La elaboración del plan de acción.

A partir de lo elaborado por la profesional en el área y tomando como punto de partida el proceso diagnóstico descrito anteriormente se proponen una serie de hipótesis, esto con el fin de guiar la elaboración de un plan de acción para la PME.

Es de suma importancia resaltar que la elaboración de los planes de acción está ligado a la especificidad de cada caso. Por esta razón, se describe un proceso general y siempre tomando en cuenta que es modificable según lo específico de la PME y su situación.

Es necesario mantener una constante realimentación de la información con las profesionales en docencia encargadas de la situación de la PME a fin de contrastar dicha información, lograr una mayor y mejor comprensión de lo que

está ocurriendo y además, primordialmente, acordar acciones conjuntas que procuren una intervención integral.

El enfoque de la intervención puede dirigirse a enfatizar el trabajo con la familia, podría ser necesario que paralelamente se realice una referencia a otra institución o algunos casos, la opción será trabajar directamente con la PME, esto porque en ocasiones el apoyo y el compromiso familiar es tan precario que la intervención se debe enfocar en la persona menor de edad, brindando opciones de empoderamiento en su situación de vulnerabilidad. En caso de que este sea el proceso a seguir, cabe destacar que el trabajo directamente con el niño o niña generalmente es breve y muy específico puesto que, debido al carácter y papel de la psicología educativa en los centros de enseñanza lo que se hace con cada caso responde a explorar, y buscar las opciones más apropiadas para el seguimiento, que en la mayoría de los casos corresponde a otras instancias.

Cuando se realiza un trabajo directamente con la PME, se emplean técnicas creativas como dibujos, arte, juego, en caso de que sean niños y niñas en edades muy tempranas, cuando el menor es mayor (segundo ciclo) se trabaja mediante técnicas como la entrevista, el conversatorio: el cual es más una conversación de diversos aspectos de la vida del niño, aunque también se implementan estrategias lúdicas, artísticas, tanto desde lo individual como desde lo grupal.

Cabe destacar que paralelamente a la ejecución del plan de acción será necesario realizar revisiones de las hipótesis, las cuales son solamente explicaciones o argumentos que se elaboran para dar sentido o explicar lo que está sucediendo con el o la menor en el salón de clases y que permiten la elaboración de los planes de acción. Es esperable que, conforme se va adentrando en la situación familiar, personal, comunal y educativa del menor, se van encontrando aspectos que apoyan o eventualmente re-dirigen al profesional hacia una nueva hipótesis o explicación de la situación.

Una vez que inicia el plan de acción, el seguimiento en el aula se vuelve una parte fundamental del proceso. Este seguimiento en el aula se compone esencialmente de las visitas al aula para observar el impacto que tienen las estrategias en la persona menor de edad. También conlleva un seguimiento constante del comportamiento con la docente.

Asimismo, durante este proceso, la comunicación con madres, padres y encargados deberá ser lo más constante y fluida posible, todo esto con el fin de realimentar la información obtenida y la comprensión de la situación que se presenta.

Como parte de la elaboración del plan de acción entran en juego diversos elementos, algunos de ellos son los siguientes:

- a) Actores involucrados en el plan de acción.

Puesto que se pretende que la intervención de la PME tenga alcances a nivel integral, se encuentran involucrados una serie de actores:

- Docente de aula regular.
- Docentes de años anteriores.
- Profesional en psicología del centro educativo.
- Padres, madres o encargados legales.
- Docentes de servicios de apoyo del centro educativo: problemas de aprendizaje y problemas emocionales y de conducta, PRIN.

Comprender y abordar de la forma más apropiada la situación que lleva a un menor a comportarse de una determinada forma es muy difícil, mucho más cuando se unen una serie de situaciones que lo vulnerabilizan, tales como situación socioeconómica, falta de apoyo familiar, hacinamiento, negligencia, entre otras. Por esto, la colaboración de otros profesionales que de una u otra forma, en el sistema educativo, conocen y han observado al menor, permite una idea mucho más completa de la evolución y de la situación actual de la persona.

Es importante tratar de conformar un equipo de trabajo, con el ideal de que la intervención realmente se realice desde una perspectiva integral y coherente, lo cual reduce las posturas reduccionistas que están muy presentes en el sistema educativo.

Así como se cuenta con actores individuales, también se pueden citar algunas instituciones con las que es necesario coordinar y realizar un seguimiento:

- Patronato Nacional de la Infancia (PANI).
- Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), por medio de los EBAIS y el HNN.

- Instituto Nacional de la Mujer (INAMU).
- Fiscalías (sexual, violencia, entre otros).

Como se ha mencionado, lo ideal es establecer un equipo de trabajo, no obstante, contrariamente a esto, es usual que apenas se logre una coordinación entre funcionarias, esto limita las posibilidades de brindar un abordaje integral de la situación de la persona.

Es posible pensar que una de las posibles explicaciones para esta postura se debe a que el sistema educativo nacional tiene una visión parcializada de la realidad de los estudiantes y de los procesos de enseñanza aprendizaje y concibe al estudiante como desligado del entorno en el que se desarrolla (familia, comunidad). Se personaliza la problemática o situación que se aborda, se le deposita la responsabilidad al otro (niño o niña, padre o madre) y de esta manera se continúa legitimando las doctrinas del desarrollo lineal y de situación irregular. Esta visión reduccionista se convierte en una limitante para profundizar en los cambios de visión de la persona menor de edad desde la cultura institucional del MEP.

b) Actividades específicas del plan de acción

Como ya se ha mencionado a lo largo de este texto, cada caso posee su especificidad, en esta línea las actividades específicas responden precisamente a cada necesidad y particularidad. Es de suma importancia señalar que no existen recetas para determinar las actividades específicas de cada plan, esto se logra por medio de la experticia y de la integración de la información que se ha analizado.

c) Coordinaciones intra e interinstitucionales

PA partir de las instituciones ya mencionadas en la sección de actores involucrados en el plan de acción, se establecen coordinaciones intra e interinstitucionales.

Una de las mayores dificultades se refiere al trabajo con otras instituciones, por ejemplo, ONGs, INAMU, PANI, fiscalías, la CCSS y servicios brindados por universidades públicas y privadas, debido a que en muchas ocasiones la colaboración con estas instituciones depende en gran medida del funcionario o funcionaria que se encuentre en turno y de su disposición para brindar los servicios, sin que haya una directriz clara al respecto, por parte de las instituciones, en defensa de los derechos de la niñez, con acciones

específicas y en constante revisión, aspectos más ligados a la misión y visión institucional.

La vinculación con estas instituciones se realiza principalmente de forma personal o por medios telefónicos y más recientemente por medios electrónicos. Es usual que el profesional en psicología deba recurrir y se apoye más en el aspecto personal del funcionario el cual “desde adentro” desee colaborar y facilite la realización de un trabajo coordinado y colaborativo. Esto por supuesto contradice y complica aún más la atención integral de la situación de la persona menor de edad.

Se genera una sensación de que estas instituciones no se encuentran en capacidad de asumir las situaciones que les llegan y más bien buscan la forma de que sea otra funcionaria, de otra institución, quien los asuma. En este sentido, se hace necesario desde el profesional del área educativa, en muchos casos, establecer mecanismos legales por ejemplo, iniciar un proceso en alguna de las contralorías de servicios, lo cual, evidentemente, no sólo genera una indisposición por parte de la otra parte implicada, sino que además demanda una inversión de energía y recursos en procesos, que desde lo ideal, no deberían presentarse.

Cuando, debido a un comportamiento presuntamente negligente o violento por parte de padres, madres o encargados, se recurre a la figura de la denuncia, se ha experimentado, en algunas instituciones, un inadecuado manejo de la información, pues en repetidas ocasiones la información le llega al padre, madre o encargado, “presunto (a) implicado (a)” de manera inapropiada e incluso deformada. Evidentemente en esas circunstancias tanto la psicóloga o miembro del equipo interdisciplinario del centro educativo, podría verse en una situación de riesgo pues, el centro educativo se encuentra, generalmente, inmerso en la comunidad. Se suma a esto, que en las escuelas hayan pocas medidas de seguridad que regulen la entrada y salida de personas. A lo largo de estos años, varias funcionarias y funcionarios se han visto agredidos verbal y emocionalmente por parte de madres, padres o encargados que han podido ingresar a las instituciones como consecuencia de las acciones legales que se han emprendido en favor de la niñez de ese centro educativo.

Específicamente con la CCSS, una de las instituciones con mayor responsabilidad en la atención de la salud de las personas menores de edad, se presenta una gran dificultad para contactar a determinados funcionarios o funcionarias, por ejemplo, los médicos que atienden a las PME referidas. Con estos profesionales, médicos/as, psicólogos/as, entre otros, la coordinación

es bastante difícil, en ocasiones casi imposible, tal como se ha indicado, coordinar con esta institución para la atención de la situación de una persona menor de edad debe canalizarse mediante las voluntades individuales. Lo mismo ocurre cuando se intenta obtener información de la situación médica de un menor, solamente es posible obtenerla si algún profesional de forma personal, extraoficial y confidencial desea brindarla, por los medios formales esto se torna imposible.

Incluso, con las mismas profesionales en psicología de la CCSS, el contacto es igualmente difícil. Para hacer una referencia directa, es frecuente que deban pasar antes por la aprobación de médicos generales de los EBAIS, lo cual implica, por lo general, un largo proceso burocrático. En muchos de los casos para acceder, por ejemplo a los servicios del Hospital Nacional de Niños es más ágil y más rápido que las madres lleven a sus hijos e hijas al servicio de emergencias.

El panorama ideal sería no solo que cada quien realice el trabajo que le corresponde, sino que además esta labor se desarrolle en coordinación con todos los funcionarios que han abordado la situación del niño o niña, puesto que la suma de acciones en mejora de la situación de esta PME va a resultar en un manejo más apropiado de lo que acontece, en un acercamiento más real de lo que está sucediendo con la PME y evita la duplicación de acciones.

Etapas III: valoración del plan de acción

La valoración del plan va ocurriendo paralelamente a su implementación, es decir, a medida que se va trabajando e implementando las acciones respecto a la situación, se van valorando las acciones y se va decidiendo si son las más adecuadas o hay que hacer cambios.

Cuando en el plan de acción se contempla las referencias a otras instituciones siempre se valoran aspectos tales como: recursos económicos (pasajes, pago de honorarios), tiempo y disposición de las madres y/o encargadas (os). En caso de que las madres no puedan o no quieran llevar a los (as) PME se procede a dar seguimiento desde la institución. Esto quiere decir que aunque, de acuerdo con la experiencia y la valoración de la situación de una PME, se considere que requiere de un proceso terapéutico, si la madre, padre o encargados, expresan que por razones económicas o de tiempo no les es posible llevar al menor a la institución que podría brindar

esa atención, desde el centro educativo se intenta brindar contención y apoyo emocional.

Se van implementando otras etapas según la especificidad del caso y siempre se intenta referir a otras instancias.

Como se puede ver el proceso de atención, diagnóstico, referencia y seguimiento de la situación de una PME es sumamente complejo, en especial cuando se refiere a personas con recursos económicos y acceso a servicios limitados. Muchas de las madres, padres y/o encargados de los niños, niñas y adolescentes que asisten a estos centros educativos poseen no sólo una gran vulnerabilidad socioeconómica, sino una imposibilidad real de responder a las múltiples necesidades que tienen estos niños y esto debido entre otros aspectos a sus múltiples funciones parentales y por la ausencia de redes de apoyo familiares o incluso vecinales.

En cuanto al papel de la psicología en los centros educativos, al ser una disciplina que hace relativamente poco tiempo se integró en las escuelas públicas se marca una gran brecha entre lo que se debería hacer y lo que realmente se está haciendo en estas instituciones educativas. Esto pues hay múltiples carencias que no han sido resueltas y en ocasiones ni siquiera visualizadas. Ha pesar de que los profesionales en psicología llegan a las escuelas públicas hace veinte años, no se han asignado claramente los recursos para trabajar, en ocasiones la asignación de recursos a nivel institucional es tan limitado que los profesionales deben literalmente “competir” con otros compañeros y compañeras del mismo centro educativo para obtener los pocos recursos que existen. Tampoco se han elaborado normativas que permitan regular el trabajo, por ejemplo en lo que respecta a la cantidad y variedad de situaciones a intervenir, lo cual provoca que en ocasiones haya una demanda que sobrepasa las posibilidades reales de los profesionales, es difícil priorizar aquellas que por su gravedad deberían requerir de una atención más constante, precisamente por la falta de normativa al respecto. Desde lo administrativo hay una ausencia de claridad en asuntos tales como horarios, asistencia a actividades extracurriculares, participación en comités institucionales, vacaciones, entre otras cosas. Y finalmente, aunque no menos importante, desde hace algunos años, las y los profesionales en psicología y en las otras áreas, no cuentan con una autoridad técnica, que asesore, oriente y eventualmente evalúe el alcance de las acciones que se realizan por parte de estas profesionales en las instituciones educativas.

A pesar de que en Costa Rica y en el MEP específicamente, hay una variedad de normas y leyes que intentan prevenir una gran cantidad de situaciones y además garantizar un acceso real de la niñez al sistema educativo, la realidad es que no se han generado mecanismos que permitan evaluar el alcance de estos programas y construir procesos de participación de las funcionarias y funcionarios de las instituciones que son quienes al fin y al cabo tienen la experiencia de lo que está sucediendo en sus comunidades.

3. Los casos:

el enorme desafío de un abordaje integral

3.1 Caso 1: Juan

Elaborado por Maribelle Chacón Méndez

I Parte. Identificación del caso

Referido en el 2011 al área de psicología, varón, con 9 años de edad. Llega a la institución por un traslado, repitencia en primer grado.

Vive con la madre, el padrastro, un hermano y hermana mayores.

II Parte. La referencia

Esta persona menor de edad vivió una situación de violencia sexual y aparentemente, en el centro educativo del que procede tuvo muchas dificultades en el área de conducta.

Acciones inmediatas. Para el 2011, la oficina de trabajo social del Poder Judicial estaba brindando seguimiento a la situación de violencia sexual, este seguimiento se enfocó en un proceso de acompañamiento durante el juicio.

Fue referido desde ese primer momento al servicio de problemas de aprendizaje de la escuela, pues en el expediente del niño, procedente de su anterior institución educativa, se solicitaba continuar con ese servicio.

Problemáticas relacionadas con el motivo de consulta. La escuela de la que procedía estaba ubicada en un lugar cercano a su residencia, se traslada para el actual centro educativo, pero éste se encuentra bastante lejos de su lugar de residencia. La madre menciona que lo trasladó pues un familiar muy cercano al niño trabajaba en esa escuela y había fallecido recientemente, esta situación era difícil de manejar para el niño y su familia.

La situación de violencia sexual que vivió este menor fue, desde mi perspectiva, la primera situación de muchas, que ha impactado su vida negativamente. El hecho de que fuese un amigo de la familia, el que, aparentemente violentó al niño, provocó una crisis y una ruptura familiar. En ese año, según lo que se informó al centro educativo, el PANI y el Poder Judicial brindaban seguimiento a esta situación.

Los primeros meses del año 2011 la docente reporta que el menor presenta muy buen comportamiento es tranquilo y colaborador. Sin embargo, a finales del año la docente indica que, aparentemente el estudiante estaba tomando pertenencias de sus compañeros.

Con grandes dificultades, pues su rendimiento académico era muy bajo, el menor logra pasar al siguiente grado.

Sobre la dinámica familiar. La impresión que la madre del niño provoca al escucharla, es la de una persona empática, inteligente, de buenos modales, con gran angustia por la grave situación económica que viven y muy involucrada con el niño. Asiente a casi todas las recomendaciones que se le brindan, siempre está de acuerdo, sin embargo, a medida que avanza la situación y el año lectivo, se evidencia que, en la realidad no se ejecutan los cambios necesarios y recomendados en la mejora de la dinámica familiar. El padrastro no se involucra en ningún momento en el proceso con el niño.

Durante el nuevo curso lectivo. En el año 2012 se realiza el seguimiento a la situación del menor, Juan avanza de grado. Inicia el año con cambio de docente y se presenta en él una gran dificultad de adaptación a este cambio. Esta dificultad de adaptación se refleja al inicio en un creciente ausentismo a la escuela, hay periodos incluso en los que falta por diez días al centro educativo, sumado a esto se presentan algunos problemas de conducta, por ejemplo: irrespeto a compañeros y conductas sexualizadas no acordes

a su edad cronológica, no obstante, lo más evidente en este periodo es el ausentismo.

Durante el mismo año se presenta una nueva situación: el niño menciona que desea morir, que ya no desea vivir, que desea ir a ver a su abuelo que falleció. A la madre de Juan se le insiste en que debe llevar al niño para que se le brinde seguimiento por parte del Hospital de Niños o de la unidad de psicología y psiquiatría del EBAIS, sin embargo, a pesar de la gravedad de lo expresado por el niño, es llevado casi hasta el final del año, debido a la insistencia y a la “presión” del centro educativo.

Paralelo a la expresión por parte de Juan de que desea morir se detecta en él cierto grado de manipulación en sus conversaciones, muestra cambios constantes en sus estados de ánimo, continúa ausentándose de clases pero aunque se intenta brindar seguimiento por parte del área de psicología y de otros servicios institucionales, ya a estas alturas el niño comienza a mostrarse hermético y evasivo en las conversaciones, éstas giran siempre en torno a situaciones que derivan de la muerte de su abuelo, sin embargo para el equipo que trabaja con él desde el centro educativo, es evidente que algo más sucede, pero nunca pudo corroborarse, no se logra profundizar.

Conforme va pasando el año, Juan el ausentismo aumenta y se extiende a los servicios de apoyo, se suma a lo anterior una actitud ante las docentes retadora y de desinterés. En este periodo, aunado al enorme ausentismo a clases, el menor trabaja muy poco o casi nada en el aula.

Este año inician los intentos para coordinar con el H.N.N por las sospechas de depresión, el proceso entre el centro educativo y el H.N.N. inició con el envío de dos notas por parte del servicio de psicología de la escuela, dirigidas al departamento de trabajo social y psicología actualizando la situación de Juan, en las que se solicita la atención por parte de estos departamentos. Posteriormente hubo dos reuniones, una con la psicóloga del hospital y otra con la Comisión del Niño Agredido del mismo centro de salud, las cuales al final tienen poco impacto en la situación emocional y familiar del menor.

Al final del año la sensación que queda es que esta lentitud en los procedimientos para atender esta situación, incide en los resultados que podrían alcanzarse, también, es evidente que los servicios que se le han ofrecido a este menor, no responden a sus necesidades, y lo que ocurre es al contrario: se intenta adaptar su situación a los servicios que brinda el sistema y, esto provoca que hayan pocos o nulos avances. De parte de la institución educativa, en este año se manifiesta con claridad, la actitud negativa del

niño ante la posibilidad de que alguna de las funcionarias que lo acompañábamos en este proceso conociera lo que le estaba sucediendo.

Nuevo año, cursando el mismo grado. En el año 2013, con un nuevo cambio de docente y repitiendo el año, el asunto con este niño es cada vez más serio. Según la docente de grado, Juan, ha sido visto por los compañeros y las conserjes jugando con sus excrementos fuera o dentro del servicio sanitario. Durante este año se produce en el mes de abril el juicio por la violación al niño, el cual no se resuelve de forma satisfactoria para el niño. Por fin empiezan a atenderlo individualmente en el Hospital de Niños como resultado de la referencia que se envió de la escuela desde el año anterior.

Como se mencionó anteriormente, a Juan se le incluyó en los servicios de apoyo educativo en la escuela, estos apoyos se enfocan en acompañar y promover el mejoramiento en las dificultades emocionales, de conducta y problemas de aprendizaje, éstos servicios son brindados por docentes del área de educación especial.

Sin embargo Juan se egresa de estos servicios debido al gran ausentismo que presentaba.

En el mes de julio se actualiza la información al HNN, en esta nota se expone la condición de riesgo en la que se consideraba que Juan se encontraba, pues, faltaba con frecuencia a clases y en muchas ocasiones llegaba a su casa en horas de la noche y su madre no tenía control sobre esta situación, esto sumado a otras situaciones que sucedían en el centro educativo y que, aunque frecuentemente se conversaba con Juan, no se lograba mucho.

Como parte de las acciones del centro educativo se realiza una visita domiciliaria, a esta visita asisten la docente del Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta (SAPEC), la docente del Servicio de Apoyo Fijo en Problemas de Aprendizaje (SAPFA) y la psicóloga, quienes hasta ese momento brindaban seguimiento a esta situación. Al llegar a la vivienda se evidencian las condiciones de esta familia las cuales son realmente preocupantes, no sólo por el estado de la vivienda, sino además, por las condiciones higiénicas y el riesgo que representa la comunidad en la que viven. Cuando llegamos a la casa se logra constatar, además de lo mencionado, la lejanía que hay entre el centro educativo y su casa, otro factor de riesgo. Para empeorar esta situación, lejos de mejorar la comunicación y la relación del joven con las funcionarias, la visita provocó en Juan, se torna aún más reservado, su actitud es aún más retadora y evasiva, ya no deseaba conversar de ningún tema, evadía incluso las miradas.

Nuevo curso lectivo y nuevo grado. En el año 2014, cuando Juan se encontraba cursando quinto grado, la docente reporta los mismos síntomas que había mostrado en años anteriores: ausentismo, no trabaja en clase, no presenta trabajos y no se produce una comunicación efectiva con la madre. Ella entra hasta el aula a dejar al niño pero él se escapa de la escuela. Se reporta robos de artículos y dinero por parte del menor. Queda aplazado en varias materias. Es necesario tener presente que para este año, Juan ya se encontraba entrando a la adolescencia (12 años de edad), condición que probablemente exacerbaba su, ya, desde hace tiempo, difícil comportamiento. Continúa el seguimiento por parte del HNN y del centro educativo, sin mostrar avances, más bien, retrocesos en el proceso, pues el niño estaba cada vez más hermético, distante con las funcionarias.

En este año, se le informa al HNN, tanto a psicología como trabajo social que por parte del centro educativo hay sospechas de que el joven podría encontrarse en una situación de explotación sexual infantil, pues exhibía alguna sintomatología asociada a esta problemática, pero no se realiza ninguna acción específica para afrontar estas sospechas.

En el año 2015 el joven repite por segunda vez el mismo grado, desde el inicio de año se reportan ausencias a la institución. En el transcurso del año, Juan le cuenta al docente que tiene una “relación de amistad” con un adulto, el que le ha solicitado que realice actos de tipo sexual. Se realiza el proceso para establecer la denuncia respectiva, la madre acompaña al joven. Con esta situación queda casi comprobada la sospecha de explotación sexual infantil, con el agravante de que el aparente ofensor es un vecino de la zona

III Parte. La intervención y su enfoque

Desde el centro educativo. Desde el inicio, la intervención tiene como eje central a la familia, específicamente a la adulta encargada que es la madre, debido a que el padrastro no se involucra en ningún momento del proceso que se establece. También se trabaja individualmente con el niño, especialmente a través de conversaciones que intentan lograr que Juan comunique lo que está sintiendo y pensando, respecto a lo que le está sucediendo en su vida.

Aunque las acciones surgen desde el ámbito educativo, éste es sólo un medio pues, lo realmente importante es la parte socioafectiva, emocional y cómo desde lo afectivo, lo personal se vincula a lo social, esta parte de las

relaciones del niño con su entorno, familia, compañeros, adultos y con el centro educativo. Lo educativo pasa a ser secundario en estas circunstancias, pues el aspecto cognitivo se ve supeditado a lo socioafectivo.

Del centro educativo al entorno social. Como se expuso en uno de los apartados anteriores, se realiza una visita domiciliaria la cual se concluye con gran dificultad, pues el menor vive muy lejos del centro educativo y la dirección no era precisa, lo que dificulta localizar la vivienda. Esta visita cumplió varios propósitos: uno de ellos tiene que ver, por supuesto, con conocer el entorno en el que se desenvuelve el estudiante, que en este caso es de gran riesgo para él. Otro de los propósitos de la visita es conocer las condiciones de la vivienda, el aspecto higiénico, estructural, servicios básicos, entre otras cosas.

Y finalmente, tratar de captar un poco la dinámica familiar, cómo se comporta la familia, como se moviliza ante la situación de riesgo y las limitaciones que enfrenta, por ejemplo: lo que hacían al momento de llegar a la casa (trabajando, estudiando, durmiendo), qué hace el menor cuando ve llegar a las funcionarias, qué hacen los otros miembros de la familia, la actitud de la familia ante la presencia de las funcionarias, entre otras cosas. Las difíciles condiciones que enfrenta esta familia y la parálisis que se observa, pareciera ser muy revelador y congruente con lo que se evidenció en las diferentes entrevistas con los miembros de la familia.

IV Parte. Papel de instituciones externas

Labor del Hospital Nacional de Niños, el Patronato Nacional de la infancia y el Poder Judicial. Llegó al centro educativo con un seguimiento del PANI y del Ministerio Público. Estando en esta escuela es referido al Comité del Niño Agredido, sin resultados visibles.

Posteriormente atendido por el HNN, en ese hospital le atendió el servicio de psicología y de psiquiatría en principio, luego lo atendió trabajo social. Sin embargo, no se lograron cambios importantes en la situación del menor.

En el año 2014 el servicio de psicología del centro educativo, vuelve a referir al menor a trabajo social del hospital y al PANI de Alajuelita.

Actualmente está siendo atendido por la Clínica del Adolescente del HNN.

Es muy claro que esta cantidad de profesionales que hemos abordado esta situación no hemos tenido logros visibles, se ha saturado a Juan de especialistas, evidenciando una dificultad para el trabajo en equipo, hay falta de objetivos claros de equipo, consensuados; de una institución que lidere y que guíe al resto de las instituciones involucradas a caminar hacia una misma meta de trabajo, la cual pudiera no ser la mejor, pero al menos evidenciaría posibilidades de hacer un trabajo coordinado interinstitucionalmente, integral. En este momento hay acciones descoordinadas, probablemente duplicación de servicios o ausencia de los mismos, debido a que no existe una verdadera estrategia para abordar conjuntamente esta situación tan compleja que vive este joven, esta familia.

Al final del 2015, se valoró por parte del PANI la posibilidad de ubicar a este menor en un lugar de residencia alternativo, sin embargo, las instituciones que han debido accionar en esa dirección, por lo menos hasta el final del año, no lo hicieron, por lo que el joven seguía en el mismo lugar. Las opciones para abordar la situación de este menor está lleno de dificultades de comunicación y de descoordinación y a pesar de las diversas instituciones que lo atendieron, no hay acciones efectivas para contenerlo. En general las necesidades y los requerimientos para coordinar han surgido del interés del centro educativo, en ese sentido, aunque las profesional de psicología de la escuela quiso asumir cierta labor organizativa para guiar las metas en el abordaje de esta situación, este papel nunca fue reconocido por las otras instituciones participantes y esto significó, como ya se mencionó, ausencia de una figura que articule y organice las acciones.

V parte. Consideraciones finales

El servicio de psicología es el que, generalmente, está recargado en cuanto a la atención individual de situaciones psicosociales. Se evidencia, de esta forma, un vacío en la atención de la salud mental; muchas de las madres que solicitan la atención en estos servicios, se enfrentan a dificultades en el establecimiento de límites con sus hijos e hijas, pero, usualmente, al profundizar en el espacio de la atención, se encuentran grandes problemáticas que subyacen al motivo de consulta.

Por otro lado, se pretende que la o el profesional en psicología tenga una “solución inmediata” a las situaciones que se presentan con los niños, las niñas y adolescentes en las aulas o en la casa. Cuando esto no ocurre, o sea, cuando la solución inmediata no se presenta, o incluso no funciona

lo recomendado, entonces se desestima el aporte. Persiste una visión a corto plazo, se persiguen las soluciones rápidas, inmediatas, sin mucho esfuerzo, desconociendo la complejidad de la condición humana.

Otro aspecto es que las y los profesionales que tienen muchos años de permanecer en la misma institución, por alguna razón se constituyen en un ente poco escuchado, poco valorado.

VI Parte. Lecciones aprendidas

En este caso, como en otros, considero que la mayor dificultad ha sido la de darle seguimiento a las referencias enviadas a las diferentes instituciones y exigir que cada una cumpla con la función que le corresponde. Esto, debido a que implica gran cantidad de energía, tiempo y recursos. La comunicación en una sola vía, el exigirle a las funcionarias y funcionarios de otras instituciones la atención pronta y apropiada a las personas menores de edad que son nuestra responsabilidad, es una actividad sumamente desgastante y en ocasiones puede tornarse desalentadora.

El grado de frustración y saturación, la sensación de que son pocos los logros y de que se está luchando contra un monstruo, –el de la pobreza, apatía, falta de recursos, mala actitud y conformidad–, que es por mucho, más grande y más fuerte que los esfuerzos personales, provoca una gran desesperanza. Mi sensación a estas alturas es que desearía que fuese otra profesional la que asumiera el liderazgo en esta situación y le imprimiera nueva energía y quizá pudiera visualizar opciones que yo no he considerado. Brindar seguimiento a un caso por tantos años de alguna forma también reduce, considero yo, mi capacidad de ser creativa o innovadora con la situación y no puedo evitar tener una sensación de haber fracasado.

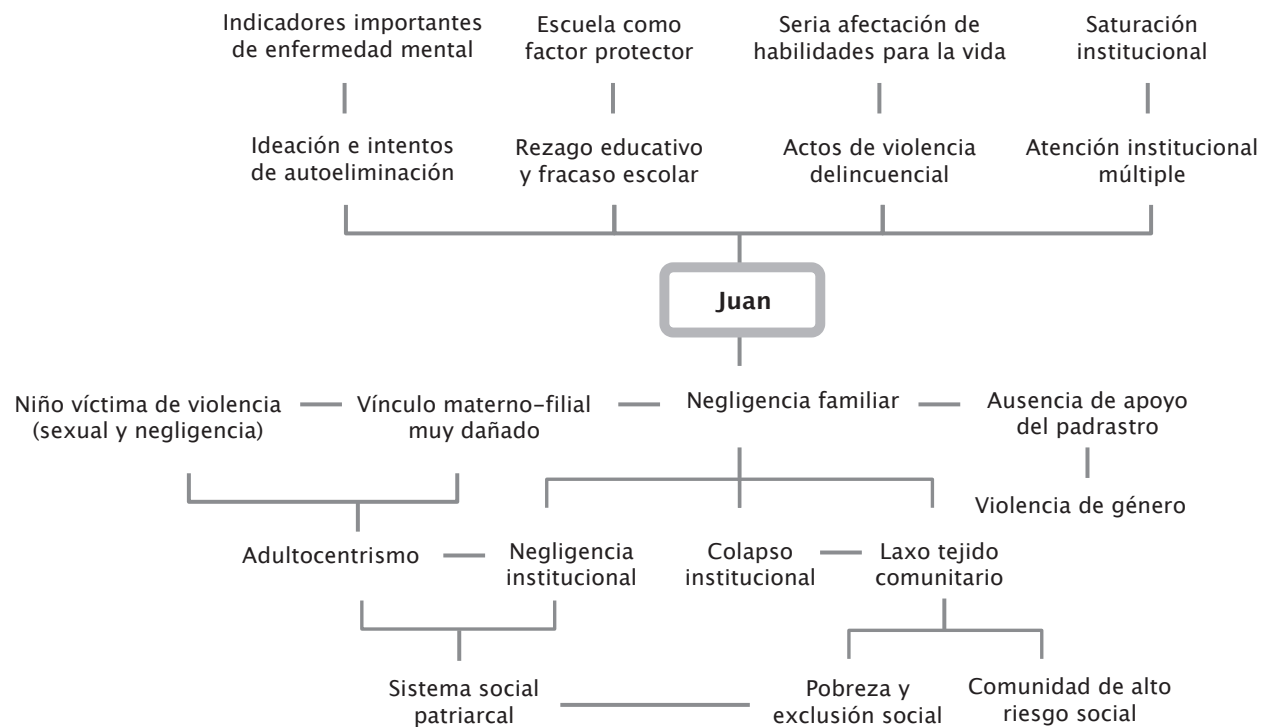
VII. Valoración personal

Este caso fue escogido precisamente porque ha sido de los más largos en términos de mi experiencia profesional, pero también ha sido de los más complejos, han intervenido profesionales de distintas instituciones y el resultado ha sido negativo y frustrante.

También es uno de los pocos en los que estoy convencida que sacarlo de esta familia y de ese barrio hubiera representado un cambio positivo para él. Al proponer este cambio me refiero a posicionar al niño dentro de un núcleo familiar distinto y un contexto diferente al de su cotidianidad, con límites establecidos, apoyo más presente y compañía. Tal vez cambiando su entorno se podría lograr un cambio sustancial en su vida emocional, académica y en su visión del futuro. Sin embargo, ya en estos momentos este joven se encuentra prácticamente solo, pues ya no confía en las personas de su familia, ni del centro educativo y pareciera que tampoco en las funcionarias de otras instituciones.

Mi esperanza: que este joven recuerde que hay personas a las que les importó lo que estaba pasando con él e intentaron hacer algo, apoyarlo.

Figura N.2



3.2 Caso 2: Vanessa

Elaborado por Marla Hernández Gaubil

I. Parte: Identificación del caso

Durante un taller de Adolescencia y sexualidad en el que participé junto con mis compañeras docentes de la institución donde laboro, e impartido por la Asociación Demográfica Costarricense, realizamos una actividad sobre valores en la que debíamos tomar posición ante enunciados diversos, las opciones eran “estar de acuerdo”, “estar en desacuerdo” y “estar insegura(o)”. Siendo yo psicóloga de formación, mujer de 43 años, con 17 años de servicio en 2014, transitaba entre estar de acuerdo o en desacuerdo con gran seguridad, y de pronto vino el enunciado: “Las personas adolescentes NO deben tener hijos o hijas”; cuando sin dudar lo me disponía a ubicarme en el espacio destinado a “estar de acuerdo”, vino a mi mente Vanessa.

Conocí a Vanessa en el 2006 como estudiante de la escuela, era una niña inteligente y despierta, cursaba segundo grado y siempre nos hacía reír con sus ocurrencias y opiniones, pues no dudaba en expresarlas aun cuando no se lo solicitaban. Era desenvuelta, segura de sí misma, independiente. Físicamente, era una niña pequeña y extremadamente delgada, posiblemente desnutrida, su apariencia personal era bastante descuidada, se presentaba a la institución con el uniforme sucio, sin planchar y constantemente tenía piojos y liendres, ante lo que su madre decidía cortarle el cabello al ras. Vanessa tenía 4 hermanas y 3 hermanos, era la cuarta en orden de nacimiento, sus 2 hermanos mayores son adictos al crack, uno de ellos vivió en albergue de PANI durante la infancia.

La madre de Vanessa era una mujer que siempre parecía estar muy enojada, hablaba muy fuerte y se quejaba de la pobreza extrema en la que vivía, la señora (que llamaremos doña Patricia) recibía ayuda del IMAS y no contaba con pensión alimentaria para ninguno de sus seis hijos nacidos antes de 2001, año en que se decreta la Ley de Paternidad Responsable en Costa Rica. Al padre de Vanessa nunca lo conocí, ni tuve información sobre él.

II. Parte. La referencia

Como dije antes, corría el año 2006, a 11 años de existir el servicio de Psicología y equipos interdisciplinarios en las escuelas de Atención Prioritaria, las referencias por parte del personal docente ya eran más frecuentes y acertadas. Pronto Vanessa fue referida al equipo interdisciplinario por ausentismo, no tenía limitaciones a nivel cognitivo, pero su rendimiento académico estaba bajando debido a su ausentismo. La docente a cargo refirió la situación preocupada por las ausencias, sin embargo el problema era mayor, había negligencia por parte de las personas encargadas de ella.

III Parte. Estrategias de atención utilizadas

La primera estrategia utilizada en estos casos es la entrevista con el padre, madre o encargado de la familia; en el caso de Vanessa, era su madre doña Patricia, ella se presentó a la institución y se quejó de lo incorregible que era Vanessa, quien no le hacía caso y hacía lo que le daba la gana. Desde el servicio yo trataba de explicarle la importancia de los límites durante la niñez y ella me interrumpía para asegurarme que ella le daba sus palizas y aun así no le obedecía. La señora arremetía contra el PANI, diciendo que ¡eran unos alcahuetes!, que ya los padres no tenían autoridad y no podían disciplinar a sus hijos. Resulta que doña Patricia había sido denunciada por maltrato a uno de sus hijos mayores, el que terminó en un albergue del PANI.

La entrevista a los padres en la atención de casos en las escuelas, lejos de ser una asesoría psicológica para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes, termina siendo en la mayoría de los casos un espacio catártico para esa madre o padre, quien posiblemente nunca ha tenido el espacio para reflexionar sobre su propia vida, sobre su crianza, sobre sus dudas y temores antiguos y actuales. Las historias de violencia y abuso de las mujeres adultas que he entrevistado en el servicio que presto como psicóloga son inimaginables, violentas y dolorosas.

Escuchar la historia de doña Patricia con respecto a la violencia, pobreza y vulnerabilidad de su propia vida era realmente abrumador y su impotencia reflejada en su manejo de la autoridad y patrones de crianza era muy entendible para mí, sin embargo mi prioridad era el bienestar de Vanessa. La autoridad de doña Patricia vacilaba entre el castigo físico y trato humillante a la estrategia de dejar hacer y dejar pasar por lo que considerábamos que

Vanessa se encontraba en un riesgo muy alto. A pesar de los intentos de que la madre asumiera un rol más acompañador en la crianza de Vanessa, esto no fue posible, quizá cuando doña Patricia decía “no sé qué hacer con ella” realmente no lo sabía.

El ausentismo de Vanessa empeoraba, procedimos a hacer la visita al hogar. La familia vivía en un rancho de una pieza sin divisiones, con el piso de tierra, estaba ubicado en un precario y había que subir muchas gradas para llegar, la pobreza extrema era dolorosa, se podían observar pulgas, perros, sapos y ratas dentro del lugar y parecía que, con excepción de la socióloga y yo, a nadie más el escenario le resultaba inusual. La madre insistía que no estaba en sus manos la reincorporación de Vanessa a la rutina escolar. ¡Ella no podía hacer nada! Sentenció.

Había que coordinar una referencia al PANI, por causa de negligencia, pues con el pasar del tiempo el riesgo para Vanessa era mayor, ya había dejado de asistir a la escuela y se le veía todo el día en la calle con otros niños y niñas, Vanessa tenía entonces diez años. Había antecedente familiar por el hermano que vivió en un albergue y pensamos que, tal vez en esta ocasión, el PANI haría una intervención oportuna, pues ya conocía a la familia y procedimos a referir la situación de esta niña ante la autoridad competente en la materia.

IV Parte. Los resultados

Resultó que el PANI, con su escaso personal, trabaja con las prioridades referidas, por lo que un caso de abuso sexual es prioritario frente a uno de negligencia; en este análisis, no cabe –para ellos– la capacidad de anticipar los riesgos a los que se expone una persona menor de edad sin autoridad parental aun teniendo padres, quien además vive en un sector con grandes problemáticas sociales. Parece que la saturación de casos y el escaso recurso humano y material lleva a funcionarios y funcionarias a priorizar de acuerdo con las necesidades inmediatas, por lo que, como los lectores deben estar anticipando, el caso de Vanessa no significó una prioridad y no fue atendido.

Como era de esperar, la menor pasó de faltar a clases a no volver a la escuela y pasó también de andar en la calle jugando con los amigos a consumir drogas en el precario. Estuvo en las calles por cinco años y a los 15 años le sucedió “algo maravilloso”: quedó embarazada. En una vida

marcada por la pobreza extrema, la violencia, la indiferencia, los abusos, las drogas, las calles, traer vida era lo mejor que le había pasado en su corta vida y ella se volvió a iluminar y fue a rehabilitación, dejó las drogas, y se sentía muy orgullosa de ser mamá.

V Parte. Lecciones aprendidas: valoración de los aprendizajes de acuerdo con el caso trabajado

Las personas que ocupan puestos de psicología en las instituciones educativas deberían estar dedicadas a acciones y estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, contribuyendo al éxito escolar de las personas menores de edad que asisten a dichos centros; sin embargo, la vulnerabilidad presente en las vidas personales, familiares y en la comunidad donde crecen estos niños, niñas y adolescentes diversifican la atención, es entonces cuando el éxito escolar pasa a no ser prioridad frente a la sobrevivencia psicológica y la salud mental o por lo menos la ausencia de la violencia o, como mínimo, la supresión de alguna práctica violenta o violatoria de los derechos de las personas menores de edad.

La atención de padres, madres y encargadas de familia me hace pensar que las personas adultas ocupan de mayor acceso a espacios de atención psicológica a nivel de servicios de salud. Las madres y padres que entrevistamos en las escuelas nunca quizá han tenido la oportunidad de reflexionar sobre su vida y su historia y así enfrentan la enorme responsabilidad de criar niños y niñas, sintiendo permanentemente que fracasan, que no tienen los recursos para completar esa tarea, lo cual en la mayoría de los casos es cierto, no los tienen. Si bien es cierto que las personas adultas se enfrentan a la maternidad y paternidad sin mucho conocimiento y que los niños no vienen al mundo con un manual de procedimientos, la tarea se hace más difícil cuando la propia historia de crianza se dio en un ambiente de violencia, abuso y/o negligencia.

El trabajo con las familias sigue siendo uno de los mayores aportes que hace el servicio de Psicología en los centros educativos, ya sea en talleres, charlas o asesorías individuales. Brindar espacios para escuchar, informar, des-culpabilizar, dar opciones de estilos de crianza, manejo de la autoridad, límites y disciplina es indispensable y es sano, contribuye al crecimiento personal, a la autonomía y al establecimiento de mejores formas de relación.

La negligencia siendo un abuso por descuido debería ser atendida por parte de las autoridades correspondientes, con la misma importancia que los otros tipos de abuso. Entre las consecuencias del abuso por descuido suelen aparecer el consumo de drogas y la situación de calle en personas menores de edad, además de la mendicidad, violencia, violencia sexual y explotación sexual comercial.

VI Parte. Valoración personal

Aprendí, con el caso de Vanessa, la relatividad que había entre vivir en las calles consumiendo drogas, y ser madre en la adolescencia, enfrentar la vida con muchas limitaciones y una gran responsabilidad no se compara con la vida de las y los adolescentes en situación de calle, pues al consumo de drogas y la pobreza se le suma la violencia y la explotación sexual comercial.

No pretendo crear una línea de causa-consecuencia entre el embarazo adolescente y la salida del consumo de drogas, sigo pensando que el embarazo en la adolescencia se debería evitar y prevenir. En Psicología, la especificidad cobra una dimensión de importancia frente a las generalidades, ya que cada caso es único.

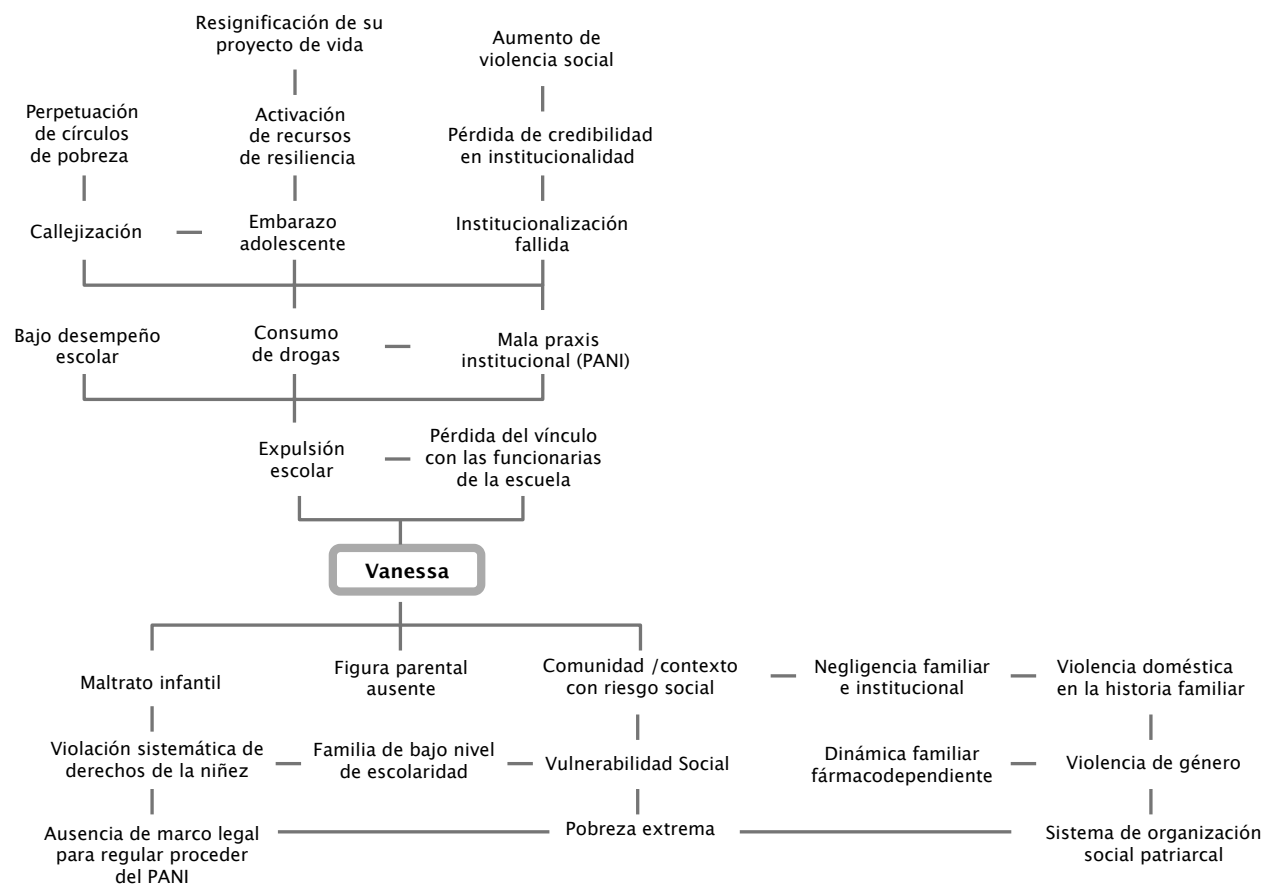
En el caso específico de Vanessa, el embarazo no solo apareció como un mal menor frente al consumo de drogas y la situación de calle, sino que para ella fue la motivación para vivir fuera de las calles. Actualmente tiene 18 años y tiene a su bebé de 2 años, no ha recaído en el consumo de drogas ni tampoco ha tenido más hijos.

VII. ¿Por qué escogí el caso de Vanessa?

Un día me encontré a Vanessa con su mamá a la salida de la escuela, fue cuando me contaron que ella estaba embarazada, yo no sabía muy bien cómo reaccionar, entonces le pregunté a ella: ¿y estás contenta? Y ella, con una gran sonrisa, me dijo “sí Marlita, estoy muy feliz”. Cuando nos despedimos, ella me abrazó y me dijo: “Muchas gracias profe” y yo sintiendo inmerecida la gratitud le pregunté: “¿Por qué?” Y ella me dijo: “Porque yo siempre le importé y usted siempre intentó ayudarme”.

Como se va a hacer en todos los casos, en la figura N. 3 se presenta una síntesis del caso a partir del árbol de problemas de Vanessa.

Figura N.3



3.3. Caso 3: Lucía y sus hermanas

Elaborado por Kattia Jiménez Alvarado y Olga Ferreto Alvarado

I Parte. Identificación del caso

Lucía es una niña que fue referida al equipo interdisciplinario, en el 2010, cuando estaba cursando el primer grado. Ella junto con sus hermanas mayores siempre habían sido estudiantes regulares del centro educativo. Para el presente curso lectivo (2015), la familia debió, forzosamente, trasladar su domicilio y con ello a las niñas y al niño de escuela.

Se va a presentar el relato que data a lo largo de cinco años, del 2010 al 2015, así como el impacto generado en la sensibilidad no solo de las profesionales que intervienen, sino también de toda una comunidad educativa.

Debido a la dinámica particular de trabajo que realiza el equipo, el caso es abordado inicialmente en el 2010 por la compañera del Área Social. Para ese entonces, Lucía contaba con 7 años de edad y cursaba el primer grado, es la tercera de cinco hermanos más; 4 mujeres y un hombre. La referencia responde al ausentismo de la niña a la escuela y la falta de interés por parte del hogar. La docente a cargo en ese momento refiere además sobre el bajo rendimiento y dificultades en el desarrollo de algunas destrezas y habilidades básicas para el proceso de lecto-escritura, como la no participación en clase (mostrándose insegura).

Una vez indagado su contexto, encontramos que Lucía proviene de un hogar con un marco de relaciones familiares en deterioro (lo que podríamos llamar desintegrado), tiene muchas hermanitas, las que viven una precaria situación económica y en condiciones extremas de hacinamiento. Las niñas vivían en una comunidad caracterizada por el conflicto y gran vulnerabilidad social, cacerío ubicado en el cantón de Desamparados. Vivían con su madre, jefa del hogar, junto a dos tías, quienes en realidad eran, en ese entonces, las que cuidaban a las niñas porque, según decían, la madre trabajaba “todo el día” y no podía atender a sus hijas. Nos enteramos después de otros problemas relacionados con violencia intrafamiliar, consumo y tráfico de drogas.

Mientras se abordaba el caso, la profesional a cargo se percató que dos hermanas de Lucía, Paulina en cuarto grado y Sofía en tercero, presentaban la

misma situación de ausentismo, que aparentemente había sido recurrente, pero las docentes a cargo de estas estudiantes, tanto en ese momento como en años anteriores, nunca habían reportado la situación, ni activado –como está establecido– ningún protocolo institucional al respecto.

El caso se refirió al Patronato Nacional de la Infancia (PANI) en junio del 2010, dado lo persistente de la situación y la negligencia en que se encontraba la niña. Este ente, en setiembre de ese mismo año –considerando el interés superior de las niñas– resolvió y ordenó a la madre acatar las recomendaciones que le brindó la encargada de la oficina local, de presentar en forma regular y puntual a las niñas al centro educativo y matricularse en un taller para padres (el que realiza el equipo o el impartido por la Clínica Marcial Fallas), con la obligación de asistir responsablemente. A su vez, a la escuela se le solicitó presentar un informe bimensual de los avances de Lucía en su proceso educativo. El expediente pasó al Área Integral de dicha institución a efectos de continuar con el seguimiento.

Aunado a esta problemática en mención, la familia enfrentó en el transcurso de esos años duras pruebas, no solo por las condiciones de hacinamiento y pobreza en que vivían, sino también por no contar con ingresos estables para subsistir y por circunstancias adversas: perdieron su casa y pertenencias en un incendio en el 2013; y al año siguiente, enfrentaron la crisis más dolorosa de todas, al perder a su madre y un tío cercano, quienes fallecieron víctimas de homicidio.

El seguimiento a este caso y su trayectoria marcó de manera significativa el quehacer del equipo en el centro educativo. A la vez, permitió visualizar –lamentablemente– la agudización de las problemáticas sociales vividas por la comunidad y las familias en la actualidad.

II Parte. Apreciación de Lucía

La pequeña Lucía tenía muy poca interacción con sus pares. Siempre buscaba la compañía de su hermana de tercer grado (Sofía) durante los recreos. Se observaba como una niña muy tímida, su voz apenas audible y muy sensible. Su nivel académico era muy bajo. No portaba sus útiles completos y su uniforme mostraba signos de descuido (sucio y arrugado), presentaba pediculosis capitis (piojos).

Además de ausentismo, existió aparente abuso por negligencia por parte de la madre de familia, no se presentaba a las citas para entrevista, tampoco acudió a reuniones, entrega de calificaciones, en general no atendió los asuntos educativos de la niña. Esa situación hacía más difícil el poder llegar a acuerdos con la madre, así como coordinar desde el centro educativo el proceso de trámite de beca que necesitaban tanto Lucía como sus hermanas. Al mencionarle mediante llamadas telefónicas la necesidad de que se presentara para gestionar dicho recurso, siempre indicaba que no tenía tiempo para eso.

Debido a la imposibilidad de comunicación, se realizó una visita al hogar en compañía de la docente. En esta ocasión la persona que atendió es una tía de la niña, quien manifiesta que cuidaba a Lucía y a sus otras hermanitas, mientras la madre trabajaba. Durante la visita se logró constatar las condiciones en las que vivían. A través de la tía, se logró que la madre de familia se presentara en la escuela a entrevista. La madre indicó que no firmaba los avisos que le envían porque pasaba muy ocupada, que había estado muy preocupada, porque sentía –según manifestó– que tenía “muchos niños” y no podía mantenerlos; veía como una solución operarse (para no tener más), además tenía un bebé y trabajaba, que, por eso, su hija estaba a cargo de una tía, que era la responsable de comunicarse con la escuela. Aparentemente era un acuerdo familiar.

La madre en esta oportunidad firmaba compromisos en cuanto al ausentismo; sin embargo, se mostraba molesta con la docente y no estaba de acuerdo con que su hija recibiera alguna adecuación o asistiera a los servicios de apoyo a nivel institucional.

Pese a lo anterior, siempre se valoró la opción de ingresar a la niña al PRIN (Programa de Recuperación Integral de Niños y Niñas). También, se incorporó a la estudiante al Taller de niños y niñas víctimas de violencia que realizaba el equipo. A raíz de este proceso se hizo el monitoreo de las hermanas en edad escolar, relativo a la asistencia a clases.

Posteriormente, hubo incumplimiento de los compromisos por parte de la madre, no asistió a las citas ni atendió los asuntos escolares de su hija y se mostraba renuente a aceptar la intervención del centro educativo.

A partir del establecimiento de las medidas por parte del PANI, la familia se “organizó”, ya que en parte se logró mejorar el problema de ausentismo. En el proceso se descubrieron otras figuras de apoyo para las niñas, había otra tía y abuela materna, siendo esta última –como lo logramos constatar

años más tarde– la figura más significativa en la vida de Lucía y de sus hermanas y hermano.

En los años siguientes, del 2011 al 2015, la abuela, doña Nuria, era quien acudía a la escuela en lugar de la madre, cada vez que se citaba, cuando había entrega de calificaciones, coordinación con servicios de apoyo a las estudiantes u otros. En realidad, la madre no se presentaba nunca en la institución, de hecho, algunas docentes a cargo de las niñas nunca llegaron a conocerla.

III Parte. Apreciación de la dinámica con la abuela

Para las niñas, su abuelita lo era todo, la veían como una madre, sobre todas las hermanitas más pequeñas; ella era la figura de autoridad más representativa y con quien pasaban más tiempo. Doña Nuria, aunque no vivía en la misma casa con su hija y nietas, siempre había estado pendiente de sus necesidades: que tuviesen comida, que asistiesen a la escuela y mantuvieran la higiene personal.

A doña Nuria le angustiaba el hecho de que su hija siendo tan joven tuviera tantas hijas, que no contara con el apoyo por parte de los padres de las niñas, no lograra ejercer su maternidad de manera más asertiva, pues tenía dificultades en cuanto al manejo de límites y cuando les hacía llamadas de atención, las agredía.

Cuando doña Nuria asistió a alguna cita, siempre justificaba el por qué su hija no podía presentarse, indicando que estaba trabajando o estaba en búsqueda de empleo, así como que tenía el niño enfermo y lo llevaba a la clínica. Al indagar acerca del trabajo u ocupación de la madre de las niñas, no existía mucha claridad, pues, según la abuelita, hacía trabajos domésticos en diferentes casas. Sin embargo, otras personas que la conocían comentan a las docentes que Isabel que ejercía la prostitución, otros que se involucró en asuntos de droga.

IV Parte. Eventos importantes

En el 2013, la familia perdió su vivienda con todas sus pertenencias en un incendio. La crisis que enfrentaron en ese momento los llevó con ayuda de las tías y abuela de las niñas a buscar una nueva casa donde vivir, a pesar de los limitados recursos económicos con los que contaban. Este hecho provocó toda una movilización a nivel de la comunidad educativa para lograr la consecución de víveres y ropa para las niñas y el niño. En esta ocasión, se citó nuevamente a la madre para iniciar el trámite de solicitud de beca, sin embargo, no se presentó; la abuela hizo la consulta para dicho proceso, pero no presentó la documentación solicitada.

Para el 2014, se contactó a la abuela de las niñas para ver si en esta vez se lograba hacer efectivo el trámite mencionado, considerando que las niñas verdaderamente requerían de dicho beneficio. Según nuestro entender, no se hizo efectivo por la renuencia de la madre a completar el proceso.

En marzo (2014), se logró que la madre se presentase y lo hizo con una actitud muy diferente a la de años atrás. Isabel se mostró interesada y muy contenta porque hacía un mes había encontrado un trabajo –aparentemente más estable– en una soda, que recientemente habían abierto muy cerca de la escuela. Esta le permitía estar, ahora sí, más pendiente de sus hijas y de los asuntos escolares de estas. Incluso su apariencia física mostraba una persona más positiva y más serena al expresarse. Se inició satisfactoriamente el proceso en mención y cuando no asistía la madre, se presentaba doña Nuria. En esa oportunidad, se mantuvo comunicación constante con doña Nuria e Isabel.

Desde el equipo nos encontrábamos satisfechas por el acercamiento y actitud renovada que mostraba la madre de las niñas. Parecía que la situación familiar realmente comenzaba a mejorar. No obstante, el avance se vio opacado, debido a que, en agosto de 2014, la madre de las niñas, Isabel, fue asesinada junto a un hermano, en plena vía pública, noticia que produjo gran impacto, evidentemente, no solo en la familia, sino también a nivel de toda la comunidad educativa. El hecho fue relacionado por las autoridades con la lucha de poderes entre bandas de narcotraficantes que se disputan zonas geográficas –en el cantón– para la venta de drogas. La escuela está inserta en ese espacio.

A raíz de lo sucedido, intervino en la atención del caso, además del Área Social, las compañeras de Psicología y Orientación. En ese momento –agosto de 2014– las hermanas de Lucía, Paulina y Sofía, ahora con 15 y 14 años respectivamente, estaban en el colegio; Lucía con 11 años, cursaba el cuarto nivel;

estaban sus hermanas, Laura de 9 años, en tercer grado; Karina con 6 años, en el nivel de kínder y su hermanito Antonio de 5 años, en Materno. Hay una hermanita –la menor de todos– Tania de 4 años.

La abuela materna asumió de inmediato la custodia de Lucía, hermanas y hermano, posterior a los hechos, aunque siempre tuvo un rol muy activo en torno al cuidado y formación de las niñas. Luego de lo sucedido, llevó a las niñas y al niño a su casa en Desamparados, donde vivía con una hija mayor y su compañero quien –según indicó– es el único que recibía ingresos económicos.

Debido a su condición (ahora como responsable directa de todas sus nietas), le era imposible buscar algún trabajo, como antes lo hacía en forma ocasional (generalmente en labores domésticas). Se les imposibilitó pagar la casa que alquilaban desde hacía 14 años. La familia se vio obligada a conseguir una vivienda que reuniera las condiciones necesarias para albergar a siete miembros más. No obstante, mientras esto sucedía, las niñas estuvieron viviendo en Guatuso con su abuela desde agosto, hasta diciembre de ese mismo año. Alrededor de una semana después de los hechos, las estudiantes se reincorporaron a la escuela, de forma intermitente, pues iban unos días y otros no. El trayecto de una comunidad a otra se tornaba muy largo y cansado tanto para las niñas como para la abuela, quien prácticamente no podía moverse de la institución, por la diferencia de horarios, se quedaba fuera esperando la hora de salida de sus nietas.

V Parte. Reacciones de la comunidad educativa

La escuela no tuvo clara la decisión de permanencia de los menores en la institución, ya que cuando ocurrió el asesinato de la madre y hermano, se crea una consternación general.

1. Bajo la consideración de que las niñas no tenían donde vivir.
2. Por ser un evento tan fuerte, de muerte de una madre de familia asesinada, se escucharon muchos rumores de posibles represalias para la familia de Lucía.
3. El centro educativo creyó que doña Nuria trasladaría de inmediato a los niños de escuela por su seguridad y de toda la familia. Sin embargo, una semana posterior a los hechos, la abuela se presentó e informó que iban a mantenerse en esta escuela, con el fin de no crear una nueva pérdida para las niñas y el niño.

VI Parte. Apreciaciones sobre las niñas

Tras la muerte de la madre, las niñas y el niño no asistieron de forma regular, debido a que mostraron ansiedad de separación y se aferraban a la abuela. Además, como comentó doña Nuria, el trayecto de Guatuso a Desamparados resultaba muy cansado para las niñas debido a la distancia, por lo que durante algún tiempo no asistieron a clases de forma regular.

De ahí que el equipo en conjunto (Área Social, Psicología y Orientación) hizo las coordinaciones necesarias para realizar una intervención en crisis familiar. De los cuatro niños actualmente en la escuela (2015), solamente Lucía y Laura habían sido referidas previamente al equipo, la primera se mantenía en seguimiento por su antecedente de ausentismo y la segunda, más recientemente, por el drama vivido cuando se les había quemado la casa durante el 2013.

El equipo aprovechaba las visitas de la abuela (febrero y marzo de 2015) para conversar, conocer, orientar y apoyar el enfrentamiento de las condiciones adversas y la nueva situación familiar.

Finalmente, la familia se trasladó a inicios del 2015 a otro barrio de Desamparados, donde permanecen actualmente. Según indica la abuela materna, en este momento no convive con su pareja. Se perdió contacto formal con la familia, aunque, debido al vínculo establecido durante los periodos de crisis, la abuela materna tiende a visitar la escuela (aún en el 2015) solicitando orientación en algunas áreas.

VII Parte. Modalidad y estrategias de atención utilizadas

Por la complejidad del caso, la intervención requirió varias modalidades. Inicialmente, con el motivo de referencia de Lucía, implicó: revisión del expediente acumulativo de la estudiante, entrevistas con la docente, llamadas telefónicas al hogar, entrevista con tía y abuela de la estudiante, entrevistas y establecimiento de acuerdos con la madre, visitas al hogar, incorporación de las niñas en talleres sobre prevención de la violencia, coordinación intra e interinstitucional para la gestión de ayudas para la familia, ante el IMAS, Fonabe, PANI e iglesia católica.

Se mantuvo monitoreo de situación de ausentismo y compromisos del hogar, así como en avances a nivel académico de las niñas y atención a sus necesidades educativas, del 2010 al 2015, hasta que el caso tomó un rumbo más complejo, con los incidentes que golpearon a la familia en el 2013 y 2014.

En el 2013, la intervención se enfocó principalmente en la gestión de recursos y ayudas a nivel socioeconómico, igualmente, brindando la contención necesaria para que las estudiantes, pese a la situación de crisis familiar, se mantuvieran en el sistema educativo.

En el 2015, se realizó con la abuela materna un apoyo individual en todas aquellas ocasiones que era factible, por parte de las funcionarias (ya que por la situación se abrió la posibilidad de atenderle en el momento cuando se presentaba a la institución), en estas se abordaron tanto situaciones relacionadas con la gestión de recursos y organización del medio familiar, como valoración, soporte psicológico e intervención en crisis.

Igualmente, desde estos espacios se intentó coordinar los momentos de intervención con el resto de las niñas y el niño. Lo cual fue difícil, debido al ausentismo, que se vio agravado producto de la situación. Incluso se abrieron espacios en los cuales la abuela venía acompañada por parte de alguna de sus familiares (tías de las niñas) y se brindó orientación para el soporte por parte de la familia extensa. Igualmente, se trabajó atención individual con las tres niñas mayores para brindar soporte emocional y explorar la dinámica y forma de enfrentamiento de cada una. Con Antonio (niño), el espacio individual no fue posible, debido a que fue él que manifestó mayor ansiedad de separación con respecto a la figura de la abuela.

Por una parte, con mucha dificultad se logró hacer una sesión grupal con Antonio, Karina y Lucía, pero debido a la irregularidad de la asistencia no se realizaron posteriores sesiones. Por otra parte, se orientó a la abuela materna para que acudiera al Departamento de Orientación del Liceo de Calle Fallas, donde estudiaban las hijas mayores (Paulina y Sofía) para que se coordinara el soporte respectivo desde ese centro educativo.

En resumen, se distinguen cuatro áreas de intervención, a saber:

- Área socioeconómica. En la que se realiza la gestión de recursos de apoyo a través de IMAS y Fonabe, además de la coordinación intra-institucional para la consecución de alimentos y ropa.
- Área socioafectiva. Involucra propiamente la intervención en crisis psicológica.
- Área socioeducativa. Atención de necesidades educativas especiales de cada una de las niñas y el niño; la organización

del soporte brindado a nivel institucional a los estudiantes afectados; coordinación con las docentes y manejo de aula.

- Área psicosocial. Referente en ese momento a la condición del centro educativo (debido a los homicidios ocurridos en los alrededores), lo que implicó una organización institucional para la atención general de crisis en la comunidad educativa. Al respecto, se procedió a la revisión y activación de protocolos de ingreso al centro educativo, asesoría sobre atención de emergencias por factores delictivos (esto con apoyo de funcionarios de la Fuerza Pública).

Con los eventos del 2014, el equipo habilita la posibilidad de hacer las intervenciones en el momento en que se presente la familia. Cada profesional hace una valoración de las necesidades inmediatas y procede, de acuerdo con su formación, para ofrecer la orientación, escucha y seguimiento de la familia.

Mediante reunión de equipo se analizó el proceso de las situaciones vividas por la familia, se aprovechó el vínculo previo que tenía con el área social, se realizaron las coordinaciones con la abuela para trabajar sobre sus necesidades. El servicio de Psicología efectuó las sesiones individuales y grupales con las niñas para la exploración y atención de la crisis. Además, orientación apoyó la sesión de grupo.

El equipo decidió realizar sesiones grupales con las hermanas por las siguientes razones básicas:

1. Se conoce que los procesos grupales permiten que los individuos puedan reconocerse en los sentimientos y estrategias de los otros, sirviendo estos como un espejo que moviliza y facilita la expresión de sus propias situaciones (no solo yo siento, no solo yo pienso, no solo yo hago, entre otras); en este sentido se consideró que podría ser pertinente aplicarlo, ya que algunas tenían mucha dificultad para expresarse en torno a lo sucedido.
2. Porque debido a la dinámica de nuestro trabajo era difícil dar un seguimiento individual a todos los niños, de forma más continúa.

Las sesiones de trabajo con las niñas fueron reducidas, tal cual se ha mencionado ya. Desde Psicología y como parte de las intervenciones que

se lograron realizar con los miembros de esta familia; luego de los hechos de agosto de 2015, se valora lo siguiente:

Doña Nuria: La abuela muestra mucha labilidad emocional, propia de la situación que enfrenta, lo cual es totalmente esperable. Aparenta un adecuado enfrentamiento de la situación. La señora ofrece soporte a las niñas y el niño, ya que es una figura que les brinda seguridad y certidumbre. Mantiene un adecuado funcionamiento en lo cotidiano, cuidado personal de ella y las niñas, alimentación, espacios de esparcimiento (salen a caminar), en apariencia había una adecuada red de apoyo familiar. Doña Nuria se muestra evasiva en torno a las intervenciones policiales y aparenta hermetismo al tratar temas relacionados, así como con los factores causales de la muerte de su hija e hijo, aun cuando desde el equipo solamente se trata de explorar la condición de seguridad real de la familia (dice no saber nada y no refiere que enfrentan algún tipo de riesgo por parte de quienes cometieron los crímenes).

No obstante, muestra un sentimiento de temor y vulnerabilidad cuando se aleja de las niñas, esto es compartido por las niñas y el niño. Lo que impresiona es que enfrenta un síndrome de estrés postraumático. La ansiedad de separación se manifiesta de forma más evidente en Karina y en Antonio.

Cabe indicar que doña Nuria requirió de espacios continuos para la contención y soporte emocional, fue la persona más consistente en visitar la escuela y conversar con las profesionales del equipo.

Karina (que cursaba el nivel de kínder al momento de los asesinatos) identifica las emociones y es capaz de expresar algunas, pero, en general –a pesar de que suele llorar fácilmente en otros espacios– la identificación de emociones y la expresión de los momentos en que se ha sentido así está totalmente disociada de la situación de pérdida de su madre. Se muestra evasiva y muy ansiosa (en las sesiones de trabajo). Únicamente logra expresar temor de que le pase algo a su abuela. Menciona que fue al funeral, pero luego evade totalmente el tema, en ocasiones se tapa el rostro para no hablar. Se le refleja lo doloroso que resulta hablar. Karina manifestó renuencia a mantenerse en el espacio de aula y encontró apoyo y soporte en una prima que asistía al nivel de materno con su hermano, por lo que mientras se adaptaba al espacio del aula, se le permitió permanecer en la clase con su hermano y prima. Cabe anotar que en la realización de intervención grupal con los hermanos, se notó que ella utilizó diferentes estrategias para interferir en la expresión explícita de los sentimientos y hechos en torno a lo ocurrido por parte de su hermano y hermanas, como respuesta a su dolor.

Lucía, la familia la visualiza como la que ha estado más afectada, ya que manifiesta llanto frecuente (similar a Karina). Cuando se da el espacio de atención individual, la niña muestra apertura para hablar y expresar emociones, muestra labilidad emocional propia y esperable ante la situación. Tiene mucho temor de que le pase algo a su abuela, pero no parece estar vinculado al conocimiento de algún tipo de riesgo, sino a perder el soporte y la seguridad. Además, según entrevista con doña Nuria, aparentemente el vínculo no era tan estrecho con la madre, por lo que a ella la llamaban por su nombre y a doña Nuria le dicen mami; ante lo cual, la muerte de la madre la confronta con la posibilidad de pérdida de figuras significativas, por lo que coexiste con el dolor de la pérdida de la madre, el temor inmenso a perder esta figura de soporte. Logra manifestar temor en torno a temas como: “me da miedo que me asusten, o que me jalen las patas”, y refiere que en una foto que tomaron recientemente se ve el rostro de su madre. Logra expresar enojo hacia las personas que asesinaron a su mamá.

Laura, de acuerdo con la percepción familiar, la niña es hermética, no habla del tema ni expresa emociones (podría decirse que muy parecida a sus hermanas Lucía y Karina). Efectivamente, en algunos espacios individuales a la niña se le dificulta hablar abiertamente del tema; en posteriores sesiones lo logra, pero de forma muy racionalizada, muestra afecto lavado, una gran necesidad de mostrarse autocontenida, no obstante, algunas intervenciones la movilizan y controla el llanto hablando lento.

Antonio (el más pequeño en edad escolar), con él solamente se pudo trabajar en la sesión grupal, debido a que fue al que más se le dificultó separarse de su abuela, lo que interfirió en su asistencia regular a clases. No obstante, en este espacio el niño sí mostró anuencia a expresarse, como ya se detalló, esto le fue difícil por la dinámica desarrollada por su hermana.

VIII Parte. Resultados

Como resultados de la intervención, se logró establecer un mejor vínculo con la abuela y las estudiantes. Con la colaboración y compromiso de algunas de las docentes, se hizo un trabajo conjunto, de monitoreo de la situación de ausentismo y seguimiento a la condición sociofamiliar de las niñas y el niño. Así como el apoyo para dar respuesta oportuna, en las ocasiones en que hubo que movilizar los recursos intra-institucionales para la atención del caso. En general, la familia encontró un soporte institucional capaz de darle apoyo para la organización de su estrategia de enfrentamiento

ante las situaciones, por ejemplo: al colaborar en la gestión y coordinación de ayudas con otras instituciones, soporte emocional, enlaces inclusive, entre docentes y área administrativa. Aunque el espacio de seguimiento fue reducido, las niñas lograron tener un soporte inicial para la atención socioafectiva. En el caso de Antonio, solamente asistió a una sesión grupal. Además, se consideró que un resultado positivo fue la coordinación y respuesta institucional ante esta situación específica (desde el 2010 con el apoyo inicial del PANI, y principalmente con el suceso del 2014), pese a los obstáculos y limitaciones con que nos encontramos, como lo fueron:

- El nivel de riesgo que se experimentó a nivel de la comunidad y que también afectó emocionalmente a las funcionarias que estamos atendiendo el caso y al personal docente y administrativo en general, considerando no solo que como centro educativo estamos inmersos en el contexto donde se dan los hechos, sino que además algunos de nuestros compañeros y compañeras viven en los alrededores.
- Temor generado en la comunidad educativa ante el incremento y las formas de manifestación de la violencia delictiva y de crimen organizado. Lo que lleva a algunos de los actores a guardar silencio ante situaciones graves, por temor a represalias y a poner en riesgo la propia vida, lo que genera disposiciones que riñen con el correcto proceder a nivel institucional.
- El ausentismo de las niñas; previo al asesinato de la madre; pese a los compromisos previos establecidos con la abuela.
- La CCSS no dio el seguimiento en cuanto a atención psicológica, a pesar de un supuesto compromiso verbal por parte de funcionarios de esta institución. Por el contexto en que se dieron los hechos, las instituciones presuntamente activaron sus protocolos de atención oportuna; sin embargo, esto no fue efectivo en este caso específico.

Debido al traslado de centro educativo a inicios del curso lectivo 2015, no fue factible continuar el proceso; sin embargo, se estableció coordinación con las compañeras del equipo de la institución a la que se trasladan las estudiantes, para que se retome acompañamiento y seguimiento del caso.

Como ventajas puede señalarse:

- La sensibilización mostrada por las docentes ante la situación experimentada por los estudiantes y la familia.
- Existencia de un equipo interdisciplinario que permitió el manejo de la crisis propia de la familia y la articulación y/o canalización de enlaces requeridos tanto a nivel intra como interinstitucional.
- Respuesta efectiva de la mayoría de las instituciones a las cuales se solicitó apoyo.

Así mismo, como aciertos se logró:

- Apoyo y seguimiento oportuno;
- Movilización de redes de apoyo;
- Coordinación interna del equipo interdisciplinario y con las instancias intra-institucionales;
- Coordinación con la institución educativa a la que se trasladan las estudiantes;
- Gestión institucional para la prevención de riesgo y protocolos de respuesta inmediata ante situaciones de violencia delictiva.

IX Parte. Lecciones aprendidas

Como lecciones aprendidas a partir de esta experiencia del caso, podemos indicar:

La importancia de ser muy perseverantes en el trabajo de concientización a docentes con respecto a la activación efectiva y oportuna del protocolo de ausentismo institucional; considerando la experiencia obtenida a partir de este caso, en el cual las niñas venían presentando el problema sin ser intervenido, además que se hallaban expuestas a situaciones de riesgo.

Paralelo a esto, lo fundamental de llevar un adecuado registro y seguimiento de las situaciones reportadas / referidas, valoradas y atendidas por el equipo interdisciplinario, que permita obtener una visión en proceso –podríamos decir.

de la forma en que van evolucionando y desarrollándose los acontecimientos en las vidas de esos niños y niñas con los que a diario nos encontramos en el contexto educativo.

Lo indispensable que resulta en nuestro trabajo el contar con redes de apoyo intra e interinstitucionales sólidas, para coadyuvar en la atención efectiva y en muchas ocasiones que requieren de una respuesta inmediata, para abordar situaciones particulares.

Articular y ejecutar un trabajo “real” en equipo, entre las funcionarias de las diferentes áreas que conforman el equipo interdisciplinario, que permita el manejo oportuno y efectivo de los casos que así lo ameriten, de acuerdo con su nivel de complejidad.

La sensibilidad, tacto y manejo respetuoso para trabajar con las niñas, con la madre, tías y abuela; para no juzgar e indagar más allá del por qué, de lo sucedido; máxime que en torno a los homicidios se temía incluso por la seguridad de las niñas, en la escuela, dado que se escuchaban rumores sobre la posibilidad de que quienes habían mandado a matar a la madre y a su hermano podrían tomar represalias contra el resto de los miembros de la familia.

En ese sentido, cabe mencionar que tras estos hechos (asesinatos) vienen otros muy seguidos, según las autoridades, por ajustes de cuentas por drogas, en los cuales fallecen personas conocidas por algunos de los estudiantes de esta institución, incluso familiares. Desde ese momento se inició una dinámica comunitaria convulsa en la cual el miedo por la propia seguridad se apoderó de toda la comunidad educativa, creyendo que podría darse una balacera o el ingreso de un homicida en la escuela. Se compartió con el resto de las personas de la institución la misma sensación de inseguridad y temor, debimos, en la medida de lo posible, mantenernos ecuanímes y colaborar también dando soporte y escuchando a algunas compañeras docentes que acudían a alguna de las funcionarias del equipo; estas, al igual que nosotras, se enfrentaron a rumores y comentarios que sus estudiantes les comunicaban con respecto a los hechos, viviendo gran tensión y miedo.

A nivel institucional, se observó un incremento en los casos de estudiantes que fueron trasladados de centro educativo, cuyas familias emigran no solo del cantón de Desamparados, sino también de la provincia de San José. Se dio mucho movimiento en cuanto a la presencia policial frente a la escuela y operativos constantes en la zona. Incluso, al realizar el seguimiento de rutina en otros casos (con entrevistas a padres de familia y estudiantes) que llevamos cada una de las funcionarias del equipo, salió siempre el tema de los homicidios, unos

comentando las noticias, otros que escucharon una balacera, que vieron cuando la policía llegó a realizar un allanamiento contiguo a su casa, que conocían a alguno de los delincuentes, que sabían dónde se escondían, dónde hay armas y droga, que son vecinos, etc.

En resumen, fue –y continúa siendo– un periodo de confusión y duelo colectivo, en el cual se dio y se vive aún una “perdida”. La comunidad deja de ser reconocida como un lugar “tranquilo” y los pobladores ahora se encierran más en sus casas y prefieren –como nos indican algunos– no oír, ni mirar más de lo necesario, para evitar meterse en problemas, estableciendo el mecanismo y la norma del silencio, para no sentirse vulnerables y posiblemente no afectados por la violencia que puede generar la muerte.

X Parte. Valoraciones personales

Haciendo una valoración personal, indiscutiblemente el caso de Lucía, de sus hermanas y de hermano nos generó un fuerte impacto, no solo desde lo profesional, sino desde lo humano en general.

Como un caso, en lo profesional ha sido a la fecha el que ha tenido mayor número de hermanos en edad escolar (procedentes de un mismo núcleo familiar) que comparten una problemática de riesgo psicosocial en común y al cual se le da seguimiento, institucionalmente hablando, a lo largo de cinco años; en el que se sigue una cadena de sucesos que vulnerabilizan cada vez más a las niñas, al niño y a la familia en general.

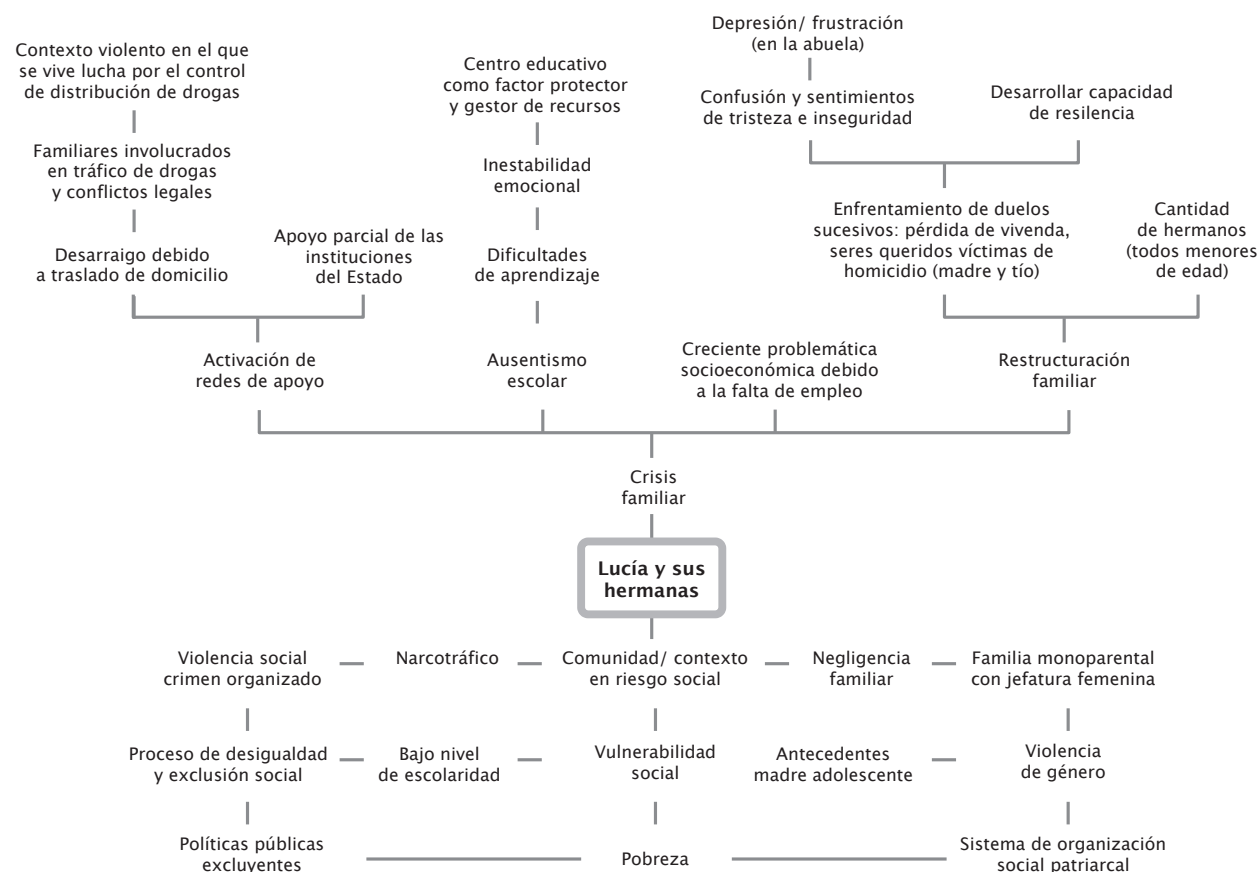
Fue uno de los casos que requirió de una intervención inter y multidisciplinaria, y se logró hacer un trabajo en equipo efectivo, que involucró emocionalmente también a todas las funcionarias del equipo interdisciplinario; además de la movilización de todas las redes de apoyo conocidas para actuar con prontitud, pese a que por lo sucedido y en lo personal se experimentó también mucho temor y sensación de inseguridad. Ha sido una situación que ha impactado desde esa fecha, el abordaje de situaciones que requieren, como parte del proceso de intervención, la realización de visitas al hogar en comunidades de alto riesgo.

De igual forma, implicó no solo poner en práctica la experiencia acumulada, la responsabilidad y ética profesional, sino también hacer uso del sentido común, la empatía, comprensión y sensibilidad ante la realidad de una

abuela, unas niñas y un niño que se presentaron en nuestras oficinas para pedir ayuda, para desahogarse, porque no podían con el dolor, que, como decía doña Nuria “le desgarraron el alma”, “... perdí a mis dos hijos”.

Es ahí donde toca con mayor fuerza lo humano, al ser conocedoras del proceso que ha vivido la familia; se trata de seres conocidos todos ellos, la abuela, las niñas, la madre. La pérdida tiene rostro de indescriptible tristeza y dolor y resulta muy difícil encontrar las palabras adecuadas para dar aliento, dar contención y tener la certeza de que eso que estamos haciendo, las estrategias que emergen, sea las correctas. Queda pendiente seguir buscando cuáles sería las estrategias óptimas para trabajar casos como estos (ver figura N.4).

Figura N.4



3.4. Caso 4: Andrés

Elaborado por Vilma Leandro Zuñiga

Andrés fue asesinado en octubre del 2014, en un aparente ajusticiamiento, a la edad de 16 años, por violencia del narcotráfico.

I Parte. identificación del caso

La presentación de este caso inicia con el triste final de la vida del protagonista del relato. Esto por su dramatismo y por el impacto que produjo la noticia de su homicidio en la profesional que lo acompañó durante el tiempo que se mantuvo en el centro educativo en el que ella labora.

Andrés llegó a la institución cuando tenía 10 años, a cursar el cuarto grado. Según informó la orientadora de la escuela de procedencia, que era quien lo atendía en ese centro educativo, no tenía historia de fracaso escolar ni compromiso cognitivo. El niño ingresó a este centro educativo debido a que volvió a vivir con su madre, luego de cinco años de estar con su abuela paterna. Mientras se mantuvo en la escuela, vivió con su madre y el compañero sentimental de esta.

Andrés era el hijo menor de una pareja que había tenido tres hijos, dos mujeres y un varón. Una familia procedente de una zona extremadamente conflictiva del sector sur de la capital, ambos progenitores presentaban un fuerte patrón de consumo de drogas, además de violencia intrafamiliar, siendo Andrés un niño testigo de violencia desde temprana edad, lo que incluso lo expuso a presenciar en dos ocasiones el intento de homicidio de su padre a su madre. Sumado a lo anterior, especialmente el padre, presentaba conductas delictivas con altos niveles de violencia. Debido al intenso y variado consumo de drogas de ambos padres, el niño fue asumido por la abuela paterna, donde tenía un contacto moderado con el padre y uno escaso con la madre.

Después de varios años, la madre hace un intento por rehabilitarse y asume de nuevo al niño. Es en ese momento cuando llegan a vivir a la comunidad y es matriculado en esta escuela.

Sumado a lo anterior, la familia de Andrés se encontraba en una situación importante de pobreza. La familia materna, en cuenta la abuela, no era un recurso para el niño, pues todos consumían drogas.

II Parte. ¿Cómo llega a Psicología?: La referencia

Andrés fue referido por la docente de aula casi desde el inicio de clases en febrero, debido a conductas de matonismo y acoso escolar hacia sus compañeros y compañeras; así como por la dificultad de seguir instrucciones, desafío a la autoridad y un serio rezago escolar. Usaba medicación.

Las conductas de acoso escolar hacia los demás niños algunas veces rayaban en la crueldad. En este sentido, sobresale un episodio en el cual golpeó a una compañera que estaba en silla de ruedas por una discapacidad motora con la que había nacido. Asimismo, los niveles de desafío a la autoridad (maestras y otros funcionarios como los guardas de seguridad a quienes “retaba” a pelear) fueron en aumento.

En cuanto a lo académico, Andrés presentaba dificultades importantes tanto de proceso como de capacidad de adquisición de competencias, habilidades y conocimientos. Su historia se caracterizaba por un fuerte proceso de privación cultural, antecedentes familiares de enfermedad mental y fracaso escolar, así como condiciones del orden de lo biológico que afectaban su disposición hacia el aprendizaje, tales como: consumo de alcohol y otras drogas como marihuana y crack durante el embarazo, sufrimiento fetal por violencia doméstica, desnutrición durante y después del embarazo.

Andrés tenía un gran sentido de lo práctico, era solidario, tenía un gran aprecio por los animales, un gran sentido del humor y un interés particular por la computación y las manualidades.

El caso había sido intervenido por el PANI en varias ocasiones.

Considerando lo anterior, el caso presentaba un elevado nivel de complejidad, por varias razones.

1. El nivel de desafío a la autoridad.

2. La escasa capacidad empática cuando maltrataba y violentaba a sus pares; lo que implicó un reto en la construcción de la psicodinamia del caso o de la formulación diagnóstica.
3. La procedencia de la familia, pues era la primera vez que el centro educativo se enfrentaba a un grupo familiar con altos niveles de violencia delincuencial (especialmente el padre como ya se mencionó).
4. Los escasos recursos de la madre, quien era la encargada, para acompañar en el proceso (sobre esto se hablará más adelante).

III. Parte. ¿Cómo se abordó?: La intervención

Como regla general y casi parte de un protocolo sin sistematizar por escrito, la primera acción realizada, una vez recibida la referencia, es la revisión del expediente y acto seguido, la cita de las personas encargadas. En este caso, al no estar el expediente aún en la escuela por un proceso interno de la Regional de Desamparados, se procedió a reunirse con la madre.

Antes de detallar algunas de las estrategias de abordaje, se procede a puntualizarlas. Como ya se indicó, este caso resultó en extremo complejo, por lo que requirió implementar lo siguiente: entrevista con la madre, entrevista con el padre, sesiones de trabajo con la madre, sesiones de trabajo con el niño, entrevista con la docente, observación de aula, visita domiciliar en varias ocasiones, coordinación interinstitucional (PANI, centro educativo anterior, Roble Alto, sector salud), coordinación intra-institucional (con la docente regular, las docentes especiales, el departamento de Educación Especial) y reuniones con el director en aras de asesorar en el manejo del caso.

La primera reunión con la madre consistió en la indagación de la historia clínica del niño y a la vez supuso el encuadre del trabajo, algunos aspectos básicos de devolución así como la explicación del proceso que seguiría adelante. Además, de manera transversal, se procuraba el establecimiento de una alianza que facilitara el proceso.

En términos generales, la alianza se formó, Patricia aceptó la colaboración, que, a partir de la entrevista, se valoró que debía ser para ambos: para

Andrés y para ella. Se trataba de una mujer víctima de violencia en su más amplia expresión (física, sexual, emocional, patrimonial, negligencia), con historial de consumo de drogas, ataques de pánico y crisis de ansiedad, que había sido diagnosticada depresiva en algún momento, con grandes dificultades para un maternaje adecuado.

A partir de ahí, se estableció una atención individual al niño y a la madre, por separado casi siempre, quincenal y a veces semanalmente según las circunstancias. Con la madre se trabajó, esencialmente, en dos grandes ejes: por un lado, aspectos básicos de contención y clarificación debido a su propia historia; y por otro, pero de forma cruzada con el anterior, estrategias para el manejo con Andrés, tanto en la escuela como en la casa.

De la historia clínica del niño reconstruida con la madre, se identificó que fue testigo y víctima de violencia, esta última, sobre todo, de negligencia (el niño a los 5 años era enviado a los sitios conocidos del barrio a comprarle droga a sus padres, entre otras experiencias).

La intervención con Andrés estuvo orientada, una buena parte al principio, al establecimiento del rapport, de la empatía, pues el área de la confianza estaba muy afectada, sin embargo, el vínculo que el niño había entablado con la orientadora en la otra escuela constituyó un excelente antecedente que facilitó esa fase. Posteriormente, se procedió a realizar un diagnóstico psicoeducativo que involucró no solo el área socioafectiva, sino la escolar, pues, para ese momento, ya la docente había identificado serias dificultades y rezago en el nivel de Andrés. Era un niño de 10 años, en cuarto grado, que no sabía leer, no podía transcribir de la pizarra, no se ubicaba ni siquiera en el reglón y con mucha dificultad mantenía la atención por más de 20 minutos, que no tenía en su expediente nada que indicara que le aplicaban algún tipo de adecuación curricular. Una vez obtenida la aproximación diagnóstica, se procedió a hacer los enlaces correspondientes para que lo asumiera el sector salud en Desamparados. Además, en las sesiones con Psicología en la escuela, se trabajaron temas como el control de impulsos, expresión de afectos, capacidad para registrar al otro, respeto, tolerancia a la frustración y motivación hacia la escuela.

Conforme el tiempo pasaba, algunas de las conductas de Andrés empeoraron, de manera que se recurrió a llamar a una cita al padre con el fin de explorar si se podía incorporar al proceso como un recurso de apoyo. Esto no fue posible, pues el día de la cita se presentó alcoholizado e intoxicado con otras drogas. Se mostró además violento en algunos momentos. La cita finalizó pronto y se descartó como recurso.

La realización de visitas al hogar fue una práctica frecuente de este caso, en algunas ocasiones se realizaban en compañía de la docente regular, otras con Trabajo Social, con la docente de problemas emocionales y de conducta, y algunas veces de manera individualizada el servicio de psicología. Estas visitas respondían a ausentismo, a explicación de procesos disciplinarios, seguimiento del caso y en dos ocasiones por invitación del niño para mostrar sus mascotas y bicicleta a la psicóloga, de manera que se trataba de una especie de “visitas sociales”. Considerando esto, la intervención con Andrés tuvo como eje central el área socioafectiva, pero también se abordaron aspectos de orden psicoeducativo.

La última acción emprendida, que se realizó en vista de que cada vez era más evidente que la madre no contaba con los recursos adecuados para manejar al niño, fue establecer contacto y coordinar con las autoridades del Hogar Roble Alto, para que el niño ingresara allí. Después de todo el proceso en el cual Andrés fue aceptado, la madre desestimó la opción en el último momento y no autorizó el traslado, aduciendo que ella “no le puede hacer eso a Andrés, que es como dejarlo botado, que no tiene corazón para eso”.

IV Parte. Los resultados: entre la frustración y la esperanza

No fue posible trasladar a Andrés al Hogar Bíblico Roble Alto, por las razones anteriormente señaladas.

Como resultados concretos de la intervención, se logró que el chico asistiera a la escuela de manera ininterrumpida, que él y la madre comprendieran y aceptaran la puesta en práctica de los procesos disciplinarios que debían aplicarse cuando algunas de sus acciones así lo ameritaban. Otro resultado importante fue que para Andrés y su madre, el servicio de psicología se convirtió en un recurso de apoyo donde acudir ante situaciones difíciles, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

A nivel institucional, es posible señalar que, en general, el personal docente logró empezar a visualizar este tipo de niños con mayor sensibilidad, de manera que incidió en el posicionamiento del enfoque de derechos de esta población. Además, el Comité de Evaluación debió revisar y estudiar mejor los procesos disciplinarios para la aplicación de posibles medidas correctivas.

En cuanto a la valoración de los obstáculos y limitaciones, se debe empezar por mencionar que, desde el principio, hubo dificultades, pues los procesos de traslado de expedientes entre oficinas regionales del MEP son increíblemente lentos y burocráticos, de manera que, en este caso, Psicología hizo la coordinación con la orientadora de la escuela anterior, y se realizó una visita donde este fue entregado personalmente, y a la vez se aprovechó para recabar información acerca del caso. Sin embargo, cuando se hizo el proceso de traslado de vuelta a la otra escuela, el expediente se traspapeló, aparentemente fue extraviado en la oficina regional de Desamparados, de manera que toda la información del chico se perdió.

Un obstáculo fue la gran dificultad para construir estrategias interinstitucionales de coordinación para incidir de manera integral y significativa en la vida de esta familia. En este sentido, los esfuerzos realizados con el PANI y el sector salud especialmente no rindieron ningún fruto. La articulación con el Hogar Bíblico Roble Alto fue muy positiva y provechosa.

El trabajo sistemático con la madre constituyó una gran fortaleza en este caso, por varias razones: en primera instancia, legitimó el recurso ante el niño; en segundo lugar, efectivamente fue un apoyo para esta mujer que por su historia de vida requería de la atención psicológica; como tercer punto, se pudieron trabajar algunos aspectos en cuanto al manejo del chico que mejoraron el vínculo entre ambos. Esta actitud receptiva y de disposición al trabajo psicológico de ambas partes (el niño y la madre) fue una de las mayores fortalezas.

Otra situación que favoreció la atención de este caso fue la coordinación fluida, oportuna y articulada con el servicio de Problemas Emocionales y de Conducta de la institución; en general, esta compañera de Educación Especial es una aliada en este tipo de casos.

La disposición e interés de la orientadora de la escuela anterior por colaborar en el caso fue otra gran fortaleza y situación que facilitó el proceso. Sumado a lo anterior, la docente que lo atendió hizo su mayor esfuerzo por entender la situación del chico y acompañarlo.

La atención del caso de Andrés incidió en la elaboración de estrategias institucionales para el abordaje de niños con problemáticas similares, que cada vez son más.

V Parte. El aporte de la Psicología: un trabajo invisible e impredecible

Sin temor a error, quizá el mayor aporte de la Psicología a los centros educativos de riesgo social ha sido el trabajo inclaudicable y transversal en el posicionamiento de los y las estudiantes como sujetos de derechos; y esto ocurre por la “sencilla” razón de que la naturaleza misma de la disciplina pasa por la visibilización del sujeto, porque nuestro quehacer parte de la persona y ahí, en una operación casi mágica, aparece un ser humano que tiene voz. Las profesionales en Psicología se han constituido en una especie de voceras de los niños y las niñas, e incluso muchas veces de sus madres, padres, abuelas y cuidadoras en generales.

Con las intervenciones desde la Psicología, se pone la lupa en el árbol, ya no solo el bosque. Se mira al niño o niña en su condición de individualidad, aunque inmerso y conectado al centro educativo, pero se le rescata de la masa, se rompe con esa visión homogenizante y despersonalizadora que implica nuestro sistema educativo. Ya deja de ser el “güila que se porta mal de x sección”, para ser “fulanito de tal”, con nombres y apellidos, con una historia, con una familia, con una biografía que, cuando aparece, ya no se puede obviar y empieza a ser considerada por los diferentes actores involucrados.

Otro aporte esencial ha sido que se considera la dimensión evolutiva en todos los abordajes, tanto individuales como grupales, y en cualquier área, ya sea educativa o socio afectiva.

En el caso particular de Andrés, el acompañamiento permanente a la madre constituyó un apoyo también para la docente, pues funcionó como vía de acceso, las llamadas de la escuela no se asumían como aversivas o mortificantes. Para decirlo de alguna manera, el camino estaba despejado. Otro elemento importante en este sentido es que el abordaje de este caso aportó en la comprensión de que el servicio de psicología es un aliado más en el proceso y no “la” instancia que debe resolver de manera exclusiva la situación.

VI Parte. El recuento de los “daños”: lecciones aprendidas

A partir de este caso, se dieron aprendizajes muy importantes. En primer lugar, por las características de la madre y el niño en términos de su funcionamiento cognitivo, fue necesario revisar y repensar las estrategias de intervención, desde el uso mismo del lenguaje hasta las acciones para tomar. Se debía ser mucho más concreta en las intervenciones. Fue un desafío completo abordar un caso tan complejo y operacionalizarlo en términos prácticos y funcionales para Patricia y Andrés.

Otra lección aprendida fue la valoración de la importancia del apoyo de otras instituciones que tienen mayor capacidad de incidencia en la vida de estas personas, sin este apoyo, el impacto es limitado, pues los centros educativos no tienen el alcance necesario para transformar la realidad de estas poblaciones. También se valora en alto grado la capacidad y disposición para el seguimiento de los casos, este constituye una de las principales estrategias de abordaje, especialmente en casos como estos en los cuales, como parte fundamental de la psicodinamia del caso, el abandono constituye un eje central; entiéndase abandono no solo en términos familiares, sino institucionales: se trata de sectores olvidados y excluidos desde siempre por las diversas instancias que deberían asumirlos. El seguimiento, en esta tesitura, se convierte en un recurso más del tratamiento, al mismo tiempo que sirve de monitoreo para la profesional.

Un aspecto que resultó de particular aprendizaje fue la importancia que tiene el encuadre del proceso, especialmente en términos del rol que ocupará la profesional en Psicología dentro de todo el engranaje institucional que implica un centro educativo. La familia y el o la estudiante así como el resto de actores involucrados deben tener claro el papel del servicio, de manera que no se viva ni como una deslealtad por parte de los primeros, ni como un contravenir las normas institucionales de parte de los y las funcionarias.

Finalmente, una lección aprendida con creces en este caso y que se relaciona con la anterior tiene que ver con la importancia de brindar un mayor acompañamiento a la docente y al grupo, pues en el caso de Andrés, el servicio de psicología se dedicó mucho a la contención y atención del niño y su madre, dejando de lado en algunos momentos el contexto escolar en donde se desarrollaba el proceso.

VII Parte. Mis implicaciones y causas: valoraciones personales finales

Como he venido advirtiéndolo a lo largo de la narración, Andrés fue un caso especial para mí, en la jerga psicoanalítica, se diría que me vi “contratrasferencialmente” tocada. En retrospectiva, confirmo mi alta implicación personal en este caso.

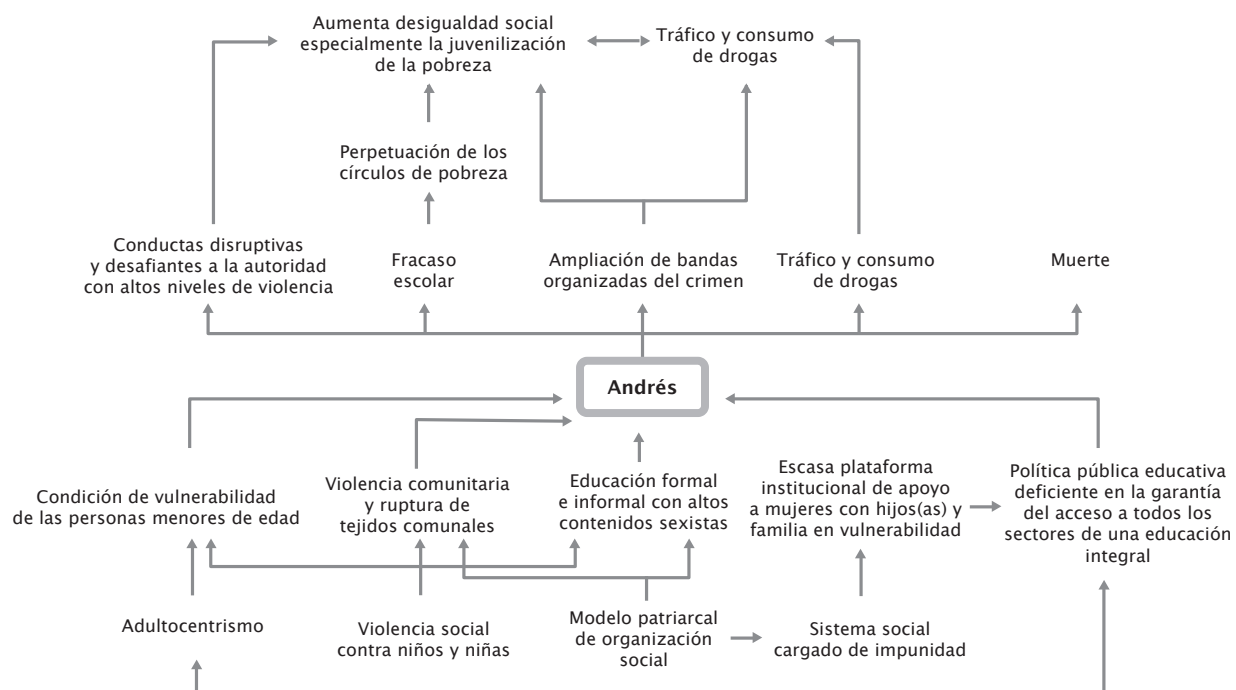
A nivel intrainstitucional se logró articular un trabajo importante, sin embargo, el sentimiento permanente era que “sobre mis hombros” descansaba el cambio o no de Andrés. Eso jugó a favor y en contra en distintos momentos. Fue evidente que la empatía desarrollada en ambas vías sirvió en gran manera para el abordaje del caso, pero, en otros momentos, se tradujo en altas dosis de frustración profesional e incluso personal.

El apoyo recibido fue esencialmente de la compañera del Servicio de Apoyo Fijo de Problemas Emocionales y de Conducta (Sappec), de la docente regular, de la profesora de cómputo y del director. Las otras dos miembros del equipo interdisciplinario de ese momento no implicaron mayor recurso.

Cuando nos planteamos realizar esta parte del proyecto, Andrés fue el primer caso que se me vino a la memoria y quería empezar por él. Su escogencia se da, en primer lugar, porque fue el primero que presentaba en mi experiencia tal nivel de violencia y, en ese sentido, fue un desafío; pero, sobre todo, porque precisamente por la naturaleza del caso me vi obligada a transitar por prácticas profesionales que se distanciaban mucho de lo aprendido en la universidad, pero que funcionaron y que en la actualidad las sigo implementando si así se requiere.

Ya sabemos el final dramático de esta historia; la vida de las personas jóvenes en las comunidades pobres y excluidas de nuestra América Latina suele terminar de esta manera. Su madre también lo sabía, estas fueron sus palabras en una de las últimas sesiones antes de su recaída en el alcohol: “Yo sé que Andrés es carne de tabo o carne de cañón”.

Figura N.5



3.5. Caso 5: Amanda

Elaborado por Vilma Leandro Zúñiga

“Una fría tarde Caperucita iba a casa de su abuela a llevarle comida, cuando se encontró con un lobo feroz. Dime dónde vas niña, que te acompaño yo. La muchacha se supo perdida”.

Ismael Serrano

I Parte. Identificación del caso

Amanda era una niña de 10 años en 2004, que fue el primer año que yo ingresé a trabajar en la escuela y en general en el sector educativo público. Estaba en cuarto grado, con una docente con escasa capacidad de contención, importantes prejuicios adultocéntricos, pero que, a su manera, se comprometió con el caso.

Vivía con su madre, una mujer de mediana edad y que trabajaba como *display* en supermercados; con su padre, zapatero, que presentaba alcoholismo, y dos hermanas mayores. Ella es la hija menor.

Amanda no tenía historia de fracaso escolar ni compromiso cognitivo, aunque sí le costaban algunas materias, era una estudiante esforzada, con una gran dulzura, educada, simpática, solidaria y con una fuerte socialización sexista, de manera que muy enfocada en la obediencia. Su situación económica era dura, se trataba de una familia con características importantes de pobreza. Sumado a lo anterior, era una familia con violencia intrafamiliar. A pesar de lo anterior, la madre y la hermana mayor eran figuras significativas para Amanda.

Este fue mi caso inaugural de abuso sexual. Entrando no más en febrero de mi primer año, me tocó enfrentarme a esta experiencia, a este relato, que fue dramático, complejo, conmovedor. Por esa razón, y por su desenlace, es que se incluye en esta memoria.

II Parte. ¿Cómo llega a Psicología?: La referencia

Amanda fue referida por la docente de aula en febrero, pues la niña entró en una crisis de ansiedad en media clase. Cuando inicio la indagación del caso, me entero que se trata de un abuso sexual por parte de un tío político por la línea materna (que al mismo tiempo era su padrino) que había ocurrido en el 2003, y ya había sido denunciado, que está siendo atendida ocasionalmente por una colega del HNN, y que tiene medidas de protección dictadas por el Juzgado de Familia de Desamparados.

El presunto abusador era el esposo de una de sus tías maternas, que vivía a la par de su casa. Aparentemente fue solo un episodio de abuso, no sistemático, como me ha tocado asumir en otras ocasiones; posteriormente, se da en un contexto sumamente familiar y cotidiano para la chica: un día cualquiera están tomando café todas en familia en su casa, incluida la tía, esposa de este hombre, con su bebé, que llora por el beberito, mandan a Amanda a traerlo a la casa, ella entra, el tío que está en el cuarto la llama diciéndole que vaya para decirle algo, ella va y ahí se da el abuso, él la amenaza y le dice que si cuenta, él va a la cárcel y todos se van a morir de hambre. La niña sale muy impactada, se encuentra justo en la entrada de la casa a su hermana mayor, que era ya una adulta, quien la nota muy nerviosa, le pregunta e insiste que le diga qué sucedió. Finalmente, Amanda le relata lo sucedido y ahí se desata una situación realmente dura para esta familia, sobre todo para la niña, su madre y la hermana mayor.

A partir de la revelación de Amanda, se empezaron a mover una serie de situaciones que alteraron toda la dinámica familiar, incluyendo la familia extensa, pues aflora la historia de cadena de abusos sexuales vividos en la familia materna, empezando por la primera generación: la madre de Amanda, Isabel y todas sus hermanas (tías de Amanda) habían sido abusadas por el esposo de la tía con la que crecieron, pues su madre murió a tempranas edades.

Desde el momento cuando Amanda presentó un ataque de ansiedad, siguió siendo atendida por el servicio de psicología durante varias sesiones seguidas, además se incluyó en la intervención, a su madre, Isabel, debido a la dinámica familiar que se dio a partir de la denuncia (será explicada en el siguiente apartado). Luego se le dio seguimiento a través de algunas sesiones de acompañamiento al año, hasta que en sexto grado fue, por fin, citada a juicio, al cual asistí para dar contención y acompañamiento tanto a la madre como a la chica.

III Parte. ¿Cómo se abordó?: La intervención

Tanto la docente como yo desconocíamos la situación de abuso sexual, de manera que cuando Amanda hace la crisis en el aula, la docente me solicita la intervención inmediata. En ese primer momento, procedo a realizar el protocolo de intervención en crisis. Una vez estabilizada la niña, identifico la situación y cito a la madre de familia.

El trabajo con las madres, padres y/o personas encargadas de las y los estudiantes es, desde mi óptica, indispensable. Solo en casos muy calificados, no los considero como parte del abordaje. La intervención implicó los siguientes procesos:

- Sesiones de atención en crisis: Estas se dieron sobre todo al inicio, tanto con Amanda, como con la madre. Amanda estaba siendo atendida por una psicóloga del HNN por la situación de abuso, pero las citas asignadas eran muy distanciadas, y la niña, durante un tiempo, tenía con frecuencia crisis de ansiedad, que se empezaron a asumir en la escuela. Pronto, Amanda, paulatinamente fue dejando de presentar tales cuadros.
- Sesiones de trabajo con la madre: Para Isabel, esta noticia fue sumamente dolorosa y la desestabilizó notablemente. El apoyo del compañero fue casi nulo; y la familia se partió en dos bandos, quienes la apoyaban y quienes no. Sin embargo, en ambos casos había un discurso cargado de culpa ante la posibilidad que el presunto agresor fuera encarcelado y la familia sufriera penurias económicas: “Ellas (se refiere a las hermanas que la “apoyaban”) dicen que con solo que no le vuelva a hablar, que de por sí ya se fueron a vivir largo, que lo deje así, que no haga tanto aspaviento”.

Sumado a lo anterior, y como elemento central, estaba el hecho de que le revivió la situación de abuso sexual sistemático al que se vio expuesta de niña, aunado a un fuerte maltrato físico y psicológico por parte de su tía, quien, aparentemente, conoció el tema del abuso a ella y sus hermanas, sin tomar ninguna medida, siendo que a veces más bien las castigaba. Isabel no solo vivió su propio abuso, del que tenía años sin hablar, sino que le tocó ver el abuso a sus hermanas menores, en un estado completo de impotencia y frustración.

Ella asumió lo que le sucedió a su hija como la posibilidad de reparar (se), y lo hizo con una fortaleza y firmeza realmente admirables, a pesar de que pasaba por ratos de completa parálisis en lo operativo, pero en sus convicciones se mantenía. Insisto en que el papel de la hermana mayor fue básico, pues siempre estaba validando y sosteniendo la idea de que había que mantener y enfrentar la denuncia. El proceso de empoderamiento de esta madre fue progresivo.

- Sesiones de intervención con la niña: Poco a poco fuimos pasando de un modelo de intervención en crisis a uno de psicoterapia breve, con un componente importante de acompañamiento, donde se intentó fortalecer el área emocional, la autoestima y también se trabajó bastante a nivel cognitivo, en el sentido de información y orientación del proceso que estaba enfrentando, los pasos que se seguirían y las posibles consecuencias de cada uno. Esto con el fin de que Amanda estuviera más informada y empoderada de lo que estaba viviendo, de manera que se convirtiera en una situación sobre la que ella fuera adquiriendo algún nivel de control.

Además, en algunos momentos, se la incluyó en un proyecto del equipo interdisciplinario, llamado “Haciendo tareas en la escuela”, destinado a estudiantes que tenían poco apoyo educativo en tareas en los hogares, como era este caso. También, hubo sesiones de intervención psicopedagógica, donde se trabajaron contenidos académicos que se le dificultaban.

- Coordinaciones interinstitucionales: Cuando vino la citación al juicio, se hicieron coordinaciones con el Juzgado de Familia, para garantizar la protección de la niña y su familia, pues conforme se fue acercando la fecha, empezaron a darse amenazas telefónicas e incluso el padre de la niña fue golpeado por un motociclista encubierto al salir del trabajo.

IV Parte. Los resultados: el poder de la sororidad mezclada con un buen manejo institucional

Desde tercero hasta sexto grado, este caso recibió acompañamiento de mi servicio, cada vez más distanciado, excepto cuando sucedían algunos

episodios de crisis en Amanda o su madre, generados casi siempre por alguna situación de la familia extensa.

La chica se fue estabilizando, volvió a relacionarse con sus compañeros varones (hablar con ellos, jugar, etc.), pues desde el abuso los evitaba por todos los medios. Mejoró su rendimiento académico y ya, en sexto grado, las visitas a Psicología eran mínimas, sin embargo, en los pasillos y recreos los saludos cordiales siempre iban y venían.

Cuando la madre me comunica que ya tienen la cita para el juicio, procedo a trabajar nuevamente con Amanda, quien volvió a tener algunas crisis de ansiedad. Para conocer el procedimiento me comuniqué con el Juzgado de Familia de Desamparados para informarme y poder brindar el acompañamiento necesario y lo más apegado a la realidad posible. Además, coordiné con la persona encargada del caso, desde la llegada hasta la salida de Amanda y su familia, pues tanto la chica como la madre estaban muy angustiadas por el hecho de tener que encontrarse con el tío y con su familia.

El día del juicio pude estar con ambas, Amanda fue puesta en una salita especial para niños y niñas, con su madre y yo. Estando allí se presentaron la fiscal y una trabajadora social que llevaban el caso y conversaron con la niña y la madre, le explicaron el proceso, todo en el marco de derechos y de un gran respeto y sensibilidad pocas veces vistas en este tipo de situaciones e instituciones. Amanda declaró, la familia y yo nos retiramos, sin encontrarnos nunca con la parte ofensora. Días después se supo el veredicto, el hombre fue condenado. Para Amanda, su madre y su hermana mayor había sido misión cumplida.

Amanda terminó su sexto grado y el día de la graduación a mí me correspondió darle su título, el abrazo de felicitación entre ambas celebraba mucho más que un diploma, fue un abrazo profundo, genuino y triunfalista.

Hoy Amanda tiene casi 21 años y un niño de aproximadamente tres años. Según me dijo su madre, a quien veo de vez en cuando, al dirigirse a tomar el bus bien temprano para irse a trabajar, la muchacha decidió operarse, pues no quiere tener más hijos y está estudiando de noche, está decidida a terminar el colegio y luego seguir con otro tipo de estudios. Cuando nos topamos Isabel y yo, la sonrisa de saludo es más que eso, es de gratitud implícita, de triunfo, de complicidad femenina en positivo.

V Parte. El aporte de la Psicología: aprender haciendo

Como advertí desde el principio, este fue el primer caso de abuso sexual que me tocó atender en mi vida laboral. En ese sentido, y en retrospectiva, le agradezco profundamente a la vida que uno de los últimos cursos que tomé en la licenciatura en Psicología fue uno que impartía la profesora Cecilia Claramunt, y cuyo contenido era todo el abordaje que debe darse ante situaciones de violencia intrafamiliar, incluyendo abuso sexual infantil e incesto. Un curso con práctica además que, en mi caso, realicé en la entonces Delegación de la Mujer en San José, donde me tocó poner en acción diversas estrategias y planes de acción que contenían los principios teóricos y éticos pertinentes para intervenir estos casos.

A partir de ese sólido marco teórico y de una corta, pero intensa trayectoria por la Delegación de la Mujer, más mi experiencia previa en la clínica privada, pude enrumbar una intervención que considerara los principios y elementos básicos de la atención de situaciones de abuso sexual infantil. El camino no fue para nada fácil, hubo que lidiar con docentes que no entendían las crisis de ansiedad y que las asumían como “payasadas” o “exageraciones” de la chica usadas como excusa para no trabajar en clase.

Sumado a lo anterior, y como una de las circunstancias más difíciles, fue sostener a esta familia (Amanda, madre y hermanas) ante un enjambre de amenazas, culpas y reclamos de una buena parte de la familia extensa, así como intentos de dañar al padre en dos ocasiones, como ya lo mencioné antes.

En esa tesitura, un aporte importante del servicio de psicología fue la anuencia de la escucha cuando fuera necesaria, la validación de sentimientos de temor, dolor e incertidumbre; pero, al mismo tiempo, la insistencia en la importancia de la denuncia, no solo por Amanda, sino por prevenir que eso ocurriera nuevamente con otras chicas.

Otro aspecto que aportó en la resolución del caso fue la búsqueda de asesoría con otras instituciones acerca de cómo funcionaba el proceso, pues esto permitió realizar intervenciones más puntuales y preparar mejor a la familia para cada paso o etapa que venía. Además, el trabajo constante con la madre se convirtió en un elemento valioso, tanto para Amanda como para los procedimientos jurídicos frente a otras instituciones.

Nuevamente, considero que el mayor aporte de la Psicología en este caso fue la mirada que da tener claridad en el enfoque de derechos y del desarrollo evolutivo infantil.

VI Parte. Lecciones aprendidas: cuando lo subjetivo se objetiva

Una de las lecciones aprendidas más importantes en este caso fue el reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo interinstitucional. La disposición y fluidez con que se coordinó con el Juzgado de Familia de Desamparados constituyó un elemento indispensable para este desenlace positivo, para llamarlo de alguna manera.

El manejo respetuoso de la integridad de Amanda y de su familia incluida permiten afirmar el subtítulo de este apartado: las subjetividades de estas mujeres vulnerabilizadas se objetivaron en un proceso que cuidó con detalle las estrategias de acción institucionales requeridas en estos casos.

Otro aspecto que resultó en un enorme aprendizaje fue la valoración que el empoderamiento constituye ante todo un proceso subjetivo, que presenta distintos ritmos, niveles y estilos. Que las formas en que las mujeres van asimilando estas transformaciones están sujetas también a los recursos y demandas externas, que a veces les ponen cercos y dilatan los avances, pues sus condiciones de vida no les permiten, aunque quieran y puedan internamente, optar por otros caminos más consecuentes con lo que ellas anhelan.

El seguimiento fue otra lección aprendida. En este caso, constituyó un aspecto crucial. En mis siguientes casos en los cuales he tenido que encarar situaciones de abuso sexual he mejorado el abordaje que realizo en el encuadre, pues cuando asumí este caso, no tenía claras las dimensiones y alcances de mi rol. En ese sentido, me conduje con el principio “ensayo y error”; pero ha nutrido mi práctica profesional en cuanto a este tipo de abordajes.

VII Parte. Mis implicaciones y causas: valoraciones personales finales

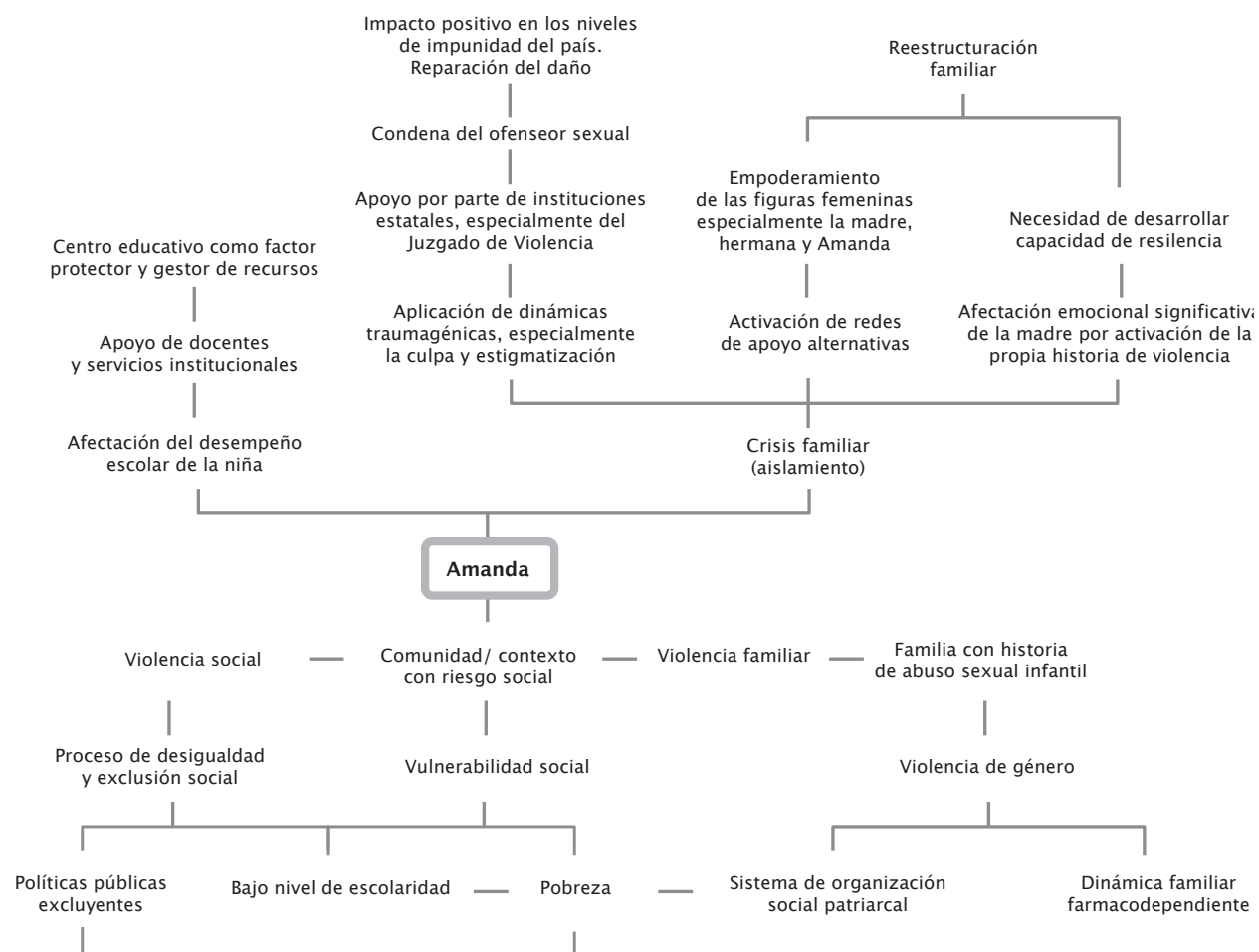
El caso de Amanda me significó un gran aprendizaje, tanto en manejo teórico-práctico como ético, pero además en lo que tiene que ver con la sensibilidad ante el dolor humano, aquel cuyo eje transversal es la vulnerabilidad, en este caso por cuenta triple: se trataba de una niña, mujer y pobre. Aprendí, acompañando muy de cerca, que el dolor humano no es el mismo cuando se está en condiciones de vulnerabilidad, que cuando no se está en esas circunstancias. No puedo decir que duele más o menos, solo que es diferente, que la vulnerabilidad suma la angustia de la frustración, de la impotencia, de la desesperanza y de la pérdida de autoeficacia.

Que la condición anterior se haya revertido en este caso fue mi gran razón para incluir este caso en el presente trabajo. La madre y la hija que yo inicié atendiendo en febrero del 2004 eran, en algún sentido, otras mujeres cuando enfrentaron el juicio en el 2006. Pero dicho proceso se tomó tres años aproximadamente.

La condena de este hombre es solo una estadística más de los informes institucionales del país, pero en la vida de estas mujeres significó la reparación de un daño, el saldo de una deuda, la reivindicación de su integridad y de su valor como seres humanos. En el caso de Isabel, además, se trató de salvar a su hija y, a través de eso, salvarse a sí misma de tanto dolor engavetado.

En el figura N. 6 se presenta de nuevo una síntesis de la situación de Amanda.

Figura N.6



3.6. Caso 6: Seidy

Elaborado por Marla Hernández Gaubil

I Parte. Identificación del caso

Este es el caso de Seidy, una niña de 14 años en 1997, año cuando me incorporé a trabajar como profesional en Psicología de un equipo interdisciplinario de una escuela de atención prioritaria del cantón de Desamparados. Seidy cursaba el quinto grado en dicha escuela, vivía en un sector urbanizado del distrito de Los Guido, era la cuarta de 6 hermanos, tres hombres y tres mujeres.

La madre de la niña era una mujer muy trabajadora, quien a su vez asumía las labores domésticas, el cuidado de los hijos y la responsable de ellos en la escuela, el padre nunca se presentó, pero, según la madre de Seidy, era borracho e irresponsable y trabajaba ocasionalmente. Los hermanos mayores de Seidy eran conocidos en la comunidad por ser aparentes distribuidores de droga.

Seidy era una niña dulce, iba a la institución muy bien presentada, aunque ella no era muy cuidadosa de su apariencia personal. Buscaba constantemente la atención y aprobación de los otros, principalmente de las personas adultas de la escuela. Académicamente no era sobresaliente, tenía 14 años y estaba en V grado; sin embargo, para la época -1997- esta situación parecía bastante frecuente, la escuela tenía matriculados como estudiantes regulares a adolescentes de 15, 16, 17 y 18 años en diferentes niveles, principalmente quinto y sexto grado.

II Parte. La referencia

En aquel primer año de trabajo profesional, recordaba las palabras de mis formadores, principalmente del área clínica: “Por lo general, los niños, niñas y adolescentes no van a la consulta psicológica, los llevan” y, en la escuela, esa era la norma en la práctica, ya que los casos eran referidos casi en un 100 % por los profesionales docentes, en aquella época. Siendo tan nuevo el servicio de Psicología en las instituciones educativas, los padres, madres o encargados no reconocían el servicio como un apoyo, generalmente se

acercaban cuando eran solicitados por la psicóloga, situación que, dieciocho años más tarde, puedo decir que ha cambiado positivamente. Sin embargo, Seidy llegó por su propio pie, ella acostumbraba venir a mi oficina en los recreos, yo la dejaba hacer dibujos, los cuales posteriormente colgaba en las paredes de mi oficina, así que ella continuaba viniendo y conversábamos informalmente, establecimos de esta forma el *rappport* que permitió la confianza que la niña sentía hacia mí y mis compañeros de equipo.

Hubo un incidente en el que desapareció de mi billetera un billete de 500 colones, solo Seidy y una compañerita suya habían estado en mi oficina, yo sabía de los comportamientos disruptivos de los niños víctimas de diferentes tipos de abuso, pregunté a la docente a cargo y me dijo que la amiguita de Seidy tenía muy malas costumbres y que muchos niños de esta escuela, por venir del precario, tenían ese tipo de prácticas que robaban y mentían con frecuencia, que cuidara mis cosas y no dejara a los niños solos en mi oficina. Este hecho también lo desmintió la experiencia que he acumulado por años, dieciocho años después puedo decir que, a pesar de la pobreza, las niñas y niños que toman cosas de otras personas lo hacen como un grito ahogado de auxilio.

Llegó el día en que Seidy hace una revelación de abuso sexual por parte de sus dos hermanos mayores. Le cuenta con detalles a mi compañera orientadora, desconozco si los detalles los contó la niña espontáneamente o fue interrogada al respecto, mi experiencia posterior me hace pensar que fue interrogada al respecto, pero, en fin, yo no estuve ahí. Cuando yo intervengo, encuentro la siguiente situación: la niña está en crisis, los supuestos abusadores son aparentemente delincuentes y conviven con ella.

III Parte. Estrategias de atención utilizadas

Dadas las circunstancias, lo primero que hago es una intervención en crisis con la niña, que lloraba y estaba muy asustada, asustada por lo que pasaba y por el incierto de lo que iba a pasar, no quería volver a su casa. Finalmente había hablado, había roto ese secreto y ya no había vuelta atrás. Hice lo que me habían enseñado en una intervención en crisis: escuchar, apoyar, disculpabilizar, felicitarla por su valentía, dar esperanza sin mentirle, no crearle falsas expectativas. Seidy se tranquilizó y dado el nivel de vulnerabilidad por vivir con los supuestos abusadores, había que resolver de forma inmediata la ubicación de la niña.

Contextualmente hablando, corría el año 1997, ni siquiera se había decretado el Código de la Niñez y la Adolescencia, por lo que nadie hablaba de enfoque de derechos ni mucho menos del interés superior de la persona menor de edad, estábamos bajo el enfoque de situación irregular y así, en este contexto, procedí a hacer la correspondiente coordinación interinstitucional, con la oficina local del PANI. Luego de tener que contar por vía telefónica la urgencia del caso al recepcionista de la oficina, me contactaron con una trabajadora social, quien entendiendo la situación me dice que lleve la niña a la oficina porque el PANI no tenía el carro disponible, en ese momento yo ni siquiera cuestioné el hecho de ser yo quien trasladara a la niña, había que resolver. Era un viernes en la tarde... el peor día y la peor hora para llegar a una institución con una emergencia. Ese día, la oficina local del PANI ingresó a Seidy en un albergue y se hizo cargo de la situación. Por lo menos eso fue lo que yo creí.

El lunes siguiente recibí en mi oficina a la mamá de Seidy muy molesta conmigo, acusándome de secuestro y más. La niña había pasado el fin de semana en un albergue del PANI y ella no sabía nada. Una vez que la señora se calmó, yo hice un intento de entrevista/intervención con el fin de conocer y afianzar la posición de apoyo que necesitaba Seidy por parte de su madre, pero contrario a lo que esperaba, encontré una madre que culpabilizaba a su hija por el abuso sexual, la llamaba “alborotada” y “sometida”; mis intentos por explicar a la madre las dinámicas presentes en el abuso no contribuyeron en nada.

IV Parte. Los resultados

La intervención del PANI fue enviar a Seidy a casa de su abuela, situada en un cantón de la provincia de Alajuela; sin embargo, pronto la niña estaba de nuevo en su casa en Desamparados, expuesta, vulnerable y fuera del sistema educativo, los intentos por coordinar con el PANI a la luz de la nueva situación fueron infructuosos. Seidy no solo no regresó a la escuela ese año, sino que no regresó jamás, empezó a consumir drogas, principalmente crack, y deambuló por las calles los siguientes 15 años de su vida con ciertas pausas que generalmente hacía durante sus embarazos. Procreó tres niños, dos mujeres y un varón, quienes fueron entregados a la abuela materna para su crianza. Actualmente, Seidy tiene poco más de un año de estar fuera de las calles con recaídas leves ocasionales, sin embargo, el deterioro físico y cognitivo propio del consumo de crack por quince años es evidente.

V Parte. Valoración del servicio de psicología y de su aporte particular en el centro educativo

La promoción y defensa de los derechos de las personas menores de edad en los centros educativos la asumen los equipos interdisciplinarios de dichos centros y, muchas veces, contra corriente, contra docentes y direcciones.

El servicio de Psicología ha hecho, a lo largo de los años de estar presente en los centros educativos, un aporte desde el enfoque de derechos, a clarificarlo, a entenderlo y vivirlo de modo que permita cambiar la visión adulto-céntrica presente en las personas adultas de las familias de los niños, las niñas y adolescentes, y el personal docente y administrativo que presta sus servicios en estos centros. La transición de la simpatía a la empatía, de la defensa de personas desde una valoración personal y emocional, a la defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia como un deber inherente al cargo no solo de los profesionales en Psicología, sino de todas las personas adultas con quienes se relaciona la población cautiva en los centros educativos.

En los centros educativos todavía hoy, el respeto de los derechos de la niñez aparece como un acto de buena voluntad de la persona adulta, en el cual los derechos de los niños y niñas son una concesión que hacen docentes y administrativos porque “somos buenos” o porque al niño “lo quiero mucho”; en tanto esta realidad exista, los profesionales en Psicología tenemos trabajo por hacer, el cual se ejecuta mediante capacitaciones específicas, modelaje y denuncias.

VI Parte. Lecciones aprendidas: valoración de los aprendizajes de acuerdo con el caso trabajado

La necesidad de trabajar el tema de abuso sexual con los niños y las niñas cada año y recibir capacitación sobre el marco legal es parte de las lecciones aprendidas a partir del caso de Seidy.

Cada año se trabaja desde el servicio de Psicología, una charla interactiva en el centro educativo, esta incluye la conceptualización del abuso sexual, partes íntimas de niñas y niños, las relaciones de poder, desmitificación del perfil del abusador, dinámicas traumagénicas del abuso sexual, delitos

sexuales, ruptura del silencio, personas de confianza, 911, denuncias y expectativas, con el fin de que las y los estudiantes obtengan recursos para identificar, afrontar y denunciar un eventual abuso sexual.

Hasta la fecha, dieciocho años después del caso de Seidy, no logro estar satisfecha frente a una denuncia de abuso sexual que salga del centro educativo hacia el PANI O Ministerio Público, ya sea por el tiempo de respuesta o por la intervención en sí misma; sin embargo, estas referencias y denuncias tienen carácter de obligatoriedad para los empleados del sector educativo, por lo que deben seguir haciéndose.

Me gustaría decir que he tenido mejores experiencias en la coordinación interinstitucional con PANI, pero no es cierto.

VII Parte. Valoración personal

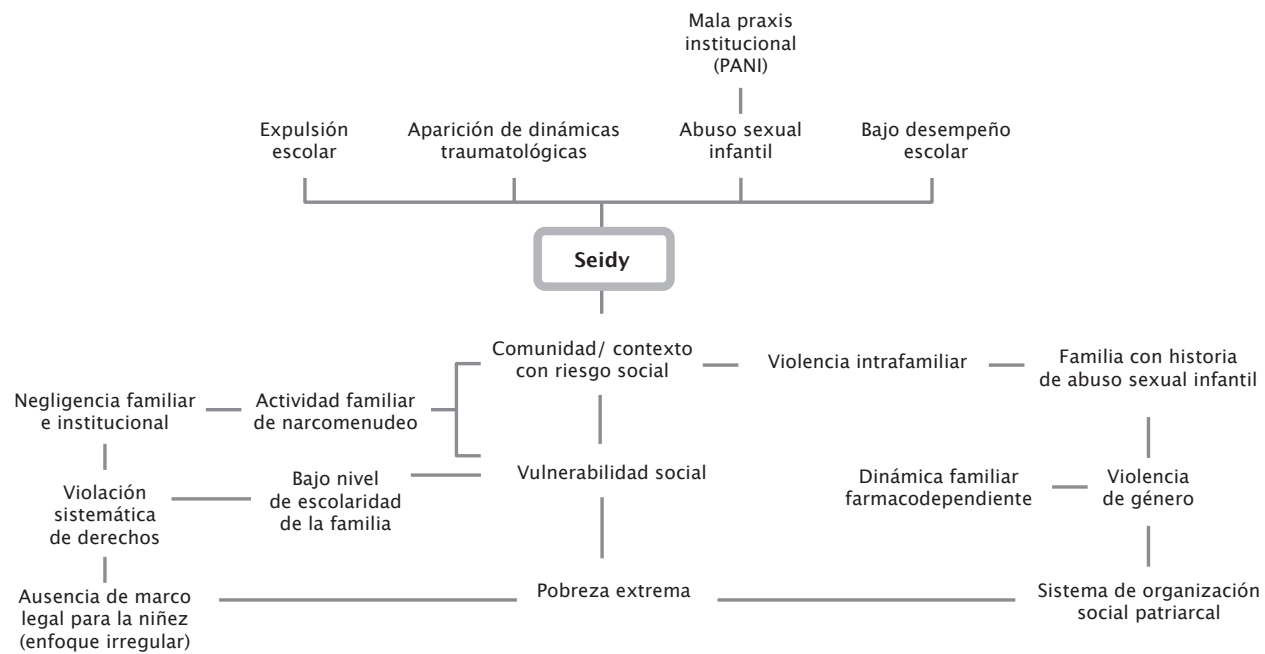
Cuando pensé en escribir un caso, Seidy fue la primera que saltó a mi mente, quizá me sentí culpable por mucho tiempo, tal vez al ser uno de los primeros casos que me impactó por su desenlace o por ser yo muy novata y tener sentimientos mesiánicos² que se terminaron estrellando contra la realidad. El hecho de que Seidy pasara muchos años deambulando en el mismo sector donde laboro me recordaba día a día la vulnerabilidad de la población.

La ausencia de interés superior de la persona menor de edad en las acciones que llevaron a Seidy a cargar con el peso de la responsabilidad de los actos por los que era víctima, su madre la culpa a ella y el PANI la separa del hogar, confirmando ese encargo de responsabilidad, en el cual quien “hizo algo malo” fue ella y no los otros. El hecho de que Seidy no volviera a la escuela lo cargué con culpa por muchos años, años que también me enseñaron que la comunidad me identificaba como una defensora de los derechos de los niños y las niñas. Hoy, recibir a la madre de Seidy en la institución me produce un sabor dulce-amargo; sin embargo, ella acude al servicio de Psicología y al equipo interdisciplinario en busca de apoyo para sus nietas y por supuesto lo recibe.

En la figura N. 7 se nos muestra el caso a partir del árbol de problema de Seidy.

² Se refiere al impulso de querer salvar a los usuarios del servicio que se presta, y creer que es un deber y un poder que se tiene como profesional.

Figura N.7



3.7. Caso 7: Bryan

Elaborado por Kattia Jiménez Alvarado y Olga Ferreto Alvarado

I Parte. ¿Quién es Bryan?: Caracterización del caso

Bryan es un estudiante de 13 años de edad que ha enfrentado condiciones de vida muy adversas. En el 2005, cuando él tenía aproximadamente 3 años de edad, Bryan vivió uno de los eventos más significativos en su historia de vida, su padre (quien era oficial de la Fuerza Pública) asesinó a la hermana mayor de 14 años de edad; los hechos sugieren que existía una situación de violencia sexual hacia la víctima, quien estableció una relación de pareja con alguien de su edad, y en apariencia este fue el detonante que provocó que el padre de Bryan la asesinara frente a su familia. Horas después él se suicida. Se desconoce si el padre tenía las mismas conductas de abuso hacia Bryan o su hermano David.

A partir del evento, la madre entró en una crisis emocional muy fuerte, que la paralizó totalmente y para este momento degeneró en una depresión severa, que si bien fue atendida por el sistema de salud (clínica), no tuvo resultados positivos. Entre otras consecuencias, la madre cayó en un abandono emocional, tanto con ella misma como con sus hijos y descuida la atención de las necesidades básicas.

Tiempo después, la situación se agravó y la madre inició con delirios psicóticos. Su presencia en la escuela era frecuente, por lo que se daban espacios para la escucha y contención, aun cuando el servicio de Psiquiatría le atendía en la clínica; sin embargo, en el transcurso de estos encuentros, se empezó a notar el cambio hacia un discurso delirante, con frases como: “El veterinario me dio una receta para la depresión” o refería que “la psiquiatra la atendía porque se había comido unos frijoles con mucha grasa”. También refería que ella no podía estar más en esa casa, que su hija se le aparecía. Se coordinó con la siquiatra que atendía el caso y a partir de ese momento se realizó el diagnóstico de esquizofrenia y se hizo una variación en el tratamiento; sin embargo, la señora no mostró adherencia al medicamento, algún tiempo después empezó a ser atendida en el Hospital Psiquiátrico.

Las crisis de doña Ana actualmente siguen siendo frecuentes (2015), no se ha logrado estabilizar, ya que su propia situación de salud y los escasos recursos de apoyo no permiten que tenga el acceso necesario al

tratamiento, tiene períodos más agudos que otros, pero, en general, desde que ocurrieron los hechos (en 2005), no se ha logrado que ella retome su rol materno de forma óptima. Para el 2014, ella hablaba constantemente de lo que ocurrió como si fuese ayer, lloraba con frecuencia, no lograba realizar labores básicas en cuanto a mantenimiento o aseo de la casa, de la ropa de los niños e incluso es incapaz de cocinar de forma adecuada, por lo que el niño no lograba comer en su casa, ya que ella mezclaba mal los alimentos, o no les ponía sal, entre otras, como parte de su trastorno. Fue internada en el Hospital Psiquiátrico durante aproximadamente dos meses, por lo que Bryan debía asumir solo las necesidades de tipo doméstico.

Por otra parte, David (hermano de Bryan y exalumno), después de egresado de la escuela, ingresó al colegio, luego desertó del sistema, inició con trastornos conductuales y también fue diagnosticado con esquizofrenia. Se “rumoró” en algún momento que abusó sexualmente de Bryan; sin embargo, el niño siempre fue hermético en torno a esta situación.

David se defecaba en cualquier lugar de la casa, cortaba los cables de la cocina u otros electrodomésticos, destruía las camas y era muy violento con Bryan. Se presumía que estaba consumiendo drogas, razón por la cual la medicación no era efectiva.

Además de toda esta situación, en el 2013, mientras Bryan jugaba con un primo de su edad, el cual era su mejor amigo y su compañero de juegos tanto en su casa como en la escuela, éste se cayó de un árbol y murió en el momento. El hecho despertó una fuerte crisis emocional en el niño, por lo que se tuvo que dar soporte individual y a nivel grupal, ya que también era su compañero de escuela. Igualmente, se tuvo información de agresiones físicas por parte de su hermano, pero Bryan empezó a negar todo al igual que su madre, quien inicialmente hablaba de esto, pero, luego, se presume que por temor a la intervención del PANI, dijo que ya no pasaba nada.

Para el 2014, en apariencia la situación había mejorado con su hermano David, el niño refería que ya no estaba agresivo y se informa que el joven estaba recibiendo atención en la clínica (en el servicio de Psiquiatría) y que es apoyado por una iglesia cristiana.

En cuanto a su situación educativa, Bryan llegó hasta cuarto nivel en aula regular, año cuando murió su primo, luego se realizaron las gestiones y se insertó en el sistema de Aula Edad, ya que por todas las dificultades sociofamiliares y el poco apoyo académico, tuvo un rezago escolar. No presentó problemas de funcionamiento cognitivo, pero las condiciones le

han impedido tener un buen desempeño, por lo que en primer ciclo inició con adecuación curricular no significativa. Bryan ha tenido que asumir su labor académica de forma independiente, ya que por las características del grupo familiar no se le da soporte en este sentido.

Con respecto a las redes a nivel familiar, únicamente cuenta con la supervisión y apoyo de su abuelo, quien vive al lado de su casa. Él es un adulto mayor, con problemas de salud y quien se encarga de la disciplina y supervisión de Bryan, en cuanto a horarios y necesidades básicas del hogar y la vivienda en cuanto a: reparaciones, administración de la pensión para atender los gastos de la familia y algunos aspectos escolares. Se ha mostrado anuente y muy responsable cuando se ha solicitado su apoyo desde la escuela, aunque, como se indicó, el apoyo propiamente en lo académico se le dificultaba. Este recurso familiar fue visible para el equipo interdisciplinario hasta el 2014, ya que existe una conflictiva familiar centrada en su persona y se sospecha situación de violencia intrafamiliar (VIF), por tanto, durante las anteriores visitas al hogar, las personas entrevistadas nunca hicieron referencia a él como un posible recurso de ayuda. Sin embargo, debido a que se estaban buscando opciones educativas para Bryan, que le continúen dando soporte una vez egresado de la escuela, él le comentó a su abuelo sobre la posibilidad de ingresar a la Ciudad de los niños y él se apersona a la institución a solicitar ayuda y a ofrecerse como recurso para el ingreso del estudiante a esta institución. A partir de este momento se constituye en un contacto básico para la institución, ya que fue quien propició la agilización de la documentación que tenía que aportar la familia, facilitó datos necesarios para el proceso de ingreso y fue quien realizó la entrevista con trabajo social en la Ciudad de los niños.

El resto de la familia extensa, por su propia dinámica, situaciones de conflicto internas, y características propias de cada uno (depresión, retardo mental, actitud agresiva, entre otras) no se puede constituir en un apoyo para Bryan. La abuela materna, por otra parte, tiene también problemas de salud, su actitud es muy pasiva (probablemente por la problemática). Fue el Sr. Marín quien se ha encargado (parcialmente) de atender a la familia de su nieto y de alguna manera a la suya (provee vivienda y gastos económicos del hogar), en donde viven 10 personas, entre hijos y nietos.

En cuanto a la situación socioeconómica, viven en condición de pobreza, la casa no reúne condiciones adecuadas, está bastante descuidada, por todo lo que se ha explicado anteriormente. El niño y su madre reciben una pensión, baja (aproximadamente 150 000 colones entre los dos), David no

trabaja. Bryan hasta el 2014 fue beneficiario de beca de Fonabe, por un monto de 17000 colones por mes.

En el área socioafectiva, el estudiante, como ya se conoce, ingresó al centro educativo años después de ocurrida la muerte de su hermana y su padre. Es un niño que se ha caracterizado por ser callado, aislado, inicialmente tenía pocos amigos(as) y conversaba poco. Aún en ambientes de confianza es poco expresivo a nivel gestual y verbal (afecto lavado).

Las circunstancias le han hecho aprender a ser independiente y autosuficiente, ha asumido la responsabilidad (en la medida de lo posible) de sí mismo, por lo que él se lava su ropa, hace sus tareas, asiste regularmente a la escuela, entre otras. Tenía serios problemas con el aseo personal, pero para el 2014 estos empezaron a mejorar.

En este mismo año empezó a relacionarse más con sus pares, aunque siempre tendía a identificarse más con chicos un poco más pequeños que él. Disfrutaba de la presencia de sus compañeros, especialmente de los hombres, se le observaba interactuar poco con sus compañeras. Disfrutaba mucho de actividades al aire libre. Le apasionaban los insectos, por lo que disfrutaba mucho estar en espacios donde se relacionaba con la naturaleza y ver materiales relacionados con estos.

A pesar de que vive en una comunidad de alto riesgo psicosocial (cerca de Torremolinos de Desamparados), no se ha mezclado con “barras” o “pandillas”, ni es consumidor de drogas. Atiende los límites, es respetuoso con las figuras de autoridad. No muestra problemas de conducta. Mantiene una actitud bastante reservada en torno a sus pensamientos y afectos.

El vínculo afectivo con la madre es básico en la atención del caso, el niño de alguna manera asume que es él quien le sostiene y da protección, razón por la cual se le dificultó tomar la decisión de salir del hogar, ya que asume como su responsabilidad cuidar de ella. Las constantes crisis de doña Ana lo desestabilizaban, pero no se permitía hablar de ello, especialmente le afectaba cuando su madre se presentaba a la escuela y era observada por compañeros y el personal, aunque no hablaba de esto, era notable su preocupación cuando esto sucedía.

II Parte. Trabajo de equipo

Al ser un caso tan complejo, en realidad la atención y el soporte a esta familia se han dado a través del tiempo de múltiples maneras, ya que estamos hablando de más de diez años de seguimiento a un mismo núcleo familiar. Las intervenciones iniciales las realizaba el equipo interdisciplinario, con una profesional en el área de Psicología nombrada de forma transitoria.

Su hermano David fue quien inicialmente fue atendido, por el Servicio de psicología del equipo interdisciplinario de la institución, en el 2005. Cuando ocurrió el evento, el Servicio de psicología estaba en una especie de transición por incapacidad de la funcionaria en propiedad, por lo que no se cuenta con datos del soporte inicial a la situación. Cuatro meses después, se continuó el seguimiento al caso de David, quien en este momento era un niño bien adaptado, con buenas relaciones con sus iguales, en ocasiones manifestaba dificultades en el control de impulsos, pero mostraba mucha apertura para externar sus preocupaciones y sentimientos en general y en torno a lo sucedido con su padre y su hermana mayor. En este sentido, se dio seguimiento en torno al proceso de elaboración de duelo a nivel individual y soporte en cuanto a la clarificación y elaboración de sentimientos encontrados en torno a la figura paterna, ya que su vínculo afectivo y su identificación con él era determinante en su vida y el verse confrontado con los hechos y con las decisiones tomadas por su padre, se constituyó en su principal fuente de conflicto.

Como parte de la intervención se realizaron sesiones individuales con la madre, las cuales para este momento eran un poco aisladas y difíciles. Ante la situación ya relatada, la madre abandonó el cuidado y las necesidades básicas y emocionales de sus hijos, ella miró al equipo interdisciplinario como una amenaza. Era sumamente resistente a la comunicación con el equipo y en algunas ocasiones, tomaba actitudes algo violentas, era retadora e incluso amenazante (en cuanto a proximidad física y forma de dirigirse a la profesional), ya que asumía que se le iban a “quitar sus hijos” a través del PANI.

En el año 2009, cuatro años después de sucedido el evento, Bryan ingresó a la institución y fue referido por situación de negligencia (permanecía sucio, mal alimentado, entre otras), por lo que el servicio de orientación le asumió como caso. Avanzada la intervención del caso, se informó al equipo interdisciplinario sobre la sospecha de que el niño había sido abusado sexualmente por su hermano; no obstante, Bryan siempre negó cualquier situación relacionada con esto. Igualmente, se realizó el proceso legal

pertinente, el cual no recibe mayor seguimiento por parte de las instancias encargadas.

En medio de este proceso es cuando se detectó en el discurso de la madre algunos rasgos psicóticos, por lo que se realizó coordinación con la Clínica Marcial Fallas, Servicio de Psiquiatría, y se le diagnosticó esquizofrenia, tal como se detalló anteriormente. Para este momento, ya David se había egresado de la escuela y estaba en séptimo año. La madre, debido a su condición, no logró tomar los medicamentos según lo prescrito, por lo que se realizaron visitas al hogar, para encontrar recursos de apoyo; sin embargo, se encontró una familia muy desarticulada, donde existe poco apoyo, así como comentarios que culpabilizan a la madre y expresiones de resistencia, enojo y actitudes violentas por parte de una de las tías de Bryan (la madre del niño que posteriormente muere en un accidente al subir a un árbol). Ella, particularmente, asumió que la actitud de doña Ana es por falta de voluntad y que su condición no es por enfermedad mental, sino porque “es vaga y descuidada”.

De los otros familiares, se conoce a la madre de Ana, quien tiene problemas de salud, no se precisa de qué tipo, solo se decía que no se movilizaba y que permanecía en cama, además tiene problemas visuales. Se desprende de las conversaciones que existía una actitud sumamente pasiva y sumisa, por lo que en algún momento el equipo interdisciplinario presumió situación de violencia intrafamiliar. Existe otra tía, quien tiene un aparente retardo mental. Ante esto, el único recurso que se conocía (en ese momento) es David (hermano mayor de Bryan), por lo que se coordinó con él para la elaboración de un horario de acuerdo con lo prescrito por la psiquiatra, con el fin de que existiera adherencia a la medicación y la madre se estabilizara. No obstante, esto no se logró, interfiriendo en las posibilidades de mejoría de doña Ana.

Cuando Bryan llegó a tercer grado, la docente manifestó en una reunión que el niño estaba viviendo en situación de abandono, por lo que enfrentaba solo su proceso educativo. En este momento, ya el Servicio de Orientación no le daba seguimiento, por lo que se le solicitó a la docente realizar la referencia correspondiente para que sea retomado por el Servicio de psicología. Se conoció que, debido a la historia del niño, debía recibir atención psicoterapéutica, pero con la dinámica familiar era prácticamente imposible que sostuviera la permanencia en el proceso de seguimiento a mediano plazo.

En el trabajo individual con Bryan se detectó un vínculo muy estrecho con la figura materna, ya que a pesar de que está tan deteriorada emocionalmente y las crisis propias de la enfermedad mental le impiden ejercer de forma “adecuada” su rol materno, afectivamente Bryan es su sostén y la razón por la cual lucha y se mantiene, dentro de sus posibilidades. Surge entre madre e hijo (Bryan) una fuerte relación de dependencia afectiva entre ellos, aunque no pareciera “sano”, pues el niño se convirtió en el soporte y la razón de ser de la madre.

El caso continuó en seguimiento los años posteriores, David inició con conductas agresivas hacia Bryan. En medio de esto se recurrió al Patronato Nacional de la Infancia, no con el fin de realizar una referencia común, sino con la intención de analizar el caso y re- pensar institucionalmente qué es lo mejor, ya que no parece oportuno ni adecuado separar a Bryan de la madre. La madre, en medio de su situación, estaba desesperada por las actitudes de David en el hogar y era una figura protectora para Bryan, incluso pidió ayuda en el Servicio de psicología (que ya, para este momento no lo visualizaba como una amenaza).

El PANI recomendó que se orientara a la madre para que solicitara medida cautelar contra David, para que fuese él y no Bryan quien debiera salir del hogar. No obstante, cuando se le solicitó a la madre que se presentase, esta llegó en medio de una situación de delirio y obviamente era imposible canalizar el caso a través de esta vía.

En medio de esto ocurrió la muerte del primo y mejor amigo de Bryan, en la cual, como se mencionó, el niño fue testigo del accidente. Se realizó intervención grupal, ya que ambos eran compañeros y el grupo estaba sumamente afectado por la situación. Bryan se mostró muy hermético en las intervenciones individuales, no estaba dispuesto a tratar el tema, se le observaba profundamente triste, pero la intervención grupal le facilitó la expresión de sentimientos y pensamientos en torno a lo que ocurrió y a partir de esto mostró mayor apertura en los espacios de atención individual.

Paralelo a esto, se trabajó para que lograra enfrentar y asumir su cuidado básico, por lo que se coordinó con el personal y se le suministraron implementos de cuidado personal, se le “enseñó” cómo lavar su ropa, ya él conocía elementos básicos de cocina y se le orientó sobre aseo personal (baño, uso de desodorante, entre otras). Igualmente, se le integró a actividades extracurriculares, por lo que participaba en el grupo de mimo de la institución y se le incorporó a algunas actividades escolares (extra muros).

Igualmente, se le integró a cuatro sesiones de trabajo para un grupo de niños en riesgo psicosocial.

El niño fue trasladado a aula edad, en este momento, se empezó a contemplar la propuesta de que Bryan ingresara a la Ciudad de los niños (institución educativa dirigida a adolescentes en riesgo social, que los provee de educación secundaria y técnica, además funciona como un internado, por lo que se le provee de un “hogar” y la atención de necesidades básicas y socioafectivas). Inicialmente la propuesta fue totalmente rechazada por el estudiante, debido a la dinámica de relación con la madre; la docente de religión fue un gran apoyo en esta labor de “convencimiento” y exploración del recurso. La socióloga igualmente dio apoyo y realizó los enlaces institucionales; sin embargo, Bryan continúa renuente a abandonar el hogar. Se le brindó toda la información posible, se le facilitó un proceso de exploración de esta alternativa educativa, a través del internet, pero aún no estaba preparado emocionalmente para desarraigarse de su hogar y “soltar” a la madre.

Finalmente, las crisis y delirios de la madre se agravaron, al punto de que todos los días visitaba la institución llorando y pidiendo que le quitaran a Bryan porque iba a morir de hambre, que ella no era capaz de cuidarlo. Es en este contexto cuando el abuelo materno se presenta a la escuela y da todo el apoyo para que la institución realice el proceso de ingreso al centro.

Se inició el trámite y se le ofreció la posibilidad de conocer el lugar antes de que decidiera si quería ingresar o no, ya que únicamente es él quien podía decidirlo. Las crisis de la madre se acrecentaban cada vez más, al punto de que Bryan se sintió desesperado y manifestó querer conocer el lugar y contemplarlo como una posibilidad. Se realizaron las coordinaciones pertinentes, el equipo interdisciplinario visitó el lugar junto con el estudiante y el abuelo. Bryan decidió que iba a ingresar.

En febrero del 2015, entró como estudiante regular de la Ciudad de los niños, visitaba regularmente el hogar, las funcionarias manifestaron que estaba en un proceso de adaptación. En el lugar se le brinda el servicio de psicoterapia y, hasta donde se conoce, la situación se mantiene estable.

III Parte. El resto del núcleo familiar

En cuanto a David, en el 2014, la familia y Bryan informaron que en apariencia dejó las drogas y recibió apoyo por parte de una congregación

religiosa, por lo que ha logrado dar seguimiento a la atención en psiquiatría; actualmente está más estable, no emite conductas violentas ni destruye los objetos en el hogar. No ha logrado adaptarse al sistema laboral, permanece en casa.

Doña Ana presenta un estado visible de deterioro físico y mental. Solamente cuenta con el apoyo del padre (abuelo de Bryan), el cuál refiere que ya ni el Hospital Psiquiátrico les está brindando atención durante las crisis, debido a que ella no toma el medicamento correspondiente. No existió para ella soporte a nivel psicoterapéutico, más allá de los espacios de contención y escucha que se le pudieron brindar desde el centro educativo.

IV Parte. Sobre los ejes de intervención

Es un caso sumamente complejo. Se intervino desde lo socioafectivo al retomar principios básicos de atención clínica, como lo fueron los procesos de soporte y contención afectiva, así como propiamente el proceso de intervención en crisis de primer y segundo orden, revisión de elementos diagnósticos y de intervención. En el caso específico de la madre, los aspectos clínicos se orientaron al tema de la depresión y el posterior desarrollo del trastorno psicótico, donde se detectó una historia familiar de propensión al desarrollo de trastornos mentales, así como los elementos socioafectivos que sirvieron como detonantes para la manifestación plena de la enfermedad. Con respecto al niño (Bryan), se realizó la valoración de la dinámica psicoafectiva y su relación con la figura materna, en un contexto de adversidad, lo cual orientó la intervención.

Se trabajó igualmente a nivel psicoeducativo, tanto durante la permanencia en el centro educativo, la coordinación de estrategias con las docentes en torno al desempeño del niño, funcionamiento dentro del aula, entre otras, así como en el proceso de inserción en un sistema alternativo que le daba el soporte y contención necesaria, que no le hubiese dado el sistema regular de secundaria.

Evidentemente existe un abordaje psicosocial que apunta al análisis e intervención de situaciones de riesgo, en las cuales además se crean enlaces interinstitucionales que refuercen la gestión de apoyo, trabajando en un plano familiar, grupal e individual, con los diferentes actores relacionados con el caso, incluyendo al personal docente; reconociendo y buscando opciones y recursos de apoyo para Bryan y su familia.

Resultados:

- El estudiante pudo contar con soporte profesional en los momentos de crisis severa.
- La escuela se constituyó en un soporte para Bryan, brindó el espacio de contención que la familia no estaba en condiciones de darle. Este es uno de los factores que ha contribuido para que él, en medio de toda la adversidad que ha tenido que enfrentar, se convierta en un joven resiliente, quien es independiente, académicamente, y ha logrado asumir sus responsabilidades, tiene éxito a nivel educativo; a pesar de las condiciones de la comunidad, no se ha involucrado en consumo de sustancias, pandillas, delincuencia, entre otras.
- Bryan es un joven que en este momento ha desarrollado la capacidad para tomar decisiones que contribuyan en su crecimiento personal, se vincula positivamente con sus pares y se integra con facilidad a los grupos.
- La familia recibió la orientación y soporte requeridos, de acuerdo con las necesidades individuales y propias de la dinámica familiar, en cuanto a escucha, contención, intervención en crisis, gestión de recursos económicos y recursos profesionales.
- Al egresarse de la institución, aún le es difícil adentrarse en sus estados afectivos y, aún más, hablar sobre ellos. Se espera que al lograr acceder a un proceso psicoterapéutico, en la institución donde está inserto ahora, pueda profundizar en esto.
- Se logró encontrar un recurso institucional óptimo para la realidad del estudiante, ya que aún requiere de un soporte externo que le brinde contención, apoyo y opciones para su desarrollo personal, lo cual probablemente no lo habría ofrecido el sistema de educación secundaria regular; ello permitió velar por los derechos humanos del niño.
- Se realiza la separación de la madre, la cual era necesaria para el crecimiento del estudiante, no se dio de una forma violenta; no fue “un arrancarle” de este lugar, sino que se logró sostener el proceso hasta que se pudo realizar desde la propia necesidad del niño y no como una decisión de adultos y de

instituciones. Esto se considera que va a influir de forma positiva en la permanencia del estudiante en este nuevo sistema.

V Parte. Sobre el Servicio de Psicología en los centros educativos

Se considera que un caso como éste permite observar que la intervención y rol del o la psicóloga en los centros educativos trasciende la división que regularmente se hace, en los diferentes campos de acción de la Psicología. En este sentido, no podemos hablar de una intervención desde lo clínico o desde lo psicoeducativo, sino de un accionar totalmente integral en el cual se cruzan aspectos clínicos (diagnósticos, intervención en crisis, entre otras), aspectos psicoeducativos (desde la coordinación con la docente, revisión de avance académico, funcionamiento del niño a nivel institucional, aspectos cognitivos y del proceso de aprendizaje), aspectos psicosociales (realidad de la comunidad donde se inserta el niño, historia y características del grupo familiar, condición de pobreza, acceso a servicios, visitas y conocimiento del entorno inmediato en cuanto a ambiente físico y relacional) y aspectos relacionados con la cotidianidad (cuidado personal, alternativas de enfrentamiento a las necesidades inmediatas, entre otras). Donde a todo esto se une la coordinación que se hace fuera de la institución escolar; es decir la gestión, coordinación y enlace de redes (que va mucho más allá de la realización y entrega de una referencia; implica reuniones, llamadas, trabajo en conjunto y seguimiento), lo cual va de la mano con los enlaces, coordinaciones, realimentación y apoyo, desde las otras disciplinas (sociología y orientación) que acompañan el proceso.

En este sentido, el Servicio de psicología realiza un accionar totalmente distinto a otros escenarios donde se ejerce la disciplina, ya que las características del programa en el que nos insertamos, así como las propias de la institucionalidad (MEP), no nos enfocan en una especificidad en cuanto a áreas (clínica, educativa, comunitaria, laboral) y mucho menos en cuanto a temáticas, las cuales siempre serán diversas; además, posibilita la apertura en cuanto a estrategias de acción, que no se restringen a una oficina o a un aula. Por lo tanto, se constituye quizá en un nuevo quehacer, nutrido desde áreas muy diversas, y desarrollado de forma integral, debido a las condiciones propias de la población, en donde no se visualiza ni se prioriza exclusivamente su inserción y funcionamiento en el sistema educativo, sino que se parte del contexto y las necesidades reales que enfrentan en el día a día, más allá de la escuela misma; sin perder de vista que todo esto va a influir de forma significativa en el desempeño escolar.

VI Parte. ¿Qué se aprende de este caso?

Se aprende a ser aún más sensible ante el dolor humano y a ver cara a cara el impacto de la violencia, el abandono. Se logra vivir (casi literalmente) qué significa ponerse en los zapatos del otro, ya que las posibilidades de acción que nos da el sistema nos permiten tener la oportunidad de acompañar, no desde lo que me cuentan, si no desde lo que se observa y se vive, teniendo la oportunidad de brindar acompañamiento en un funeral, visitar una casa casi en ruinas, que refleja la devastación que deja el dolor de un asesinato de parte de quien debería dar protección, casa a la que es imposible entrar por el olor a excremento que despiden y entender que, en medio de esto, se duerme, se come, se estudia y se sobrevive.

Se aprende en torno a las dinámicas familiares y las individualidades que la construyen, cada uno, cada una, con sus propios conflictos y con sus propias estrategias de enfrentamiento, unas más sanas que otras, al reconocer que, aunque a nuestros ojos o desde afuera, tal vez no es “el ideal”, todas dan la posibilidad de seguir en el día a día, cómo se pueda.

Se aprende sobre la breve línea que separa a la Psicología de la Psiquiatría, de la influencia de lo genético, pero también de lo emocional; de cómo lo más profundo del dolor humano trastoca la psique hasta derrumbarla, así como afecta e incide en las condiciones de vida que colocan a las personas en situaciones complicadas, pero que evidentemente, como en este caso, no siempre son determinadas negativamente.

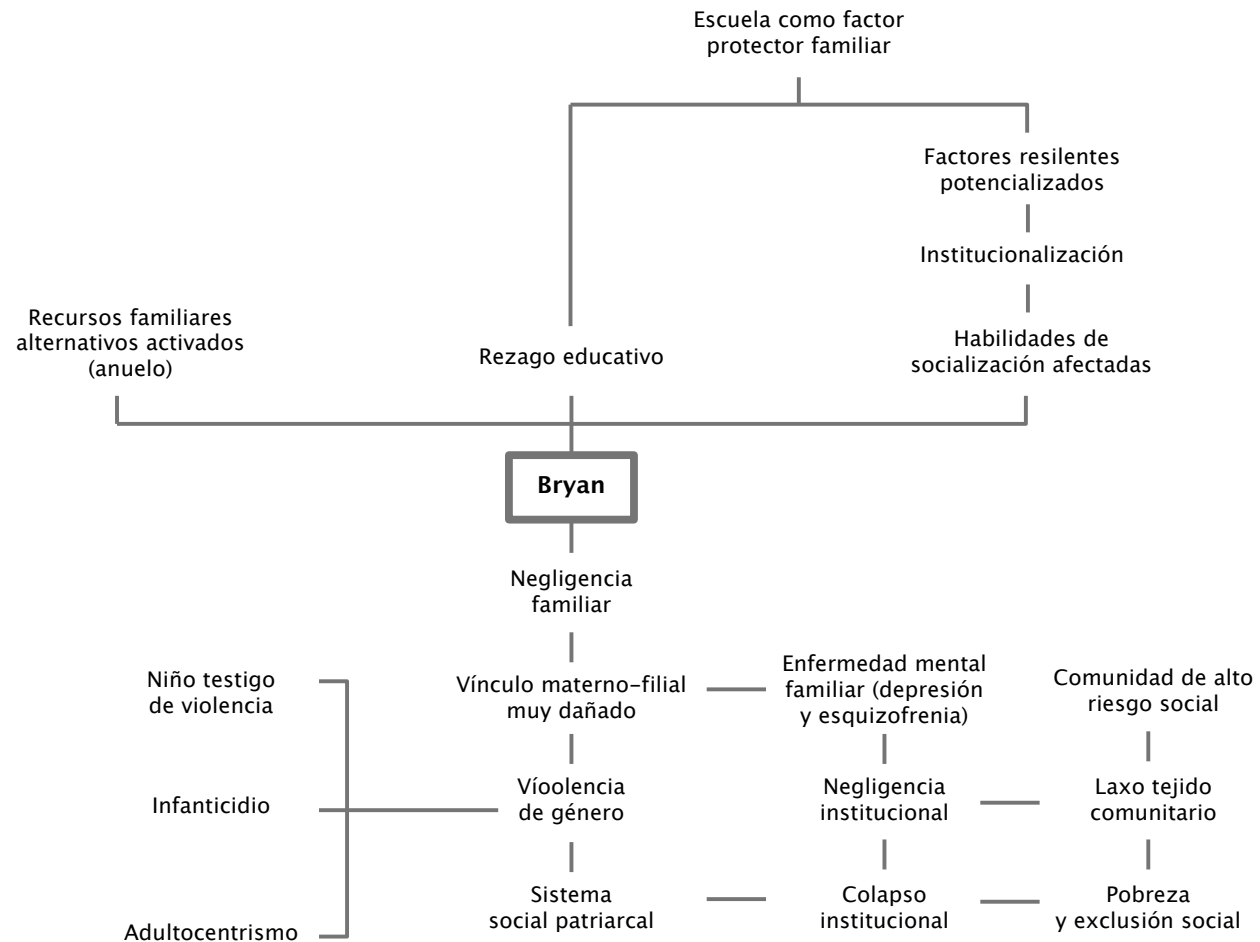
Se aprende sobre resiliencia y se aprende a admirar la voluntad de crecer a pesar de tanta adversidad. En este sentido, es imposible no pensar en la gran capacidad que posee el ser humano para cambiar realidades adversas a partir de los recursos internos, para sobreponerse y lograr aprovechar las oportunidades, lo que resulta esperanzador, en medio de una realidad en la que, muchas veces, desde el servicio, se siente que es poco lo que se puede aportar y cambiar.

Se aprende sobre la necesidad de que existan en las instituciones educativas recursos que ofrezcan soporte ante este tipo de situaciones, recursos que se constituyen en parte de la comunidad, y que, por lo tanto, son cercanos y cuyo acceso no está mediado por trámites burocráticos; recursos externos que son capaces de contener y gestionar opciones para estas situaciones de gran vulnerabilidad psicosocial.

Se aprende que necesariamente la escuela es quizá la única instancia institucional que, al volverse parte de la cotidianidad, logra que se establezcan relaciones más estrechas, de mayor confianza, por lo que, ante este tipo de situaciones, es la primera instancia que identifica y atiende., y la que tiene la posibilidad de dar un seguimiento más real, por tener un mayor acceso a la información, en cuanto a la casuística y a las dinámicas familiares. En este sentido, se considera que la escuela, como tal, con los distintos recursos que intervinieron de una u otra forma en el caso, dio un aporte significativo para que este tuviera un mejor pronóstico y hasta el momento oportunidades positivas.

En la figura N.8 se visualiza la complejidad de este caso.

Figura N.8



Capítulo VI

Proyectos y experiencias

El capítulo reúne cuatro experiencias realizadas en el contexto educativo, sustentadas para apoyar las labores y necesidades de la enseñanza-aprendizaje de la niñez. Cada una de las autoras nos presenta una sistematización de lo realizado, cuyos proyectos corresponden a actividades coordinadas y realizadas por ellas desde énfasis particulares y ajustados a las circunstancias que se les fue presentando.

Cabe indicar que el trabajo se articula en el conjunto de actividades de la institución educativa, donde el personal profesional de la educación suele ser parte, o al menos colaborar en el esfuerzo de las compañeras. Dichas acciones suelen ser conocidas por los equipos y parte del personal docente, pero en muchas ocasiones quedan invisibles y sujetas a las iniciativas de quienes las realizan. Por ello, la importancia de este documento que coloca en perspectiva la necesidad de contar con más trabajos como este presente.

Así se encuentra el trabajo de Marla Hernández, quien junto con la maestra de aula, realiza un esfuerzo por apoyar la expresión oral a partir de la enseñanza lúdica, la cual motiva e impulsa a la participación estudiantil. El trabajo expuesto por Kattia Jiménez y Olga Ferreto brinda explicaciones sobre las actividades organizadas para los procesos de transición del preescolar y el primer ciclo de enseñanza básica. Nos muestran la importancia de introducir, no solo a las niñas y los niños, sino al personal docente y a las personas encargadas (usualmente madres y padres), con el objetivo de co-ayudar en la inducción a nuevas etapas.

Por su parte, Vilma Leandro y Maribelle Chacón nos presentan esfuerzos de trabajo con grupos. En el caso de Leandro, ella trabaja con niñas, retomando aspectos de sus vidas cotidianas y las vivencias desde la violencia de género, así como las relaciones de ellas con sus familiares, vecinos y demás, cuyo interés es que puedan encontrar herramientas para comprender mejor su circunstancias de vida. En el caso del trabajo de Chacón, nos hace un llamado de atención a las necesidades de comunicación afectiva que tendrían que desarrollar niños, niñas y adolescentes; los cuales suelen no saber cómo expresarlas; para ello, se abre el espacio para hacer posible ejercicios colectivos donde se les permite exponer sus sentimientos, frustraciones y alegrías.

1. La metodología de los círculos y el derecho a la participación real

Elaborado por Marla Hernández Gaubil

1.1. Antecedentes

He trabajado por 18 años como psicóloga en promoción de derechos de la niñez y prevención de la violencia, principalmente en el contexto educativo de escuela primaria pública de atención prioritaria. Con regocijo he presenciado los diferentes intentos del Ministerio de Educación Pública por promover el enfoque de derechos en todas las dimensiones del quehacer de los centros educativos a partir de lineamientos, protocolos, directrices, planes y proyectos institucionales. La incorporación obligatoria de estudiantes a los diferentes comités encargados de desarrollar dichos planes y proyectos ha llegado a tomar un papel preponderante como medida afirmativa para garantizar el derecho a la participación de las personas menores de edad en la toma de decisiones; sin embargo, la dinámica institucional dificulta en muchas ocasiones que la participación de la niñez trascienda de lo presencial a lo participativo.

Es difícil, en ocasiones, practicar el derecho a la participación, debido a la visión adultocéntrica en la cual la persona adulta habla mientras espera que las personas menores de edad callen y escuchen, partiendo de una visión de la realidad en la cual el poder absoluto lo tiene el adulto y, por tanto, el saber y la verdad también. El adultocentrismo no es exclusivo de los centros educativos, sino de todas las relaciones entre personas adultas y menores de edad en la familia y en la sociedad, por lo que la escuela es un escenario más donde se expresa.

Cuando el contexto anterior es el escenario para desarrollar habilidades sociales, es común que los niños y niñas ante la oportunidad del uso de la palabra se limiten a expresar sus ideas, pensamientos e incluso sus sentimientos, desde la deseabilidad social, desde la expectativa de la aprobación del discurso por parte de las personas adultas.

Otra dificultad que aparece en la dinámica escolar es que la participación se reduce a aquellos estudiantes que poseen, a nivel individual, recursos más fuertes, los niños y niñas más desenvueltos, seguros de sí mismos con mayor apoyo de sus familias, son generalmente quienes figuran más,

dejando a quienes muestran timidez, son más callados o inseguros condenados a la invisibilidad. La edad juega también un papel importante, por lo que a menor edad del estudiante, la posibilidad de ser tomada en cuenta su opinión es poco probable, ya que en la visión adultocentrista de nuestra sociedad, hay una descalificación explícita o tácita del pensamiento infantil y adolescente, pues el único que se reconoce como válido es el pensamiento de las personas adultas.

Conforme pasan los años, ha sido posible observar que en aquellos comités institucionales liderados por funcionarios sensibles y comprometidos con el enfoque de derechos, tanto en la institución donde laboro como en otras escuelas de la región, los chicos y las chicas se apropian de su lugar activo dentro de dichos comités y hacen una realidad su derecho a la participación, pero esta posibilidad se da en la medida que una persona adulta la permita o facilite; por lo tanto, los estudiantes están en una especie de línea de salida esperando la señal para poder correr.

De igual forma, me cuestiono si la expresión verbal es una habilidad que se puede desarrollar en la escuela o si más bien, por las metodologías utilizadas, se pierde cuando el niño o la niña ingresa al sistema educativo de la escuela primaria; a lo mejor sea una combinación que incluye estos y otros factores.

En este sistema educativo, del cual soy parte, he buscado a través de diferentes metodologías aquellas que faciliten la expresión de los estudiantes desde la autenticidad y espontaneidad y encontré en la metodología de “círculos” (Pranis, 2009) una opción que puede ser utilizada desde edades tempranas en el contexto educativo, con resultados positivos. Por afinidad con el tema, en el 2011 me certifiqué como mediadora de conflictos y conocí en este proceso los diferentes métodos de Resolución Alternativa de Conflictos RAC¹. Dentro de los métodos figura la metodología de círculos como una estrategia de mediación multipartes. Dicha actividad se inspiran en la tradición indígena de aborígenes de Nueva Zelanda quienes se sientan en círculo y dialogan para resolver los problemas de su comunidad, responde a un ritual que posee un matiz místico de confluencia, pertenencia e igualdad entre sus participantes.

En Costa Rica, los círculos se utilizan para mediar en situaciones en las cuales existen más de dos partes que se sienten afectadas y su metodología

¹ Capacitación recibida en la metodología de Círculos de Paz, versión bimodal, impartida por Comisión Nacional para el Mejoramiento de Administración de la Justicia (Conamaj) del Poder Judicial, Costa Rica, del 1 de setiembre, 2014 al 10 de octubre, 2014.

es muy sencilla, consiste en sentarse en círculo y expresarse y escuchar a otros, mediando el uso de la palabra con una pieza de diálogo, “la pieza de diálogo es un objeto que se usa como herramienta para garantizar el respeto entre quienes hablan y escuchan (...) sólo puede hablar quien la tiene en sus manos”², se puede usar una o varias piezas de diálogo y estas pueden ser objetos significativos para el grupo.

Las personas quienes facilitan el círculo definen previamente el objetivo del círculo y las preguntas generadoras y, una vez que se inicia, las personas que participan y el equipo facilitador aprueban un “contrato social” construido a partir de los valores más importantes para dicho grupo. Todas las personas dentro del círculo tienen la misma oportunidad y responsabilidad de hablar, por lo que la pieza de diálogo viaja en una dirección y pasa persona por persona. Todos los miembros del círculo hablan, por lo que quien no quiere hablar no puede permanecer dentro del círculo ni ser espectador. Existen diferentes modalidades de círculos: los círculos de paz para resolver conflictos multipartes, los círculos de diálogo, los de sanación y los de aprendizaje.

La metodología de círculos me pareció apropiada para facilitar en los niños y niñas la expresión verbal, y pensé, ¿qué pasaría si abrimos los espacios para que niños y niñas desde edades tempranas se expresen con libertad?

1.2. La experiencia

En la escuela Las Letras, en San Miguel de Desamparados, se ha puesto en práctica la metodología de los “círculos” utilizando círculos de paz para la atención de conflictos en el aula, y durante el 2014, se implementaron círculos de diálogo con estudiantes de primer grado para promover desde edades tempranas las habilidades sociales relacionadas con la comunicación asertiva, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, así como la expresión verbal en general. Se dio a inicio en marzo del 2014, junto con la docente de primer grado M.Sc. Isabel Jiménez Núñez, docente a cargo del grupo; el objetivo era que los niños y las niñas se apropiaran poco a poco de su palabra, que expresaran ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos de una forma libre, sin censura. El grupo se conformaba de 19 niños, de los cuales 9 son hombres y 10 son mujeres, en este momento los niños cursaban el segundo grado y el promedio de edad era de ocho años.

Entre algunos de los temas desarrollados durante período 2014 – 2015 están:

- a. Presentación, juegos no violentos;
- b. Mundial de fútbol, mordisco de Luis Suárez;
- c. Vacaciones, lo que me gusta hacer en mi tiempo libre;
- d. ¿Qué significa la paz?;
- e. Historias para crecer en una cultura de paz, “Semba, el miedoso”. Resolución de conflictos de forma pacífica. Conversar antes de pelear;
- f. Historias para crecer en una cultura de paz, El reino de los Juguetes, “Derecho a tener amigos y amigas”;
- g. El compañerismo y la expresión del afecto;
- h. Uso efectivo del tiempo de recreo;
- i. Filosofar con niñas y niños;
- j. Escuelas libres de armas;
- k. Evaluación de la metodología de círculos. ¿Me gusta participar? ¿Por qué? Propuesta de temas.

El formato es muy sencillo, los niños y niñas se sientan en círculo y usando una pieza de diálogo, que generalmente son objetos atractivos como juguetes, peluches, dados de espuma, van participando uno a uno, para saludar, decir su nombre y contestar una pregunta que lanza el equipo facilitador. La pieza de diálogo distribuye el orden de la palabra y en el centro del salón hay varias piezas, por lo que los estudiantes las pueden intercambiar a su gusto y les permite actividad y movilidad, eso sí, solo una pieza debe estar circulando en el momento de participar.

Las facilitadoras participan igual que los estudiantes, contestan las preguntas cuando llega su turno y lo hacen igual que los niños y niñas, desde la espontaneidad y sinceridad de sus propios pensamientos y sentimientos. Si un estudiante no se siente preparado para participar cuando llega la pieza de diálogo, puede saltar su turno, con el compromiso de que piense su respuesta mientras la vuelta acaba, y al final se le pasa la pieza de diálogo para que diga su respuesta, cabe aclarar que esta situación no se

da a menudo y cuando se presenta, se resuelve con gran naturalidad, ya que el compromiso de que “todos participamos” parecen leerlo más que una obligación o regla, como una participación total del grupo.

Los resultados han sido muy positivos, especialmente en aquellos estudiantes que al inicio participaban con mucho temor y hablaban muy bajito. Conforme pasaban las sesiones, observamos con gran satisfacción la confianza y seguridad con la que se expresaban los estudiantes, incluso los nuevos que se incorporaron en 2015 al ver a sus compañeros(as) participar con alegría y libertad; se adaptaron rápidamente. Tanto para la docente a cargo como para mí, uno de los criterios de éxito es que los niños y las niñas disfrutaran de la experiencia y preguntan cada semana, ¿cuándo vamos a hacer círculo?

1.3. Adaptación de la metodología

En los círculos, es posible tener varias piezas de diálogo, estas se ubican en el centro y los niños y niñas pueden cambiar la pieza cuando les corresponde hablar, de modo que cada persona sostenga la pieza de diálogo con la que se siente cómoda; sin embargo, no debe haber más de una pieza circulando. En la medida que los estudiantes van participando, a veces conversan con el de a la par u olvidan la pregunta inicial, por lo que es necesario que el equipo facilitador intervenga para reencuadrar, repetir la pregunta, recordar que solo quien sostiene la pieza de diálogo debe estar hablando. Uno de los cambios que fue necesario realizar fue la incorporación simultánea de otra pieza de diálogo para el equipo facilitador, ya que, tan pronto los participantes se apropiaron de la regla de “solo quien sostiene la pieza de diálogo puede hablar”, los estudiantes no permiten a las facilitadoras hablar hasta que llegue su turno y en ocasiones se debe intervenir para recordarles la pregunta generadora o las reglas del círculo.

Otro cambio importante para trabajar con la niñez es la incorporación de actividades como juegos cooperativos o actividades de manualidades, pero siempre se mantiene el círculo y la participación de todos los integrantes del grupo incluyendo las facilitadoras. Por ejemplo, en la primera sesión del 2015 fabricamos tarjetas personalizadas que luego regalamos a la persona sentada a nuestra derecha y agregamos una frase positiva. La respuesta de los niños y las niñas siempre es positiva y hay 100 % de participación.

Asimismo, en la metodología de círculos, la pieza debe girar siempre a la derecha, mientras que en el trabajo con el estudiantado, la facilitación intercambia una vuelta a la derecha y otra a la izquierda, ya que así lo solicitaron. Por último, otro detalle que se incorporó fue “la pieza que vuela”, y consiste en que luego de pasar las rondas donde todos y todas participan, aquellos niños o niñas que quieren repetir solicitan la pieza a voluntad levantando la mano, entonces literalmente vuela por el salón de clase para ir designando el uso de la palabra, lo anterior, por supuesto, nos ha llevado a utilizar piezas de diálogo muy suaves, como peluches, títeres y dados de espuma. Como educadoras sabemos y entendemos que a los niños y niñas les encanta el juego de atrapar y lanzar, por lo que las respuestas adicionales –que generalmente son repetidas– pasan a segundo plano para dar lugar a unos minutos de juego.

1.4. La docente como co-facilitadora

El apoyo de la docente a cargo en la realización y facilitación de los círculos es, definitivamente, una clave para el éxito. Los niños y niñas ven a su maestra como el modelo y el referente de autoridad, apoyo y protección dentro de la escuela, por lo que al verla involucrada crea el ambiente propicio para la realización exitosa del círculo. Dentro de la metodología de círculos, el apoyo de la docente trasciende la parte logística. La participación de ella siguiendo las mismas reglas y participando al mismo nivel es realmente lo importante para los niños y las niñas.

La figura del círculo ubica a todas las personas dentro de este a la misma distancia del punto central, creando una metáfora de igualdad, las personas que acompañan en el círculo a los estudiantes deben comprender y aceptar esta condición desde el encuadre inicial del proyecto. Una docente que no está dispuesta a participar en igualdad de condiciones con sus estudiantes no puede ni debe facilitar un círculo.

Para escribir este artículo, realicé una pequeña entrevista a la docente a cargo con el fin de conocer su percepción del proceso y ella expresó lo siguiente:

“Me parece que ha sido una experiencia muy buena que ha ayudado a los niños a expresar lo que llevan dentro, mis estudiantes poco a poco han aprendido a manifestar en público sus emociones y sentimientos. Pienso que la pieza de diálogo tiene mucho que

ver porque te comprometés pero no te sentís obligada, es muy bonito porque cambia el rol de la clase, a veces es tan pedagógico todo, que se deja de lado la metodología lúdica, la participación de los círculos es un espacio donde no hay evaluación ya que los niños se expresan desde sus vivencias y por eso no existe el temor a equivocarse, nadie los va a censurar ni a juzgar lo que les da libertad de expresarse y se sienten en un ambiente de confianza y respeto". (Comunicación personal, 2015)

1.5. Los desafíos

Para mejorar la experiencia de los círculos, hemos identificado algunos desafíos, uno de ellos es la necesidad de darles continuidad definiendo fechas específicas, ya que a la fecha hay inconsistencia en la regularidad de estos, ya sea por los compromisos externos de esta servidora o por la dinámica misma de la institución. Otro desafío sería llevar los círculos a más grupos, involucrando a más docentes de grado. A mi parecer, el desafío más grande es lograr institucionalizar la metodología, de modo que las docentes puedan incorporarla a su quehacer diario sin estar la experiencia mediatizada por la psicóloga de la institución u otro agente externo.

1.6. Por último

Para finalizar este artículo, me gustaría compartir algunas frases que expresaron los niños y niñas en el último círculo realizado, donde se evaluó la experiencia, así como los temas propuestos por ellos.

Preguntamos a los estudiantes si les gustaba participar en los círculos y ¿por qué? El 100 % expresó que le gustaba y estas son algunas de las justificaciones expresadas: "es lindo hablar", "hablamos de lo bueno y lo malo", "aprendemos a respetarnos", "son bonitos porque aprendemos", "me divierto mucho", "aprendemos a compartir", "los niños se portan muy bien", "compartimos muchas cosas", "jugamos y aprendemos", "mantenemos la paz", "contamos historias de la vida".

Interrogamos también a los participantes sobre qué temas les gustaría hablar en el futuro y plantearon temáticas diversas relacionadas con el cuidado del *medioambiente*: cuido de los animales, contaminación, reciclaje, dengue;

al *conocimiento de países y culturas*: Egipto, Francia, China, Limón, Nicaragua; y otros temas relacionados con su *contexto*: el hambre, la pobreza, la tecnología, la violencia.

La demanda de temáticas, como los países y culturas, supone para el equipo de facilitación un replanteamiento de estrategia, ya que estos serán círculos de aprendizaje en los cuales se plantea el conocimiento nuevo; por ejemplo, generalidades de un país, y luego se formulan las preguntas relacionadas con la información ofrecida y las percepciones de los participantes.

En el servicio de Psicología, es muy difícil conocer a todos los niños y las niñas de un solo grupo, ya que por la naturaleza de nuestro quehacer generalmente conocemos mejor a los estudiantes referidos y cuando intervenimos en grupo, es a través de procesos cortos, así que para mí, esta es la primera vez que tengo la oportunidad de escuchar e interactuar con todos y cada uno de los estudiantes de un grupo, sus inquietudes, pensamientos y sentimientos, desde un enfoque inclusivo y de respeto a la diversidad. Es una excelente oportunidad y experiencia.

Como psicóloga educativa, tengo la expectativa de acompañar este proceso por los siguientes cuatro años y que, con cada círculo, los estudiantes se apropien más de sus palabras y puedan emitir sus opiniones con seguridad y firmeza, espero también, cada año, se sumen más grupos hasta lograr institucionalizar la metodología; y de esta forma, ayudar a que más estudiantes ejerzan su derecho a la participación real.

2. Pobreza y feminidad en niñas escolares

Elaborado por Vilma Leandro Zuñiga

2.1. Los orígenes del proyecto

Este proyecto surge en el 2008 como una estrategia de prevención y atención a estudiantes mujeres que presentan indicadores de riesgo social, tales como, pobreza, hogares monoparentales jefeados por mujeres, negligencia familiar y comunal, socialización primaria con fuerte contenido sexista, y sobre todo *trabajo infantil doméstico y vínculo materno-filial muy deteriorado*. Este se deriva de un ejercicio reflexivo desprendido de la atención de casos individuales en el servicio de psicología y la consecuente valoración de que existían ciertas estudiantes niñas y preadolescentes que estaban en riesgo alto o moderado de situaciones como fuga del hogar, consumo de drogas, relaciones de pareja abusivas, entre otras.

El perfil de las participantes era muy similar: todas tenían un buen rendimiento académico, eran estudiantes que no reportaban “problemas de conducta”; todo lo contrario, eran cooperadoras, solidarias, esforzadas, responsables y participativas; solo en un par de casos se indicaron dificultades en el manejo del conflicto, pero siempre con otras chicas, recurriendo a gritos, insultos, hablar a espaldas de las otras, y, en un caso, se dio la situación extrema de apelar a los golpes. Al mismo tiempo, sus familias tenían muy poca presencia en actividades de la escuela y la mayoría estaba encargada de asumir el cuidado de sus hermanos menores y de una gran parte de las tareas domésticas. El vínculo con sus maestras presentaba dos extremos, o eran sumamente apegadas a ellas, que era el caso de la mayoría, o tenían serias dificultades para responder a los requerimientos y directrices de las figuras adultas.

Muchas de ellas fueron atendidas por el servicio de psicología por solicitud de sus madres, pero una buena parte fue por auto-referencia: ellas mismas acudían a la oficina y preguntaban qué se requería para ser atendidas, pues informaban que necesitaban el espacio porque se sentían mal y tristes con frecuencia o bien, tenían “muchos problemas en la casa”. Una vez que el servicio asumió la atención de varias de ellas, sucedió un efecto multiplicador y las que estaban siendo atendidas referían que sus amigas tenían los mismos problemas. Justamente, ante tal escenario, es que opto por diseñar una estrategia de atención grupal, pues se trataba de una situación

totalmente invisibilizada, pero que estaba ocasionando grandes estragos en la vida de estas niñas y jóvenes.

Las madres estaban enteradas del proyecto y se requirió de su autorización para participar, que fue dada en todos los casos. Las mamás fueron convocadas a sesiones aparte en diferentes momentos, casi ninguna asistió, ya fuera por razones laborales o bien, por aspectos propios de sus recursos internos de maternalización; en este sentido, habría que decir que algunas de estas mujeres presentaban serias dificultades para registrar las necesidades y circunstancias de sus hijas.

Es importante señalar que en el 2011 fue presentado como “proyecto de innovación” a la dirección de esta institución, que actualmente se encuentra funcionando y se ha convertido en un proyecto más del servicio de psicología servicio de psicología y, por lo tanto, del equipo interdisciplinario.

2.2. Los pilares que sustentaron el proyecto

“Ser mujer en la adolescencia” se basó en cuatro componentes esenciales que le dieron forma y fondo, los que se muestran en el esquema que sigue:

La necesidad/demanda de la población.	El enfoque de derechos. (énfasis del enfoque de género)
Modelo de educación popular	Enfoques psicodinámicos de la subjetividad

El planteamiento teórico toma principios de la Psicología, especialmente de los enfoques psicodinámicos; sin embargo, se debe aclarar que también integra, en menor medida, elementos de las teorías cognitivo–conductuales. Privilegiar el modelo psicodinámico sobre cualquier otro tiene que ver con el fenómeno de fondo que se intentaba trabajar: el tema de los vínculos y la subjetividad.

Parto, entonces, de que la relación con las figuras parentales primarias, especialmente la madre, son profundamente significativas en la constitución de la subjetividad y del proyecto de vida de las mujeres. Especialmente en estos contextos y durante la adolescencia, donde se da una resignificación de las relaciones parentales, se refuerza la dimensión identitaria, se inicia la exploración sexual genitalizada y empieza la búsqueda de alternativas de proyecto de vida. Lo que salía una y otra vez en las sesiones individuales

era el dolor permanente por los malos tratos y descuido de sus madres, así como la exoneración implícita de la responsabilidad de los padres (abandónicos casi en todos los casos). La relación con las mamás estaba cargada de violencia, reclamos y culpa, este último elemento se convertía en un importante factor de riesgo, pues, en la gran mayoría de los casos, funcionaba como elemento expulsor de los hogares, las chicas buscaban cualquier posibilidad de estar fuera de la casa: quedarse haciendo aseo en el aula, participar en actos culturales para quedarse ensayando, ir a hacer tareas a otras casas, etc.

Las características propias de la vida en condiciones de pobreza y riesgo social contribuyen a dificultar la adecuada resolución de las tareas mencionadas arriba, ya que se produce una alteración de los procesos socio afectivos y cognoscitivos.

Se trabajó, metodológicamente, desde el paradigma de la educación popular, pues se valoró que era el más pertinente por el tipo de fenómeno y contexto al que nos enfrentábamos. Evidentemente, el tema de los derechos humanos y de la dimensión del género eran ineludibles en esta situación, y se convirtieron en elementos transversales de la propuesta.

2.3. Metodología

A partir de lo anterior se plantearon varios ejes de trabajo, que serían los hilos conductores del proceso, que en este caso los principales fueron:

- Autoestima;
- Sexualidad; Relaciones inter e intrapersonales
- Comunicación asertiva;
- Relaciones de pareja, con énfasis en la prevención de violencia en el noviazgo y el abuso sexual;
- Maternidad;
- Toma de decisiones;
- Habilidades para la vida (actitudes y aptitudes resilientes);

- Prevención de situaciones de riesgo como consumo de drogas o abandono de la escuela;
- Proyecto de vida.

Como se indicó antes, todos los temas abordados se hicieron bajo el abrigo del enfoque de derechos humanos y de género.

A partir de lo anteriormente señalado, los objetivos generales planteados tenían que ver con que las estudiantes logaran:

- a) Identificar las principales características de su socialización de género y la relación con su situación actual.
- b) Construir, de manera individual y colectiva, estrategias de sobrevivencia y afrontamiento de situaciones acordes con el enfoque de derechos.

Y los específicos eran los siguientes:

- a.1) Reconocer el estilo de crianza característico de sus familias de origen, enfatizando el vínculo madre-hija.
- a.2) Describir los principales contenidos patriarcales de su socialización de género.
- a.3) Valorar las distintas situaciones de riesgo a las que podrían estar expuestas.
- b.1) Identificar redes de apoyo a nivel formal e informal.
- b.2) Elaborar estrategias de autocuidado, tanto a nivel individual como colectivo.

Como se advirtió antes también, el planteamiento metodológico se inscribe en el enfoque cualitativo, de investigación-acción participativa, en la cual predomina la técnica del taller, pues parte de la concepción de las personas como constructoras de su propia realidad y dadoras de sentido a su propia experiencia. Trabajar con este enfoque, además, disminuye el riesgo de asumir posiciones adultocéntricas y autoritarias, fomenta la autonomía y la capacidad de registro de las propias necesidades y posibilidades

de los sujetos y los grupos. De manera que esta estrategia constituye, en sí misma, un elemento generador de cambio.

Algunas características importantes de forma del proyecto fueron:

- Estaba dirigido a estudiantes mujeres de segundo ciclo, con un máximo de 12 muchachas. Las edades oscilaban entre los 11 a los 14 años.
- Los dos criterios básicos para ser incluida en el grupo eran: tener una relación deteriorada con la madre y estar con una condición de trabajo infantil doméstico; es decir, cumplir con dobles jornadas, la doméstica y la escolar.
- Se realizó fuera de horario, básicamente por dos razones: la primera es de orden formal, y tenía que ver con evitar la pérdida de lecciones; y la segunda, es de naturaleza teórico-metodológica, se trata de lograr que tengan un espacio para ellas, y que las personas adultas de sus hogares tengan que buscar otros recursos para las tareas que comúnmente les asignan a ellas.
- Las sesiones duraban aproximadamente hora y media, una vez por semana; y se realizaron un total de 12 sesiones.

2.4. Descripción de las actividades desarrolladas

Cada sesión se organizaba de acuerdo con los ejes y temas que las chicas plantearon en la primera reunión, donde se realizó un diagnóstico de actividades y temas para desarrollar en las reuniones, con el encuadre del objetivo general.

Este diagnóstico tiene dos partes; la primera es un instrumento elaborado por las facilitadoras donde se pregunta por actividades y temas de interés para ellas. La segunda parte, que ha sido la más importante y enriquecedora, consiste en la elaboración de una carta a sus madres, la consigna que se les da a las participantes es *“Ahora van a hacerle una carta a sus mamás, le van a escribir todo lo que siempre le han querido decir, las cosas buenas y las malas. Nadie las va a leer, solo las encargadas del proyecto”*. Esta solicitud es hecha una vez que se ha dado todo el encuadre inicial, donde se insiste mucho en la confidencialidad y la discreción. Durante la elaboración

de las cartas, se pone música instrumental, las chicas pueden sentarse en cualquier parte del aula, generalmente se sientan con gran distancia unas de otras, y se tiene mucho material didáctico, como calcomanías, hojas de colores, plasticolas, lápices de colores, etc. Esta actividad casi siempre consume buena parte de la sesión, pues el nivel de detalle que le ponen a la carta es muy alto, algunas lloran incluso mientras escriben. Una vez que terminan la entregan y se abre un espacio de contención para liberar la carga emotiva que tuvo escribir la nota. Las cartas siempre constituyen un material fundamental en el planteamiento de las sesiones posteriores y en algunas ocasiones han sido clave para identificar situaciones de alto riesgo de algunas participantes.

Las sesiones siempre tienen varios momentos. Se inicia con un saludo; posteriormente, se pasa a repasar las reglas construidas por el grupo el primer día; como tercer actividad, se hace la lectura de la bitácora de la vez pasada: el grupo tiene un libro de “memoria grupal”, todas las sesiones, una participante es la encargada de hacer el resumen de ese día y debe leerlo en la siguiente para recordar a todas lo que sucedió; como cuarto momento, las participantes completan el cuadro de ¿Cómo me siento hoy?, que es un gran mural con el nombre de cada una de ellas y todas las fechas de sesión, con un espacio en blanco en el que deben llenar cada día cómo se sienten, esto a través de emoticones sueltos que pegan en su espacio y luego se comparte brevemente por qué escogieron esa “carita” ese día. Luego se pasa al desarrollo del tema del día, que se realiza a través de trabajo en subgrupos, juegos, trabajo individual y luego puesto en común. Finalmente, se hace el cierre de la jornada y se procede a acomodar el aula entre todas. En la última sesión se realiza una merienda compartida y se entrega una especie de título simbólico de que se “graduaron” del curso.

En el encuadre inicial se enfatiza la confidencialidad, la sororidad, la empatía, la discreción y comunicación asertiva, así como la resolución alternativa de conflictos, esto, sobre todo, porque por lo general hay algunas participantes que han tenido problemas entre ellas y cuando se ven juntas en el grupo se genera cierta tensión. La facilitadora en el encuadre indica que todas están ahí por las mismas razones, que todas han reportado tener problemas en sus casas, ya que el grupo es un espacio para conversar sobre eso y contribuir a que se sientan mejor. Esa aclaración en la que se enmarca el punto de partida suele apaciguar tensiones desde el principio, y las chicas empiezan a mirarse distinto. La experiencia siempre ha sido que al final terminan siendo cercanas y construyendo redes, pues recordemos, que en su mayoría son vecinas.

Las participantes, por lo general, fueron muy puntuales y mostraron entusiasmo e interés, que se demostró en sus intervenciones en las sesiones. Poco a poco se van reconociendo en los relatos de sus circunstancias familiares, escolares y comunitarias y, por lo tanto, este encuentro intersubjetivo se traduce en el reconocimiento de que no es un problema individual o personal, lo que disminuye sentimientos de culpa y resignifica sus capacidades, vínculos y posibilidades.

2.5. De los hallazgos principales

La propuesta de la educación popular implica una concepción dialéctica de aproximación a la realidad que permite dar cuenta de ella para, al mismo tiempo, transformarla. Por eso antes de pasar a los logros o principales cambios observados, me detendré a exponer algunos de los elementos más relevantes que surgieron en las sesiones, los cuales permiten entender la realidad de estas niñas y jóvenes.

En primer lugar, se confirman los dos componentes de inclusión al grupo. Las chicas reportan extenuantes jornadas diarias, levantándose a las 5 de la mañana y acostándose a las 9 o 10 de la noche; narran con detalle sus quehaceres cotidianos:

Me levanto, voy al baño, luego tengo que levantar a mi hermanito y decirle que se bañe, mientras él se baña, voy poniendo el café y sacudiendo, cuando él sale, va a comprar el pan y yo voy haciendo los huevos o sacando lo que le vamos a poner, después de que él desayuna, lo peino y lo termino de alistar, después lo vengo a dejar a la escuela. Ya me vengo y desayuno yo, después barro y lavo los trastes, lavo el baño y tiendo las camas. A veces mi hermano que está en cuarto me ayuda, pero casi nunca quiere. Ya después me alisto y me vengo para PRIN (que es un servicio de recuperación académica, inicia a las 10:30 a. m. y finaliza a las 12:10 p. m., por lo general se quedan en la escuela porque entran a clases a las 12:30 p. m.). (Comunicación personal, 2013)

Todas narran situaciones similares a esta. Se reportan tareas domésticas como planchar, barrer, cocinar, tender camas, sacudir, hacerse cargo de los hermanos menores, que incluye a veces inclusive ir a las reuniones por las notas (situación que no está permitida en la escuela), encerar, limpiar vi-

drios, tender ropa y lavar trastos. Aunque haya hermanos varones mayores, es evidente que a ellas se les endilgan estas tareas.

A lo anterior se suman reclamos de las madres por no hacer bien las cosas y no tener la casa tan limpia como ellas esperan. Estos reclamos se dan en forma de regaños o bien, en estallidos de furia con palabras ofensivas e incluso golpes.

Otro aspecto importante es que las madres asumen a estas hijas como sus amigas y confidentes, les cuentan sus temas personales, incluso de pareja cuando la tienen. En muchos de los casos, las chicas terminan dándoles consejos positivos a las madres: “yo le hablo, profe, a mi mamá, porque ella hace mucho loco y a veces me pide consejos” (Comunicación personal, 2012). A su vez, las chicas, ante esta situación, se abren y les relatan a las mamás temas importantes para ellas, con la confusa reacción de desidia, enojo o censura, y en algunos casos, además, las exponen públicamente con otros familiares o bien vecinas o personas conocidas.

Todo lo anterior desemboca en un deterioro obvio de la confianza de ellas hacia sus mamás, un vínculo que se debilita todos los días un poco más, pues estas madres no solo no contienen a las hijas, sino que además las castigan a veces y a veces lloran con ellas, generando una gran ambivalencia afectiva, lo que produce altos montos de culpa, sensación de despersonalización, grave afectación de la identificación del rol con el mismo sexo y sentimientos de orfandad y rabia contenidos.

Es en los casos en los cuales había más violencia que se identificaron los niveles más altos de riesgo de fuga del hogar o ingreso a relaciones de noviazgo tempranas y abusivas. Un hallazgo muy importante fue lo relacionado con la maternidad. Dos ideas aparecieron unidas a este tema: 1-Ser madre es un hecho garantizado de la vida de las mujeres, está dado de por sí. Y 2- Ser madre es hacerlo en soledad. Los hombres abandonan a las mujeres cuando tienen hijos y toca criarlos solas. Estos dos eran hechos incuestionables para todas las participantes. Ambos aparecían sin queja, ni crítica, ya asumidos casi como un destino fatal e ineludible.

Esa concepción de la maternidad, por supuesto, tiene un fuerte contenido sexista, proveniente de la división social del trabajo que opera en el patriarcado, y afecta sensiblemente la autoimagen y los recursos y posibilidades para maternalizar. Ser madre se asume como mandato, como castigo y una fuerte tarea que no se comparte, por lo tanto muy dura.

En estas poblaciones, la maternidad, en la práctica, no obedece a la de los discursos de la clase media y alta, de la consagración a los hijos a través de la consagración al hogar. Sí hay consagración a los hijos, pero es en la garantía del sustento diario y del cumplimiento de lo material, pues no hay hombre proveedor o aparece ocasionalmente. La maternidad de la pobreza es una maternidad “dura”, la de las maquilas y las ventas en la calle, de jornadas extenuantes y sin derecho a nada. Es una maternidad que está ausente en la vida del hogar, y que, por lo tanto, está desconectada de lo que allí acontece, una maternidad que se enfrenta todos los días a los encargos sociales de ese discurso patriarcal clasista de lo que es ser una “buena mamá”, y que los hijos y las hijas poco a poco van asumiendo y encuentran que la ausencia de la madre en su vida inmediata implica un gran vacío, que la necesitan pero no está, que está trabajando y vuelve una vez más la culpa, los enojos cíclicos y la sensación de desamparo. Es una falta real, pero que además está ideologizada.

La maternidad ejercida por sus madres oscila entre la apatía total, entre un estilo muy riguroso y luego permisivo o bien, en uno absolutamente controlador y violento. En todos los casos hay una seria afectación del vínculo y de la construcción del sí mismo en el caso de las niñas y jóvenes. Para todas, la escuela era un recurso protector, las participantes tenían una buena percepción de la institución y representaba una posibilidad de contención y desarrollo personal. La figura de las maestras resultó fundamental en casi todos los casos.

A lo largo del proceso, el vínculo con la facilitadora también se convirtió en un recurso reparador, y pronto entendí que ejercía un modelaje de rol, de figura identificatoria y de apego afectivo para las participantes.

Otro hallazgo estremecedor fue el nivel de exposición a situaciones de riesgo en el que se encuentran estas estudiantes. Casi en su mayoría, las participantes hablaban con propiedad de dónde y cómo conseguir drogas, de amigas cercanas o hermanas mayores, adolescentes, que ya estaban teniendo relaciones sexuales, de que se podían quedar solas en sus casas con los chicos que les gustan, de que el muchacho X de la esquina, que en realidad es un adulto, les había pedido que fueran su novias, que se quedaban hasta altas horas de la noche en la calle, y situaciones similares. Lo anterior implicó que se reforzara el tema del autocuidado. Hasta el momento de la realización de los talleres, ninguna participante había probado ninguna droga ni reportaba haber tenido relaciones sexuales coitales, solo “apretes” (besos en la boca). La mayoría refería que le daba “mucho miedo y vergüenza” hacerlo.

2.6. Algunos logros alcanzados

- Mayor conciencia de su situación familiar, especialmente del vínculo con la madre y la relación de estas situaciones con conductas de riesgo. Las participantes pueden identificar, al final del proceso, situaciones de violencia intrafamiliar; son capaces de reconocer el grado de afectación emocional y en la vida real que les produce el tipo de relación que tienen con sus madres, padres y otras figuras importantes. Por lo general, esta conciencia adquirida las lleva inmediatamente a pensar en su maternidad, en la capacidad y disposición que van a tener cuando sean mamás. Es debido a este hallazgo que el tema se introdujo en el programa, pues por la edad que tienen, no se había incluido inicialmente, pero, en realidad, siempre emerge con mucha fuerza, de manera que hubo que insertarlo y darle un sentido y un enfoque.
- Otro elemento positivo fue que se logró “institucionalizar” un espacio contenedor de sus condiciones de vida y constructor de posibilidades. En otras palabras, se reforzó la escuela como un factor protector.
- Se dio un mejoramiento de los niveles de autoestima, se trabajó mucho la aceptación y el reconocimiento de sus áreas fuertes y también débiles, de manera que se trabajó la dimensión autocrítica, desde la perspectiva del crecimiento personal y no ya desde la desvalorización o devaluación de sí misma.
- Hubo un impacto positivo en el reforzamiento del proceso de toma de decisiones. Este fue uno de los elementos más trabajados, debido a la situación de riesgo antes expuesta.
- Un logro fundamental fue que se dio un mejor reconocimiento de relaciones de pareja riesgosas, todas lograron identificar elementos de violencia en el noviazgo.
- Y, finalmente, las participantes fueron capaces de profundizar y clarificarse acerca de sus condiciones de vida.

2.7. Limitaciones encontradas

Algunas de las limitaciones encontradas fueron:

- La propia condición de trabajo infantil doméstico y negligencia familiar influye y afecta en la asistencia de las chicas a las sesiones.
- La falta de un espacio físico de la escuela para realizar este tipo de actividades constituye una limitante, que en ocasiones se soluciona debido a que algún grupo no asiste a lecciones, ya sea por ausencia del o la docente o bien alguna gira educativa.
- El trabajo con las madres de las chicas ha sido mínimo, tanto por sus jornadas laborales como por el poco interés que muestran en los asuntos de sus hijas.
- Finalmente, existe la limitación estructural que obedece a las condiciones de desigualdad social por la clase y el sexo. Esta es la camisa de fuerza que limita profundamente que se den procesos de salud mental y relaciones humanas de armonía, respeto y crecimiento.

3. Trabajo con expresión de emociones

Elaborado por Maribelle Chacón Méndez

Esta sistematización reporta una experiencia práctica realizada durante el 2012 y el 2013, en julio, agosto y setiembre, aproximadamente por 8 sesiones cada año en una escuela pública costarricense. Los estudiantes participantes fueron referidos por las docentes, las que reportan que los menores tienen un “comportamiento incontrolable”; en la conversación posterior con las docentes y con los padres y madres, se evidencia que muchos de estos niños y niñas han vivido experiencias “traumáticas” en sus vidas y que estos adultos encargados no han conversado con ellos y ellas. Este trabajo realizado en un centro educativo que está inserto en una comunidad denominada como vulnerable, tuvo como objetivo fortalecer los recursos emocionales de los niños y niñas mediante la identificación de sentimientos, impulsando así su desarrollo integral y que además tenga positivas repercusiones en su desempeño escolar. Asimismo y como parte del proceso llevado a cabo, se abordó la temática con las madres², especialmente, con la idea de que ellas fortalezcan la comunicación desde el plano emocional.

3.1. Trabajo con expresión de emociones

Este trabajo se realiza en un centro educativo ubicado en una zona que se ha definido como de atención prioritaria, o comunidad vulnerable; en un principio, la idea del trabajo surge como un abordaje en el tema del control de las emociones, en especial porque se detectan en las referencias que realizan las docentes, similitudes en cuanto a los comportamientos presentados por los niños y las niñas en el aula. Posterior a recibir la referencia escrita, se abre un espacio del tiempo para conversar con las docentes, para escuchar de ellas cuál es la situación que se presenta con estos estudiantes en el salón de clase. Luego se cita a las madres, padres o encargados, con el objetivo de conocer su opinión acerca de la queja del “comportamiento incontrolable” del niño o de la niña que tienen a su cargo. La mayoría de las ocasiones en las que las docentes, madres y padres se comunican y se plantean las quejas indicando que los estudiantes realizan “interrupciones constantes” del proceso educativo. Esto quiere decir, no se mantienen en sus sillas, conversan, intervienen en la clase, esto es

² Son las mujeres quienes suelen asumir la responsabilidad sobre sus hijos e hijas, e incluso se encuentran con nietos y nietas a su cargo.

denominado generalmente, interrupciones del “proceso educativo” propio y el de sus compañeros y compañeras, en otras palabras esto es que no aprenden y no dejan aprender a los otros.

En muchos de los casos, en una gran mayoría, dichos episodios podrían ser propicios para conocer, por parte de padres, madres, docentes, qué es lo que está pasando con la niña o el niño, más allá del “proceso educativo”, podría ser este el mejor momento para conocerse mejor, aprender nuevas formas de comunicarse, ponerse en contacto con los sentimientos, entre otras cosas. Sin embargo, lo que generalmente se presenta es un espacio donde se prioriza la queja y en pocos casos se profundiza en la situación provocada por esa

Luego de esta primera parte de “reconocimiento de la situación”, por parte de la psicóloga, se pasa a otra momento en el que se busca alternativas de abordaje, pues se considera que, como lo expresa González (2009), “no existe ningún proceso cognitivo puro”, pues todo aprendizaje lleva implícito una experiencia subjetiva, una “producción simbólico-emocional” (Gonzalez, F, 2009, p. 6); no obstante, como ya se mencionó, en el sistema educativo actual se intenta desligar lo emocional de lo cognitivo y por ello distanciamiento de las situaciones emocionales que surgen en la cotidianidad, la expresión de sus emociones y el re-conocimiento de estos. “El énfasis histórico en la exposición, los contenidos por aprender y la didáctica orientada a cómo esos contenidos deben ser trabajados, unido al lugar central del profesor en el proceso docente, llevaron a que, en la práctica educativa, se pasara por alto al sujeto que aprende en su complejidad subjetiva”. (González, 2009, p. 6)

En las entrevistas con las madres o encargadas y docentes, informan que estos niños y niñas, que muestran estos comportamientos, han tenido muchas experiencias difíciles, algunas incluso que pudieran clasificarse como “traumáticas”. Asimismo, se destaca en la mayoría de los casos que no han podido conversarlo, ya sea porque ellos se negaban a hablar del asunto; decían no saber cómo abordar la situación o simplemente nunca había sido abordada, esa situación era “pasada por alto”. La mayoría de las adultas y adultos aducen, ante la pregunta de qué se ha hecho por estos niños, expresa que no “cuentan con el tiempo...” “no saben qué hacer...” “no les corresponde...” “los niños y niñas no necesitan que ellos les pregunten...”, eso entre otras razones.

Por otro lado, desde el sistema educativo, pero, fundamentalmente desde la sociedad en general, se otorga una preponderancia absoluta de

los conocimientos por encima de lo afectivo o emocional. Se presiona para que la docente o el docente le “enseñe” al estudiantado conocimientos que lo van a “preparar para el futuro”. El niño o la niña vive la presión por cumplir con la asimilación de gran cantidad de información y, por ello, no se generan momentos para expresar, no hay tiempo real y validado, para poder abordar dentro del salón de clase; por ejemplo, aspectos vitales de su cotidianidad y podrían significar el espacio más importante o incluso único para poder comunicarse de una manera distinta.

Entonces ocurre lo que menciona González (2009), “el pensamiento fue divorciado de la completa vitalidad de la vida, de los motivos, intereses e inclinaciones del pensamiento individual.”(p. 3). Se olvida que las cogniciones están inevitablemente vinculadas a las emociones y precisamente le brindan un “significado” y un sentido a los aprendizajes.

El desarrollo de la persona, del niño o la niña, depende de su desarrollo a nivel emocional. Tal cual ha sido mi experiencia, en las instituciones educativas y en la sociedad actual, se insiste en un desarrollo cognitivo sin que eso implique lo emocional, al contrario, se defiende la consigna de que a las emociones hay que controlarlas. Desde mi punto de vista es necesario asumir las emociones como parte indivisible del proceso de aprendizaje y ello va a permitir, coincidiendo con González (2009), “el desarrollo de la motivación de los alumnos hacia sus actividades escolares y facilitaría la consideración del aprendizaje como proceso de desarrollo” (p. 4). Así, la situación del estudiante en el aula dejaría de ser un proceso individual, aislado del resto, como si cada uno fuera un mundo separado del otro, pasaría a convertirse en un proceso de colaboración mutua, de comunicación, de relación, en el que el otro es a la vez objeto y sujeto de aprendizaje, en fin, de corresponsabilidad en la formación de seres humanos.

El trabajo se realizó en el 2012 y 2013, entre julio, agosto y setiembre, que son meses complicados en la institución, pues ya está avanzado el año en términos de los contenidos, y de las evaluaciones y, por lo tanto, hay cierta tensión que se refleja institucionalmente.

Se hizo un trabajo con grupos pequeños de 5 a 6 participantes, especialmente los que se encuentran en edad preadolescente, niños y niñas (8, 9,10 años). Estas edades las consideré oportunas, pues, por una parte este periodo cognitivo permite una comprensión de la situación, su juventud posibilita el manejo del grupo y además su desarrollo verbal facilita la expresión verbal de ciertas situaciones, se pretendió evitar los conflictos adolescentes, pero con la libertad para imaginar, para fantasear. Así como lo establece

Vygotsky y Luria en la edición de Del Río y Álvarez (2007) “el habla es parte necesaria e inseparable del proceso, tan importante como la acción misma para alcanzar la meta....cuanto más compleja es la acción requerida y menos directa es la vía de solución, tanto más importante es el papel que desempeña el habla en todo el proceso”. (p. 23)

El objetivo del trabajo realizado fue fortalecer los recursos emocionales de los niños y niñas mediante la identificación de sentimientos, impulsando así su desarrollo integral. Se consideró importante que estos niños y niñas tengan positivas repercusiones en su desempeño escolar, pues según Mitjans (2009, p. 13), “el aprendizaje escolar no es un producto directo del nivel de desarrollo de las operaciones cognitivas de la población estudiantil o de su nivel de motivación por la materia, sino que depende de complejas articulaciones de esos y otros elementos...”.

Se inicia con cada uno de los grupos aproximadamente unas ocho sesiones, de más o menos una hora con una periodicidad de una sesión por semana o quince días.

La asistencia a las sesiones tiene obstáculos relativos a:

- Seguimiento del proceso, pues, a nivel institucional, no es una prioridad este tipo de intervenciones, siempre es primordial lo académico y surgen una u otra actividades que se “cruzan” entre las sesiones, esto es congruente con lo mencionado antes en relación con la postura que a nivel de la sociedad se le brinda a lo emocional.
- Por otra parte, el hecho de que los niños y niñas se tengan que retirar del aula o asistan en horario fuera de su horario habitual, dificulta aún más esa convocatoria.
- Con respecto al encuadre, a los asistentes se les explicaba que iban a participar en reuniones con otros niños y niñas para aprender a conversar sobre lo que sentimos y como actuamos, en diferentes momentos de la vida; como, por ejemplo, cuando me enoja con un compañero que me molesta, o cuando obtengo notas bajas o si estoy contenta con el paseo que voy a realizar en familia el fin de semana.

El trabajo se inicia identificando las emociones, mediante el uso de cartulinas con expresiones faciales, actividad que se dirigió a identificar primero la

expresión de la cartulina, (es decir, esta “cara” es de...) y luego, cuando estoy triste mi cara o mi cuerpo está así... en un tercer momento, se les solicitó realizar asociaciones con situaciones diarias: por ejemplo: esta expresión es de cuando estoy triste, y me ponen triste estas cosas...

Los participantes mencionan situaciones de su vida en la que se han sentido tristes. Asimismo, en ocasiones no se identifican las emociones con los sentimientos que las desencadenan, por ejemplo: “es que me puse a llorar cuando me acordé de mi abuelo que se murió”, pero en muchos de los casos eso no se identifica como tristeza hasta que alguno del grupo, ya sea la facilitadora u otro integrante, lo menciona.

Se trabajó principalmente con algunas emociones denominadas “básicas”: tristeza, alegría, enojo, temor. Con la alegría no hubo dificultad para identificar y mencionar situaciones que la evocan, con las otras emociones sí fue más difícil, tanto la identificación como la mención de circunstancias que la suscitan. Fue complicado, pues parecía ser difícil establecer esa conexión entre una situación X, y los sentimientos que les evocaba, de manera especial si eran tristeza, enojo o temor.

En el caso de un niño que recuerdo, él mostraba una serie de comportamientos conflictivos con compañeros y compañeras en el aula; cuando se conversa con la madre, ella menciona que “podría ser” que el niño estuviera triste porque hace unos meses su papá había muerto; ella pensaba que no le había afectado mucho porque el niño no vivía con él, pues él no había visto lo que le pasó, además ella no le había dicho nada de lo sucedido y le había ocultado que él había muerto violentamente. La madre no mencionó esto en la primera sesión, es hasta que se le volvió a consultar por el comportamiento del menor que ella mencionó que al padre lo mataron, él vivía cerca del barrio en otra casa y en una situación de violencia lo mataron y los vecinos y vecinas le contaron al niño lo que había pasado y cómo había pasado. La madre no había logrado, ni siquiera, considerado conversarlo con el niño. Se podría haber pensado que tales situaciones de la vida no les afectaban; sin embargo, luego, en el aula, mientras interactúan con iguales, su comportamiento se torna difícil de manejar, ya sea porque se muestran enojados o tristes o mostraban temores a diversas circunstancias que parecían no tener una relación con las vivencias dentro del aula.

Los contenidos de las sesiones parten fundamentalmente desde la vivencia de lo cotidiano, retomando emociones diversas y lo que les provoca, les motiva y los desanima, no tanto el proceso contrario: asociar las emociones a situaciones específicas que lo provocan. Este proceso se consideró que

implicaba un nivel mayor de comprensión, que se adquiriría posteriormente. Se parte de lo más simple para los niños y niñas al pedirles que piensen en una experiencia real de la vida y el sentimiento que la acompaña, no al revés: estoy triste cuando...

En el proceso grupal, se establecen niveles de confianza, producto de que algunos niños y niñas se conocen o se han visto, reconocen a la facilitadora, pues ya la identifican en la institución y en muchas ocasiones han conversado con ella por diversas situaciones en el salón de clase. El nivel de confianza y el ambiente de respeto gestado durante las sesiones y propiciado por la facilitadora permitió la conversación de algunas situaciones, pues muchos de ellos ya me han identificado en la institución como la persona con quien se conversa de lo que “le pasa a uno”. Es de gran importancia que en una comunidad como esta, con altos niveles de riesgo entre los estudiantes y las estudiantes, se identifiquen adultas, por ejemplo en el centro educativo, que puedan ser sujetas de confianza y que se identifiquen como personas que pueden proteger o guiar u orientar al niño o la niña.

Podría decirse que los participantes tardan por lo menos dos sesiones en darse cuenta de lo que vamos a hacer en el grupo; la primera porque es una sesión introductoria en la que, más que todo, jugamos y nos presentamos y yo les explico qué vamos a hacer; y la segunda, en la que siempre, luego de jugar, comenzamos a entrar en la dinámica de las sesiones. Por ello es que puedo afirmar que a partir de la tercera sesión, los niños y niñas comienzan a hacer algunas asociaciones entre lo que estaba ocurriendo en sus vidas y los sentimientos que esto les suscita.

Por supuesto que el trabajo en este tema, implica que, también desde la familia se inicie un proceso de apoyo y acompañamiento a la niñez. Por ello de manera paralela se trabajó con las madres el tema de la expresión, reconocimiento y conversación de las emociones y sentimientos. El objetivo estuvo en lograr que ellas, a su vez, se comuniquen desde sus emociones, desde sus experiencias, extendiendo un puente comunicativo y emocional, pues ellas, al igual que sus hijos e hijas, han tenido experiencias de dolor, frustración, alegría, miedo.

Hay evidencia para pensar en las dificultades presentadas por las familias para abordar y apoyar a los niños y niñas en procesos de expresión de las emociones. En las entrevistas con las adultas, la identificación y la aceptación de los sentimientos que surgen en la cotidianidad no siempre eran contemplados y menos reconocidos. Fueron pocas las madres que logran establecer un “espacio” de tiempo donde sea posible abordar, no desde el

sermón o el regaño, sino más bien, desde la posibilidad de “ponerse en el lugar del otro o la otra”; es decir, desde la empatía.

La tarea estuvo en apoyar tanto a las madres, como a los niños y las niñas, en reconocer lo emocional como un aspecto fundamental, pero, más que todo real, de la vida cotidiana. Es brindarle a lo emocional un espacio en la vida, fomentando la “comprensión de lo psicológico humano, no por la separación y la reducción a formas de expresión y procesos relativamente fragmentados, sino como procesos de sentido y significado...”. (Mitjans, 2009, p. 12)

Sin embargo, esto implica en las madres una importante asunción de otras verdades, como pueden ser, precisamente, el reconocimiento de la presencia de la emocionalidad en todos los aspectos de la vida humana, de su vida; por ello, las sesiones de trabajo con ellas requirieron no solo escuchar y conversar sobre los diversos aspectos de la crianza infantil, sino de sus propias historias personales, lo cual de alguna forma enfrenta a la adulta con su propia vulnerabilidad y esto puede ser sumamente amenazante para aquella persona que debe mostrarse fuerte, eficiente y en “control”. Lo anterior es congruente con lo que señala González (2009), “esta idea destaca algo que por siglos los seres humanos hemos tenido aversión a reconocer, no tenemos control sobre las producciones emocionales de nuestra experiencia, solo sobre nuestro comportamiento” (p. 14). Por lo tanto, con las madres, pues los padres no asisten a las citas, implica una elaboración compleja, se recurre, también, al recurso de revisar las experiencias para detectar algunas emociones asociadas a ellas y para “abrir” el espacio a nivel familiar para mostrar los sentimientos, un poco de “modelaje” de parte de ellas hacia sus hijos e hijas, se recurre al recurso de la conversación familiar. Se trabaja con ellas sobre la importancia de que se “reúnan” con sus hijos e hijas y generen un momentos de conversación, desde ellas como persona (desde mi propia persona), intentando comunicar y “practicar” la expresión de los sentimientos que me produce alguna situación, se les solicita que lo hagan desde lo más simple; por ejemplo, “hoy me enojé en el trabajo porque mi jefe me regañó”, hasta las situaciones más complicadas como cuando hay que hablar del papá al que mataron en la calle y el niño se enteró.

De igual forma, debo indicar que, en muchos de los casos, las madres son personas que trabajan largas jornadas fuera y dentro de la casa, por lo regular jefas de familia, esto quiere decir que son personas que en general cuentan con pocos espacios para dedicarlos a sí mismas o a la familia; según Oros y Vargas (2012), en estas familias en situación de pobreza,

con hogares monoparentales, la madre debe “cumplir con la totalidad de las funciones parentales e incluso la de sostén de la familia” (pág. 71); esto implica para los niños y las niñas, poco tiempo y espacios para vivir y disfrutar la parentalidad, pues las múltiples obligaciones lo impiden. La conversación no es el recurso más empleado, ni el más aprendido, la mayoría de las adultas tiende más al acto, a hacer algo como respuesta a, ya sea desde el castigo, el regaño, como sabemos los padres y madres “funcionan como modelos de aprendizaje para la convivencia social”. (Oros y Vargas, 2012, p. 71)

La conversación de alguna forma implica asumir una postura de igual a igual, que el otro o la otra puede comprender lo que me está sucediendo. En la conversación se puede plantear alguna situación problemática o conflictiva de diferente manera a como lo han realizado en la familia frecuentemente. Conversar con sus hijos de las cosas que les pasan y cómo se sintieron al respecto puede ser una práctica cada vez más difícil de realizar. Asimismo, poder poner en común los sentimientos; por ejemplo, “hoy me sentí enojada porque mi jefe me regañó, y entonces pasé todo el día pensando en lo que me había pasado...”. Es importante señalar que con algunas madres se logró hacer una asociación de su cotidianidad; es decir, como esto puede repercutir en el día que tengo hoy y en las consecuencias que esa situación pueda tener, especialmente desde la posibilidad de prever mi comportamiento a futuro. Según González (2009): “La forma en que Vygotski define el concepto de situación social del desarrollo, y el peso que da a la vivencia en él, destaca la importancia del carácter singular del desarrollo, pues cada niño y cada niña tendrá una organización psíquica diferente como resultado de su historia de vida”.

Lo anterior permite entender por qué al final de estos procesos cada niño y niña participante tuvo una evolución diferente de su situación inicial, presentándose cambios en su comportamiento durante y posterior al proceso de trabajo. En ese sentido, por una parte, uno de los logros más significativos en este proceso considero que fue el que las participantes y los participantes pudiesen “derribar” algunas posturas que han sido asumidas, las cuales nos han dicho, en general, que a las emociones hay que controlarlas, que deben ser evitadas y que no deberían formar parte de una sociedad equilibrada, racional y lógica, que las emociones pertenecen a otros espacios, no el de la educación o el conocimiento, por ejemplo. Por otra parte, se presentaron mejoras en el comportamiento de ellas y ellos. En cuanto al aspecto que desde la labor que realizo en un centro educativo considero más significativo, es que las y los participantes reafirmaron la idea de que hay en el centro educativo personas de confianza, con formas diferentes

de manejar las situaciones emocionales complejas y que estas personas pueden ser un apoyo y un modelo al que pueden acercarse si lo desean.

4. Proceso de Articulación: el paso de la vida en preescolar a la educación primaria

Elaborado por Olga Ferreto Alvarado y Kattia Jiménez Alvarado

4.1. Introducción

La estructura general del sistema educativo costarricense está diseñada por diferentes bloques o ciclos: enseñanza preescolar, que involucra al nivel de materno infantil (edad de ingreso: cuatro años y seis meses) y transición (cinco años y seis meses). Asimismo, educación general básica, cuya estructura es la siguiente: primer ciclo: comprende del I al III nivel; segundo ciclo: de IV a VI nivel (ambos constituyen la educación primaria); y tercer ciclo: de VII a IX nivel; además, educación diversificada (X–XII nivel). El transitar por cada ciclo implica enfrentar numerosos cambios, tanto en el plano formal educativo, como a nivel de desarrollo y de características sociofamiliares.

Ha sido usual en Costa Rica que se visualice el cambio de escuela a colegio como el proceso más relevante, en el cual institucionalmente se brinda mayor apoyo a las y los estudiantes, incluso con esfuerzos interinstitucionales, para favorecer una mejor transición, disminuir el impacto que el esto genera y contribuir al éxito escolar; sin embargo, existen pocas experiencias documentadas en cuanto a los procesos de apoyo para el estudiantado que transita de preescolar a primaria.

El presente artículo constituye una descripción del Proyecto de Articulación Preescolar – Primaria, que ha sido coordinado por el equipo interdisciplinario de la escuela de atención prioritaria José Trinidad Mora Valverde, para favorecer el proceso de transición del alumnado entre preescolar y la educación primaria. Se constituye en una labor de apoyo, asesoría y soporte institucional para este sector educativo.

Se conocerá como proceso de articulación todas aquellas acciones de apoyo gestadas desde el ámbito institucional, creadas y diseñadas con el fin de

que el estudiante o la estudiante logre asimilar y acomodarse de forma exitosa a los cambios que implica la transición de un ciclo escolar a otro. Dicho proceso pretende constituirse en un puente que articula diferentes ambientes educativos. Significa la oportunidad de desarrollar habilidades y crear condiciones de soporte institucional, con el objetivo de que la población estudiantil pueda adaptarse a las nuevas circunstancias de forma satisfactoria y que favorezca el desarrollo y crecimiento personal de los educandos.

Implica una labor de coordinación y organización de los diversos equipos de trabajo dentro de la institución, que están relacionadas con dicho proceso (personal de preescolar y de primer nivel del siguiente curso lectivo, equipo interdisciplinario, servicios de apoyo, entre otros). Para llevarlo a cabo, se realiza una labor diagnóstica; un proceso socio-educativo, tanto con padres, madres u otras figuras adultas a cargo de los estudiantes y las estudiantes, así como un trabajo con los niños y las niñas. También se incorpora recientemente una labor de seguimiento a lo largo del primer nivel.

En el caso de nuestra institución, a pesar de que el preescolar es parte del centro educativo como tal y está bajo una misma administración educativa que incluye hasta sexto nivel, cuenta con un espacio físico exclusivo para ellos, donde se encuentran tanto sus aulas como sus espacios de juego, aislados del resto de la población estudiantil. Se considera que las características propias de desarrollo de los niños y las niñas que transitan de preescolar a primer nivel –que además se insertan en un contexto en donde recién se abren a experimentar con nuevos grupos sociales, más amplios que su entorno familiar– es esperable que exista mayor dependencia hacia sus padres, madres o personas cuidadoras y se manifiesta de forma visible su sensación de vulnerabilidad ante el cambio, producto de la ansiedad que genera enfrentarse a ambientes desconocidos.

Esto hace que sea usual observar a los discentes manifestando llanto y angustia por la separación con sus figuras de confianza y por el enfrentamiento al nuevo contexto, tanto en el ambiente físico o el ambiente social (nuevos compañeros o compañeras, estudiantes de mayor edad, insertos en niveles superiores) así como en los cambios de la metodología del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que hace que deban invertir mayor energía en este proceso de adaptación.

Escobar y Silva (2007) plantean, "La incorporación del niño de preescolar al primer grado, ha sido durante muchos años un problema que ha despertado preocupación en el ámbito educativo, existe un cambio brusco de escenario y de estrategias de enseñanza". De ahí, lo oportuno de realizar

un adecuado proceso de articulación, partiendo de la premisa de que, si se disminuye el impacto y se favorece la adaptación previa a un nuevo medio educativo, bajarán los niveles de ansiedad, se clarificarán las expectativas y esto hará posible realizar una integración más fluida al medio escolar y un mayor éxito en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Así, se busca que el estudiante o la estudiante conozca a las nuevas docentes, experimente en el medio, apropiándose del nuevo espacio físico, e interactúe y comparta con otros pares (que no necesariamente han sido sus compañeros o compañeras de preescolar) y que pueda verse inmerso compartiendo con el alumnado de niveles superiores; de forma tal que se incorpore más fácilmente al proceso educativo que enfrentará el año siguiente.

Tal como lo plantean Cardemil, Alvarez, y Giaconi (1997) al insistir en que los procesos de interacción entre iguales promueven la generación de ambientes de aprendizaje significativo, en tanto disminuyen la ansiedad de los estudiantes y las estudiantes, esto les permite orientar y canalizar su energía hacia la tarea. Partiendo de todo lo anterior, en el 2005, el equipo interdisciplinario de la institución plantea el Proyecto de Articulación Kínder-Escuela.

El equipo interdisciplinario, instancia responsable del abordaje psicosocial en los centros educativos de atención prioritaria, estructura el proyecto de articulación dentro de las áreas de prevención y asesoría a la comunidad educativa, como parte de las acciones orientadas a promover el éxito escolar y el mejoramiento de la calidad de vida en estas comunidades.

Se plantea como un proyecto de abordaje psicosocial y socioeducativo en tanto ofrece una mirada diferente a la tradicional visión de los procesos de articulación. Se trasciende la visión academicista que se enfoca hacia la promoción de un éxito escolar basado en un concepto meramente académico y numérico (notas obtenidas) y se plantea un proceso que tome en cuenta los aspectos psico-afectivos de los niños y las niñas involucradas, así como el contexto familiar y comunal en el que se desenvuelven.

Asimismo, toma en cuenta temas como la importancia de la salud, los factores cognitivos, la economía, entre otros, valorando las necesidades que pueden ser detectadas a partir del diagnóstico. También, se valora y se confronta esta información, con las características propias de la institución, oportunidades que ofrece, áreas para el mejoramiento, perfil del personal, servicios; y con base en la información obtenida es que se

plantea la conformación de los grupos, lo cual implica toda una estrategia socioeducativa en la que se involucran discentes, personas encargadas y personal institucional, partiendo de las necesidades de los niños y las niñas.

El objetivo general buscó favorecer el proceso de adaptación de los niños y las niñas de preescolar a la educación primaria, mediante estrategias que permitan el reconocimiento previo del espacio educativo, la interacción con los distintos actores sociales que intervienen, el fortalecimiento de la familia como instancia principal para el soporte infantil y las alternativas de apoyo institucional, con miras a que se logre el éxito escolar.

Objetivos específicos:

- Realizar un perfil diagnóstico con la comunidad estudiantil de transición;
- Brindar asesoría a padres, madres o encargados(as) con base en las necesidades detectadas en el diagnóstico;
- Acercar a los estudiantes y las estudiantes de forma tangible a la experiencia educativa que enfrentarán durante el siguiente curso lectivo;
- Propiciar un espacio en que las docentes de primer nivel interactúen con la población estudiantil que atenderán el siguiente curso lectivo y conozcan el funcionamiento general;
- Dar seguimiento a las situaciones específicas encontradas en el diagnóstico, una vez insertos en el primer nivel.

4.2. Contextos escolar, nuestra escuela

La escuela fue fundada en el 1964, está ubicada en una zona de alto riesgo psicosocial, en Calle Fallas de Desamparados. En este momento cuenta con una población aproximada de 900 estudiantes.

Actualmente a nivel de preescolar existen tres grupos de materno-infantil y cuatro grupos de transición. En primaria existen cinco grupos de I nivel,

seis grupos de II nivel, cinco de III nivel, seis de cuarto nivel, cinco de quinto y seis de sexto.

Existe variedad en cuanto a la conformación de las familias y a la situación socioeconómica, encontrándose grupos con altos ingresos económicos, así como otras sumidas en la pobreza. Cabe señalar que el centro educativo forma parte del Programa de Fonabe desde el cual se ve beneficiada aproximadamente una tercera parte de la población estudiantil, recibiendo diecisiete mil setecientos (17 700) colones por mes o más, dependiendo de la categoría de beca asignada. Sin embargo, el proceso de recibir este resulta ser lento y en ocasiones engorroso, tanto para las familias que lo tramitan como para las funcionarias que realizan las gestiones ante Fonabe, lo que a veces dificulta el acceso de quienes necesitan con urgencia de ayuda socioeconómica para mantener a sus hijos e hijas estudiando.

Así mismo, existen contextos en los cuales las jefaturas de familia son profesionales, pero también es común encontrar analfabetismo. Muchos de los estudiantes y las estudiantes se enfrentan a un contexto de violencia, en sus distintas manifestaciones; pobreza, drogadicción, alcoholismo, hogares disfuncionales, baja escolaridad y escasa colaboración del hogar, los cuales inciden directamente en el éxito escolar. Bajo este panorama, en 2003, fue declarada escuela de atención prioritaria, programa que se ubica en instituciones que atienden poblaciones en vulnerabilidad psicosocial.

A partir de la creación del programa, el centro educativo cuenta con los servicios del programa de recuperación integral (dirigido a estudiantes con bajo rendimiento escolar), equipo interdisciplinario (compuesto por tres profesionales en Sociología, Orientación y Psicología) y las facilitadoras del currículo, quienes son maestras que se encargan de actualizar, capacitar y brindar apoyo al resto del personal docente, en estrategias pedagógicas y contenidos de las materias básicas: matemática, español, estudios sociales y ciencias. De igual forma, se brinda educación preescolar y educación general básica (hasta sexto nivel), que incluye enseñanza del inglés, informática educativa y materias complementarias como: educación física, religión, educación para el hogar y música.

Los servicios de educación especial son los siguientes: servicio de apoyo para estudiantes con problemas emocionales y de conducta; para estudiantes con problemas de aprendizaje y para niños o niñas RM (discapacidad cognitiva). También se ofrece el servicio de biblioteca y terapia de lenguaje. Asimismo, la escuela tiene un comedor, que atiende a la totalidad de la población con desayuno y almuerzo todos los días lectivos.

4. 3. El proyecto en sus inicios

Desde sus inicios, el proyecto de transición contempló tanto la población estudiantil como a la comunidad de padres, madres y encargados. Se contó con el apoyo de otras instituciones, con quienes se coordinaba la capacitación a la familia, partiendo de un enfoque que apuntaba hacia el desarrollo de herramientas que reforzaran el rol de los padres y madres en la orientación hacia sus hijos e hijas, por ejemplo, manejo de límites y comunicación.

La incorporación de las personas encargadas al proceso es básico, ya que, como plantean Rojas y Solís (2008), “el éxito escolar requiere del apoyo de la familia, cuanto más se involucren los padres y las madres en la educación de su prole, ésta tendrá mucho más posibilidades de éxito en sus estudios y en su vida”. (p. 5). Es así que parte de la estrategia institucional que aún se mantiene, es abocarse a crear estos nexos con la familia, debido a que está comprobado que esto incide como un factor básico en el éxito escolar.

Así, poco después de haber iniciado el proyecto, se decide que el trabajo con personas encargadas será desarrollado por personal institucional, conformado por el equipo interdisciplinario y el comité de evaluación, donde se abordaban algunos temas de orden administrativo (reglamento, servicios, entre otros). En estas reuniones se solicitaba la presencia de las docentes asignadas para el primer nivel para el posterior curso lectivo, con el fin de que los padres y madres de familia se familiarizaran con ellas y tuvieran un acercamiento inicial. Su rol se basaba principalmente en dar la bienvenida a educación primaria y orientarles en cuanto a la forma de trabajo para el siguiente curso lectivo.

En cuanto a los niños y niñas, las maestras de preescolar hacían un recorrido por el área donde se imparte educación primaria, para hacer un reconocimiento de las instalaciones, del personal y para que conocieran la existencia de algunos servicios.

Como parte de las estrategias para reforzar el proyecto, años después, se creó un espacio de trabajo previo con el personal docente que impartiría I nivel en el siguiente curso lectivo, en el cual se buscaba la reflexión en torno a su labor y a las condiciones de la población que recibirían, tanto con relación a la etapa de desarrollo de los y las discentes, como de las características psicosociales según el contexto social en que se inserta la escuela. Entre las reflexiones se resalta la importancia del juego como

estrategia de mediación y la necesidad de hacer una transición pausada entre la metodología de preescolar y la de primaria.

Como fruto de este espacio, las docentes de primaria tomaron un rol más activo dentro del proceso y surge la idea de crear una actividad en la que los niños y las niñas experimentarían una jornada completa en la escuela, siendo aún estudiantes de kínder, como parte de la ambientación y familiarización con el nuevo sistema y las nuevas condiciones. Aquí se empieza a tomar en cuenta no solo el reconocimiento físico de las instalaciones, sino también el relacionarse con las personas y lugares que en un futuro serán sus docentes y el espacio físico (aulas, pasillos, baños, oficinas), así como compartir con nuevos compañeros y compañeras. Es así que, con este bagaje, comienza a perfilarse y consolidarse el actual proyecto.

4.4. El proyecto de articulación en la actualidad

En el 2013, se detecta una necesidad especial en la población de preescolar, relativo al apoyo familiar. La población que tradicionalmente contaba con una presencia significativa por parte de las personas encargadas, conforme pasaron los años, la disposición para mantenerse vinculado a la escuela disminuyó, lo que se hizo aún más visible en ese curso lectivo.

La conflictiva familiar se incrementó, las docentes observaron que el apoyo de la familia y el vínculo hogar – escuela, que tradicionalmente se encuentra más reforzado en preescolar, había disminuido; las personas encargadas se presentaban poco a la institución y a las reuniones; además, las situaciones de violencia se acrecientan y existe poca respuesta a la intervención de las docentes. Todo esto se ve reflejado a nivel conductual en el alumnado y se incrementan actitudes agresivas cada vez más visibles en el espacio escolar.

Esto hace que se tome la decisión de reforzar el trabajo con las personas encargadas, ya que, bajo este contexto, se hace más difícil el proceso de transición para los niños y las niñas, pues con poco apoyo del hogar se les dificulta enfrentar exitosamente la educación primaria. Surge, entonces, el requerimiento de realizar un diagnóstico profundo de las necesidades de la población estudiantil y de las áreas por reforzar, tanto con los y las estudiantes como con los familiares que los tienen a cargo. Así es como el proyecto se organiza en cinco etapas, las cuales en algunos momentos coexisten o se desarrollan en forma paralela.

4.5. Las etapas del proyecto

I etapa: Planificación y coordinación intrainstitucional

II etapa: Diagnóstico integral de la población estudiantil

III etapa: Intervención con padres y madres de familia o personas encargadas.

IV etapa: Intervención con los y las estudiantes

V etapa: Seguimiento

En lo correspondiente a la primer etapa, el proceso es liderado por el equipo interdisciplinario; no obstante, el proyecto como tal se desarrolla con la colaboración de las docentes de preescolar, futuras docentes del I nivel (designadas por la dirección), biblioteca, servicio de problemas emocionales y de conducta, docentes de inglés y de religión. Recientemente, con el cambio de los programas de español, se incorpora a la facilitadora de español.

Las distintas personas involucradas en el proyecto tienen un rol bastante activo y autonomía para hacer propuestas y diseñar sus propias intervenciones, tanto en el trabajo con los padres y madres como con los y las estudiantes. En este sentido, según el papel asignado, cada una diseña su estrategia de intervención, tomando en cuenta los acuerdos que se den en las reuniones de coordinación.

1. Reunión inicial con docentes de preescolar: El equipo interdisciplinario presenta un bosquejo general del proceso que contempla la propuesta de calendarización, según las distintas fases, estructura del proceso y se definen nuevas propuestas (en caso de que existan), entre otras. También se coordina en este espacio la ejecución del diagnóstico que se realiza a cada estudiante, el cual es elaborado por las docentes de preescolar.

En esta reunión, se hacen sugerencias y acuerdos, tomando en cuenta las experiencias anteriores. Es importante hacer notar que las docentes de preescolar son un personal permanente en el proyecto de articulación, lo que no sucede con las docentes de I nivel, las cuáles rotan año tras año; por lo que algunas conocen el proyecto, pero otras requieren de un proceso de inducción en el momento.

2. Reunión general: Se reúne a docentes de I nivel, docentes de preescolar, equipo interdisciplinario y el personal de dirección, con el fin de hacer una recapitulación para las que no conocen el proyecto. Se invita generalmente a una docente que haya participado en procesos anteriores con el objetivo de relatar su experiencia y motivar a las compañeras.

Se busca con esta actividad, sensibilizar al personal docente que recibirá a los niños y las niñas el próximo curso lectivo, esto les ayuda a involucrarse y tener un primer acercamiento con el estudiantado. Por una parte, se procura que el paralelo de I nivel³ conozca en forma general las características de la población, por lo que las docentes de preescolar les brindan un perfil de los grupos y detallan algunas situaciones específicas. Por otra parte, se les da a conocer la metodología con la que se atenderá a las personas encargadas (lo cual se hace en estaciones de trabajo). Se hace la propuesta de calendarización, con los ajustes necesarios.

3. Reunión de organización y diseño de materiales para la intervención con padres, madres y encargados: Debido a la dinámica propia del trabajo con la familia (estaciones), se realiza una reunión por subcomisiones, para diseñar el trabajo y elaborar los materiales necesarios.
4. Reunión de organización y diseño de materiales para la intervención con estudiantes: Las docentes de I nivel organizan la actividad general para los niños y niñas de preescolar. La dinámica utilizada para esta intervención se detalla en otro apartado.

Para la II etapa sobre el diagnóstico integral de la población estudiantil, las docentes de preescolar, específicamente las del nivel de transición, realizan un perfil de los y las estudiantes enfocado en los siguientes aspectos: situación de salud, situación psicosocial específica, situación socioeconómica, funcionamiento cognitivo general y psicomotriz, dificultades conductuales, servicios que le atienden, otras observaciones.

Los resultados de este diagnóstico se utilizan en tres vías:

- La información permite detectar algunas necesidades de capacitación para las familias, así se determinan los temas

3 Grupo de docentes que impartirán el primer nivel.

que se abordarán durante la actividad de articulación dirigida a personas encargadas.

- A la vez, los resultados de este diagnóstico individual sirven de insumo para la conformación de los grupos para el siguiente curso lectivo, en tanto se toman en cuenta las características del niño o niña y de las docentes; de forma que se intenta situar al estudiante con la docente que mejor atienda sus necesidades. Por ejemplo, las situaciones de problemas conductuales se analizan en sus particularidades, ya que dependiendo del origen de dichas acciones y sus manifestaciones específicas, necesitarán una docente más firme o bien, una que maneje disciplina a través de la contención y generación de vínculos.

Así, se intenta realizar una propuesta de integración de los grupos, basada en el criterio técnico tanto del equipo interdisciplinario como de las docentes de preescolar, últimas que poseen un conocimiento más profundo del estudiante, por haberle atendido durante un curso lectivo completo. Se procura además hacer una distribución equitativa de las diversas situaciones que aparecieron en el diagnóstico, de manera que se logre establecer un equilibrio en los grupos.

- El diagnóstico permite también que las docentes de preescolar, junto con el equipo interdisciplinario, analicen el perfil de cada estudiante y con base en esto se realicen las recomendaciones para el próximo curso lectivo; en cuanto a servicios a los que deben ser referidos los y las estudiantes, ya sea al equipo interdisciplinario o a los servicios de apoyo relacionados con problemas emocionales y de conducta, problemas de aprendizaje, entre otros; o bien, en los que ya están insertos y deben permanecer.

Para la etapa tercera, se hace un trabajo de capacitación con las madres, padres o personas encargadas; esta convocatoria es realizada por las docentes de preescolar. Con el fin de lograr el mayor porcentaje de asistencia posible a la capacitación, la institución educativa solicita comprobante de asistencia como requisito para la matrícula de primer nivel. Debido a que, aunque no se va a negar el derecho a inscribirse como alumno, es necesario crear medidas de presión para que el compromiso familiar sea efectivo, tal como se ha comentado de previo y las dificultades que se han venido presentando con el grupo de personas encargadas.

La intervención con padres, madres y cuidadores se basa en aspectos detectados en el diagnóstico y en las observaciones de las docentes de preescolar. Con base en esto, se determinó que en este proceso, además de la información de orden administrativo, era necesario capacitar a los y las participantes en áreas que les permitan servir de soporte a sus hijos e hijas, desde lo psicosocial y lo académico, ya que esto incidirá directamente en su vida escolar y su desarrollo personal.

Desde el 2013, partiendo de los cambios dados en las respuestas de los encargados y encargadas y buscando generar una estrategia más dinámica y llamativa, que favoreciera la aprehensión del conocimiento y la disposición de asistencia a la escuela, se retoma la estrategia inicial de capacitación por estaciones.

En estos espacios se abordan diversas temáticas; se divide a la población en subgrupos, los cuales se acercan a las diferentes estaciones donde se desarrolla un tema específico. Cada sitio cuenta con un tiempo determinado para abordar la temática y, cuando así se indica, el grupo acude a otra estación.

Para este efecto, se organizan cuatro equipos o subcomisiones de trabajo:

- a. Logística: Este equipo es quien enlaza el quehacer de los tres equipos restantes y coordina la adecuada organización del espacio de intervención con personas encargadas. Es el responsable de la organización general de la actividad en cuanto a: recibimiento, registro de asistencia, entrega de materiales, colocación de gafetes y distribución de tiquetes de alimentación, instalación de equipo audiovisual, refrigerio, mobiliario, rotulación, música, registro fotográfico, manejo del tiempo, entre otros.
- b. Los tres equipos de capacitación: En la primera experiencia que se organizó, bajo la modalidad de estaciones, se trabajaron los temas de: comunicación – respuesta creativa al conflicto, manejo de límites y violencia. Basados en las necesidades presentadas en ese momento.

Cada estación planificó e impartió su tema empleando metodologías lúdicas y participativas, tales como rompecabezas, juegos, dramatizaciones, juegos de roles, videos. Además utilizaron material audiovisual y escrito

como apoyo, estos se encuentran en las carpetas que se les proporcionan al inicio de la actividad.

En el curso lectivo 2014, se incorporó al proceso de capacitación de las personas encargadas, el tema de los nuevos programas de español, ya que se requería que conocieran las nuevas metodologías y formas de evaluación, para facilitar la comprensión de por qué se utiliza más el juego dentro del aula y cómo esto favorecerá el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Se reorganizan las estaciones, dándoles la oportunidad de experimentar las nuevas estrategias pedagógicas, por lo que se introduce la vivencia del movimiento corporal, la importancia del juego en el proceso educativo, desarrollo del cuento y la poesía como introducción al proceso de lecto-escritura. Además, se abordó en otras estaciones, el tema de manejo de límites, y prevención de la violencia

4.6. Descripción general de la actividad

Se inicia dando la bienvenida a los y las participantes y explicando el objetivo de la actividad. Se enfatiza en la importancia de brindar soporte en el proceso de transición que enfrentarán sus hijos e hijas al entrar al primer ciclo y se les motiva para que se capaciten como un proceso que va a enriquecer su labor como encargados y personas responsables del niño o la niña.

Posteriormente, se realiza una actividad reflexiva en torno al video "Cuando pensabas que no te veía"⁴, que hace referencia a la importancia de que los padres, madres y encargados tomen en cuenta que sus hijos e hijas les observan y están pendientes de sus acciones, aprendiendo de lo que observan en ellos como figuras significativas. Una vez finalizado, se realiza una plenaria para poner en común ideas, preguntas y dar oportunidad a comentarios.

Seguidamente, se revisa un folleto con información básica sobre la organización institucional y los diferentes servicios con los que pueden contar una vez matriculados en la escuela.

⁴ Original de Mariano Osorio, "Cuando pensabas que no te veía", se encuentra en: www.youtube.com/watch?v=jeKH58VQwtI

Se presentan las docentes de I nivel y algunas docentes de materias especiales, que asumirán a los y las estudiantes en el siguiente curso lectivo y quienes brindan un mensaje de bienvenida a los y las participantes.

Se les explica la actividad en la que participarán sus hijos e hijas, así como las fechas establecidas para ello. Luego, el equipo de logística detalla la dinámica de la actividad bajo las siguientes consignas:

- Los y las participantes se distribuyen por equipos de trabajo, según el color del gafete que se les colocó.
- Existen tres estaciones de trabajo. Se les ubica en cada estación según el color que identifica a cada grupo. En cada una de las estaciones trabajan un tema específico entre 20 y 25 minutos. La metodología es participativa.
- Cada estación cuenta con su propio equipo audiovisual y con personal de preescolar, personal de I nivel y personal del equipo interdisciplinario o educación especial (para reforzar los contenidos).
- Una vez cumplido el tiempo, se coloca música indicando que se debe pasar a la siguiente estación. Hasta que finalmente los tres grupos hayan rotado en cada una de las estaciones de trabajo, se da paso a lo siguiente.
- Concluido el trabajo por estaciones, se reúne nuevamente al grupo total y se hace una plenaria.
- Al finalizar, se les solicita evaluar la actividad mediante un instrumento específico, que contempla cuatro frases generadoras:
 1. Lo que pensé...
 2. Lo que sentí...
 3. Lo que aprendí...
 4. Observaciones y sugerencias.
- Se comparte un refrigerio y se entregan comprobantes de asistencia.

En cuanto a la evaluación, en comunicaciones personales 2014, 2013) los padres y madres refieren algunas frases como:

- "Lo que pensé es que es muy productivo, uno como padre abre la mente al saber que hay opciones a corregir errores".
- "Aprendí a mejorar con mi hijo en mi relación familiar y social".
- "Un gran apoyo a los padres, al mostrar una forma diferente de criar a sus hijos".
- "Pienso que este taller ha sido muy grato debido a que como personas debemos aprender a ser más tolerantes con los demás, debemos aprender más de los niños y ser menos conflictivos en nuestra vida".
- "Muchas de las cosas que en este taller se vivió, me dejó pensando mucho, porque esas cosas las vivimos día con día".
- "Sentí motivación y satisfacción, de que la institución se preocupe por dar una educación no solo a nuestros hijos sino para nosotros los padres".
- "Sentí que se tomaron principios muy importantes de valorar y hacernos reflexionar a los padres de que nuestro hogar es el eje central donde se inician los valores y principios para un exitoso desarrollo de nuestros niños".

Sobre la vivencia en torno a la metodología de los nuevos programas de español, también en comunicación personal 2014 opinaron:

- "Aprendí y recordé mi niñez".
- "El aporte brindado es primordial en este nuevo proceso, para tratar de ayudar a nuestros hijos y fortalecer nuestros vínculos".

Es importante anotar que, con los padres, madres y encargados que no asisten, se programan dos espacios de reunión, en los cuales se les explica el proceso de articulación, la importancia del apoyo hacia sus hijos e hijas en esta etapa y se les brinda material de apoyo, así como las fechas cuando sus hijos e hijas deben presentarse a la actividad programada para estudiantes. Igualmente, se registra asistencia y se entregan comprobantes.

Es en la cuarta etapa cuando se trabaja con el estudiantado y durante tres días las docentes de primer nivel atienden a los y las estudiantes en un horario de 7 a. m. a 11:35 a. m. El primer día, las docentes de preescolar colocan a los y las estudiantes gafetes de seis colores diferentes, con el fin de formar seis grupos. De manera que los niños y las niñas experimenten el cambio de compañeros y compañeras, como parte del proceso de asimilación de la conformación de un nuevo grupo.

Durante cada día, ya conformados los grupos, las docentes les atienden, utilizando diferentes metodologías, tal como lectura de cuentos, hojas para colorear, entre otro; relacionadas con áreas específicas, tales como coordinación motora – fina, área temporo-espacial, expresión y aspectos sociales, entre otras. Algunas profesoras de materias especiales (religión e inglés) se integran y cuentan con un espacio en los grupos para desarrollar actividades.

Como parte de las estrategias que utilizan durante estos días de estadía en la escuela, una de las docentes se encarga de realizar un recorrido institucional, se recrea la escena de que viajan en un vagón de tren (formado con cartón), donde la maestra porta vestuario de maquinista y lleva a los niños y las niñas a una gira por la institución, lo que resulta una actividad entretenida y lúdica para los y las discentes, permitiéndoles conocer otras áreas de la institución y al personal que atiende los distintos servicios.

Los días siguientes, las docentes van rotando de forma tal que, al finalizar la jornada, todo el estudiantado les conocen y ellas han atendido a cada grupo. Se aprovecha para que el profesorado observe su desempeño general.

Así, a la quinta etapa la hemos definido como el seguimiento del proceso, acción incorporada recientemente en el proyecto, la cual por su importancia se ha logrado fortalecer.

Como parte de las estrategias generales de acompañamiento y seguimiento de las situaciones escolares, el equipo interdisciplinario distribuye los seis niveles de educación primaria, dos para cada profesional. Con el fin de tener mayor cercanía con cada nivel por medio de la participación en reuniones de paralelo, detectando necesidades y brindando orientación y asesoría.

Dentro de este marco, se inserta el seguimiento que se brinda al primer nivel. Con base en el diagnóstico elaborado por las docentes de preescolar, se identifican los casos prioritarios para atención psicosocial, por lo que una funcionaria del equipo interdisciplinario asiste a las reuniones del paralelo del nivel, en las cuales se les brinda la lista de los niños y las niñas atendidos en el equipo

interdisciplinario, tanto en las situaciones psicosociales específicas, como los casos de beca. Se hace mención del caso y se dan las recomendaciones específicas, para esto previamente las tres funcionarias del equipo interdisciplinario han elaborado un cuadro resumen de los casos atendidos en esta instancia, donde se incluye la siguiente información: Nombre, sección, motivo de consulta, recomendaciones. Con el fin de que se pueda realimentar a las docentes con respecto a las diversas situaciones. Asimismo, se les informa sobre los y las estudiantes que acceden a los otros servicios, tal como terapia de lenguaje o algunos de los servicios de apoyo de educación especial. Se analizan casos identificados con situaciones específicas que aún no han sido referidos. Este espacio también se aprovecha para la detección de nuevas necesidades de los y las estudiantes, que puedan estar percibiendo las docentes.

Igualmente, se identifican necesidades generales a nivel grupal y se les da soporte por medio de talleres, intervenciones específicas u otras estrategias. Aportando también materiales tanto para apoyo en lo pedagógico como desde lo psicosocial.

4.7. Limitaciones:

Aunque cada estudiante se ubica en un grupo pensando en sus necesidades y el perfil de la docente que más le favorece, en ocasiones (debido a situaciones administrativas, por nombramiento, traslados y demás), no todas las docentes se mantienen en el nivel, lo que rompe con la intencionalidad de asignarles un grupo específico.

A pesar del esfuerzo institucional, de conformar los grupos de acuerdo con los perfiles de estudiantes y docentes, en algunos casos esto no ha sido respetado, lo que causa inestabilidad en los grupos, haciendo que el equilibrio que se busca no se logre del todo y generando un recargo para algunas educadoras.

De igual forma, en ocasiones es difícil que el padre, madre de familia o persona encargada se acerque a la institución, por lo que se deben crear alternativas para que sea efectiva la asistencia, esto puede disminuir la disposición y dificultar que se asimile de mejor forma el contenido dado en las actividades programadas para esta población.

La mayor parte del personal se ha comprometido y ha asumido un papel proactivo en dicho proyecto; pero siguen existiendo sectores pasivos ante este tipo de procesos, por suerte han sido los menos.

Debido a la multiplicidad de tareas y funciones propias del personal, se reducen los espacios de tiempo para la ejecución del proyecto, por lo que ha sido difícil realizar un seguimiento con los padres, madres y cuidadoras, de forma que solamente reciben una sesión y no un proceso que les permita una mayor incorporación de las herramientas brindadas.

De forma aislada, a lo largo de los años, ha ocurrido que algunas docentes durante el proceso de articulación han utilizado un estilo más directivo y rígido en el trato con los y las estudiantes, lo que ha generado el efecto contrario en la niñez, aumentando el nivel de ansiedad ante el ingreso a primer nivel.

4.8 Conclusiones u observaciones

Se considera que el cambio propuesto por los nuevos programas del MEP, al hacer énfasis en los procesos verbales y fomentar una mediación pedagógica lúdica, donde se promueve la expresión verbal y el intercambio grupal, favorecerá el proceso de adaptación de los niños y niñas al sistema de I ciclo. Por ello, favorecer una transición no tan abrupta, de un espacio más libre y lúdico, contribuyendo a una mejor adaptación hacia las exigencias más académicas; Lo que a su vez beneficiará el proceso educativo, dando oportunidad de generar más espacios para el aprendizaje significativo. En este sentido, los nuevos programas vienen a ser un aliado al presente proyecto, que permitiría que –si se aplican tal cual están propuestos– el o la estudiante pueda tener un proceso más amplio para acoplarse y asimilar la inserción a la enseñanza primaria.

Se desprende que es necesario que, como parte del enriquecimiento del proyecto, se incorpore el tema de los nuevos programas de español, tanto para el trabajo con las docentes de I nivel como con los padres, madres y cuidadoras que lo desconocen y que deben estar preparados para ofrecer el acompañamiento que sus hijos e hijas requieren. El propiciar este tipo de espacios permite al personal involucrado reflexionar acerca de su propia práctica docente en los centros educativos como un aspecto fundamental para el cambio de actitudes y comportamientos, y, por lo tanto, redundando en su crecimiento profesional y personal.

El proyecto, como tal, así como su acogida a nivel institucional y la aceptación que tiene por parte de las personas encargadas y los y las estudiantes, permite visualizar la importancia que tiene el realizar procesos de articulación que aborden de manera integral este momento de transición, de forma tal que no se haga énfasis en lo académico o en las características institucionales, sino que también se aborde partiendo del contexto y la realidad específica de los grupos, desde una perspectiva psicosocial.

El encuentro previo de la población estudiantil con las docentes facilita el proceso de adaptación del estudiante al ámbito escolar; sin embargo, se desea aclarar que no se busca que esta adaptación sea una mera acomodación al sistema (del que ya se conocen sus defectos), sino que se espera que sea de tipo integral, donde el o la estudiante pueda ser visualizado a partir de sus propias características y especificidades, pero también pueda ser ubicado en un contexto. De esta forma, se espera también que los niños y las niñas encuentren docentes sensibles, capaces de contribuir a la creación de un ambiente de menor tensión, donde exista espacio para mayor libertad, creatividad, cuidado y soporte, que propicien un mejor desarrollo humano, favoreciendo su éxito escolar y personal.

Capítulo VII

Reflexiones finales

**Elaborado por Vilma Leandro Zuñiga y
Teresita Cordero Cordero**

Formar parte de la institucionalidad pública costarricense no es un tema menor, ya que buena parte de la identidad nacional está asentada justamente en toda esa plataforma de instituciones que habían respaldado por años el régimen democrático y el estado de derecho, que, a pesar de los defectos e inconsistencias, había caracterizado la idiosincrasia costarricense y su forma de organización sociopolítica. Las instituciones públicas son un referente simbólico que otorga cohesión, sentido de pertenencia, fuente de orgullo colectivo y que, por sobre todo, constituyen un espacio donde se materializa y dirime el conflicto social.

Todas las instituciones sociales encarnan los valores de la sociedad que las contiene, en un juego dialéctico nutren y son nutridas por el sistema de organización social; por ello ideologizan y son ideologizadas. El caso de la educación en Costa Rica es nuestro ejemplo y ha sido debatido a lo largo de los capítulos de este libro. Las políticas, reglamentos y en general casi todos los aspectos formales del MEP revelan un funcionamiento estructural caracterizado por la verticalidad, el adultocentrismo, el sexismo, el clasismo, y, en general, por un estilo discriminatorio en todos los niveles y áreas. A pesar de que se están realizando esfuerzos importantes para modificar algunos de esos aspectos, aún existe una fuerte tradición que sigue arraigada y legitimada en las relaciones sociales.

Para 1995, Costa Rica ya llevaba algún camino recorrido en las políticas neoliberales y el gobierno de turno mostraba una clara tendencia en ese sentido. El deterioro de las condiciones de vida de algunos sectores debía “combatirse” de alguna manera; de un predominio de políticas universales empezamos a pasar a un mayor énfasis en las políticas focalizadas, característica básica de los sistemas políticos que refuerzan y acentúan la desigualdad social.

En esa lógica, Promecum es un Programa de carácter asistencial, que se inserta en un sistema o en una institución social que no fue creada ni pensada con ese fin; todo lo contrario, el sistema educativo formal se entendió y asumió como un medio para que las personas alcanzaran

mejores condiciones de vida a través de la autogestión. No obstante, las políticas neoliberales han profundizado, en las últimas décadas, las condiciones de desigualdad social y presentan perspectivas futuras de mayor agudización y polarización social, haciendo de la convivencia social un espacio de violencia. Por ello, hoy más que nunca, el Programa no era el único esfuerzo orientado con ese objetivo (asistencial), sino que, en general, el país ha venido realizando importantes acciones intersectoriales para promover un mejor nivel de desarrollo humano colectivo.

Con la creación de Promecum se reconocía, implícitamente, el deterioro en la educación y en general de las condiciones de vida de un sector social; pero, al mismo tiempo, se instalaba el principio, ideologizado, de que la educación por sí misma iba a remediar el problema estructural de la desigualdad social. A 20 años de su inicio, hoy solo confirmamos lo que ya sabíamos: no se puede arreglar lo estructural desde un marco asistencial. De ahí, en buena medida, las sensaciones progresivas de frustración, desmotivación e ineficacia que manifiesta constantemente el personal que trabaja con este programa.

Es, sin duda alguna, que la Educación tiene un tema primordial en la institucionalidad costarricense y sigue siendo un espacio de importancia no solo nacional sino que a nivel internacional. La Psicología y las otras carreras de las Ciencias Sociales, que con el programa han venido incursionado y actuando en una parte del sistema educativo formal como es la educación primaria, tienen la tarea y la responsabilidad de visualizar y analizar la complejidad en que laboran. Nuestro foco de atención no ha sido una psicología normativa, sino que una práctica profesional en sitio, reconociendo lo escolar, como un campo paradójico, pues irrumpe como una posibilidad, pero también puede ser un medio para la expulsión y la exclusión. Tal como lo hemos dicho, la escuela sigue siendo una de las instituciones de impacto en la vida nacional de amplio espectro. Sin embargo, no todas las escuelas son iguales y no es cierto que todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades, ni las mismas condiciones en su proceso escolar.

Este proceso desde la Psicología nos ha llevado también a problematizar incluso las teorías normativas y las conceptualizaciones que se puedan tener sobre el desarrollo humano, que suelen venir de otros contextos socioculturales. Esto tampoco quiere decir que debamos de eliminar los estudios y planteamientos psicológicos, el punto está en que la persona profesional en Psicología tiene que ser capaz de reconocer el marco en que se desarrolla su trabajo, las formas de vinculación social y los procesos ideologizados

en que se instaure su práctica, para poder dar pie a nuevas formas de enfrentar las problemáticas.

Asimismo, hemos tomado una postura ética, al plantear la importancia de realizar una lectura desde la práctica y poder dar cuenta de una forma de trabajo que busca reconocer no solo la dimensión individualista, sino que una visión social y cultural que sirve para la reflexión crítica sobre las condiciones y las circunstancias en las cuales se desenvuelve Costa Rica. Comprender el contexto en que se desarrolla la diversidad de la vida humana, ser claros que las instituciones públicas tienen un papel impostergable que hacer y también estar conscientes de la propia crisis institucional que tiene el país son algunas de nuestras conclusiones y llamados de atención.

Para la Psicología, es necesario tener un conocimiento técnico instrumental, pero no basta con ello, se requiere de un conocimiento situado, una comprensión crítica de las acciones posibles y una construcción de posibilidades desde los espacios de trabajo por realizar; por ello, el programa es un ejemplo y requiere más estudios al respecto. De igual forma, se apela al enfoque de derechos humanos, en los cuales el derecho a la educación no es el único, por ello es importante comprender que la tarea no solo le toca a la escuela, sino que tiene un papel fundamental la salud, el trabajo, el ambiente; en fin los derechos de primera, segunda y tercera generación; situaciones que parecen estar lejos de la realidad y que se reflejan en la atención a la casuística.

En esta línea de discusión y reflexión, la psicología escolar está realmente en medio de un campo de acción que demandaría, tanto en la formación como en la práctica profesional, un decidido camino para apoyar nuevas miradas y constituir acciones que puedan ser vistas en su dimensión ideológica y no solo como un asunto técnico instrumental. Ya bien se ha planteado que la educación es un campo ideologizado y un espacio de acción conflictivo.

La escuela es el marco donde se ponen en escena o se actúan los conflictos sociales más crudos y frecuentes: es el contexto concreto del colapso institucional, del agotamiento de un modelo y de la incapacidad para construir otro alternativo, de la imposibilidad de ver más allá y del desinterés (adrede o no) por estos sectores. El “choque” generacional que siempre ha existido ahora se profundiza por el advenimiento del neoliberalismo, que ya no solo expresa ese conflicto de relevo generacional, sino de un modelo de sociedad, de país con otros valores, otras formas de valoración de la vida, del futuro, de los vínculos. Por un lado, el estudiantado actual

encarna o es “portador” de ese “germen” posmoderno, neoliberal, con todas las implicaciones que eso tiene. Por otro lado, el personal docente y demás funcionarias intentan sostener el viejo modelo, pero fracasan casi siempre, porque tanto el método como los contenidos no encuentran eco en la población educativa. El desencuentro es abismal, en método, en contenidos, en objetivos.

La cultura de lo *light* y exprés se instaló y se filtró en el sistema. Pareciera ser que la política pública en educación la determinan las empresas con la petición de la mano de obra que requieren, los sectores religiosos y en algún sentido los sindicatos, con muy poca visión estratégica y protagonismo del sector gobernante como garante del derecho y bienestar colectivo, generando la sospecha de que se ha apegado de manera irreflexiva a ese proyecto-país que viene desde otros lugares. Ese “dejar al garete” del que se quejan las y los docentes todo el tiempo de los padres de familia con sus hijos e hijas, es la representación micro de la negligencia y limbo en que se encuentra la educación como ámbito de preocupación y acción política.

Otro elemento que debe considerarse desde nuestra perspectiva es que el sistema está diseñado para que se reproduzca solo, sin embargo, como dice Freire, la escuela no puede cambiarse sola. El discurso educativo y sobre la educación está invadido y cooptado por los sectores del poder, además se dirime entre el viejo discurso de la educación como medio de movilidad social y educación como una actividad que ya no garantiza el bienestar, al menos colectivo. Uno de los problemas apunta en esa dirección, en su gran mayoría las y los funcionarios de los centros educativos han interiorizado el discurso de la movilidad social porque crecieron con él, pero, sobre todo, porque en sus condiciones concretas de vida eso es exactamente lo que ha implicado, y entonces se instalan con esa visión y desde ahí intentan transmitir a los y las estudiantes, siendo que para estos sectores ese discurso no cala y ni siquiera se reconoce porque las condiciones diarias en todos sus contextos inmediatos son muy distintas.

El quehacer de la Psicología en espacios como centros educativos de primaria ubicados en comunidades en riesgo social trasciende lo que tradicionalmente se ha conocido y se enseña en las universidades como “psicología educativa”, esa es una camisa muy estrecha y limitada para las demandas y necesidades que se presentan. Como bien hemos relatado y compartido en las páginas anteriores, las escuelas son un elemento más de realidades más amplias, siendo las comunidades la más inmediata y presente, de manera que el abordaje y conocimiento de las dinámicas comunitarias constituye un aspecto medular en el análisis e intervención

escolar. Lo mismo sucede con los “problemas de aprendizaje”, el uso de pruebas psicológicas, las intervenciones individuales y grupales, la asesoría y acompañamiento al personal docente e inclusive administrativo (a nivel interno y regional/nacional). No se trata solamente de lo que se hace, sino desde dónde, cómo y para qué se hace. Es desde esa perspectiva que consideramos que no es solo psicología educativa en el sentido estricto lo que se realiza en estos centros educativos.

La casuística constituye uno de los ejes más importantes del quehacer de la Psicología en estos espacios, en parte porque es el contexto institucional más inmediato para estas poblaciones, donde además conviven diariamente y por lo tanto donde se expresan los conflictos, y porque, como ya también lo dijimos antes, las otras instituciones encargadas, especialmente las de salud, no asumen como debe ser. En este sentido, lo único que deseamos dejar puntualizado es que la mayoría de factores causales asociados a los motivos de referencia y a la expresión de respuestas psíquicas “disfuncionales” se deben a la exposición sistemática, impune y legitimada de la violación de los derechos humanos más básicos de estas poblaciones.

El quehacer del profesional en Psicología, ya en el contexto concreto de un centro educativo, especialmente de primaria, interpela la forma tradicional, arraigada e histórica de “hacer escuela”. Desde que se introduce el discurso de los y las estudiantes así como de los padres y madres de familias como un recurso no solo válido, sino esencial para el buen funcionamiento institucional y resolución de conflictos, se atraviesa un eje fundamental de la educación costarricense. Estamos, entonces, en momentos de cambio y por ello tenemos que realizar esfuerzos mayores para enfrentar la desidia, la frustración, los temores que puedan generar las crisis, pero, sobre todo, las violencias.

A modo de cierre, sabemos que los temas, las discusiones y las prácticas están en cuestionamiento, por ello nos hemos atrevido a presentar este libro y esto también nos ha implicado y nos ha transformado. Quisiéramos que, desde la academia, la práctica profesional, los gremios y los tomadores de decisión, las familias y, en fin, todos los profesionales de la educación nos puedan cuestionar, pero desde una postura donde se visite y se aprehenda la práctica, se conviva con ella y no solo se hable de ella. El camino está abierto para ello. De nuestra parte, lo que hemos colocado es una forma de mirar y estudiar la realidad escolar, una postura crítica, incluso sobre los dogmas y las miradas normatizadas, que no tienen, por lo tanto, pretensiones asépticas; por el contrario, procuramos una postura histórica y social.

Bibliografía

- Álvarez, Ana T., Brenes, Abelardo y Cabezas, Marylin. (1991). Patrones de crianza en la familia costarricense. *Actualidades en Psicología*, 6(61), 1-606 .
- Cardemil, Cecilia, Álvarez, Francisco y Giaconi, Enriqueta. (1997). En búsqueda de la articulación pedagógica entre el nivel preescolar y los primeros años de enseñanza básica. *Centro de investigación y Desarrollo de la Educación*, 14. Recuperado en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/8208.pdf>
- Baquero, Ricardo. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadenos de Pedagogía Rosario*. 9, Año IV. (9), 71-85. Recuperado de <https://bejomi1.wordpress.com/2012/05/30/a-aparecer-en-cuaderno-de-pedagogia-rosario-no-9-la-educabilidad-bajo-sospecha-ricardo-baquero/>
- Baquero, Ricardo, Cimolai, Silvina, Pérez, Andrea y Toscano, Ana Gracia. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 121-137.
- Baquero, Ricardo. (2013). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En Irma Serrano García, Wanda Rodríguez Arrocho, Janet Bonilla Mujica, Tania García Ramos, Leslie Maldonado Feliciano, Sheila Pérez López y Camen Rivero Lugo. *El reto de la educación universitaria: experiencias desde la psicología*. (pp. 65 – 68) Puerto Rico: Asociación de Psicología.
- Barrantes, Alberto. (25 de agosto de 2014). Educadores imparten clases sin refrescar conocimientos. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/Educadores-imparten-clases-refrescar-conocimientos_0_1435056502.html.
- Bonino, Luis. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, (2). Recuperado de <http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20Micromachismos%202004.pdf>.
- Böhm, Winfried. (1991). Teorías de la Educación Infantil Temprana. *Educación*, 44, 7-2.

- Caldeira, Edla G. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Reflexão e Crítica*, 18(2), 196–199.
- Claramunt, Cecilia. (2005). *Explotación Sexual Comercial y Trabajo Infantil. Análisis de la respuesta estatal costarricense a las personas menores de edad y sus familias desde el enfoque de los derechos humanos* (tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Cole, Michael. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural; En Luis Moll. *Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio histórica en la educación* (2da edición) (pp. 109 – 134). Argentina: Aique Grupo Editor.
- Cole, Michael. (1999). *Psicología Cultural*. (1 ed. en español). España: Ediciones Morata, SL.
- Contreras, Ileana. (sf). *El análisis de las Metáforas que utilizamos diariamente: una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente*. Costa Rica: Departamento de Formación Docente, Facultad de Educación, UCR material bibliografiado.
- Cordero, Teresita y Salas, José Manuel. (2002). La Psicología en Costa Rica. Encrucijada en el nuevo milenio. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(1), 93–108.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Orientación y Vida Estudiantil. (2001). *Aportes prácticos de los diferentes disciplinas al currículum escolar para la formación integral del educando*. (Material inédito del MEP).
- Cruces, Alacir. (2005). Prácticas Emergentes en Psicología Escolar: Nova ética, novos compromisos, (pp. 47 – 65). En Albertina Mitjáns Martínez. *Psicología Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea Editora
- Cubero, Mercedes, Santamaría, Andrés. (2005). Psicología Cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, (23), 15–31.
- Cubero, Mercedes, Rubio, David y Barragán, Felipe. (2005). Cultura y Cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 119–140.

- D'Antoni, Maurizia. (2009). Vygotski, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación* 9. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/archivos/aula.pdf>
- Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño Lev. S. Vygotsky, Lev y Alexander Luria..* España: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Díaz Portillo, Isabel. (1999). *Técnicas de la entrevista psicodinámica*. (2da edición). México: Editorial Pax.
- Díaz, Frida, Hernández, Gerardo, Rigo, Marco A., Saad, Elisa y Delgado, Georgina. (2006). Retos Actuales en la Formación, y Práctica Profesional Marco y del Psicólogo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(137), 11-24.
- Dirección General del Servicio Civil. Resolución DG-221-2004, del 3 de setiembre del 2004. Manual Descriptivo de Especialidades. Equipos Interdisciplinarios (Informe CD-081-2004-C del 4 de noviembre del 2004 y Oficio CD-1526-2004 del 26 de noviembre del 2004.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2007). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar de Murzi, Faviola, Silva, Mariela. (2007). *Aula conjunta preescolar- primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica*. Venezuela: Laurus.
- Escudero, Inmaculada y León, José. (2011). Hitos y Retos del Psicólogo Educativo. *Psicología Educativa*, 17, 3-11.
- Fariñas, Gloria. (sf). *Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural*. Recuperado <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n3/11.pdf>
- Farrell, Peter. (2009). El papel en desarrollo de los Psicólogos Escolares y Educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 74-85.
- Fiorini, Héctor. (1995). *Teoría y técnicas de psicoterapias*. Argentina: Editorial Nueva Visión.

- Freire, Paulo. (1997). Educación y participación comunitaria". En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. (pp. 83 – 96) España: editorial Paidós Educa
- Freire, Paulo. (sf). *Cartas a quien pretende enseñar*. Socialismo del Siglo XXI. Costa Rica.
- Fritz-Ulrich, Kolbe. (1999). ¿Formación magisterial sin ventajas normativas para el saber práctica de la acción?. *Educación*, 60, 46–63.
- Geilfus, Frans. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. El Salvador: IICA.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. España: Editorial Paidós.
- Gomes, Leda y Van De Velde Viera, Jumana Silvia. (1999). Psicología na Educação: Descrição das Intervenções em Estágio Acadêmico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1, 64–70.
- González Rey, Fernando L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9. (Número especial). 1–24
- Gurdián Fernández, Alicia. (2001). *Tocando la puerta y dejando el recado... ¿cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en Derecho?*. Costa Rica: IMEC– UCR– ILANUD.
- Hernández, Pastor. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa*, 15, 165–175
- Instituto de Estadísticas y Censos de Costa Rica (INEC). (2015). *Densidad de población*. Recuperado en <http://www.inec.go.cr/SNISAN/P07/p07.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo INEC. (2011). *Censo 2011*. Estadísticas demográficas y sociales. Recuperado de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>.

- Jiménez Rodríguez, Ramiro. (2010). *Estudio sobre aspectos varios de PROMECUM - Proyecto para el mejoramiento de la calidad de la Educación y Vida de comunidades urbanas de atención prioritaria*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Leandro, Vilma. (2010). Pobreza y Exclusión Social: el caso de la Educación Pública Costarricense. En Ignacio Oropeza y Sara Baltodano. *Psicología. Dominación, compromiso y transformación social*. (pp. 191 – 199). Costa Rica: Editorial UCR, 191-199.
- Lugones, María. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos. *Revista internacional de filosofía política*, 25, 61-76. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=116762>
- Martín-Baró, Ignacio. (1985). Entre el individuo y la sociedad. En *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. (pp. 1 – 51). El Salvador: UCA Editores.
- Martín Baró, Ignacio. (1992). Guerra y salud mental. En *Psicología social de la guerra*. (pp. 4 – 5). El Salvador. Universidad Centroamericana Simeón Cañas editores.
- Matusov, Eugene., & Rogoff, Barbara. (2002). Newcomers and Old-Timers: Educational Philosophies in Action of Parent Volunteers in a Community of Learners School. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(4), 415-440.
- Méndez, Laura. (2011). El Psicólogo Educativo en España. Algunas Propuestas para la Reflexión. *Psicología Educativa*, 17, 39-56.
- Mitjáns Martínez, Albertina. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (Número especial). 1-24.
- Mora Salas, Minor y Pérez Sáinz, Juan P. (2009). *Se acabó la Pura Vida. Amenazas y desafíos sociales en la Costa Rica del siglo XXI*. Costa Rica: FLACSO-CR
- Moreno, Manuel Alejandro. (2013). Psicoanálisis e intervención social. *CS*, II, 115-142.
- Moscovici, Sergio. (2003). Notas hacia una descripción de la Representación Social. *Psic. Soc. Revista internacional de Psicología Social*, I (2), 67-118.

- Munné, Frederic. (1995). *Etnografía metodología cualitativa en la investigación socio-cultural*. España: Boixareu Universitaria Marcombo.
- Murillo, Javier y Román, Marcela. (2011). ¿La Escuela o la Cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los Estudiantes en América Latina. Estudio Multinivel sobre la Estimación de los Efectos Escolares. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3). Recuperado de www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART3.pdf
- Osorio, Mariano. (sf). Cuando pensabas que no te veía [Archivo de video]. Recuperado www.youtube.com/watch?v=jeKH58VQwtI
- Oros, Laura Beatriz, y Vargas Rubilar, Jael Alejandra. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), 69–80. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-43812012000100006&lng=en&tlng=es.
- Pranis, Kay. (2009). *Manual para facilitadores de Círculos*. Costa Rica: CONAMAJ.
- Programa Estado de la Nación. (2014). *Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Ramírez, Jesús. (2009). Editorial. *Psicología Educativa*, 15, 3–4.
- Redondo, Jesús. (2015). La educación, la escuela y la desigualdad [Mensaje en un blog]. Recuperado de (<http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2015/05/la-educacion-la-escuela-y-yladesigualdad.html>)
- Rodríguez Valverde, Andrea. (11 de noviembre de 2014). Estado de la Nación 2014. Costa Rica alcanzó su máximo histórico en desigualdad del ingreso durante el 2013. *El Financiero*. Recuperado http://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/Costa-Rica-alcanzo-historico-desigualdad_0_626937302.html
- Rodríguez-Arocho, Wanda. (2009). Pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (número especial). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/archivos/especial.pdf>
- Rogoff, Barbara. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209–229, .

- Rogoff, Barbara. (1997). Evaluating Development in the Process of Participation: Theory, Methods, and Practice Building on Each Other. En E. Amsel, A. Renninger. *Change and development*. (pp. 266 – 285). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rojas, Grace y Solís, Norma. (2008). *Propiciando el éxito escolar*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Roselli, Néstor. (2011). *La Psicología de la Educación en Argentina, Raíces, Desarrollos y Perspectivas*. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín.
- Sampson, Edward. (1996). Celebrando al Otro: una interpretación dialógica de la naturaleza humana. En Teresita, Cordero, Ignacio, Dobles y Rolando, Pérez. *Dominación Social y Subjetividad, aportes de la Psicología Social*. (pp. 31 – 60). Costa Rica: Editorial de Universidad de Costa Rica.
- Serrano, Ismael. (1996). Caperucita [Archivo de video]. Recuperado <http://www.cancioneros.com/nd/892/0/atrapados-en-azul-ismael-serrano>
- Solís Arce, Kattia, Arce Navarro, Patricia, Vargas Jiménez, Lorena. (s.f). *La labor de los equipos interdisciplinarios en las escuelas urbanas de atención prioritaria del MEP. Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria*. Departamento de Orientación y Vida Estudiantil. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Sullivan, Diane, Everstine, Louis. (2000). *Personas en crisis: intervenciones terapéuticas estratégicas*. México: Editorial Pax.
- Sumaza Laborde, Irene. (2006). Breve historia de la psicología escolar en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 17, 461–483.
- Toscano, Ana Gracia, Serial, Alejandra, Pérez Andrea Verónica y López María Mercedes. (2008). Experiencias escolares: nuevos sentidos, invenciones posibles. En Ricardo, Baquero, Andrea Verónica, Pérez y Ana Gracia, Toscano. *Construyendo posibilidades. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. (pp. 85 – 120). Argentina: HomoSapiens Ediciones.

- Vázquez García, Luis. (2001). *Manual para la elaboración de una psicodinamia. Trabajo final de graduación para obtener el grado de: Maestro en investigación psicoanalítica*. México DF: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/docencia/Tesis/preparatoria2/docs/psicodinamia.pdf>
- Vigotsky, Lev. (1979). *Problemas de método. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Editorial Crítica.
- Vinaccia, Stefano, Contreras, Francoise, Restrepo, Lina, Cadena, José, Anaya, Juan M. (2005). Autoeficacia, desesperanza aprendida e incapacidad funcional en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Internacional Journal of Clinical an Health Psychology*, 5(1), 129–142.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Instituto de Investigación
en Educación

El presente libro es el resultado del proyecto de investigación “Miradas múltiples: psicología escolar en las escuelas de atención prioritaria en el sistema educativo público costarricense” (2013–2015), inscrito en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR).

La investigación fue posible gracias a la colaboración mutua entre un grupo de profesionales (cuatro psicólogas y una socióloga) que laboran en los equipos interdisciplinarios de cuatro instituciones públicas de educación primaria en el Programa Escuelas de Atención Prioritarias junto con investigadoras de la UCR. La amplia experiencia de trabajo de las profesionales, entre 11 a 20 años, se conjuntó con la mirada externa de la investigación a partir de registros etnográficos, entrevistas, reflexiones donde surgieron saberes y conocimientos compartidos.

2017