

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA FAMILIA



Una Institución Adventista

**ESTUDIO DE CASO GRUPAL SOBRE CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD NARRATIVA USANDO EL RECURSO DEL “ÁRBOL
DE LA VIDA”, EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “SAN COLUMBANO”, LIMA, 2014.**

Tesis para optar el grado académico de magíster en
Ciencias de la Familia con mención en Terapia Familiar

Por

Jazmin Madrid Valdiviezo

Lima, Perú

2015

A mi madre, por su amor,
confianza y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En primer término, mi gratitud a Dios, por su bondad y paciencia, porque con sus rayos alimenta el Árbol de mi vida y renueva cada día y cada etapa, mis esperanzas y sueños.

Agradezco a cada uno de los niños y niñas quienes han participado en esta tesis, por su entusiasmo y alegría. A mi amiga y colega, Paola Díaz, por animarme a realizar esta investigación en el colegio parroquial “San Columbano”, por participación activa como co-facilitadora, por revisar esta tesis, valorar la coherencia ética, y por recordarme siempre lo fascinante que es ayudar a los demás.

A mi asistente de investigación, mi amiga Mirian Carrión, quien aún con todas sus responsabilidades me ayudó revisando los textos y dándome valiosas sugerencias.

A Chelita Santillán, Otilia Salinas, Katty Puente y Paola Zavala, colegas, amigas y consejeras, por su constante presencia en mi vida.

Al Dr. Jaimes por los provechosos momentos dedicados a conversar sobre investigación cualitativa y metáforas.

A mi asesor, el Dr. Joel Peña, por todas sus observaciones y aportes a esta investigación, así como a la Dra. Ana Escobedo, por animarme siempre a llevar adelante este proyecto.

A Carolina Letelier e Ítalo Latorre-Gentoso, de PRANAS Chile, por haber venido a Perú para compartir sus conocimientos y experiencias a través del diplomado en Terapia Narrativa.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	viii
ANEXOS	ix
ABREVIATURAS Y ACLARACIONES	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Descripción de la situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Objetivos de la investigación	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 Justificación e importancia	5
1.5 Alcances y limitaciones	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1 Identidad Narrativa	8

2.2 Personas con definiciones problemáticas de sí mismos	11
2.3 Terapia Narrativa	11
2.3.1 Orígenes e Historia de la Terapia Narrativa	12
2.3.2 Bases filosóficas y epistemológicas de la Terapia Narrativa	13
2.3.2.1 Posmodernismo	13
2.3.2.2 Deconstruccionismo	14
2.3.2.3 Construccionismo social	15
2.3.2.4 Posestructuralismo	16
2.3.2.5 Conocimiento narrativo o popular	17
2.4 Definición de Prácticas Narrativas Colectivas	18
2.4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”	18
2.4.2 El “Árbol de la Vida” y otras metáforas	19
2.4.3 Origen de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”	21
2.4.4 Experiencias con el “Árbol de la Vida” en diferentes Continentes	24
2.4.5 Experiencias con el “Árbol de la Vida” en Sudamérica	29
2.4.6 La metodología de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”	31
 CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Diseño de la investigación	33
3.2 Contexto	35

3.3 Participantes	36
3.4 Procedimientos para la recolección de datos	37
3.4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del AdV	37
3.4.2 Revisión de documentos	39
3.5 Procedimientos para el análisis de datos	42
3.5.1 Fase de inmersión	42
3.5.2 Fase de comprensión	42
3.5.3 Fase de abstracción	43
3.5.4 Fase de síntesis y desarrollo del tema	43
3.5.5 Fase de iluminación e ilustración de los fenómenos	43
3.5.6 Fase de triangulación de la información	44
3.5.7 Fase de integración y crítica	44
3.6 Validez interna y externa	45
3.7 Rol del investigador	45
3.8 Aspecto ético	46
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	
4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”	47
4.1.1 Sesión N°1. El “Árbol de la Vida”	47
4.1.2 Sesión N°2 El “Bosque de la Vida”	66
4.1.3 Sesión N°3. Las “Tormentas de la Vida”	79
4.1.4 Sesión N°4. Reconocimiento y Celebración	95

4.2 Triangulación de datos	104
4.3 Identidad Narrativa y la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”	106
4.3.1 Identidad Narrativa y la metáfora del “Árbol de la Vida”	106
4.3.2 Identidad Narrativa y la metáfora del “Bosque de la Vida”	107
4.3.3 Identidad Narrativa y la metáfora de las “Tormentas de la Vida”	109
4.3.4 Identidad Narrativa y la experiencia de “Reconocimiento y Celebración”	110
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES	112
REFERENCIAS	121
ANEXOS	130

LISTA DE TABLAS

1	Criterios de inclusión y exclusión	37
2	Cronograma	38

LISTA DE FIGURAS

1	Historia de familias	20
2	Triangulación de datos	105

ANEXOS

Anexo A	PRACTICA NARRATIVA COLECTIVA DEL “ÁRBOL DE LA VIDA”	130
Anexo B	SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN	137
Anexo C	CONSENTIMIENTO INFORMADO	138
Anexo D	ESQUELA PARA PADRES	139
Anexo E	CERTIFICADO	140
Anexo F	OTROS SUCESOS E INTERVENCIONES	141
Anexo G	DIBUJOS Y CERTIFICADOS	153
Anexo H	ALGUNAS CARTAS	161

ABREVIATURAS Y ACLARACIONES

Para facilitar la lectura se han incluido algunas abreviaturas de palabras muy utilizadas.

IN = Identidad Narrativa

TN = Terapia Narrativa

AdV = Árbol de la Vida

Nota 1

Para asegurar la confidencialidad, todos los nombres han sido cambiados. Cuando no se logra identificar a quien corresponde la voz se utiliza “niño” o “niña”.

Nota 2

En algunas ocasiones en lugar de Práctica Narrativa Colectiva del Árbol de la Vida se utiliza o dice práctica narrativa colectiva del AdV, taller del AdV o simplemente taller.

Nota 3

Cuando se utiliza el término identidad, siempre hace referencia a identidad narrativa a no ser que se explique lo contrario.

RESUMEN

Esta investigación provee experiencias y reflexiones sobre la construcción de la Identidad Narrativa (IN). Responde a la pregunta: ¿Cómo se construye la IN mediante la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos? El marco teórico se fundamentó en las ideas sobre Identidad Narrativa de Paul Ricoeur, así como en la Terapia Narrativa. Es un estudio de caso grupal, interpretativo e instrumental, desarrollado con metodología cualitativa, se realizó en contexto escolar con 8 estudiantes que participaron de las 4 sesiones que engloba la metodología del Adv. Los datos obtenidos se analizaron bajo el enfoque fenomenológico- hermenéutico, y evidencian que las metáforas seleccionadas para cada sesión, no sólo permiten sino que contribuyen a la construcción de una identidad preferida a través de preguntas de externalización, coherentes y secuencialmente ordenadas.

Palabras claves: Identidad Narrativa, Terapia Narrativa, Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, Construcción de la Identidad.

ABSTRACT

This research provides experiences and reflections about the construction of Narrative Identity (IN). Answers the question, how Narrative Identity is constructed by Collective Narrative Practice "Tree of Life" in students who live with problematic definitions of themselves? The theoretical framework was based on Paul Ricoeur's views on Narrative Identity, as well as the Narrative Therapy. It is an interpretive and instrumental case study, developed with a qualitative methodology and it was conducted in a school context with 8 students who participated in the 4 sessions includes in the "Tree of Life" methodology. The data obtained were analyzed under the hermeneutic phenomenological approach, and demonstrate that metaphors selected for each session, not only allow but contribute to the construction of a preferred identity through consistent and sequentially ordered questions of externalization.

Keywords: Narrative Identity, Narrative Therapy, Collective Narrative Practice of "Tree of Life", Construction of Identity.

INTRODUCCIÓN

Este informe de tesis es el resultado del interés de su autora en la construcción de la identidad tal como la plantea Paul Ricoeur: cómo una comprensión narrativa que se produce a través de procesos constantes de creación y elaboración de historias sobre sí mismo (a). Esta Identidad Narrativa es también una de las comprensiones fundamentales que da sentido a las prácticas e intervenciones en Terapia Narrativa.

El propósito principal de esta investigación ha sido realizar un análisis de la construcción de la Identidad Narrativa en un grupo de estudiantes con definiciones problemáticas de sí mismos. La forma como se llevó a cabo tal intención, permitió destacar una de las herramientas de apoyo psicosocial sustentada en la Terapia Narrativa, como es, la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”. De esta forma, mediante las diversas metáforas y preguntas de constructivistas que este recurso plantea, los participantes reflexionaron y propusieron algunas definiciones preferidas de sí mismos.

Los 5 capítulos de esta investigación representan las diferentes etapas y procesos que se realizaron para su desarrollo. En cada uno de ellos, se pretendió integrar y dar sentido a los objetivos planteados en el primer capítulo, en el que también se plantea la situación problemática, la respectiva formulación del problema de investigación, así como la justificación, los alcances y las limitaciones.

El segundo capítulo provee una revisión teórica, comprensiva y organizada de la Identidad Narrativa y sus características; también explica lo que significa “personas con definiciones problemáticas de sí mismas”; qué es la Terapia Narrativa, sus orígenes y su epistemología; así como el concepto de la Práctica Narrativa Colectiva del AdV, sus metáforas, origen e historia y la metodología de desarrollo de cada una de las sesiones.

En el tercer capítulo se describe el diseño metodológico implementado en esta investigación cualitativa, el cual es fundamentalmente un estudio de caso grupal e interpretativo. Para la recolección de datos se utilizaron las sesiones de la Práctica Narrativa Colectiva del AdV y la revisión de documentos, mientras que para el análisis de los datos se utilizó un abordaje fenomenológico-hermenéutico que siguió una secuencia de fases: inmersión, comprensión, abstracción, síntesis y desarrollo del tema, iluminación e ilustración de los fenómenos, triangulación de la información y finalmente, integración y crítica.

En el cuarto capítulo se describen cada una de las sesiones realizadas (el “Árbol de la Vida”, el “Bosque de la Vida”, las “Tormentas de la Vida”, y Reconocimiento y Celebración), se desarrolla la triangulación y el análisis de la construcción de la IN a través de las metáforas que se plantea en cada sesión. En este capítulo se buscó presentar las voces de cada participante tal y cómo fueron recogidas, no obstante es posible que el proceso de análisis y discusión haya modificado el sentido, por lo cual se invita a hacer una lectura crítica y abierta de este capítulo, que sin duda resultará en diferentes interpretaciones.

Finalmente, en el quinto capítulo se realizan las reflexiones finales de esta investigación, a las que se arriba como consecuencia de las constantes reflexiones realizadas en cada etapa de este proceso. Estas no son en ningún modo definitivas, sino más bien plantean apertura para futuras interpretaciones, discusiones e investigaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la situación problemática

McAdams y McLean (2013) consideran la Identidad Narrativa (IN) como la historia de vida que una persona ha desarrollado e internalizado, que integra, por un lado, el pasado reconstruido y, por el otro, el futuro imaginado, para proveer a la vida algún grado de unidad y propósito. Asimismo, Farquhar (2008) sostiene que una persona es lo que aspira ser y cómo representa sus prácticas sociales y culturales, es el resultado de la forma cómo narra historias acerca de sí mismo como individuo y como miembro de su comunidad.

La construcción de la identidad desde una perspectiva narrativa, se logra a través del lenguaje, no por imposición de un solo individuo sino mediante procesos sociales relacionales que generan a las palabras de sentido y verdad (Pose, 2010). Fundamentada en esta idea, la Terapia Narrativa (TN) dirige su intervención a la construcción de la IN, centrando su exploración y trabajo en las historias que las personas generan para darse sentido a sí mismas y a sus experiencias. Estas historias reflejan la realidad y forman la base para futuras percepciones y comportamientos. Sin embargo, un individuo no es el único autor de sus historias, muchas de las historias que dominan su vida se fundaron en instituciones locales: la familia, la escuela, el barrio, etc. (Winslade y Monk, 2011), influyendo

sistemáticamente lo que cree o piensa sobre sí mismo y con frecuencia creando problemas. Cuando las historias están saturadas del problema, las personas sienten y actúan de modos problemáticos, filtran las experiencias para priorizar lo disfuncional en lugar de lo funcional (White, 2002a).

Esto, en muchos casos, sucede en contextos educativos; los estudiantes suelen ser definidos por caracterizaciones o diagnósticos psicológicos de disfuncionalidad: conductas disruptivas, bajo autocontrol, agresividad, hiperactividad, timidez, tristeza, ansiedad, estrés, depresión, dificultades de aprendizaje, etc. Estos discursos (Focault, citado por Veyne, 2009) también llamados discursos del déficit (Gergen, 2007), son frecuentes entre profesores, tutores, padres, psicólogos y se asumen como verdades sobre lo que es normal o convencional, generando una poderosa influencia sobre cómo actúan e intervienen, pero sobre todo tienen efectos tangibles en cómo se ven a sí mismos los niños y adolescentes, configurando sus elecciones, valores, sentimientos y acciones (Winslade y Monk, 2011).

Detrás de todas estas descripciones existe implícito un modelo estándar de normalidad en referencia al cual se miden, dejando sentir sus efectos especialmente en aquellos que son calificados como fuera de lo normal. Lamentablemente, estas definiciones se asumen como verdades, rara vez son cuestionadas, dejan su impacto, al margen de que sean o no verdaderas. Por otro lado, considerando que los niños pasan una importante parte de su vida en la escuela, la forma como allí se los describe es poderosamente absorbida en su comprensión sobre sí mismos y sobre los demás (Winslade y Monk, 2011).

Para esta investigación se seleccionó un grupo de estudiantes que lidian con definiciones problemáticas de sí mismos; es decir, han recibido diagnósticos y opiniones de expertos (maestros, psicólogos, psiquiatras, o adultos con poder para juzgar), que los califican agresivos, ansiosos, depresivos, con déficit de atención, abandonados, etc. y porque “las historias culturales dominantes imponen severas limitaciones a las personas en la búsqueda de cambios en sus vidas”, a través de la TN se busca deconstruir dichos discursos (White y Epston, 1993), es decir, realizar una descripción detallada y focalizada que permita la construcción de discursos preferidos: descripciones o historias positivas cuyos niños son competentes, actúan con confianza, reconocen sus talentos y habilidades haciendo uso de su capacidad, estudio de caso grupal que permitió la descripción y análisis de la construcción de la IN.

En tal sentido, la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, sustentada en la teoría y práctica de la TN, se utilizó como un medio o herramienta para describir y analizar la IN de un grupo de estudiantes que luchan contra definiciones problemáticas de sí mismos. Esta es una metodología de apoyo psicosocial para trabajo con grupos vulnerables, basada en las fortalezas personales, que ha sido utilizada en diversos contextos y situaciones (Xapile y Tilsen, 2009; Gill, s/f; Woods, 2010; Selvik y Larsen, 2010; Oreinstein, 2008; STTARS, 2010; Zahl-Olsen, 2012; Community Garden Art Project, 2010; Read, 2010; Toumi, 2009; Moxley-Haegert, 2010; Yuen, 2009; Pluznick y Kis-Sines, 2010; Epp, 2009; Iliopoulou, 2009; Carlin, 2010; German, 2013; Jorquera, 2010; Bustamante, 2010; Latorre, 2010), logrando ayudar a muchas personas las cuales,

en general, han reportado que esta herramienta tuvo un efecto positivo significativo en sus vidas.

1.2 Formulación del problema

Esta investigación se realiza con el propósito de describir y analizar la construcción de la Identidad Narrativa de estudiantes, quienes conviven con discursos y definiciones problemáticas de sí mismos, mediante la Práctica Narrativa Colectiva del AdV. Por lo tanto, la pregunta planteada es: ¿Cómo se construye la Identidad Narrativa mediante la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la Práctica Colectiva Narrativa del “Árbol de la Vida”, en estudiantes quienes conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora del “Árbol de la Vida” en estudiantes quienes conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014.
- 2) Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora del “Bosque de la Vida” en estudiantes quienes conviven con definiciones

problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014.

- 3) Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora de las “Tormentas de la Vida”, en estudiantes quienes conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014.
- 4) Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la experiencia de “Reconocimiento y Celebración” en estudiantes quienes conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, Lima, 2014.

1.4 Justificación e importancia

A través de esta investigación se explora la construcción de la IN emergente mediante el recurso del “Árbol de la Vida”, bajo la noción de que no hay una sola forma de ser, sino que la identidad es co-construida en un contexto social.

Al trabajar con un grupo de estudiantes quienes conviven (y probablemente están en conflicto) con identidades marcadas por definiciones negativas de sí mismos, a través del AdV además de recoger y analizar información sobre cómo se construye la identidad narrativa, se tiene el propósito práctico de ayudar a los participantes a construir dicha IN de un modo positivo preferido por ellos mismos.

En muchas instituciones educativas, una gran cantidad de niños y adolescentes experimentan las consecuencias de descripciones y definiciones saturadas del problema (por ejemplo, ansiosos, depresivos, agresivos, distraídos, etc.); en efecto, son afectados en su desempeño y potencial psicológico, social y académico. Por eso en esta investigación se cuestionan dichos discursos y se

propone realizar una intervención que esté lo más libre posible de tales descripciones psiquiátricas y psicológicas.

Asimismo, de los pocos docentes y psicólogos educativos que detectan las consecuencias este tipo de situaciones, son todavía menos los que manejan estrategias de intervención (educativa, social, psicológica, etc.), que asistan a los niños y niñas a salir de discursos patologizantes y que además colaboren con estos niños en la búsqueda de competencia y salud. La Práctica Narrativa Colectiva del AdV se diseñó como una opción entre las múltiples posibilidades y estrategias de intervención consensuadas que se pueden implementar, con el objetivo de ayudar a dichos estudiantes y a sus familias.

Psicólogos y psicoterapeutas interesados en incursionar en enfoques terapéuticos de la “3ra oleada” (O’Hanlon, 2001) de la psicoterapia, pueden encontrar en la Terapia Narrativa, básicamente en la Práctica Narrativa Colectiva del AdV analizada en esta investigación, una metodología que ubica los problemas fuera de la persona y de las familias, generando una visión optimista de la vida y renovando la esperanza y la autoconfianza.

Si bien los psicólogos educativos son los principales invitados a utilizar las Prácticas Narrativas Colectivas en este contexto, no son para su uso exclusivo. Otros profesionales: orientadores, maestros (as), trabajadores (as) sociales, enfermeros (as), pastores(as), etc. pueden valerse de esta herramienta con buenos resultados, si dedican interés y empeño en conocer, practicar y confiar en los principios de la TN.

Con esta investigación se incrementa el bagaje de información y conocimiento sobre intervención psicológica en ámbitos educativos en el Perú,

además ofrece un enfoque de intervención posmoderno de tipo narrativo, breve y basado en las fortalezas de las personas, como es la Terapia Narrativa.

Finalmente, se anima a más investigadores a incursionar de modo responsable, diligente y con rigor intelectual en el campo de las metodologías cualitativas, las cuales son principalmente afines a la investigación psicológica, social y educativa.

1.5 Alcances y limitaciones

Si bien esta investigación se plantea como un estudio de caso, ordenado y sistematizado de tipo psicoterapéutico narrativo, los resultados que se obtuvieron en este grupo no son necesariamente extrapolables a otros grupos con las mismas características. Asimismo, para un mejor uso de esta información, además de considerar que este informe ofrece conclusiones y recomendaciones ajustadas a estos participantes en particular, se deben tomar en cuenta las circunstancias de aplicación, condiciones del facilitador y habilidades del investigador.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Identidad narrativa

El diccionario de la Real Academia Española (2014) define identidad como la conciencia que tiene una persona de ser ella misma y distinta de los demás; sin embargo, Ricoeur (citado por Néspolo, 2007) plantea un concepto que cuestiona esta identidad abstracta y absoluta proponiendo en su lugar una comprensión narrativa de sí mismo. Desde esta perspectiva, “a través de la narración, se busca reencontrar, y no simplemente imponer desde afuera, la identidad que nos constituye” (Casarotti, 1999).

La IN desde la perspectiva constructorista social, se construye dentro de la vida social, de manera que no es posesión del individuo sino de las relaciones, producto de intercambios sociales. Según Gergen (2007), la IN no es un evento repentino y misterioso, sino el resultado sensato de una historia de vida sobre la que, sin embargo, se pueden hacer múltiples construcciones a lo largo de la vida, porque “cuánto más capaces somos de construir y reconstruir nuestra autonarración, seremos más ampliamente capaces de sostener relaciones efectivas” (p.175).

Según Adaya (2010), la IN se caracteriza 1) por ser práctica; es decir, no responde a la pregunta ¿Quién es el ser humano? sino ¿Quién es el agente de esta acción?; 2) se prescinde de un sujeto sustancialista para afirmar que solo hay una

continua sucesión de estados cognitivos, emotivos y volitivos, de este modo “los múltiples acontecimientos del devenir de la existencia se encuentran en el relato de la propia vida”; y 3) se puede aplicar tanto a un individuo como a una comunidad; es decir, las historias de una persona como los de un pueblo se van forjando en la medida de que secuencias o relatos sobre su constitución y desarrollo se van creando y transformando.

Es importante aclarar que Adaya (2010) también menciona que la IN también tiene límites: 1) no es una identidad estable y sin fallas, ya que se pueden hacer varios relatos incluso contradictorios de un mismo sujeto; 2) no agota la identidad personal; sin embargo, manifiesta una manera de ver el mundo que invita a posicionarse en él, a través actuaciones concretas.

Otro aspecto de la IN es que está inmersa en procesos de cambio continuo, sirve para unir el pasado con el presente y para significar trayectorias futuras (Csikszentmihalyi y Beattie, 1979, citado por Gergen, 2007), estableciendo “reputaciones”; es decir, expectativas sobre cómo serán las futuras actuaciones.

No menos importantes son las acciones de otros en la construcción de la IN, pues sin la afirmación que otorgan los demás a una persona, ésta no tendrá la validación que necesita para mantener las definiciones que hace de sí misma. En palabras de Gergen (2007), “las identidades (...) nunca son individuales, cada una está suspendida en un arreglo de relaciones...”.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la identidad no es algo fijo, sino está en constante creación y revisión dentro de una red de relaciones y conversaciones, esto es de intercambios sociales; una misma experiencia puede ser construida de modo diferente de acuerdo con el contexto cultural, relacional y temporal. Además

según Farquhar (2008), la identidad está inextricablemente entrelazada con la comprensión de la vida como una historia en desarrollo, ligada por un compromiso ético con lo que cada persona valora. A través de estas narrativas se construyen “verdades” acerca de sí mismos en relación con otros.

A la fecha se han realizado gran cantidad de investigaciones sobre identidad narrativa, especialmente con metodología cualitativa. Por ejemplo, “No más bebés: identidades narrativas de los niños pequeños en Centros de cuidado diurno finlandeses” (Puroila y Estola, 2014); “La identidad emergente de un estudiante graduado en transición hacia ser un profesor de música” (Bond y Koops, 2014); “El uso del tiempo como recurso retórico para hacer identidad con narrativas de bullying” (Blomberg y Börjesson, 2013); “Identidad profesional de un profesor de matemática: análisis de las narrativas reflexivas desde los discursos y actividades” (Bjuland, Cestari y Borgersen, 2012); “Hacia un enfoque metodológico múltiple para la identificación de la identidad profunda, pequeñas historias y narrativas maestras” (Esteban-Guitart, 2012); “Formación de la Identidad Profesional a través de la investigación Narrativa: ‘¿Cuánto se entrelazan lo personal y lo profesional?’” (Weinberger y Shefi, 2012); “Buscando la identidad investigador a través de la co-construcción y representación de narrativas de identidad de los jóvenes” (Kearns, 2011); “Perdido en el juego: Narrativas de la adicción y la identidad en la recuperación de los problemas de juego” (Reith, 2012); “La construcción de narrativas alternativas en el contexto escolar alrededor de los niños con diagnóstico de déficit de atención” (Linares, 2010), entre otros.

2.2 Personas que conviven con definiciones problemáticas de sí mismas

Esta larga expresión busca describir de un modo menos avasallador a aquellos afectados por el “poder psiquiátrico”; es decir, por lo que Foucault (citado en Castro, 2004) define como “el suplemento de poder por el cual lo real es impuesto a la locura en nombre de una verdad detentada, de una vez por todas, por este poder bajo el nombre de ciencia médica, de psiquiatría”. Este discurso científico busca establecer una nosología de patología mental de tal forma que se utilizan los términos: deprimido, ansioso, hiperactivo, desafiante, psicótico, etc. para explicar ciertos comportamientos que ubican a la persona en una posición de inferioridad o necesidad de ayuda frente al médico que se ubica como superior; es decir, desde esta perspectiva, el aparato psiquiátrico no se hizo para curar sino para ejercer un poder determinado sobre una determinada categoría de individuos (Foucault, citado por Guardia, s/f).

2.3 Terapia Narrativa

La TN surge originalmente de la Terapia Familiar, y aunque no se basa en la analogía cibernética, se la puede considerar sistémica en el sentido de pensar en la gente siempre en contexto (Tarragona, 2006). Esta terapia centra a las personas como expertas en sus vidas, buscando un acercamiento respetuoso y no culposo que ubique a las personas separadas del problema. Asimismo, asume que las personas tienen muchas habilidades, competencias, ambiciones, valores, compromisos y capacidades que los asisten y permiten reducir la influencia del problema en sus vidas (Morgan, 2000).

2.3.1 Orígenes e historia de la Terapia Narrativa

O'Hanlon (2001) considera que la TN corresponde a la tercera oleada de la psicoterapia. Este autor explica que la primera oleada empezó con Freud, y estableció las bases para la psicoterapia, pero tiene en contra que estuvo centrada en la patología y la psiquiatría biológica. La segunda, por su parte, estuvo centrada en los problemas; es decir, intentó compensar la excesiva fijación en la patología y el pasado del primer grupo, proponiendo que los clientes son personas básicamente sanas, que necesitaban pequeños ajustes (aquí se encuentran la terapia conductista, los métodos cognitivos y la terapia familiar). Finalmente, la tercera oleada, se caracteriza por reducir el excesivo poder otorgado al terapeuta en las oleadas anteriores y empoderar a la persona como su principal fuente de recursos y soluciones, dando énfasis a los efectos de la cultura y el entorno en la construcción de los problemas como de las soluciones.

Los pioneros de la TN, Michael White (Australia, 1948 – EEUU, 2008) y David Epston (Canadá, 1944), ambos trabajadores sociales, dieron sus primeros pasos en esta “visión de la vida” durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, pero es recién en los noventa, especialmente con la publicación de “Medios narrativos para fines terapéuticos”, que los principios y técnicas de la TN lograron mayor difusión (Suárez, 2004).

El Centro de Dulwich (Australia) es la sede pionera de formación terapéutica en el abordaje en Terapia Narrativa y Trabajo Comunitario que fundaron Michael y su esposa Cheryl White, quien actualmente (2014) es la directora.

2.3.2 Bases filosóficas y epistemológicas de la Terapia Narrativa

La TN recibe significativa influencia de las reflexiones posmodernistas de Michel Foucault, de los mecanismos de deconstrucción de Jacques Derrida, de la corriente socioconstruccionista de Kenneth Gergen, de las propuestas sobre narración e IN de Ricoeur y del posestructuralismo. También de las ideas narrativas de Jerome Bruner; de la antropología cultural de Clifford Geertz, Bárbara Myerhoff y Victor Turner; y no menos importante fueron en sus inicios, la teoría de los Sistemas y la Cibernética de Gregory Bateson.

2.3.2.1 Posmodernismo

El Posmodernismo se desarrolla como reacción a la tendencia sociocultural y técnico-científica homogeneizadora, conocida con el nombre de Modernismo. Mientras que en el Modernismo se asume la existencia de principios subyacentes a la realidad manifiesta que son el origen de la realidad, y a los cuales sólo un experto puede acceder en el Posmodernismo, se promueve un escepticismo sobre la validez universal de las teorías de la condición humana (Fernández, Gonzáles, Yashiro y Barrera, 2006).

La TN así como otras terapias posmodernas (Terapia centrada en la solución, Equipos reflexivos, Terapia colaborativa) se sustentan en las ideas de Foucault sobre las prácticas del saber y el poder (White y Epston, 1993; Grandesso, 2000; Díaz, 2005), y entienden que los problemas están contruidos a través de los marcos invisibles de la cultura, poniendo en duda la existencia de verdades absolutas y cuestionando la misión de la objetividad.

Desde esta perspectiva, el terapeuta acepta la existencia de “lecturas multidiversas y realidades alternativas” y asume una postura de “no saber” que

afecta ostensiblemente la actitud y práctica frente a los consultantes. Cabe resaltar que para el Posmodernismo “la realidad sigue siendo objetivo de exploración y de reto, siempre y cuando el investigador, terapeuta o médico utilice procesos reflexivos que tomen en cuenta el contexto sociocultural en que dicha situación se manifiesta” (Fernández y cols., 2006, p.88).

La TN informada por el Posmodernismo asume que las historias o narrativas conforman la matriz de conceptos y creencias a través de los cuales las personas comprenden sus vidas y también el mundo donde éstas ocurren (Payne, 2002, p. 38); en palabras de White (1993) “lo que compone, constituye o moldea nuestras vidas son las historias que se han negociado sobre nuestras vidas (...), en la terapia colaboramos con la personas en la negociación ulterior o renegociación...”.

2.3.2.2 Deconstruccionismo

Es una teoría posestructuralista de análisis textual basada en las paradojas. Su principal exponente es Jacques Derrida, filósofo francés, quien utiliza este término para explicar que “no hay nada fuera del texto, sino que la realidad misma es un texto y está constituida en intertextualidad” (Rifà, s/f). Uno de los objetivos de la TN en este sentido, según Fernández y cols. (2006), consiste en recuperar lo no dicho por la persona y que también forma parte de esa historia, lo que suele ser un ejercicio de escudriñamiento, pausado y escéptico sobre los relatos de las personas. Son estos procesos de deconstrucción los que “permiten que se haga consciente el moldeamiento social de las creencias, los sentimientos y los comportamientos de la gente, y devuelven la capacidad de elegir la forma en que se quiere vivir y pensar” (p.92).

Un terapeuta narrativo, informado sobre el deconstruccionismo, dirá al estilo de White (2002a) “si las maneras de vivir y de pensar que las personas traen a terapia no están funcionando bien para ellos, lo que me interesa es brindarles un contexto que contribuya a la exploración de otras maneras de vivir y pensar. Siempre existe un reservorio de historias alternativas acerca de cómo podría ser la vida...” (p.24).

2.3.2.3 Construccionismo social

Se considera a Gergen (1992), psicólogo social, uno de los principales representantes y exponentes del construccionismo social, un “revolucionario de la segunda mitad del siglo XX en la psicología contemporánea” que a través de ella “erosiona las bases ontológicas del individualismo” de la psicología (Estrada, 2007). Fernández y cols. (2006, p. 89) definen el construccionismo social como una corriente que “centra su atención en el valor de la cultura a través del lenguaje como medio de construcción de la realidad”.

Por su parte, Hoffman (1996, citada por Rozo, s/f) también cree que “las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje”, un terapeuta con esta filosofía asume una actitud más colaborativa que jerárquica, hablará del respeto y de un abordaje desde la “curiosidad”, recordará que el problema existe en la conversación terapéutica, y que terapeuta y familia constituyen un sistema de mutua influencia (Hoffman, 1996, citado por Fernández, 2006). Como dice Rozo (s/f) “es necesario incorporar la duda (en la terapia), y una forma de hacerlo (...) es estableciendo una situación en la que se favorezca la presencia de una pluralidad de relatos y en la que los formatos de construcción conjunta superen los discursos individualistas y deterministas de un yo

aislado y en medio de su realidad”. Cabe resaltar que la TN no comparte totalmente la epistemología socioconstruccionista (White, 2000, citado por Tarragona, 2006), ubicándose de preferencia como una terapia posestructuralista.

2.3.2.4 Posestructuralismo

El Posestructuralismo, según Pinar et al. (1995, citado por Rifà, s/f), puede definirse como uno de los discursos académicos posmodernistas que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas. Surge como respuesta al Estructuralismo la corriente que “se caracteriza por concebir cualquier objeto de estudio como un todo, cuyos miembros se relacionan entre sí y con el todo de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también los restantes y que trata de descubrir el sistema relacional latente...” (Rico, 1996).

El Posestructuralismo argumenta que, debido a que la historia y la cultura condicionan el estudio de las estructuras subyacentes, ambos están sujetos a sesgos e interpretaciones erróneas. Por lo tanto, para entender un objeto es necesario estudiar tanto el objeto en sí mismo y los sistemas de conocimiento que produjeron el objeto. Tanto Derrida como Foucault (Cherryholmes, 1999) están de acuerdo en su crítica al Estructuralismo; por un lado, al reconocer que los significados trascendentes son relativos al tiempo y al espacio, y dependen de la retórica del texto; por otro, al asumir que la estructura es ilusoria, porque depende del poder y de los regímenes de verdad, y es analíticamente inestable.

En la práctica psicoterapéutica, White (Payne, 2002) rechazó la postura estructuralista que señala que hay “una serie de ‘estructuras profundas’ permanentes como la ‘naturaleza humana’, ‘el inconsciente’, las interacciones

sistémicas (...) que se extienden a toda la vida humana”, proponiendo a su vez, metáforas alternativas como “las descripciones delgadas y gruesas”, o la máxima más conocida de White (Latorre, 2013) “la persona nunca es el problema, el problema es el problema”, que expresa una identidad no-estructuralista.

2.3.2.5 Conocimiento narrativo o popular

Otro aspecto que la TN valora es el conocimiento popular, aquel que invita a la gente a explicar sus vidas y los significados que le atribuyen tal como vienen, reconociendo que como “seres humanos somos seres interpretantes: que interpretamos activamente nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestras vidas” (White y Epston, 1993).

En palabras de Geertz, (1973, citado por Payne, 2002),

Si queremos encontrarnos cara a cara con la humanidad, debemos descender al nivel del detalle, más allá de las etiquetas desorientadoras, de los tipos metafísicos, de las huecas similitudes, para aferrar con firmeza la naturaleza esencial no sólo de la variedad de culturas sino de la variedad de individuos dentro de cada cultura. Aquí, el camino a lo general, a la reveladora simplicidad de la ciencia, pasa por el interés en lo particular, lo circunstancial, lo concreto; un interés organizado y dirigido en términos de [...] análisis teóricos [...] Así pues, como en todo genuino viaje de exploración, el camino pasa por una complejidad terrorífica (p.46).

White (1993) toma la idea de Bruner de que los relatos tienen paisajes duales: paisajes de acción y paisajes de significado. El primero está constituido por los acontecimientos reunidos en secuencias que se desenvuelven en el tiempo y según tramas específicas; el segundo refleja lo que las personas piensan que esos eventos muestran del carácter, motivos, deseos, etc. de las personas que los rodean, así como también de lo que estos eventos dicen acerca de las cualidades de algunas relaciones específicas.

2.4 Definición de Prácticas Narrativas Colectivas

Las Prácticas Narrativas Colectivas son metodologías basadas en los principios e ideas de la TN, especialmente diseñadas para ser accesibles, relevantes y responder eficazmente a individuos, grupos y comunidades que han sufrido importantes traumas/dificultades (White y Denborough, 2010).

Las Prácticas Narrativas Colectivas (Chimpén y Dumitrascu, 2010) se aplican a comunidades de “muy distintos lugares del mundo respetando la idiosincrasia, las creencias de cada comunidad y rescatando sus habilidades y conocimientos para enfrentarse a las dificultades”, además permiten a las personas narrar sus historias en formas que los hagan más fuertes, reconociendo la capacidad para realizar una contribución a otros que también puedan estar experimentando momentos difíciles, pues la experiencia de realizar una contribución mantiene y genera esperanza (Wingard y Lester, 2001).

Entre ellas están las líneas de tiempo colectivas, los mapas de la historia, la documentación narrativa colectiva, los rituales y ceremonias de definición, las canciones de recursos y saberes, el Árbol de la Vida: una aproximación narrativa para el trabajo con niños vulnerables; el Equipo de la Vida: ofreciendo una oportunidad deportiva a personas jóvenes; el Volantín de la Vida: fortaleciendo las relaciones entre generaciones en comunidades de inmigrantes/refugiados; entre otros.

2.4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”

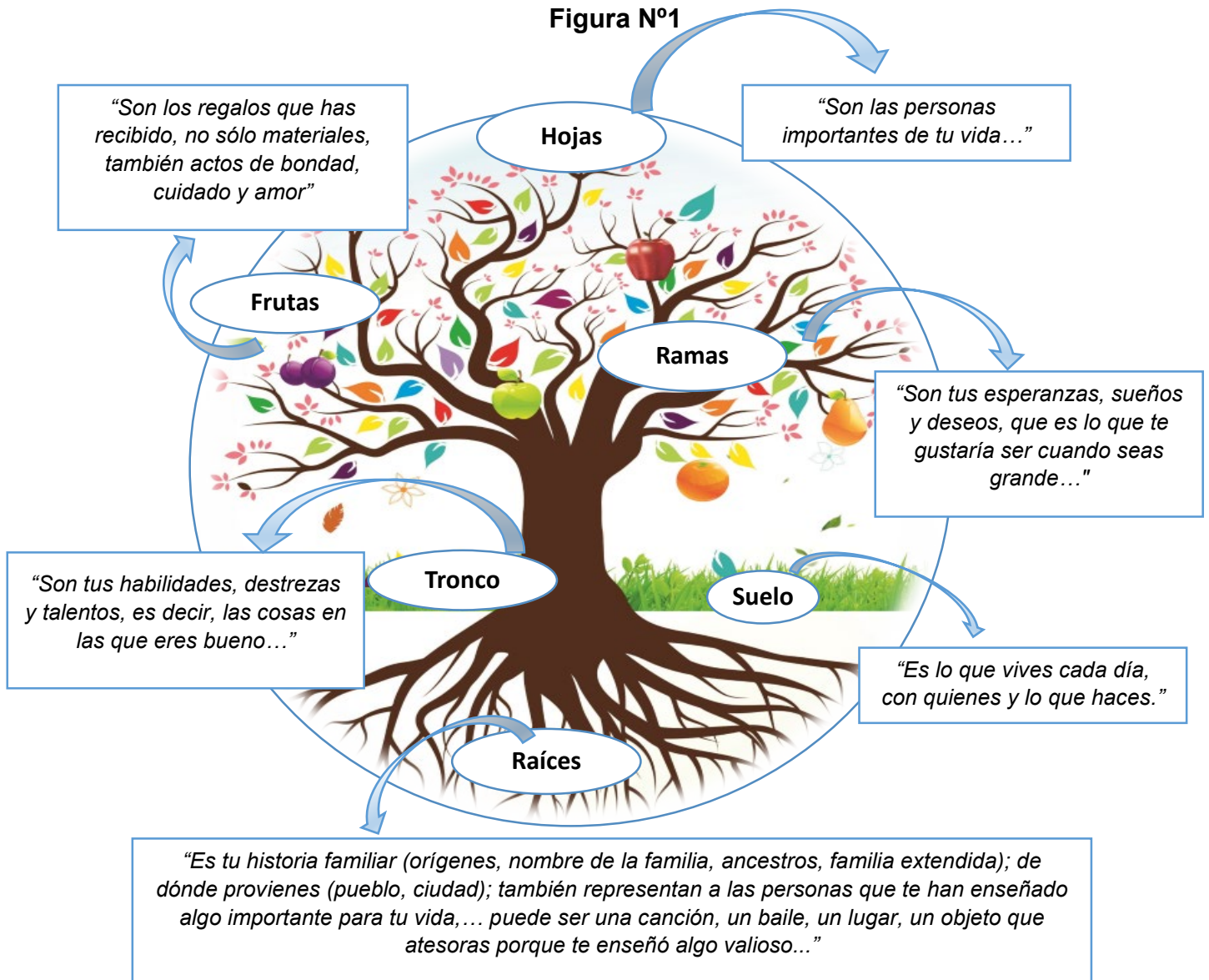
La Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida” es una herramienta y/o metodología de apoyo psicosocial fundada a principios de la TN, para ser utilizada con grupos vulnerables. Consiste básicamente en el uso de metáforas de las

diferentes partes del árbol para representar aspectos de la vida de una persona. El uso de metáforas y de preguntas cuidadosamente formuladas invita a los participantes a contar historias acerca de sus vidas de maneras que los hacen más fuertes y con más esperanza acerca del futuro (Ncube-Mlilo y Denborough, 2007).

2.4.2 El “Árbol de la Vida” y otras metáforas

Según el diccionario de la Real Academia Española (2014), metáfora se define como la “aplicación de una palabra o una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación y facilitar su comprensión”. En este sentido, dentro del contexto epistemológico y práctico de la TN, la primera sesión plantea la metáfora del “Árbol de la Vida”, la cual presenta una gran significancia narrativa y múltiples posibilidades para ser usada en terapia. Esta metáfora incluye además submetáforas como las raíces, tronco, ramas, hojas, frutos y también el suelo, para indicar acontecimientos específicos de la vida y personas significativas. Para la presente investigación se ha elaborado un diagrama en el que se detallan los significados de cada una de estas submetáforas (Master-Kanwendo y Kawale-Magela, 2011) (Fig N°1).

Figura N°1



También se integraron las metáforas del bosque y de las tormentas correspondientes a las sesiones 2 y 3, respectivamente. La primera, hace referencia al vivir en comunidad, manteniendo la individualidad y respetando/valorando la diversidad; y la segunda, representa a las tormentas que los árboles pueden experimentar, que simbolizan las experiencias difíciles por las que a veces pasan los niños, como ser abusado, perder a un ser querido o estar enfermo.

En la cuarta sesión se incluye el uso de documentos terapéuticos (White, 2002a), a las que él llama “prácticas terapéuticas de la palabra escrita” (p. 214). El uso de documentos responde al elevado estatus que en la sociedad se les confiere: más de una vez se recurre a ellos para determinar el valor de una persona (White y Epston, 1993).

2.4.3 Origen de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida” (AdV)

La metodología de la Práctica Narrativa Colectiva del AdV, fue inicialmente elaborada por Ncube (2006), quien la adaptó para grupos de niños vulnerables del sur del África, con el objetivo de ayudarlos a responder de modos que no los re-traumaticen, y por el contrario, que los anime a reconocer sus propias habilidades y conocimientos.

En un artículo publicado por el Centro de Dulwich, Ncube (2006) se relata cómo desarrolló el recurso del AdV. Ella se encontraba trabajando con niños y niñas huérfanos que habían perdido a sus padres a causa del VIH/SIDA, los cuales estaban cargados de historias de dolor y desesperanza, y, en consecuencia, mostraban poco entusiasmo por vivir vidas plenas. Por otro lado, como responsable del equipo de apoyo, también se encontraba afectada por el cansancio y sentimientos de derrota que expresaban sus colaboradores. Esta sensación de incompetencia por parte del equipo, complicaba aún más identificar herramientas, significados y métodos adecuados para una efectiva consejería y soporte.

Reflexionando acerca de esto, Ncube (2006) se da cuenta de que muchas de las luchas y limitaciones que experimentaban como equipo, estaban ligadas a los enfoques terapéuticos que a menudo atrapan a los consejeros así como a las

personas que buscan consejería, dentro de vidas saturadas por el problema, dejándolos con una sensación de agotamiento y frustración.

Continúa explicando que parte de los problemas se presentaba porque habían basado sus prácticas en las nociones de “catarsis”, de modo que razonaban que a los niños afectados por la pérdida no se les había dado la “plataforma” para expresar su dolor y que muy probablemente debían tener emociones guardadas dentro que necesitaban ser ventiladas. Por mucho tiempo, su estilo de intervención fue buscar dichos espacios, en que las emociones y sentimientos atrapados salgan a la superficie aun cuando fueran claramente abrumadores.

Las primeras veces que se aplicó el AdV fue en el contexto del campamento cristiano de Masiye en Zinbabue, el cual se dedica al desarrollo de competencias emocionales y sociales, de niños huérfanos y vulnerables. Este campamento es considerado una iniciativa única pues involucra a jóvenes consejeros que han experimentado pérdidas significativas, para que provean acompañamiento a sus pares, compartiendo su propia experiencia y travesía como huérfanos.

Los niños y niñas asistentes al campamento Masiye frecuentemente están batallando con los efectos del duelo, negligencia, desintegración familiar y extrema pobreza. Asimismo, muchos de los consejeros que se involucran en el campamento tienen que escuchar historias dolorosas que pueden ser re-traumatizantes. En este contexto, Ncube por influencia de Brakarsh (2004) quien empleaba la “Jornada de la vida” como parte de un enfoque de capacitación más amplio, incorpora en el año 2003 la herramienta del AdV para trabajar con estos niños.

Según plantea Ncube (2006) lo que le gustó del AdV, fue que atraía a todos los niños, incluso los tímidos eran capaces de contar historias y hacer descripciones

ricas acerca de sus vidas mostrándose orgullosos acerca de varios aspectos de sí mismos. Además el AdV evidenciaba sus habilidades creativas, era divertido y los niños disfrutaban dibujando, además de tener un espacio para poder hablar de las dificultades que habían experimentado en sus vidas. Por otro lado, ella personalmente sentía que aprendía a través de la vida y experiencias de los niños “sin haber hecho un gran esfuerzo”.

Posteriormente, el año 2005, un equipo del Centro de Dulwich (Michael White, Sheryl White, Shona Russell y David Denborough) fue invitado para “explorar maneras de responder a los chicos que han experimentado traumas significativos y pérdida” (Ncube, 2006, p. 7), a partir de entonces, ellos realizaron el trabajo de incorporar las ideas narrativas a la herramienta del AdV.

La nueva versión del AdV fue probada por primera vez con niños que asistían a grupos de duelo con sesiones de terapia estructurada en la clínica Jabavu en Soweto, Sudáfrica. Se realizó con un grupo de 22 niños y la colaboración de dos asistentes. Esta nueva versión incluía 4 etapas: El “Árbol de la vida, el “Bosque de la Vida”, “Cuando se avecina la tormenta” y, Certificados y canción.

Ncube (2006) resume los resultados como positivos tanto para los niños, como para sus colaboradores y ella misma. Ella recogió algunas apreciaciones que un grupo de profesionales hicieron de esta herramienta: en primer lugar, ellos notaron que muchas veces se suele mirar el lado negativo de la vida, cuando pueden mirarla desde una perspectiva positiva; asimismo resaltaron la diferencia entre el AdV original y el AdV informado por la TN: en el primero sintieron que abrieron “viejas heridas que no habían sido orientadas adecuadamente”, con el AdV actual experimentaron un sentido de esperanza; igualmente señalaron que es poco

frecuente que se ofrezca la oportunidad de “apreciar las habilidades y talentos, además de hablar abiertamente de estas dentro de un grupo”; también permite “tener claridad en los sueños y esperanzas de uno”, ya que puedes hablar acerca de “hacia dónde vas en la vida y el por qué haces lo que haces”; por otro lado, “hay muchas personas que han hecho demasiado por nosotros en nuestras vidas y en ocasiones lo olvidamos y rara vez se los reconocemos”, lo que motiva a que se despierte el deseo de que al llegar a casa se agradezca a estas personas especiales para nuestras vidas; finalmente reconocieron preferir esta versión del AdV a la versión original ya que en ésta “hay mucho menos llanto y un riesgo limitado de abrir heridas que luego no se logran sanar...”

2.4.4 Experiencias con el “Árbol de la Vida” en diferentes continentes

Sudáfrica (Ncube, 2006) ha sido el país donde el AdV tuvo sus primeros desarrollos; no obstante, se ha ido extendiendo por todo el mundo no sólo para utilizarse en el trabajo exclusivo con niños huérfanos, sino en diferentes temáticas como se verá a continuación. Cabe resaltar, sin embargo, que ha sido principalmente valorada por su utilidad, para el manejo de traumas, pérdida y duelo. Las experiencias que se mencionan a continuación han sido publicadas por el Centro de Dulwich.

Xapile y Tilsen (2009) aplicaron el AdV en un taller de liderazgo con enfoque narrativo dirigido a un grupo de ministros líderes de sus comunidades en Sudáfrica. Se utilizó el AdV con el objetivo de “ver, tejer juntos y entonces recuperar la riqueza de su pasado y presente; y para desempacar sus esperanzas para el futuro de sus congregaciones y comunidades”. Aunque durante el taller varios participantes lucharon para articular sus raíces, especialmente debido a la ruptura dura e

intencional de los lazos familiares ocasionados por el Apartheid y otras circunstancias históricas y sociales vividas en Sudáfrica, a través de este ejercicio fueron capaces de situar su experiencia y darse cuenta de que habían desarrollado la fortaleza y vitalidad para hacer crecer sus narrativas de liderazgo. Tal como destacan estos autores,

ellos reconocieron y reivindicaron el sustento, cuidado, conocimiento y sabiduría que habían recibido, hablaron de las personas y experiencias específicas que dieron forma a sus valores, habilidades y realizaciones. Al revisar sus raíces –y sus actuales logros- con un fresco sentido de orgullo, fueron capaces de enraizar de nuevo su identidad de líderes con el vigor y el poder. Esto a su vez, revitalizó la visión de cada participante por su comunidad, abriendo nuevas posibilidades y esperanzas.

En el orfanato de Gyero, ubicado en el Estado de Plateau (Nigeria), pequeño pero de gran diversidad cultural y lingüística, Deborah Gill (s/f) utilizó el AdV con valiosos resultados. Aplicado a pequeños grupos durante todo un verano, logró llegar a 120 niños y a los miembros del staff, que quedaron entusiasmados por los efectos en conocimiento de los niños, fortalecimiento de la fe, aumento de la esperanza y visión positiva del futuro.

Woods (2010) ha utilizado el AdV en Katmandú (Nepal) con diversos equipos profesionales, encontrando esta herramienta capaz de ser adaptada a diferentes tipos de contextos; por ejemplo, para el manejo del estrés de un grupo que trabaja desarrollo intercultural o como herramienta para evaluación de necesidades de equipos de defensores de derechos humanos, entre otros, quienes entrevistados después de meses reportaron que esta herramienta tuvo un efecto positivo significativo en su trabajo y en sus vidas.

Otro de sus principales trabajos con esta metodología fue realizado con un grupo de niños huérfanos afectados por los conflictos sociales y políticos de su país,

a quienes pretendía ayudar a sentirse más confiados y capaces de lidiar con su situación y sus vidas. Como resultado, se encontró que los niños cuyos padres fueron asesinados por maoístas o por el ejército de su país, tenían fuertes sentimientos y recuerdos sobre lo que habían vivido, todavía los seguían afectando. Ellos eran sobrevivientes que experimentaban dolor, rabia y deseos de venganza contra quienes causaron daño a sus familias. A pesar de esto, también se encontró que todos los niños tenían esperanzas y sueños para el futuro, y que interactuaban saludablemente con los administradores y cuidadores.

Selvik y Larsen (2010), terapeutas sistémicos, quienes trabajaban en la fundación “ROBUST” en Oslo (Noruega) ofreciendo servicios de consejería y terapia a escolares y jóvenes, decidieron probar el AdV con un pequeño grupo de padres, pues éstos lidiaban contra sentimientos de vergüenza, culpa y minusvalía respecto a sus habilidades parentales.

Su primer AdV fue realizado con 6 madres y fue un profundo proceso terapéutico positivamente valorado por las participantes, pues pudieron reconocer habilidades y destrezas así como sus sueños y esperanzas. Sin embargo, los efectos fueron expuestos meses más tarde en un taller organizado por la Asociación Noruega de Terapia Familiar en la que dos de ellas tuvieron la oportunidad de participar en una “ceremonia de definición” delante de un equipo de profesionales y compartir su experiencia y los significados que había atribuido al AdV, una de ellas mencionó:

Me he unido a ustedes (...) porque realmente quería decirle a otras personas sobre el árbol e inspirar a la gente a hacer sus propios árboles (...). Antes de dibujar mi árbol, yo no sabía que tenía tantas personas bondadosas en mi vida. No deberíamos quedarnos atascados en la idea de que nuestros padres son nuestras únicas raíces, podrían ser vecinos o familiares - y esa

gente todavía puede estar vivas hoy. (Por otro lado)... también podemos podar las raíces que no sustentan, ¿no?

Zahl-Olsen (2012), también noruego, reporta haber trabajado la metodología del AdV con parejas de esposos, adaptando la herramienta de un contexto terapéutico a uno educativo, en el que él, como facilitador, iba mostrando su propio árbol mientras solicitaba a las parejas que elaboraran el suyo propio, uno por pareja de modo que las historias los motivaran a estar más estrechamente conectados uno al otro, al final cada pareja tenía un árbol lleno de comentarios, colores, nombres y personas; es decir, tenían su propia historia de pareja, sus antecedentes, sus contribuciones y sus sueños y esperanzas juntos.

Oreinstein (2008) aplicó el taller del AdV en Birmania (Myanmar), poco después de que un ciclón terminara con la vida de al menos 150 mil personas, el peor desastre natural de su historia y uno de los más mortíferos de todos los tiempos. En ese contexto, aplicó la metodología del AdV para 60 representantes de 35 aldeas de la región a modo de entrenamiento para que ellos volvieran a sus comunidades a replicar el taller. Oreinstein relata que la experiencia con el grupo empezó con muchas sonrisas y esperanzas, él compartió su propio árbol, los invitó a elaborar los suyos que al final no se parecían en nada al que él había hecho. En el momento cuando debían compartir sus propios árboles en los grupos que habían formado, los participantes pidieron hablar pero no de los árboles, sino que querían hablar de lo que habían perdido. Aunque continuó animándolos a relatar sus “historias alternativas”, ellos insistieron y después de un momento le explicaron que lo que necesitaban era hablar de sus pérdidas. Esto representó un desafío pues lo sacó del guion, pero resultó que hablar de la experiencia fue realmente valioso.

Además fue una lección para Oreinstein “dejar el control” y permitir que sean ellos quienes decidan qué hablar. Finalmente, la mayoría de los participantes dijo que replicaría el taller, no sólo con niños, sino “con toda la gente”. Encontraron que el AdV era “tan simple como efectivo”, y que era eso lo que les gustaba de él.

Por lo expuesto, se pueden evidenciar los múltiples usos que ha tenido el AdV desde su adaptación a los principios de la TN. En otros países, como en Australia, el AdV se ha utilizado en diferentes contextos: con mujeres indígenas y no indígenas de la cultura Kurna (Women’s group, Community Garden Art Project, 2010), con mujeres rurales provenientes de Birmania, Myanmar (STARS, 2010), con hombres vietnamitas (Read, 2010), con adolescentes que han tenido problemas para lidiar con las autoridades (Toumi, 2009), en cada una de estas intervenciones se reportan resultados positivos que abren posibilidades de aplicar dicha metodología en diferentes contextos y grupos. En Canadá, ha servido como metáfora para apoyar a familias que tienen hijos con cáncer (Moxley-Haegert, 2010); con escolares de 10 a 14 años en Toronto (Yuen, 2009); Pluznick y Kis-Sines (2010) realizaron el taller en un servicio residencial de jóvenes en el que participaron juntos los usuarios residentes y los trabajadores de la casa; Epp (2009) facilitadora de terapia del Arte, preparó un taller llamado “Si los árboles pudieran hablar: compartiendo nuestras historias a través de las artes creativas” para el congreso sobre abordajes para el desarrollo de la resiliencia que tuvo lugar en Winnipeg, el año 2009. Los participantes involucrados en la escultura eran de tres comunidades aborígenes de Manitoba y Ontario. En Inglaterra, el AdV se ha utilizado en el trabajo comunitario con adultos que viven con VIH (Iliopoulou, 2009), y también con hombres africanos y caribeños que viven en ese país (Carlin, 2010).

German (2013) utilizó el AdV en un grupo de 29 estudiantes de entre 9 y 10 años de edad en una escuela primaria del norte de Londres, el estudio exploratorio permitió ver si el AdV podía ser adaptado a contextos educativos, y en grupos numerosos (toda un aula). En su investigación encontró que el AdV mejora la autoestima de los estudiantes así como su comprensión de su propia cultura y la de sus pares. En su discusión aboga para que los psicólogos educativos se involucren en la utilización de intervenciones basadas en las fortalezas, así como en el desarrollo de la comprensión cultural y la cohesión de la comunidad.

2.4.5 Experiencias con el “Árbol de la Vida” en Sudamérica

Es importante mencionar que hasta la fecha no se han encontrado investigaciones sobre el AdV en nuestro entorno nacional, a continuación se mencionarán tres experiencias registradas en Sudamérica, todas realizadas Chile en contextos comunitarios.

Jorquera (2010) realizó el taller del AdV en Mariscadero, Chile, como una “respuesta narrativa comunitaria a los efectos de haber vivido y sobrevivido al terremoto y tsunami del 27 de febrero del 2010”, tal como menciona parte del título de su artículo. Trabajó con hombres y mujeres adultos, quienes a pesar de haber perdido vecinos, amigos y seres queridos, así como reportar pérdidas materiales, fueron capaces de detenerse, reflexionar y dar nuevos significados a sus vidas, con un “conocimiento que está directamente vinculado con los valores que llevan a la comunidad a trabajar en conjunto para salir adelante, crea conciencia colectiva de agencia, en relación a que ellas y ellos cuentan con las habilidades para lograr superar los efectos negativos de haber vivido la catástrofe”. Este autor concluye

diciendo que repetir esta experiencia con otras comunidades podría ser una potente contribución al levantamiento y reconstrucción de esos pueblos.

Bustamante (2010) implementó la metodología del AdV en un grupo de adultos mayores afectados por la depresión. Dio énfasis a la creación de documentos colectivos y a los testimonios, así como a la relevancia de las Prácticas Narrativas Colectivas como metodología de apoyo psicosocial, en el campo comunitario. Sobre todo porque estas prácticas involucran una posición reflexiva respecto al trabajo del facilitador, ya que buscan que éste tenga presente tanto sus efectos positivos como negativos sobre las personas (la minimización de las habilidades de resistencia, las esperanzas y los valores; la estigmatización; la psicopatologización mediante el diagnóstico y el tratamiento) cuestionando la relación de reparación y proponiendo en su lugar, una relación de colaboración.

Finalmente, Latorre (2010) utilizó el AdV en el contexto de un hospital que hace efectivo el seguro laboral de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales. Los adultos que participaron en sus talleres de AdV eran en su mayoría hombres trabajadores que habían sufrido las consecuencias de múltiples traumas, cuyos efectos los inhabilitaban de manera temporal o definitiva para volver a su labor habitual. Las principales dificultades de este grupo se relacionaban con graves problemas económicos, futuro laboral incierto, sentimientos de pérdida de agencia personal y desesperanza. Después de experimentar el taller, los participantes expresaron que había sido “de gran ayuda, sobre todo para volver a cuidar y valorar a la familia”, “los sueños, propósitos y esperanzas que antes los frustraba y causaba mayor dolor, ahora son un motor en sus vidas” (p.17),

reconociendo de este modo la utilidad que esta experiencia tuvo en la construcción de su identidad.

2.4.6 La metodología de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”

La metodología del taller del “Árbol de la Vida” (Ncube-Mlilo y Denborough, 2007), es avalada por REPPSI (Regional Psychosocial Initiatives), una ONG que trabaja para niños afectados por VIH – SIDA, pobreza y conflictos en África oriental y meridional. Ellos elaboraron un manual que describe cada paso de esta metodología, además comparten sugerencias útiles que han venido utilizando en sus múltiples aplicaciones de ésta. Aquí se toma dicho manual como guía principal para organizar las sesiones, realizando una traducción que pretende mantener el sentido original que plantearon los autores (Anexo A).

El manual REPPSI sugiere trabajar con un mínimo de 8 niños (as) y un máximo de 10, para que pueda ser aprovechado por la mayoría de los participantes. Asimismo se requieren al menos 8 horas para una adecuada aplicación, puede ser realizada en una jornada de un día, en sesiones diarias o de una vez por semana.

La primera sesión lleva por título “El Árbol de la Vida” y su objetivo es construir y reconocer una “segunda historia” o “historia alternativa” sobre la vida de cada niño. Esta segunda historia consiste en las habilidades, destrezas, esperanzas y sueños de cada niño. Al elaborar su Árbol, los participantes se detienen y reflexionan sobre lo que son y lo que quieren para sus vidas.

La segunda sesión se titula “El Bosque de la Vida” y busca que los participantes reconozcan el valor de la diversidad y de la unidad que tienen los árboles reunidos en este bosque y la posibilidad de colaborar unos con otros. Por

su parte, en la tercera sesión llamada “Las Tormentas de la Vida” se crea un espacio para que los participantes hablen acerca de algunas dificultades, problemas o peligros que podrían estar experimentando en sus vidas.

Finalmente en la cuarta sesión “Reconocimiento y Celebración”, como su nombre lo indica, se reconocen y celebran las habilidades, conocimientos, esperanzas y sueños de los participantes así como su especial conexión con otros, mediante la invitación a personas relevantes del entorno del participante (sus padres, familiares, docentes, tutores, etc.) para que sean testigos de sus logros.

En cada una de estas sesiones se pone énfasis en los relatos que los participantes comparten de sí mismos y se formulan preguntas para profundizar en aquello que pueda ayudarles a escribir historias preferidas y positivas de sí mismos.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación

Esta investigación, de epistemología cualitativa, defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, como señala González-Rey (2007), la idea es comprender el conocimiento como una producción y no una aprehensión lineal de una realidad que se devela. Se eligió este método principalmente porque esta forma de trabajar y ver el mundo, es afín a la Terapia Narrativa. Así al estudiar las intervenciones orales de los participantes en el taller de AdV, se conocieron algunos aspectos de sus vidas, mientras se intentó comprender cómo a través del lenguaje construyen su identidad y, en alguna medida, se definen a sí mismos.

Se desarrolló esta investigación fundamentalmente como un estudio de caso grupal, pues se caracteriza por ser una investigación de tipo procesual, sistemática y profunda que implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y el análisis de la construcción de la IN de un grupo de estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos (Madera, Monasterio, Jaraiz, Cantador, Sánchez y Varas, s/f).

Para realizar este estudio de caso se utilizó una estrategia de intervención psicosocial llamada, desde el enfoque de la TN, Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, que funcionó como instrumento facilitador para la recolección y análisis de datos. Además se caracteriza por analizar la IN mediante el

razonamiento inductivo; es decir, permitiendo estudiar de forma única y profunda la construcción de la IN en este grupo, en el marco del recurso del AdV, obteniendo de ese modo descripciones contextualizadas y heurísticas (Pérez Serrano, 1994). Asimismo, se puede clasificar como un estudio de caso interpretativo, pues contiene descripciones ricas y densas que se utilizan para ilustrar la construcción de la IN.

Respecto a la manipulación del fenómeno a investigar se puede considerar que es un estudio de caso diseñado, debido a que la información fue recogida a través de la aplicación del taller del AdV. Además tomando en cuenta el propósito de la investigación, ésta puede ubicarse como un estudio instrumental de caso; es decir, se buscó tener mayor claridad sobre la construcción de la IN, más que profundizar en la experiencia individual de cada participante o en la intervención per se.

Para el análisis de los datos, como marco interpretativo, se utilizó el abordaje fenomenológico-hermenéutico. Por el lado fenomenológico, la investigación estuvo centrada en la búsqueda de los significados que los y las participantes construyeron sobre sí mismos a partir de la experiencia de la Práctica Narrativa Colectiva del AdV. Como indica Méndez (2009), el interés está puesto en la descripción y análisis de los llamados contenidos de la conciencia, cuya esencia, depende del modo como la vida misma es vivida, en un contexto espacio-temporal y de la manera como dicha realidad es percibida por el sujeto, convirtiéndose esta percepción en una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano...". Por el lado hermenéutico, se cumplió un papel mediador "entre el sujeto y objeto de estudio, procurando interpretar los fenómenos desde su propio contexto de acción y contexto temporal

para entender mejor la realidad de la cual se está tratando (Yegres-Mago, 2007, citado por Méndez, 2009).

Bajo este enfoque, tanto en el rol de facilitadora como de investigadora se puso énfasis en comprender a los participantes desde su propio marco de referencia (Creswell, 1998, citado por Álvarez-Gayou, 2003), desarrollando el componente narrativo-biográfico. De este modo, a través de las metáforas planteadas por el AdV, los participantes compartieron algunos aspectos de su vida y construyeron “historias alternativas” con énfasis en sus valores, cualidades, capacidades, esperanzas y sueños. De este modo, facilitando la expresión de núcleos de sentido subjetivo (González-Rey, 2007) se buscó comprender como se construía la IN.

Es importante precisar de qué manera los principios religiosos y espirituales de la facilitadora han formado parte de esta investigación. Aunque durante las etapas previas de la investigación no se incluyeron directamente ni en el planteamiento de las sesiones, ni en la ejecución de las mismas, no se puede negar que el estilo personal de la facilitadora haya estado influyendo por sus principios y valores, debido a que tampoco se pretendió contenerlos u ocultarlos. Por tratarse de un colegio religioso católico y por haber recibido de sus familias una formación cristiana, los participantes reconocieron y aceptaron el tema de Dios como parte de sus vivencias cotidianas, por lo que hablar acerca de Dios surgió naturalmente en algunos momentos durante las sesiones.

3.2 Contexto

La Práctica Narrativa Colectiva del AdV fue aplicada la semana del 20 al 23 de octubre de 2014, en la Institución Educativa “San Columbano”, ubicada en el

distrito de San Martín de Porres (Lima), un colegio parroquial que atiende a más de 500 estudiantes en sus tres niveles (inicial, primaria y secundaria).

Para poder aplicar esta metodología se coordinó con la psicóloga que tenía a cargo los niveles de primaria e inicial. Se le consultó básicamente, si había en dicho centro educativo niños (as) que reunieran los criterios de inclusión/exclusión, y que según su apreciación profesional pudieran ser beneficiados con la aplicación del taller del AdV.

Asimismo se verificó que los administradores de la I.E. estuvieran de acuerdo en realización de esta investigación. Al obtener una respuesta positiva, se elaboraron y enviaron: la carta de solicitud para la directora de la I.E., las esquelas pidiendo permiso a los padres y el consentimiento informado.

El apoyo de la psicóloga del colegio fue muy importante, porque además de ser un nexo con los directivos, los tutores y los padres de familia, colaboró con la selección de la muestra de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión.

Las sesiones del taller del AdV se realizaron en instalaciones de la I.E. El primer día se necesitaba una mesa grande alrededor de la cual los niños pudieran sentarse, la Biblioteca fue el lugar idóneo. Las demás sesiones se realizaron en el Auditorio, un lugar de amplia capacidad (aproximadamente 300 personas), del que se ocupó solamente la parte de adelante. Para los participantes, estos escenarios eran familiares, se los notó desenvolverse cómodamente en el espacio, a veces con mucha mayor libertad de la que era apropiada al contexto.

3.3 Participantes

La muestra es no probabilística incidental, pues se seleccionó directa e intencionalmente a los individuos que participarían. Para ser incluidos se consideró:

la opinión de la psicóloga respecto a antecedentes “problemáticos o difíciles” de los y las participantes, la decisión voluntaria del niño/a, la firma del consentimiento informado por parte de alguno de los padres o apoderados, así como el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

Criterios de inclusión y exclusión

Tabla N°1

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
- Niños y niñas que asisten a la I.E. “San Columbano”.	- Quienes tienen menos de 9 años o superior a 12 años.
- Estudiantes de 5to de primaria.	- Estar recibiendo tratamiento psicológico.
- Tienen varias derivaciones al área de psicología por dificultades emocionales y de conducta.	- No cumplir con los criterios de inclusión.
- Conviven con definiciones problemáticas de sí mismos.	

Finalmente, participaron en esta investigación 3 niñas y 5 niños, con un promedio de edad de 10 años, pertenecientes a 5to grado, secciones “A”, “B” y “C”.

3.4 Procedimientos para la recolección de datos

3.4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del AdV

Los participantes asistieron a las 4 sesiones que conforma la Práctica Narrativa Colectiva del AdV de acuerdo con el cronograma (Tabla N°2), fueron puntuales, incluso varios de ellos estaban esperando con anticipación. Sólo un niño

faltó a una sesión (la 2ª) por motivos de salud, este mismo niño en la entrega de certificados no recibió la visita de algún familiar, por lo que la facilitadora hizo la entrega.

Tabla N°2
Cronograma

Fecha	Hora	Sesión	Facilitadoras
20-10-14	8:30 - 10:30 am	Sesión N°1. El “Árbol de la Vida”	- J. Madrid
21-10-14	8:30 - 10:30 am	Sesión N°2. El “Bosque de la Vida”	(facilitadora/ investigadora)
22-10-14	8:30 - 10:30 am	Sesión N°3. Las “Tormentas de la Vida”	- P. Díaz (co- facilitadora)
23-10-14	11:00- 1:00 pm	Sesión N°4. Reconocimiento y Celebración	

Los datos fueron recogidos durante la semana del 20 al 23 de octubre del 2014, en estos días se realizaron las sesiones que comprende la Práctica Narrativa Colectiva del AdV, cada una fue registrada a través de la grabación de audios, asimismo se hizo un registro escrito de la observación participante. La psicóloga del colegio (P. Díaz), en su papel de co-facilitadora, también hizo comentarios que fueron considerados en este registro. También se realizó un registro gráfico de cada uno de los “árboles” que los niños elaboraron así como de los certificados (Anexo G) cuyos originales fueron entregados a cada niño (a), mientras las copias escaneadas fueron codificadas y conservadas en sistema digital así mismo se realizó con las cartas, de las que se conservan cinco (Anexo H).

3.4.2 Revisión de documentos

Otra herramienta utilizada en la recolección de datos fue la revisión de documentos, para este caso se examinaron los files psicológicos de cada uno de los y las participantes, para conocer sus antecedentes y tomarlos en cuenta en el análisis de datos y reflexión final.

Para evitar sesgos que pudieran haber causado que la facilitadora-investigadora centre su intervención en algún aspecto particular de los participantes, dicha revisión se realizó algunos días después de haber aplicado el taller del AdV, pues se sopesó el poder que tienen dichos documentos para influir en la percepción y modo de interactuar; por otro lado, tal como lo explican Freeman, Epston y Lobovitz (2001, p.67): “conocer al niño al margen del problema nos puede proporcionar las coordenadas y situarnos ante una aventura lúdica de cambio”.

A continuación se describen brevemente algunas características o eventos de vida de cada uno de los participantes; no obstante, es importante puntualizar:

- Considerando la forma como están originalmente redactadas las caracterizaciones de los participantes en dichos documentos, se prefirió reformular dichas descripciones (y definiciones) para que sean congruentes con los principios de la TN. Como dice Harré (1985, citado por White, 1993) “un expediente tiene una existencia y una trayectoria en el mundo social que pronto se sitúa fuera del alcance de la persona a la que se refiere”; de este modo se produce una lo que White (1993) llama “retranscripción” en la que la experiencia del sujeto es transferida al campo de conocimiento experto (en este caso del campo psicológico) cobrando vida propia, y moldeando la vida de su

autor de la misma manera como moldea la vida de su objeto. Sin embargo, aunque se procuró ceñirse a los documentos, no se descarta que haya sucedido el efecto inverso: que conocerlos personalmente, influya en el modo de juzgar los documentos elaborados por otros profesionales.

- También es importante resaltar que los nombres han sido cambiados para salvaguardar la confidencialidad.
 - **Pedro.** Es un niño que “se siente importante cuando lo tratan bonito”, le gusta “dar un montón”, especialmente tiene sentimientos de bondad y ayuda hacia los niños huérfanos; sin embargo, a veces piensa que no es especial y le cuesta identificar sus virtudes. Está luchando con descripciones/definiciones que lo califican como inquieto, fastidioso, distraído, que hace comentarios fuera de lugar, que no cumple con sus deberes y no trae sus libros y cuadernos a clases. También ha recibido varias llamadas de atención por bromas y burlas que ha hecho a otros niños.
 - **Yanina.** Es una niña perceptiva respecto a lo que sucede en su entorno, está luchando contra la timidez y el aislamiento, a veces se ha sentido triste por no conseguir amigos, también está aprendiendo a afrontar la presión social.
 - **Martín.** Es un niño que cumple con la mayoría de sus tareas y responsabilidades, aunque también está bastante orientado al juego. Está luchando con descripciones/definiciones tales como: que se distrae, que molesta a otros compañeros, que copia.

- **Alberto.** Él se da cuenta de que necesita mejorar su conducta, últimamente ha estado lidiando con descripciones/definiciones tales como: no cumple con sus deberes, tiene bajas notas, desobedece las instrucciones, no presta atención, se porta mal en clase. En casa a veces se queda solo porque mamá debe salir y no tiene quien lo cuide.
- **Teresa.** Es una niña valiente, ha salido adelante después de la separación de sus padres. Todavía mantiene como uno de sus principales intereses conservar a su familia unida, y a veces se preocupa cuando no están las personas que ama. Lucha con algunas descripciones/definiciones como: distraída, conversadora, que no trae materiales.
- **Oscar.** Pelea con descripciones/definiciones como: distraído, inquieto, travieso. Se preocupa mucho cuando hace algo “que no debió hacer”, y al parecer, está luchando con la culpa.
- **José.** Le encanta su colegio y se siente muy contento estando allí; sin embargo, en casa hay algunos problemas familiares que lo preocupan, además a veces se queda solo porque ambos padres trabajan y no pueden acompañarlo. Lucha con algunas bajas notas.
- **Noelia.** Tiene una actitud optimista y benevolente hacia la vida, quiere ayudar a los demás, especialmente a su papá, por quien parece muy preocupada. Confía en sí misma y en su capacidad de “salir adelante”, y una de sus metas es “ser independiente”.

3.5 Procedimientos para el análisis de datos

Para el análisis de los resultados se plantearon las siguientes fases (Ajjawii y Higgs, 2007): 1) inmersión, 2) comprensión, 3) abstracción, 4) síntesis y desarrollo del tema, 5) iluminación e ilustración de los fenómenos, 6) triangulación de la información y finalmente, 7) integración y crítica. En cada una de estas fases se realizaron tareas que se describirán enseguida.

3.5.1 Fase de inmersión

Una vez que se realizaron todas las transcripciones de los audios, éstas fueron revisadas para asegurar la calidad de dichos documentos; sin embargo, surgió una dificultad, las voces de algunos niños son difíciles de distinguir entre sí, por lo que en algunos casos no es posible determinar quien habló. En esos casos se optó por indicar que habló un “niño”, en lugar del nombre del participante.

Se realizaron las primeras lecturas de los documentos, haciendo comentarios, apuntando impresiones sobre los diálogos, formulando los primeros esbozos para organizar la información y facilitar la codificación.

3.5.2 Fase de comprensión

Se identificaron los temas relevantes de los participantes, que básicamente son los que originalmente se plantearon siguiendo la línea secuencial del taller; sin embargo, también surgieron otros temas (“Las Chapadas”, “La Pulga del Fastidio”) (Anexo F) que originalmente no estaban en el guion. En consecuencia, se codificaron los datos primero tomando en cuenta los temas propios del diseño del taller y luego los temas que surgieron de las vivencias e intereses de los participantes. También se codificó la información de acuerdo con lo realizado por

cada participante (su dibujo del árbol, su certificado, sus intervenciones en el taller). Lo que invitó a hacer relecturas del material transcrito.

3.5.3 Fase de abstracción

De manera simultánea a la fase anterior se desarrolló la fase de abstracción. Para el caso de las sesiones de la Práctica Narrativa Colectiva del AdV, los datos informaban una secuencia natural propuesta por el planteamiento utilizado para cada sesión. Sin embargo, no todos los datos correspondían a estas categorías, por eso algunas de estas categorías se agruparon y se ubicaron en los anexos con el título “Otros sucesos e intervenciones” (Anexo F). Asimismo, algunas de las actividades sugeridas en el planteamiento de las sesiones no se realizaron, consecuentemente, sólo fueron considerados dentro del capítulo IV los datos existentes.

3.5.4 Fase de síntesis y desarrollo del tema

Para el análisis reflexivo de los datos se tuvieron en cuenta los marcos teóricos sobre los cuales está fundamentada esta investigación, básicamente la TN y el enfoque propio de la investigación: el enfoque fenomenológico – hermenéutico. Asimismo se consideró el análisis desde la cosmovisión bíblica, en la reflexión final. Con la información organizada de cada una de las sesiones del taller del AdV, se planteó responder a los propósitos de esta investigación, siguiendo una forma de exposición narrativa cronológica, con las salvedades ya mencionadas.

3.5.5 Fase de iluminación e ilustración de los fenómenos

Se relacionó el marco teórico sobre Identidad Narrativa y Terapia Narrativa con los temas identificados y planteados en la Práctica Narrativa Colectiva del AdV.

De este modo reconstruyeron las interpretaciones en historias, armándose un relato teóricamente fundamentado.

3.5.6 Fase de triangulación de la información

Se llama triangulación al uso de varios métodos (de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes, metodológica) en el estudio de un fenómeno y se utiliza con el fin de buscar patrones de convergencia para desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de estudio (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Para efectos de esta investigación y otorgarle mayor rigor, se propuso una triangulación de datos, recogidos transversalmente a través de las diferentes metáforas planteadas. De manera que al final, con el objetivo de verificar las tendencias detectadas, se elaboró un gráfico (Nº2) que consideró las coincidencias, así como también se explican las divergencias entre las metáforas en relación con la IN, con el fin de controlar el sesgo personal e incrementar la validez de los resultados.

Para triangular la información también se consideraron las siguientes estrategias de verificación (Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers, 2002): la responsabilidad e interés del investigador, la coherencia metodológica, la selección cuidadosa de los participantes, el análisis de datos y el pensar teóricamente.

3.5.7 Fase integración y crítica

Finalmente se realizaron comentarios y críticas que se expresan a lo largo de todo el desarrollo del capítulo IV sección 4.1, que sumada a la triangulación de datos (4.2) se consolidan en una discusión reflexiva sobre la relación entre la construcción de la IN y la metáfora propuesta en cada sesión (sección 4.3). También se

recogieron, revisaron e integraron los comentarios y críticas de investigadores externos, permitiendo que se consolide un informe de la interpretación final de los datos de la investigación.

3.5. Validez interna y externa

Para asegurar el rigor metodológico y la validez interna, las reflexiones de esta investigación se basan exclusivamente sobre los datos obtenidos. Asimismo, en consideración a la validez externa, dado que, por la naturaleza específica y particular de esta investigación, no es susceptible de ser replicada en otros contextos; existe, sin embargo, la posibilidad de transferir algunos hallazgos si se conoce en detalle tanto el escenario en el cual se realizó esta investigación así como el escenario donde se planea transferir (Guba y Lincoln, 1981, citado por Mayan, 2001).

3.6 Rol del investigador

La investigadora cumplió la doble responsabilidad de ser recopiladora de datos mediante la facilitación de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida” y compiladora de los significados de los datos, los que se encontraron en las palabras y acciones de los participantes. Sin embargo, aunque se cumplió esta doble función, se evaluó y reflexionó sobre los propios sesgos y prejuicios de la investigadora como parte de un proceso de análisis y construcción – reconstrucción de la experiencia.

Es importante recordar que en este tipo de investigaciones, los hallazgos surgen de las interacciones entre el investigador y los participantes en tanto la investigación progresa (Creswell, 2007). Sin embargo, Manen (2003) propuso la

“alerta hermenéutica” del investigador; es decir, éste debe ser capaz de detenerse para reflexionar sobre los significados de las situaciones en vez de aceptar el aparente valor de sus preconcepciones e interpretaciones. Por tanto, como se ha evidenciado a través de todo este documento, se enfatizó en la capacidad reflexiva del investigador.

Además se contó con el apoyo de una co-investigadora o asistente de investigación, quien aportó su criterio y punto de vista en cada uno de los pasos del análisis de datos.

También se incluyeron los aportes, interpretaciones y comentarios críticos de colegas investigadores quienes revisaron el documento y para aumentar la credibilidad del trabajo (Rada, 2010). Como producto final, se obtuvo una evocadora descripción de las acciones y experiencias de los y las participantes, elaborada de un modo simple y directo.

3.7 Aspecto Ético

El compromiso ético de la investigadora fue con el bienestar de cada uno de los participantes, por lo que se tuvo en cuenta que la participación sea libre, voluntaria y aprobada por los padres/madres, mediante la firma del consentimiento informado, en el que se aclararon los aspectos de confidencialidad, voluntariedad y libertad para retirarse si lo consideraban necesario.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El capítulo presenta el análisis realizado a partir de los datos aportados por la observación y registro auditivo de cada una de las cuatro sesiones de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”. En la primera parte de este capítulo, se transcriben diálogos literales para ilustrar los temas, mientras que los comentarios y citas se añadieron posteriormente para fundamentar la práctica con la teoría. En la segunda parte, se explica el proceso de triangulación de datos, mientras en la última parte, con el deseo de hacer más clara y didáctica la discusión, se ordena la información de acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación, siguiendo el desarrollo cronológico de las sesiones.

4.1 La Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”

4.1.1 Sesión N°1. El “Árbol de la Vida”

Objetivo de la sesión. Reconocer y construir una “segunda historia” sobre la vida de cada participante, esta segunda historia está compuesta principalmente de sus habilidades, destrezas y esperanzas.

Contexto. La primera sesión se llevó a cabo en la biblioteca de la Institución Educativa, allí había una mesa larga, alrededor de la cual los niños y niñas podían sentarse y hacer sus dibujos. En el momento de recreo se tuvo que lidiar con el ruido que hacían los demás niños al jugar, lo que influyó en que los participantes se

distrajieran. Se realizó una dinámica de presentación, para conocer los nombres de los y las participantes que sirvió también para “romper el hielo”.

1. ¿Qué árboles conocen?

La Práctica Narrativa Colectiva del AdV, plantea el uso de la metáfora del Árbol y sus partes, como una representación de la vida de una persona y sus diferentes cualidades o aspectos. Para una adecuada comprensión de la metáfora partimos de lo que saben, hablamos de los árboles que conocen, que han visto. Como respuesta a esta pregunta, los y las participantes empezaron mencionando árboles frutales:

- Alberto: Yo sé, manzano.
- Martín: Platanero, el coquero...
- Pedro: Lima.
- Niño: La papaya.
- Noelia: Las naranjas.
- Teresa: Mandarinas...
- Niño: Las fresas, la granadilla, la sandía...

Sin embargo, en su afán de mencionar árboles vinculados a frutas, terminan nombrando algunos que no son árboles, por lo que se vuelve a preguntar:

- Facilitadora: Ahh, ya se saben todas, pero... a ver eso es por frutas, pero ¿alguien sabe el nombre de árboles? [dando énfasis al hablar]

Ahora una niña dice:

- Noelia: Roble.

Lo que da lugar a que otros liberen sus conocimientos sobre otros árboles:

- Niño: Eucalipto.
- José: El Sauce.
- Martín: Muña.

Se indaga sobre cómo son estos árboles, tratando de describirlos por alguna característica o cualidad particular. Entonces como facilitadora les comparto:

- Facilitadora: Yo, por ejemplo, soy de Piura, y el árbol típico que crece en el desierto, porque Piura es un desierto, es el Algarrobo.

Con los conocimientos previos con los que cuentan, se ensaya identificar de dónde son algunos árboles que ya se han mencionado. Esta parte es importante y trato de agotar el tema. Los niños participan ofreciendo muchas ideas, aunque algunos parecen temer equivocarse, de todas formas lanzan ideas al azar, esperando que alguna sea una respuesta válida. Este es el punto de partida de una relación facilitadora-participantes quien propone reconfigurar acontecimientos autobiográficos a la luz de la metáfora del AdV. Como menciona Gadamer (1960, citado por Duero, 2006) es en la conversación que negociamos y generamos nuevos significados, una comprensión que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas del mundo. Para esto es válido el uso del conocimiento previo del facilitador en especial si esto permite enlazar con el bagaje de experiencias de los participantes.

2. ¿Y cuáles son las partes del árbol?

Aquí revisamos las partes del árbol, información que todos necesitan identificar, porque a partir de cada una de estas partes se plantearán las submetáforas con las cuáles interpretarán aspectos de sus vidas. Con esta pregunta se desarrolla el siguiente diálogo:

- Varios: raíz, tallo, hoja y fruto.
- Facilitadora: Vamos en orden, a ver, todos, vamos desde abajo. A ver...
- Varios: Raíces, tallo, hojas, frutos...
- Facilitadora: Sí, todo, ¿es todo?
- Niño: Nos faltaron las flores.
- Facilitadora: Flores también tienen los árboles, antes de que sean frutos son flores.
- Martín: ¡Y el tronco!
- Facilitadora: Ajá, Ok. Y hay algo más que tienen los árboles, que son así más o menos (poniendo los brazos en forma de ramas)... si yo fuera un árbol...
- Noelia: ¿Ramas?

Al hablar de los árboles que conocemos así como de las partes del Árbol, preparamos el camino para la comprensión de la metáfora propuesta. Giaccaglia (2007) reflexionando en la pertinencia del uso de metáforas en investigación científica cita a Clifford Geertz, quien afirma que asistimos a un giro cultural en el que las analogías interpretativas vienen a desempeñar un papel decisivo en las investigaciones. Para este caso, las metáforas funcionan como herramientas para la comprensión de la construcción de la IN.

3. La metáfora de que la vida de las personas es como la vida de un árbol

Una vez resuelto que todos los participantes han traído a la memoria sus experiencias respecto a los árboles e identifican sus partes básicas, considero que están listos para plantearles la analogía con la vida humana:

- Facilitadora: Ya. Entonces ya hemos visto un poco cómo son los árboles, qué árboles conocen, y hoy vamos a dibujar un árbol, ¿ya? El “árbol de la vida”, el árbol de “nuestra vida”. Ya, vamos a imaginar que nuestra vida es como la vida de un árbol.

Entonces me dispongo a explicarles qué significa cada una de las partes: raíces, suelo, tronco, ramas, hojas y frutos. En ese orden. Se han preparado láminas ilustrativas, y también las preguntas que deberán responder en cada una de las partes del árbol, como guías para el trabajo.

Se utilizan ejemplos para explicar cada una de las partes:

Las ramas:

- Facilitadora: Las ramas van a ser nuestros sueños ¿Qué quieres ser cuando seas grande?
- Varios: futbolista.
- Facilitadora: Muy bien, futbolista, entonces en las ramas vamos a poner futbolista.

Las hojas:

- Facilitadora: Las hojas, ya, van a ser, aquí, estas hojas, estas son ideas de hojas para acordarnos cómo son las hojas (muestro la lámina que he

preparado), lo que ustedes ya saben. Las hojas son las personas importantes en tu vida, a ver ¿quiénes son importantes para tí?

- Noelia: Mi papá.
- Alberto: Mi papá, mi mamá, mi tía, mi abuela, mi abuelo más, porque él está delicado.

El uso de metáforas es un eje central del enfoque narrativo (Garita, 2011), pues desarrolla alternativas a las narraciones saturadas de problemas que inciden de forma adversa en la vida de las personas. En este caso, el “Árbol de la Vida” es una metáfora que facilita la construcción de “historias alternativas”, al entrar en contacto con esta metáfora se van conectando nuevos significados permitiendo de ese modo la exploración de múltiples historias.

En este caso se planteó la metáfora del “Árbol de la Vida” como un recurso para reflexionar en la construcción de la IN, o como dice Farquhar (2008) para proporcionar el impulso creativo. Al introducir las preguntas van surgiendo ideas de que los niños traen consigo, ya que si bien, la metáfora es planteada por nosotros, los participantes atribuyen significado de acuerdo con sus propias experiencias y perspectivas de la vida.

En este grupo de niños resalta la vocación por el fútbol, varios de los varones tenían uno de sus principales sueños: “ser futbolistas”, no respondieron de la misma manera las niñas. ¿A qué se debe este interés? ¿Qué relatos existen detrás de este sueño compartido por varios niños? Obviamente estos relatos no se circunscriben únicamente a experiencias personales, familiares y escolares, también responde a

contextos socio-culturales más amplios, como es la cultura futbolística de esa zona del Perú.

No era difícil para estos participantes señalar a los miembros de sus familias como las “hojas”, que de acuerdo con nuestra metáfora son las personas importantes en sus vidas. De esa forma van construyendo, reconstruyendo o de alguna manera verificando lo que ya conocen de sí mismos y de su entorno.

4. Compartir mi árbol

Conocer como otros han hecho sus propios árboles ayuda a la elaboración del propio, más adelante ellos tendrán la oportunidad de compartir con sus compañeros sus propios árboles. Además contarles sobre el mío, sirve de ejemplo acerca de cómo deben explicar el suyo.

- Facilitadora: Yo lo hice, mi árbol está hecho con crayolas, ya, aquí está, yo les voy a contar entonces mi historia.
- Alberto: Oooh, my God...
- Facilitadora: La historia... este es el árbol de mi vida. Después ustedes van a tener su propio árbol. Ya, yo soy de Piura, exactamente vivo ya 20 años en Paita, Paita es un puerto. El puerto de Paita, tiene muchas visitas, mucha gente llega a ese lugar en sus barcos...

¿De qué forma compartir mi árbol puede ayudarlos a elaborar sus propios árboles? La IN se construye con la participación activa del individuo y su entorno social; el lenguaje es un fenómeno relacional, por lo tanto, los significados emergen continuamente del proceso relacional. Según Gergen y Warhus (2003), la co-construcción de la identidad se da a través de la relación cliente-terapeuta (en este

caso, participante-facilitadora). Mediante el ejercicio de compartir la propia experiencia, es decir, con modelos o ejemplos se facilitó la expresión y varios participantes disminuyeron su preocupación acerca de “cómo debe ser” un árbol.

En palabras de White (2002b), el centro está en el conocimiento local que la persona tiene acerca de su historia y sus relaciones, y no en el conocimiento experto o especializado; no obstante, compartir experiencias propias disminuye las distancias, mejorando la confianza de los participantes.

5. Dudas antes de empezar

Las dudas y temores surgen cuando se intenta algo nuevo. Algunos niños lo exponen, otros no. He aquí Oscar, uno de los participantes más expresivos:

- Oscar: Pero ¿Qué pasa si en mis raíces no recuerdo nada porque era pequeño?
- Facilitadora: mmmmm, hacemos un intento de recordar algunas... lo que te acuerdes y sabes qué...
- Oscar: Yo no me acuerdo nada.
- Facilitadora: Sí, es... ahora lo vamos a conversar más. Yo les voy a dar ideas y ustedes van a ver que se les van a venir cosas a la mente. También podemos poner a nuestros profesores en nuestras raíces. Cuando estuve en el colegio tuve un profesor muy, muy bueno...

¿Cómo se puede reducir la inseguridad mientras se colabora para la resignificación de la identidad? La inseguridad está inversamente relacionada con el establecimiento de la confianza con el adulto, la claridad de las instrucciones y el

sentido de agencia personal que White (2007, citado por Latorre-Gentoso, 2013) define como “una sensación de ser capaz de regular la propia vida, de intervenir en la vida de uno para afectar su curso”.

Para prevenir el temor a intentar un dibujo o la idea de “yo no sé dibujar” se dijo:

- Facilitadora: Yo sé que algunas veces podemos sentir como que no podemos dibujar árboles, pero después de un rato, todos los niños con los que yo he trabajado lo hacen, no he tenido ningún caso de un niño que no sepa dibujar un árbol.

Si bien este comentario parece desafiante, es cierto, además funcionó en el sentido de que todos se dieron a la tarea de dibujar su árbol sin mayores cuestionamientos, aunque existe la posibilidad de que algunos guardaran sus sentimientos de falta de confianza en su capacidad de dibujar, de cualquier forma, al final sus hermosos trabajos, confirmaron su habilidad natural para el dibujo. Asimismo no es imprescindible que todo sea verbalizado, aunque se trate de una terapia que tenga como metáfora principal narrar o contar.

6. Dibujando

Se da paso a la etapa de dibujo, a cada participantes se le había pedido que traiga su cartuchera con sus materiales, y se habían llevado plumones gruesos, plumones finos y colores para que ellos utilizaran si así lo deseaban. Algunos niños estaban con muchas ganas de empezar esta parte, otros lo hacían con dudas y trabajaban lentamente. Mientras observamos cómo trabajan los niños, la facilitadora

y co-facilitadora hacemos comentarios sobre la manera en que elaboran sus dibujos:

- Facilitadora: Podrían poner en su tronco “Creativos”, sí, jiji. (Observándolos que diseñando sus árboles de un modo único y concentrado).
- Co-facilitadora: Siii.
- Oscar: ¿Qué? ¿tenemos que poner “creativos” en el tronco?
- Facilitadora: En el tronco, en el tronco, como una habilidad.
- Co-facilitadora: Aquí está todo lo que tienen que poner (señalando a la pizarra con las instrucciones). Oscar, aquí.
- (...)
- Co-facilitadora: (Observando a los niños trabajar en sus árboles) Qué bonitos les están saliendo sus árboles, algunos están muy, muy bonitos.

Este modo de referirnos a los participantes muestra que construimos los significados a través del lenguaje, que es una actividad determinada de manera intersubjetiva tanto como sociocultural (White y Epston, 1993). Si bien los comentarios son realizados por la facilitadora, son opiniones sobre lo que están elaborando los participantes que permiten la reinterpretación de sí mismos, en un proceso dinámico de construcción de significados en que la identidad personal se despliega en la acción y las obras ante otros, ya que el sujeto al narrarse a través de la acción y a través del reflejo que otros le dan, va reconociendo su identidad al expresarse y ser reconocido por otros (Sepúlveda, 2006, citado por Capella, 2013).

Algunos niños trabajan rápidamente y terminan antes, otros se demoran, lo que causa que tengamos unos niños que ya terminaron y no sabe qué hacer con el

tiempo que les queda libre, mientras otros necesitan ayuda. Con la co-facilitadora nos repartimos la tarea de hacer algo útil con los que están libres, mientras que ayudamos a los que les falta.

- Oscar: ¡Psicóloga!
- Co-facilitadora: A ver, yo les voy a enseñar a los que ya terminaron... a ver ¿qué me quieres decir?
- (Hablan en privado)
- Co-facilitadora: Siéntate Oscar, siéntate, a ver, Pedro ven acá. Les voy a enseñar algo que tú nunca has visto en tu vida, estoy segura. Bueno, casi segura.

Además se los anima a ayudarse unos a otros. Ayudarse entre sí, ¿afectará de alguna manera la construcción de su IN? ¿La cooperación es un acto social que por sí mismo podría tener efectos positivos en la construcción de la identidad? Si consideramos que la TN pretende que las personas que consultan elaboren relatos que incluyan elementos ignorados, olvidados o no valorados y adquieran una perspectiva más amplia (Payne, 2001), cuánto mejor si son los pares quienes destacan dichos elementos y otorgan generosamente ese conocimiento y esa perspectiva a sus compañeros que, por el momento, no logran ver. Cooperar en la construcción de la IN de otro, es quitarle ese estatus de inmovilidad que a veces tiene la identidad y dar argumentos a quien lo necesita para volver a confiar en sí mismo. En este taller, que se conozcan mutuamente (aunque no todos) es un recurso para mí como facilitadora, pues me permite utilizar dicha información para que se identifiquen y validen cualidades olvidadas o ignoradas.

- Co-facilitadora: Vamos a ayudar a Oscar, ¿qué más sabe hacer?
- (...)
- Niño: Sabe defender.
- Niña: Sabe ser delantero.
- Facilitadora: ¿Matemática?
- Oscar: No mucho.

Muy importante es acompañar el proceso de elaboración de los árboles, pues es, a la vez, el de la construcción de la IN. Para que un taller como éste funcione, el facilitador necesita estar constantemente conectado con lo que sucede, guiando, asesorando y acompañando el proceso. El terapeuta narrativo en el papel de facilitador de Prácticas Narrativas Colectivas, mantiene su interés de colaborar con los participantes en “desarrollar de manera enriquecida las historias subyugadas favoritas” (Latorre-Gentoso, 2013, p.100), con una postura que es, a su vez, descentrada e influyente; es decir, descentrada porque en lugar de centrarse en lo que el terapeuta puede hacer “pone al centro las historias de conocimientos de vida y habilidades para vivir particulares de las personas que consultan” e influyente, porque “la exploración (que realizan) tiene una intención que es acceder y desarrollar enriquecidamente las historias preferidas”.

7. Compartiendo las historias

Es el momento de compartir los árboles, no todos los niños lo harán, sólo se piden tres voluntarios, por varios motivos: primero, no lo hacen todos, porque a nadie se presiona para compartir su árbol, es algo voluntario; segundo, hablar estas cosas puede sensibilizar a algunos y ponerlos tristes, por lo cual muchos prefieren

no hacerlo, se necesita mucha valentía, considerando que los demás niños pueden burlarse. Tercero, otra razón importante es que no habría suficiente tiempo para cada historia. Entonces, se presenta la consigna:

- Facilitadora: Vamos a invitar a tres voluntarios para compartir el árbol...

El ejercicio de hablar acerca de sí mismos es muy importante para construir la identidad. Cuando Teresa, Oscar y Noelia exponen sus árboles, “levantan su voz” para dar lectura a su propia vida. Esta metáfora de “levantar la voz” habla de esa decisión de reafirmarse en lo que conocen de sí mismos. De esa manera indican la importancia que ellos otorgan a esos aspectos de sus vidas, además de recrear su identidad (obviamente, IN) como protagonistas de su historia.

Teresa

Teresa comparte su árbol:

- Yo soy de Lima,...mi nombre es Teresa y yo soy de Lima, mi abuela se llama Teresa, y mi abuelo se llama [no se oye], yo sé jugar vóley, me gusta estudiar religión, sé dibujar, sé pintar, reflexiono y soy alegre. Las personas más importantes de mi vida son: mi mamá, mi papá, mi abuelito, mi abuelita, mis primos, mis tías y mis tíos. En la navidad me regalaron todos, su amor, su cariño, su unidad y también una bicicleta.
- Martín: ¡Juguetes!

Oscar

También lo hace Oscar:

- Yo me llamo Oscar, cuando yo era un bebé, pude ver a los padres de mi abuelo, pero no a los padres de mi abuela, porque mi mamá me dijo que han fallecido jóvenes. A los 30 o 40 o 20 años. Me gusta jugar fútbol, basquetbol y play station, sé tapar, defender, soy delantero, me gusta educación física, soy bueno en la compu, en la Tablet y en el celular.
- Facilitadora: Muy bien, ¡tecnología y deportes!
- Oscar: Quiero ser de grande futbolista, profesor de educación física y basquetbolista. Las personas más importantes de mi casa son mis padres, mis hermanos, mis primos, mis tíos, mis abuelos, y de regalo me han dado juguetes, su cariño, su amor, ropa y los cohetes.

Noelia

Noelia ha solicitado por propia iniciativa contar su historia:

- Facilitadora: Muy bien, ahora vamos con Noelia. Cuéntanos Noelia de tu árbol.
- Noelia: Mis abuelos de parte de mi papá son de Ancash, y yo soy de acá, mi papá también es de Lima. Yo soy creativa, me gusta jugar vóley, me gusta cantar, me gusta dibujar, soy curiosa y soy buena más o menos en matemática. Las personas más importantes en mi vida son mi papá, mi mamá, mi abuela, mi abuelo, mis primas y mis tíos. Ehh, los regalos que he recibido son el cariño de mis padres, el amor de mi (...) saber que me quieren, cuando sea grande quiero ser una profesional.

Puesto que como paradigma metodológico seguimos la fenomenología-hermenéutica, ahora pretendo dilucidar los significados, presumiendo un sentido

que se deriva de cada uno de los relatos de Teresa, Oscar y Noelia. Sin embargo, esto no es reciente, ya en ese momento –como facilitadora– escuché esas historias, las interpreté e intervine realizando preguntas que permitieran ampliar y profundizar en los porqués y paraqués de esos relatos, con el objetivo de que estos niños se convencieran aún más a sí mismos. Dado que interpretar la información puede ser un ejercicio iterativo, ahora intento nuevamente determinar cuáles han sido los pensamientos, motivos, creencias y deseos que acompañaron a estos participantes en el momento de su presentación, comprendiendo su experiencia desde mis propias experiencias internas. Por ejemplo, veo en Teresa, una niña tierna y amorosa, valora las relaciones familiares y, en especial, la relación que mantiene con su abuela. Oscar aparece más centrado en sus capacidades y recursos, lo que le gusta y sabe hacer. Respecto a Noelia, sé por sus antecedentes familiares que su madre murió de cáncer 5 años atrás, así es como al escuchar su entusiasmo y vitalidad, me siento inspirada y pienso que ella es una niña resiliente.

Wilhelm Dilthey (en Duero, 2006) cree que esta distancia temporal y reflexiva, posibilita una auténtica actitud comprensiva, libre de conceptos y prejuicios, algo que Hans-Georg Gadamer cuestiona, considerando que siempre estamos condicionados por algo, la hermenéutica no es un conjunto de reglas para generar conocimiento histórico, muy por el contrario, es algo intrínseco a la condición humana; es decir, nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos son aspectos constitutivos del modo de estar en el mundo, condición para interpretar y dar sentido a cada experiencia de vida.

8. Profundizando en las historias

Después de cada relato se propusieron algunas preguntas que permitieran profundizar en las historias que compartieron los niños. ¿Cuáles serían las preguntas más apropiadas? Es difícil saber. En ese momento sólo guía la intuición de la facilitadora, quien considera que lo primordial es alentar a estos niños a identificar y profundizar en los conocimientos e historias que dirigen sus vidas y que les hablan de su propia identidad (White y Epston, 1993). Lo más importante es que dichas preguntas coadyuven a la construcción de historias preferidas, en lugar de las narraciones saturadas de problemas que inciden de forma adversa en sus vidas (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001).

Teresa

En el caso de Teresa, siguiendo la conversación anterior se le preguntó:

- Facilitadora: Teresita, ¿Por qué crees que ellos te regalaron todas esas cosas?
- Teresa: Porque la pasamos en familia y estábamos todos reunidos.
- Facilitadora: Ajá, ¿por qué te eligieron a ti para darte cariño, amor y aten... esas cosas que tú nos has dicho?
- Teresa:
- Facilitadora: ¿Por qué creen chicos que ella recibe todas esas cosas?
- Martín: ¡Porque es la menor!
- Facilitadora: ¿Sólo porque es la menor?
- Niño: Porque la quieren.
- Noelia: Porque sus padres la quieren.

La respuesta de Teresa es cierta, sucedió en ese contexto; es decir, los regalos se dieron, entre otras razones, porque estaban reunidos; sin embargo, reformulo la pregunta de modo que ella piense en sí misma, en lo especial que es para su familia, pues es “elegida” para recibir esos regalos. Pero no tiene una respuesta tan rápida, entonces preguntamos a los demás, confiando en que podrán ayudarla a conseguir una explicación. En este caso, aunque uno de ellos cree que sucede todo eso porque “es la menor”, otros proponen que lo hacen “porque sus padres la quieren”, yo esperaba una respuesta del tipo: “porque es su hija, es Teresita, es especial”

Oscar

Oscar es un niño que me sorprende, me impresiona ¡Cómo un niño muy inquieto puede tener tan claras sus habilidades así como sus planes para el futuro! Tengo curiosidad de saber cómo empezó todo esto:

- Facilitadora: Profesor de Educación Física, ¿hay algún profesor de Educación Física que te haya inspirado, para que tú digas, yo quiero ser como mi profe? O ¿cómo así nació tu deseo de ser profesor de E.F.?
- Oscar: Porque como me gusta también enseñar a jugar a algunos niños, como le estoy enseñando a mi prima a jugar fútbol.

A Oscar le gusta enseñar a jugar a algunos niños, y ya lo ha hecho. Hay una historia vivida que respalda su sueño.

Noelia

Noelia parece tener bastante claro lo que más valora de todo lo que recibe de su familia. En el diálogo que comparto a continuación, a falta de tiempo para reflexionar en algún punto específico de su árbol, le pregunto:

- Facilitadora: Muy bien, eh.... De todo lo que has dicho ¿Qué es lo que más te gusta a ti de ti misma, de tu historia, de todas esas cosas? ¿Con cuál te quedas?
- Noelia: Yo me quedo con que sé que soy querida, que sé que me quieren.

Desde la primera sesión, Noelia manifestó una gran disposición reflexiva y precisión en sus respuestas. Aquí se evidencia una vez más.

El ejercicio de profundizar en los relatos es muy importante para el terapeuta o facilitador narrativo, White (citado por Payne, 2002) insiste en que nuestro papel es favorecer la exploración del significado, en otras palabras es ampliando la trama que se da forma a la IN. Sin embargo, esto no sucede de la nada, por el contrario, se construye sobre el pasado de cada persona, por eso en los diálogos mantenidos con Teresa, Oscar y Noelia lo que la facilitadora pretende es escarbar hacia atrás, sobre lo que dé sustento a lo que piensan de sí mismos sobre lo que son y son capaces de hacer. Es importante aclarar que si bien las preguntas demuestran una curiosidad activa y no de certeza profesional, es inevitable que la participación en la conversación dirija a ésta en una dirección determinada (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001), por eso estos autores sitúan las preguntas en un continuo entre lo reflexivo y directivo, de modo que aumenta la actividad del terapeuta o facilitador de forma proporcional al grado de desasosiego que el problema origina.

Se realiza una última invitación.

- Facilitadora: (...) Qué dices Martín ¿quieres contarnos tu árbol?
- Martín: José, te toca a ti.

- Facilitadora: OK. También tenemos esto de poder guardarlo. No hay ningún problema con eso, mañana vamos a continuar con nuestros árboles...
- Martín: Y con un juego...
- Facilitadora: Yo los voy a guardar ahora (a los dibujos).
- Niños: (Están entregando sus árboles).
- Facilitadora: Muy bien, gracias.

Desde el inicio Martín no ha mostrado disposición a implicarse en el taller, está presente, pero su participación es baja, el tema que principalmente lo domina es el juego y lo dice abiertamente. La mayoría de veces ignora el comportamiento distractor, pero intento estar atenta a alguna actuación o comentario que sea relevante para lo que estamos haciendo. Freeman, Epston y Lobovits (2001) al hablar de la comunicación lúdica, creen que la mayoría de los niños, si pudieran escoger, preferirían interactuar de forma divertida; después de todo, los problemas suelen ser desalentadores, requieren que se los “tome en serio”. Además cuanto más agobiante es un problema, más paraliza a las personas. Sin embargo, en el caso de Martín, es difícil seguirlo sin perder el hilo del taller, extrañamente parece paralizado por el juego.

Al finalizar la primera sesión, hago mi recuento: previo al taller estaba nerviosa, con expectativas de que el grupo sería muy difícil de trabajar, no es que haya sido fácil, pero encuentro que son niños que escuchan. Niños que participan bastante y siguen las instrucciones. Ellos también estaban un poco curiosos acerca de lo que haríamos. La psicóloga hizo anticipadamente un muy buen trabajo de preparación y motivación para el taller. Las dificultades van por el lado de “no

escucharse unos a otros”, de distraerse y aburrirse, la baja tolerancia que se manifestó en algunos momentos. Durante la sesión, logré relajarme y concentrarme en los pasos que tenía de seguir. Lamentablemente al final no hubo suficiente tiempo para recoger los aprendizajes y hacer las preguntas de profundización grupal.

4.1.2 Sesión N°2 El “Bosque de la Vida”

Objetivo de la sesión: Reconocer el valor de la unidad y diversidad que tienen los árboles reunidos en el “Bosque de la Vida” y la posibilidad de colaborar unos con otros.

Contexto: La segunda sesión se desarrolla en el auditorio del colegio, es un ambiente muy grande. Decidimos ubicarnos en la parte de adelante sobre un estrado de madera amplio que permite que estemos sentados cómodamente. Algunos se echan, se estiran, pienso que es demasiado informal la disposición elegida. Ha faltado Martín.

1. ¿Qué es un bosque?

Después de los saludos, como una introducción al tema, se sugiere hacer la definición de bosque, la dinámica de planteamiento de metáforas es similar a la primera sesión, se parte de lo conocido en búsqueda o dirección de lo “por conocer”, en este caso, “por profundizar”. Para el análisis de datos, a partir de esta segunda sesión se profundizará en las conversaciones y nuevos significados que van produciendo los participantes.

- Alberto: Es... es... muchos árboles.

- Teresa: Es un lugar donde hay bastantes árboles.
- Facilitadora: Muy bien, donde hay muchos...
- Alberto: Frutos.
- Facilitadora: Árboles. Un bosque... ¿un solo árbol puede ser un bosque?
- Oscar: No, varios árboles, no, cómo se llama, varios árboles hay en un bosque.

Como se observa en sus respuestas, los niños son capaces de definir qué y cómo es un bosque.

La metáfora del bosque o de los bosques de la Vida, hace referencia a que en este mundo no estamos solos, sino que compartimos el tiempo y el espacio con otras personas. Entonces, ¿Cómo queremos que sea nuestra convivencia con los otros? ¿Valoramos las diferencias y similitudes que hay entre los árboles del bosque? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estar en un bosque?

2. Armando el bosque

Se les dio la consigna de revisar y completar algunas partes de sus árboles que no terminaron la sesión anterior, mientras realizaban esta tarea, algunos niños preguntaban muy interesados en cómo se haría el bosque.

- Oscar: Y ¿Qué tenemos que hacer para tener un bosque? ¿Cómo lo hacemos?
- Facilitadora: Ahora les voy a explicar, (...).

Ahora se los invita a pegar sus árboles en la pared destinada para eso:

- Facilitadora: Muy bien, perfecto, entonces... A este lado, yo les voy a dar cinta y vamos a colocar nuestros árboles. A este lado o debajo de esto, pero así, muy cerquita y haremos un bosque. Haremos un bosque,... yo voy a poner el árbol de Martín, que no ha venido.

Todos juntos nos disponemos a pegar en la pared los árboles, trato de que lo hagan muy juntos para que se vean un bosque. Esta vez, de modo gráfico, pegando los árboles uno al lado o arriba de otro, se creó el bosque. Algo que no habían previsto, pues algunos pensaron que dibujarían un bosque. La elaboración de la metáfora del AdV, implica el uso no sólo de palabras sino también de gráficos e imágenes, en este caso no solo para codificar y decodificar que el hecho de pegar cada árbol uno al lado de otro como un grupo, es como un bosque, sino para construir significados a través de las imágenes (Arizpe y Styles, 2002).

- Facilitadora: A ver... ¡¿qué están haciendo por allá?! Volvemos a nuestros lugares cuando ya hemos terminado de hacer lo que debíamos. A ver, Pedro y José, vengan por aquí. ¡Pedro! Volteamos para mirar nuestros árboles, ¡José!, miramos todos nuestros árboles allí. A ver Alberto, todos mirando hacia allá. ¡Pedro!
- Pedro: Acá.
- Facilitadora: Mirando hacia aquí. OK. ¿Qué les parecen nuestros árboles? ... José y Pedro...
- José: No, yo no estoy jugando.
- Facilitadora: Ya, ahorita no hay chapadas. ¿Está claro?

No obstante, mis esfuerzos de facilitadora para guiar al grupo hacia la reflexión, constantemente hay que lidiar con la inquietud de algunos participantes que apenas tienen la oportunidad, se ponen a jugar a las “chapadas”. Este es un tema que se vuelve recurrente. Si bien la metodología del AdV tiene un enfoque lúdico, el desorden que generan algunos participantes amerita una intervención específica (Anexo F).

3. Similitudes y diferencias entre los árboles del bosque

En los bosques hay árboles de diferente forma y tamaño, cada árbol tiene su particularidad. En este bosque, ¿cuál es la situación? Algunas respuestas fueron:

- Facilitadora: Ok. pero (...) no. A ver... ¿Son todos iguales?
- Varios: No, no, no.
- Facilitadora: ¿En qué se diferencian?
- Pedro: En el tronco.
- Facilitadora: Ya, hay troncos diferentes, ¿qué más?
- Pedro: En los frutos.
- Teresa: En algunos hay sol.
- Niño: Diferentes colores.
- Oscar: ¡Pájaros!
- Facilitadora: Algunos han puesto pájaros, aviones...!
- Oscar: ¡En el único! (haciendo referencia a su propio dibujo)

Oscar nota que su árbol es el “único” que tiene pájaros y aviones, lo resalta con un poco de orgullo. En general, todos identifican diferencias. A continuación la sesión se lleva hacia el tema de la unidad en la diversidad.

- Facilitadora: Ya, y cada árbol es diferente, verdad, cada árbol es diferente, y ¿juntos...?
- Oscar: (...)
- Pedro: Juntos pueden ser un bosque.
- Facilitadora: Aquí Pedro está diciendo algo importante: juntos parecen, o son como un....?
- Varios: ...Bosque.

De alguna manera se motiva a valorar a los bosques sobre los árboles, esto es, a estar en comunidad, en grupo, sobre estar solo. Ahora volvemos a nuestro tema inicial, buscando las similitudes. A lo que ellos responden:

- Facilitadora: ¿Qué tienen en común todos los árboles?
- Oscar: Qué son árboles.
- Niño: Hojas.
- Noelia: Que todos tienen las mismas cosas.
- Facilitadora: Que tienen en común las mismas cosas. Por ejemplo, ¿qué tienen en común?
- Oscar: Hojas, raíces, el tronco,...
- José: El tallo.
- Facilitadora: Todo árbol tiene tronco, sino no es árbol. Las ramas... todos los árboles tienen entonces todas estas cualidades en común...

Ellos identifican las más resaltantes similitudes entre los árboles. Entonces surgen la cuestión ¿Cuánto es suficiente para que esta metáfora esté suficientemente elaborada en sus mentes? ¿Cómo es posible saber que están preparados para la reflexión personal de modo que la metáfora no es sólo cognitivamente comprendida, sino que puede formar parte de la IN de los participantes?

4. Similitudes y diferencias entre las personas

Después de explayarnos en la fase anterior, pienso que están listos para continuar hacia relacionar las similitudes y diferencias en los árboles cómo es esto en las personas. Si bien no se descarta volver hacia la reflexión sobre los árboles en un momento posterior.

- Facilitadora: ... Y ¿cómo es con los niños, con las personas? ¿Será que todos somos iguales, somos diferentes, cómo es?
- Oscar: Di-fe-ren-tes!
- Facilitadora: Diferentes, ¿cómo así? A ver explícanos.
- Alberto: A qué te refieres, a ver explícate...
- Facilitadora: ¿Cómo las personas son diferentes?
- Alberto: Tamaño, color, características...
- Facilitadora: Ajá.
- Oscar: Yo también ...
- Facilitadora: ¿Cómo así, Pedro?, explícate.
- Pedro: Cualidades, tamaño, color.

Al iniciar estas conversaciones diferentes temas se plantean, uno de ellos es el de discapacidad:

- Pedro: Hay unas personas que no pueden caminar, no pueden respirar, no pueden hablar, no pueden gritar.
- Facilitadora: ¿Cómo así? ¿Qué? ¿tienen... dificultades?
- Alberto: ¡Tienen enfermedades!
- Facilitadora: Tienen enfermedades, algunas son enfermedades físicas... algunas personas que están ciegas, o no pueden escuchar... eso es verdad, pero ¿Dejarán de ser personas por eso?
- Niño: No, no.

La Terapia Narrativa es un modelo para la creación de conocimiento y nuevos significados (Campillo, s/f), que, en este caso, es generado por los y las participantes en la revisión y re-edición de las metáforas asociadas a sus planteamientos e intereses. Por eso, conforme surgen nuevos temas, el ejercicio nos lleva nuevamente hacia la comparación, se vuelve a la metáfora: ¿De qué manera lo que acabamos de pensar sobre los árboles, sucede también en las personas?

- Facilitadora: ¿Todo el año dan frutos?
- Pedro: No, solamente en la primavera.
- Noelia: Algunos dan frutos en temporadas, y otros no dan.
- Facilitadora: Otros no dan nada, eso también es cierto.
- Niño: En la primavera.

- Facilitadora: En la primavera. En la primavera generalmente hay frutos, en el verano, se cosecha. Pero hay otras épocas del año en que no hay frutos. ¿Y en qué se parece eso a nuestras vidas?
- Alberto: Los árboles son como nosotros.
- Facilitadora: Cómo así, a ver...
- Alberto: Que tienen nuestra características.
- Noelia: Tienen un ciclo de vida.
- Oscar: Pueden morir como nosotros.

Como se puede observar, estos diálogos son iterativos, se va de la metáfora a la aplicación y viceversa, una y otra vez, de modo similar a lo que White (2002b) llama al ejercicio de ir ligando el panorama de acción y el panorama de identidad mediante preguntas en zig-zag que, a través del tiempo, van abriendo nuevas líneas de identidad y generando nuevos significados, frente a los cuales los niños pueden ir tomando la posición preferida para su vida.

A esto se suma que los niños demuestran una gran capacidad para elaborar metáforas. En primer lugar, para verificar las que ya hemos planteado, como “los árboles son como nosotros”, “que tienen nuestras características”, que empiezan a hacer o tener sentido con más fuerza en algunos. En segundo lugar, para proponer nuevas: “tienen un ciclo de vida”, “pueden morir como nosotros”, de acuerdo con las nuevas conversaciones que vamos desarrollando. Los niños van explorando la metáfora y sus posibles significados, utilizando sus propios conocimientos de referencia (Campillo, s/f).

5. Los bosques como una familia

Al enfatizar sobre sí es mejor estar solos o acompañados surge la nueva metáfora de los “bosques como una familia”.

- Facilitadora: Pero pensando en que nosotros, así como los árboles se ven más bonitos juntos, ¿Por qué, Pedro, sería mejor o más bonito estar con muchas personas?
- Pedro: Como sus familias, porque te pueden regar, te pueden dar agua...
- Oscar: ¡Como si fuera una familia!
- Pedro: No pueden ser una familia porque el árbol...
- Oscar: Pero igual ¡pueden ser familia!
- (...)
- Facilitadora: Pueden ser familia, sí, imagínate.... ¡Alberto y José!
- Co-facilitadora: Alberto, siéntate bien.
- Facilitadora: Por ejemplo, por ejemplo, en casa. Si nos podemos imaginar que nuestros hermanos, nuestros papás, nuestros abuelos, y todos fueran árboles, juntos se verían más bonitos que separados, ¿no? Sí, entonces sí podemos imaginar, como Oscar, que los árboles son como una familia.

En este momento, Oscar encuentra una forma de pensar en los bosques que es cercana y tiene un significado especial para él, es cuestionado por Pedro, pero considero que es una buena manera de pensar sobre los bosques, así es que me apresuro a validar su propuesta, pues me interesan los mundos existentes y posibles (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001) que él plantea.

Quedó a criterio de la facilitadora rescatar las metáforas a las que consideraba que debía dar más énfasis, de acuerdo con la posible utilidad de la nueva metáfora para la construcción de la IN. Así también, en TN se habla de re-autoría (Carey y Russell, 2003), estas son conversaciones que involucran la identificación y co-creación de argumentos de identidad alternos. Pero estos argumentos alternativos no son inventados. De la misma forma, la historia problemática dominante consiste en eventos pasados vinculados a un tema, se necesitarán generar una serie de conversaciones para armar una trama alternativa preferida por la persona.

6. Notitas en el árbol

Se invitó a los niños a identificar y reconocer las cualidades y características de sus compañeros, las anotaron en papelitos preparados para esto y las pegaron alrededor del árbol de su amigo. Todos pudieron escribir cosas positivas en los demás árboles, también pudieron dar palabras de ánimo. Después de un rato, sin embargo, muchos niños no supieron qué poner. Algunos prefirieron jugar a las chapadas, se dispersaron en el ambiente.

- José: ¿Cómo puedo poner?, esto es muy chiquito (refiriéndose al papel)
- Facilitadora: Sólo es una palabra o dos palabras, no es un montón.
- Niño: La rama, la rama.... No, no creo que sea, ¿una rama puedo poner?
- Co-facilitadora: No, tienen que ser palabras positivas.
- Facilitadora: Por ejemplo, pueden poner: “alegre”
- Pedro: Vida, vida, la planta es vida.

- Facilitadora: No, Pedro la idea es anotar una cualidad de tu compañero, ¿ya?
- Noelia: ¿Generoso?

El ejercicio tomó varios minutos, cada uno recibió de tres a más notitas que fueron pegadas sobre sus dibujos. Se los invitó a revisar sus propios árboles y a decir si estaban de acuerdo con lo que les han puesto, la mayoría señaló que sí. Sin embargo, varios niños se fastidiaban unos a otros con el juego de las “chapadas”, y no fue posible reflexionar sobre cómo se sintieron al recibir o dar esos mensajes.

Si bien podría considerarse que este ejercicio es una forma de reconocimiento social que ayuda a mejorar la autoestima (López y Guayara, 2002), desde la perspectiva de la construcción de la IN más que escuchar o leer comentarios basados en las observaciones de los pares como la facilitadora y co-facilitadora, lo que los participantes necesitan para construir su identidad es que estos comentarios de reconocimiento formen parte de un relato. Mientras no cuenten con la perspectiva del narrador y no exista temporalidad secuencial que permita dar orden y sentido de continuidad (Capella, 2013), estas quedarán solo como palabras superficiales.

7. Reflexiones sobre la sesión

Al finalizar nuestro taller recojo sus opiniones sobre lo que ellos valoraron importante de todo lo que hicimos. Las respuestas son variadas, Teresa dice que aprendió “cuáles eran nuestras cualidades”. Noelia dice: “aprendimos a respetarnos”. Pero a mí me interesa saber qué aprendieron acerca de los bosques, así es como al enfatizar dicha pregunta, Oscar menciona que “la familia es igualita

a un bosque”. Me siento un poco frustrada porque el tema principal este día parece haber sido “Las chapadas” (Anexo F), y no los bosques, de cualquier manera no lo deseche porque eso era importante para ellos.

Sin embargo, al notar, con cierta desazón esto, les propuse una metáfora más, esta vez a través de una breve explicación acerca de los bosques:

- Facilitadora: Yo les voy a contar un secreto acerca de los bosques, ¿saben? hay algo especial que pasa cuando viene una tormenta y estamos en un bosque y lo que pasa cuando un árbol está solo. Cuando vienen las tormentas y el árbol está solo, él no ha echado muchas raíces, o echa raíces pero no es suficiente. Cuando estás en un bosque, las raíces de los árboles, se unen y se amarran.

Con lo cual algunos relacionan esta historia con cosas que ellos han observado:

- Facilitadora: Entonces...Pedro, ¿qué pasa cuando los arboles están juntos, qué pasa con las raíces?
- Noelia: ¿se unen?
- Facilitadora: Se amarran entre sí, y ¿cómo es eso en la vida de las personas?
- Oscar: Es algo que sucede de niño y luego algo que queremos hacer de grandes...
- Facilitadora: Ya, más o menos, ¿Qué dices tú, José? ¿Cómo podríamos explicar eso de que los árboles unen sus raíces por dentro cuando están juntos?, ¿Cómo sucede eso en la vida de los niños o de las personas?

- Teresa: Cuando las personas se casan, se unen.
- Facilitadora: Muy bien, excelente respuesta. Cuando las personas se casan y se unen, ¿qué pasa con sus raíces?
- Noelia: Se vuelven una sola.

La conversación ahora, es mucho más productiva, en mi opinión. Surgen otras significaciones como por ejemplo, que es como besarse, tener hijos, el amor, como ser buenos amigos. Entonces concluimos:

- Facilitadora: ... Y como estamos juntos nuestras raíces se...se unen. Así como los árboles se unen justamente en sus raíces porque están juntos, así pasa en la vida de nosotros, con nuestra familia, con nuestros amigos, con todas las personas con las que nos relacionamos, y que son importantes.
- Oscar: Con todas las personas que queremos.
- Facilitadora: Y que son importantes para nosotros y a las cuales queremos. Muy bien chicos, hemos concluido nuestra sesión de hoy día, acerca de los bosques y porque es importante estar...
- Oscar: Unidos.

Para la construcción de la propia identidad es importante que los participantes estén dispuestos y sean capaces de relacionar ideas alrededor de una trayectoria (Capella, 2013). Aunque no se podría concluir de modo decisivo que la IN de alguno de los participantes se define de tal o cual forma de modo. Es interesante observar la creatividad que manifiestan al proponer ideas de su propia experiencia.

Al finalizar esta sesión, me queda la sensación de no haber logrado llegar al meollo del tema de los bosques. Faltó orden, los niños estuvieron mucho más inquietos que la sesión anterior. Eso ameritó que se hable sobre el tema de “Las Chapadas” (Anexo F), y tratemos de entender sus razones y planteemos soluciones.

4.1.3 Sesión N°3. Las “Tormentas de la Vida”

Objetivo: Reflexionar acerca de algunas dificultades, problemas o peligros que podrían estar experimentando en sus vidas y de las formas como se afrontan.

Contexto: Estamos ubicados nuevamente en el auditorio, que es muy grande. A diferencia del día anterior, organizo las sillas en media luna y me siento al frente para poder ver a todos y manejar con mayor control al grupo.

1. ¿Nuestros árboles están libres de peligros?

Se realizaron breves resúmenes de la información plasmada en cada árbol que se compartieron con el permiso de los participantes al inicio de esta sesión. También se agregaron las opiniones de la facilitadora y co-facilitadora (para enriquecer los árboles con otras “notitas”). Luego de esto se planteó la pregunta que generó que los niños se conecten con la metáfora de las tormentas.

- Facilitadora: Estos días hemos hablado del árbol, hemos hablado de los bosques y hoy vamos a hablar de las tormentas. Ustedes ven allí que tenemos hermosos árboles, con fuertes raíces,...
- Pedro: Pero las tormentas nos ayudan...

- Facilitadora: ...Con muchos frutos, con hojas hermosas, también, ya pero, ¿Aunque son tan lindos nuestros árboles y hacen un hermoso bosque como el que está allí, podemos decir que están libres de peligros?
- Varios: ¡Nooooo!
- Martin: Puede venir un leñador para hacer el lápiz.
- Oscar: Pero las tormentas...
- Facilitadora: Ok. voy a anotar aquí, todos los peligros que pueden pasar los árboles: leñadores que los corten.

En hojas se anotan las variadas sugerencias de los niños: tsunamis, tornados, temblores, contaminación ambiental, volcanes, meteoritos, quemarlos, dispararles, y muchos más.

A través de la metáfora de las tormentas se propone la construcción de relatos que contribuyan a una IN capaz de afrontar dificultades. Si tomamos en cuenta que estos participantes algunas definiciones problemáticas de sí mismos, eso no impidió que durante esta sesión participaran activamente y se dieran la oportunidad de expresar sus propias ideas en este proceso de construcción constante de sí mismos que se enriquece con las relaciones y las vivencias de cada momento (Linares, 2010).

2. ¿Qué peligros pasan los niños?

Cuando parece que se ha agotado el planteamiento anterior y han propuesto muchas situaciones y eventualidades que podrían destruir o hacer daño a los árboles, introduzco el siguiente tema:

- Facilitadora: Y así como a las plantas y a los árboles les pasan cosas difíciles, ¿Será que a los niños, a los seres humanos, también les pasan cosas difíciles?
- Niño: Sí.
- Facilitadora: ¿Qué cosas difíciles pasan los niños?
- Niño: Enfermedades.
- Alberto: La influenza H1N1.
- Martín: El ébola.
- José: ¡Tumor, tumor!

El escenario se muestra como una agradable lluvia de ideas, a modo de competencia entusiasta, como dijo Ncube (2006) con la metodología del AdV “hasta los menos participativos suelen hablar”, aunque bien podría ser el estilo de comunicación típico de estos participantes. Sin embargo, aunque ellos ofrecieron ideas por doquier, la mayoría de estas ideas no las habían reflexionado. Es más relevante el que algunos otros comenzaran a plantear ideas vinculadas con sus experiencias personales:

- Niño: Que le roben, que le peguen y que le ignoren.
- Niña: Perder a un familiar.
- Niño: Que lo molesten.
- Niño: Que tengas una persona muy importante para ti y que siempre se ha ido.

En otros contextos recuperar información y experiencias sobre temas difíciles como las enfermedades o la muerte, suelen ser evitados por la tristeza y dolor que

causan. Pero Alberto, quien tiene a su abuelito muy enfermo, se animó a contar su experiencia en segunda persona. Cabe resaltar que un aspecto importante ya recogido en experiencias previas con el Adv, es que esta metodología permite plantear temas difíciles de un modo amigable y cercano (Ncube, 2006).

- Facilitadora: ...Alberto dijiste algunas cosas importantes hace un rato.
- Alberto: Ah, yo decía que tú tienes una abuelito y tu abuelito te ve desde que has nacido y te quiere mucho,...
- (...)
- Alberto: Te acompaña a todos lados...
- Oscar: Quiero sentarme acáaaa...
- Facilitadora: Allí...
- Noelia: Oscar ¡Obedece!
- Facilitadora: A ver, estamos escuchando a Alberto... a ver Alberto un ratito. Oscar vuelve a tu sitio.
- Alberto: ...Y que de cualquier momento a otro le pasa algo y no puede caminar, no puede moverse... así.

Pienso que la falta de colaboración y atención de otros niños, realmente afecta las posibilidades de hacer una mejor intervención. Alberto estaba en un momento en el que podían haberle ayudado algunas preguntas para profundizar, como pedirle que nos cuente una experiencia agradable que haya pasado con su abuelito o que nos cuente de qué manera él lo ayuda actualmente. Hablar de situaciones emocionalmente dolorosas es parte de la metáfora de las Tormentas, y una oportunidad para moldear e incorporar nuevos significados sobre la enfermedad

y la muerte, a esto se agrega que la persona está emocionalmente más sensible y dispuesta a la reflexión.

3. Efectos que tienen los peligros en la vida de los niños

Los y las participantes señalan una lista de efectos y consecuencias que tienen los peligros en la vida de los niños. La pregunta que se plantea está enlazada al diálogo anterior: ¿Cómo hacen sentir estas cosas a los niños?

Respuestas: “les bajan la autoestima”, “piensan que ya no sirve”, “que ya lo dieron todo”, “que ya lo hicieron todo”, “que no pueden hacer nada” “se quedan traumatados”, “le da pesadillas”, “le da fiebre”, “la ansiedad lo domina”, “puede llevarlo a tomar malas decisiones”, “le da temor”, “... su autoestima puede bajar y tiene miedo de que en cualquier momento ese señor otra vez lo vuelva a atacar (...), te puedes quedar con miedo”, “no confían en nadie”, “puede querer suicidarse”, “siente vergüenza”, “no tiene apetito”, “no quiere ir a la escuela”, “piensa que le pueden hacer daño”, “no está seguro en ningún lugar”.

La riqueza, con la que describen los efectos, demuestra una muy buena capacidad para analizar los problemas e identificar las consecuencias que éstos tienen en sus vidas, esta es una fortaleza de este grupo de niños, pues es un reflejo de su capacidad para responder al planteamiento de problemas reales y significativos para sus vidas, reflexionar sobre los mismos, y siguiendo esta línea de pensamiento, proponer soluciones. Si bien hablan en tercera persona, no se excluye la posibilidad de que algunos de los problemas planteados formen parte de su propia experiencia, o sino de lo que conocen que les ha sucedido a otros. De esta forma, es posible ver aquí el aspecto circular, a la vez pasivo y activo, de esta comprensión: en el mismo acto que me comprendo a mí mismo a través de la narración, me

construyo. Así, la mediación narrativa permite, a su vez, que sea posible reescribir a lo largo de la vida diferentes tramas de la existencia (Casarotti, 1999).

Tal vez una de las respuestas más interesantes es la de Martín, el niño más juguetón e inquieto del grupo, está distraído y no escuchó la pregunta:

- Martín: ¿Ahora de qué? ¿Ahora de qué?
- Facilitadora: Ahora estamos anotando qué es lo que siente un niño que pasa estas cosas. [Dificultades, peligros, situaciones tristes]
- Martín: Jugar.

Aunque en el momento cuando lo dijo no le presté mayor atención debido a la gran cantidad de ideas que planteaban los niños, al revisar los audios e ir analizando cómo vivenciaron cada niño las sesiones, ciertamente me parece que es así en la vida de Martín: jugar es probablemente uno de los principales efectos que tienen en él, las “tormentas de la vida”, aunque quizás ahora él no tenga plena conciencia de eso. La pregunta que me genera esta situación es ¿De qué manera se ha estado construyendo la identidad de Martín? ¿Qué papel cumple el juego o “jugar” en la construcción de la IN de Martín?

Hasta aquí, tras plantear la metáfora, identificando los peligros y sus múltiples efectos tanto en los árboles como en los niños, se puede observar que se han seguido secuencias similares a las propuestas para las metáforas del árbol y de los bosques, en las que una y otra vez, siguiendo un proceso iterativo, se va de la metáfora a la aplicación a la vida propia, buscando nuevas comprensiones de sí mismos y construyendo sus identidades narrativamente. Asimismo, es posible darse cuenta de que bajo el enfoque terapéutico narrativo se rechazan los modelos

patológicos del sufrimiento humano y los sistemas diagnósticos (Martínez-Taboas, 2012), para dar lugar a la terapia como un proceso dialogante en la que se valora la multiplicidad de las voces o perspectivas así como la exploración, conversación, búsqueda de soluciones y desarrollo de múltiples historias alternas.

4. La culpa: de los árboles a los niños

Después de haber agotado los temas anteriores, buscamos colocar la “culpa en el lugar que le corresponde”; es decir, crear un espacio entre la identidad de la persona y la culpa, de modo que pueda asumir un papel activo frente a ésta y generar nuevos sentimientos de autoeficacia, evitando de este modo algunos de los efectos de la culpa, como el silencio y la inmovilidad (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001).

- Facilitadora: Ahora les pregunto a todos los que están aquí. A ver Oscar, ¿Es culpa de los árboles que les pasen todas esas cosas?
- José: Sí.
- Alberto: Sí.
- Facilitadora: ¿Es culpa del árbol que vengan las tormentas?
- Niño: No, no.
- Niña: No.
- Facilitadora: ¿Es culpa del árbol que le caiga una plaga?
- Niño: Es culpa del cielo.
- Facilitadora: ¿Es culpa del árbol que..., que más? que los leñadores lo corten?
- Niño: Sí.

- Facilitadora: ¡Pedro y José! Tú, José, te vas a sentar acá.
- Oscar: Ya dile que se siente, que se siente, que se siente.

Sorprende que contrario a toda lógica, algunos niños le echen la culpa a los árboles de cosas que ciertamente saben que no es posible que un árbol sea quien las ocasione. Me pregunto si es poca disposición a colaborar, o si realmente es lo que ellos creen. Lo que puedo observar es que están jugando y mantienen cierta complicidad entre ellos. Afortunadamente hacia el final parecen reconocer que no es “culpa” de los árboles todos aquellos eventos.

- Facilitadora: (...) ¿Es culpa de los árboles que venga un tsunami?
- Niño: No.
- Facilitadora: ¿Es culpa de los árboles que venga un volcán y suelte su lava y los queme?
- Niño: Es culpa de la tierra porque se choca...

El “lugar que le corresponde a la culpa”, desde esta perspectiva, es fuera de la identidad de los niños. Es decir, al someter la culpa a un proceso de externalización, “los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a las personas o relaciones se hacen menos constantes y restrictivas” (White y Epston, 1993, p.53).

Considerando esto propongo la pregunta de la culpa aplicada a la vida de los niños.

- Facilitadora: OK. Entonces les pregunto ¿es culpa de los niños, (que vengan) las enfermedades?
- Niño: Nooo...

- Facilitadora: ¿Es culpa de los niños que otros les hagan bullying?
- Niño: Nooo
- Niño: Síii
- Facilitadora: ¿Por qué?
- Niño: Por qué algunas veces los niños fastidian a otros y...

Hablar de la culpa es un tema es complejo, en este grupo surge la necesidad de plantear el caso del bullying y la violencia en general en la que muchas veces la víctima carga el sentimiento de culpa, o el agresor y/o los “testigos” echan la culpa a la víctima. Frente a esto, Carey y Russell (2003) mencionan que cuando la culpa ha contado historias inmovilizadoras, las conversaciones externalizadoras pueden avivar relatos alternativos que activen a la persona hacia el uso de estrategias de afronte. No obstante, es necesario saber cuándo y cómo utilizar estas conversaciones, puesto que en casos en que se presenta maltrato o violencia es importante que no se pierda la asunción de responsabilidad del agresor. Sin embargo, otros terapeutas narrativos (Williams, 2010; Winslade y Monk, 2011; Beaudoin, 2001) han propuesto intervenciones y estrategias no-culpabilizadoras incluso para los agresores.

- Facilitadora: A ver, Pedro ¿Es culpa de los niños que los vendan y los prostituyan?
- Pedro: Porque ellos a veces a ellos su mamá puede que los mande a comprar algo y viene un pedófilo y lo lleva, no es culpa del niño.
- Facilitadora: No es culpa del niño entonces ¿Es culpa de los niños los secuestros?

- Niño: No. De los... padres, que los mandan a comprar.
- Martín: Por la inseguridad ciudadana.

Estos temas son profundos, hablar de la culpa no es una tarea sencilla. Y la impresión que tengo es que no cuentan con suficiente información para comprender un concepto abstracto y complejo de materializarse en hechos cotidianos. Además, es un sentimiento que genera rechazo propio y cuesta asumir que se lo experimenta. A pesar de esto, los niños formulan algunas hipótesis influenciadas por sus conocimientos y experiencias previas.

- Facilitadora: ¿Es culpa de los niños perder a un ser querido?
- Niño: No.
- Noelia: Es culpa del destino.
- Facilitadora: ¿Del destino?
- Niño: Dios ha querido llevárselo...
- Facilitadora: ¿Será culpa de Dios?
- Niños: (...)
- Facilitadora: Ok. Dios permite que pasen las cosas, eso es verdad. (...) A ver, Pedro... Que quede claro José, que nos quede claro que no es culpa de los niños que pasen estas cosas, tampoco es culpa de Dios, aunque Dios permite que nos sucedan cosas difíciles entonces ¿qué podemos hacer?

Así también la culpa inevitablemente plantea temas existenciales. Frente a la muerte, los y las participantes tienen algunos “culpables”: el destino y Dios. Yo les propongo una explicación desde mi propia cosmovisión: “No es culpa de Dios, pero Él lo permite”. Temas filosóficos y religiosos vinculados con los valores que cada

uno de ellos tiene surgen con frecuencia en TN, en este abordaje se respetan y animan las creencias personales y se integran de acuerdo con lo que pueda ser útil para la persona.

Pues bien, ya concluimos que no es culpa de los niños. Entonces ¿Qué pueden hacer los niños cuando les suceden estas cosas?

5. Metáfora de los animales para estrategias de afronte

Ubicar la culpa fuera de la identidad de la persona es una parte del trabajo terapéutico, pero es necesario ir un poco más allá: buscar soluciones al alcance de los niños.

- Facilitadora: (...) ¿Qué hacen los animales cuando vienen las tormentas?
- Martín: Se alejan.
- Niño: Se meten en sus casas.
- Niño: Se pueden esconder.
- Facilitadora: OK. ¡Se esconden!
- Niña: Se protegen.
- Facilitadora: ¡Se esconden y se protegen!
- Noelia: Cuidan a su familia.

A continuación se planteó la pregunta ¿Qué hacen los niños cuando vienen las tormentas? Las soluciones sugeridas por los participantes son: “llorar”, “dar ánimos”, “gritar, desahogarse”, “huir”, “se podrían suicidar por lo que perdieron”, “ir a un psicólogo para que nos ayude”, “decir a su mamá”. En el extremo de las respuestas más lúdicas, Martín propone “saltar, hablar, brincar”, probablemente vinculadas a cómo suele actuar.

Si bien apruebo casi todas sus soluciones, cuestiono “se podrían suicidar...”, eso lo podrían hacer, pero ¿Es una solución? De ese modo, el sentido común así como mis valores de facilitadora y terapeuta, quedan evidenciados como parte del trabajo de intervención. Reconozco el importante papel que juego en la construcción e interpretación de la narrativa, dando importancia al contexto así como a los participantes. Como menciona Capella (2013), la narrativa se produce dialógicamente, entre interlocutores, en un contexto de narración específico y con algunos propósitos.

6. Tormentas: Permanencia y anticipación

Otro aspecto importante de las tormentas es que no duran para siempre, las tormentas, como las nubes en el cielo, pasan. Es por eso que se plantea la pregunta:

- Facilitadora: (...) ¿Hay tormentas todo el tiempo en nuestra vida?
- Varios: Sí...
- Facilitadora: ¿Todo el tiempo estamos en tormentas? [dando énfasis a la palabra “todo”]
- Teresa: Algunas veces.
- Niño: Depende...
- José: No, no, siempre, siempre pasas tormentas.
- Noelia: Hay momentos que pasan tormentas como la pérdida de un familiar, pero también hay algunos momentos (que) son bellísimos.

El diálogo continúa, necesitamos que quede claro que, en general, no podemos anticipar las tormentas, ya que el propósito base es aprender a lidiar con la culpa inmovilizadora (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001).

- Facilitadora: Exacto, hay momentos que sí son felices, ¿Qué dices tú, Alberto?
- Alberto: Que siempre deben haber tormentas.
- Facilitadora: Claro, las tormentas pueden venir en cualquier momento, ¿Será que sabemos cuándo vienen las tormentas? (...) ¿Sabes José cuando viene tu próxima tormenta?
- José: En media hora. [Riéndose]
- Noelia: Nadie lo sabe.
- Facilitadora: Nadie lo sabe.

Me queda claro que cuando pregunto a José acerca de la proximidad de su tormenta y me responde que en media hora, él está respondiendo de ese modo para causar risa en sus compañeros. Hay un grupo de niños que mantienen códigos de comunicación diferentes a los que proponemos en el taller. Mientras se plantea un tema que requiere madurez y reflexión, José, Martín y Pedro prefieren jugar, reírse, hacer chistes. De ese modo, ellos prefieren construir sus propias narrativas, generando significados de acuerdo con su propio interés. Por mi parte pienso que no todos están preparados, dispuestos o en el tiempo necesario para realizar análisis como los que se plantean a través de estas metáforas.

7. Cuando las tormentas pasan

Ahora que se sabe que no es posible predecir todas las tormentas, pero que éstas no son estables o permanentes sino que pasan, entonces planteamos: ¿Qué podemos hacer cuando las tormentas han pasado? Para esta pregunta, la lluvia de

ideas fue muy productiva: “tratar de olvidarlas”, “morirnos en las tormentas”, “nos dejan heridas por un rato”, “tratar de hacer cosas para recordar de otra manera”, “mirar hacia adelante”, “buscar en la tormenta todas las cosas que han caído e ir a agarrarlas”, “Cuando una tormenta viene todas las cosas se caen y algunos vienen a agarrar”, “no cometer el mismo error”, “intentar caminar bien”. A través de sus diferentes respuestas los participantes son capaces de construir relatos de afronte a la adversidad manifestando agencia personal, es decir demostrando que pueden ser autores autónomos, con capacidad para dirigir sus vidas con sus propios recursos (Fernández y cols., 2006).

Además se preguntó ¿Qué se puede hacer para mantener la esperanza y los sueños a pesar de las tormentas?

- Facilitadora: Todos ustedes tienen sueños, quieren ser profesionales, quieren ser futbolistas, quieren tener alguna cosa para sus vidas para sus familias ¿Qué es lo que podemos hacer cuando vienen las tormentas para mantener esa esperanza, ese sueño, para que no se pierda?
- José: Amar a Dios.
- Facilitadora: A ver José, ¿Cómo amar a Dios te va a ayudar a mantener tus sueños? A ver José, explícanos, eso yo creo que es cierto, a ver ¿Cómo así?
- José: Leyendo la palabra de Dios.
- Facilitadora: Oscar, vuelve a tu sitio.
- Noelia: Sólo amar a Dios porque Dios nos va a dar...
- Janina: Leer la palabra de Dios.

Son niños cristianos, el planteamiento de Dios forma parte de su discurso; por tanto, surge naturalmente hablar de su confianza en Dios en medio de las dificultades, también otros niños agregan que “pensar en las cosas buenas que hemos vivido con esa persona o ese amigo que hemos perdido”, “disfrutar de la persona que ahorita tienes”, son acciones que les ayudarían a mantener sus sueños a pesar de las dificultades de la vida.

8. Reflexiones sobre la sesión

Al finalizar se realizan preguntas para identificar los conocimientos adquiridos, frente a la pregunta: ¿Qué aprendí hoy sobre las tormentas? Los niños responden:

- ✓ José: “Ya me olvidé”.
- ✓ Noelia: “Después de una tormenta van a salir cosas buenas”. Y también “Te puedes caer muchas veces, pero nunca te vas a rendir para ser tú”.
- ✓ Oscar: “Lo que importa es: ‘nosotros mismos’”. “Aprendí a dar ideas”.
- ✓ Teresa: “Aprendí que cuando uno cae, se tiene que volver a levantar”.
- ✓ Pedro: “Aprendí que tenemos que ir a nuestra clase”.
- ✓ Alberto: “Te puedes caer y pararte cuantas veces quieras”.

Al finalizar esta sesión, me siento un poco cansada, también frustrada. Al hacer un recuento observo a Noelia y Teresa participando y comprometidas con las reflexiones, igualmente a Janina, quien habla poco o en voz muy bajita, pero por su rostro sé que está siguiendo la secuencia del taller. También a Alberto, quien a veces se distrae, pero en general está siguiendo el taller (por momentos parece

triste) y también Oscar, quien es inquieto y se distrae, pero responde a las preguntas de modo coherente. Sin embargo, también están Pedro y Martín, quienes la mayoría de veces no responden o responden otras cosas, no escuchan lo que digo o lo que dicen sus compañeros, al menor descuido se están molestando uno al otro, también José, quien hace todas estas cosas, aunque un poco menos. Esto es lo que en psicoterapia se suele llamar “resistencia” y que White (2011) definió como “una interpretación hecha en respuesta a lo que es percibido como un rechazo de los esfuerzos del/la terapeuta por asistir a las personas para hacer los cambios que son claramente deseados por ellos”, frente a estas circunstancias este autor sugiere que el terapeuta (facilitadora, para este caso) debe hacer una pausa para comprometerse en consultar con las personas (participantes) sobre el significado de esta resistencia, conocer cuáles son las preocupaciones que los participantes traen y buscar formas de proceder que sean más colaboradoras.

De pronto, repensando este asunto, me doy cuenta de que han habido muchas “excepciones”; es decir, si bien lo que se puede observar superficialmente son las continuas interrupciones también he visto y he escuchado muchas cosas valiosas de parte de ellos. Por ejemplo, su alegría y disposición a bromear me agrada, creo que necesitan ubicar el momento para hacerlo: lograr mayor autocontrol. A partir de esta reflexión propongo externalizar el problema de la inquietud, tal como se desarrolla en la sección “Otros sucesos e intervenciones” (Anexo F).

4.1.4 Sesión N°4. Reconocimiento y Celebración

Objetivo: Reconocer y celebrar las habilidades, conocimientos, esperanzas y sueños de los niños así como su especial conexión con otros.

Contexto: Los niños acaban de regresar del recreo, están muy agitados y con ganas de seguir jugando. Nos reunimos nuevamente en el auditorio, varios padres y familiares ya llegaron para la entrega de los certificados y el compartir que tendremos, pero están esperando que estemos listos.

1. Escribiendo las cartitas

La tarea de escribir las cartitas no puede empezar a menos que se tranquilicen y presten atención. La co-facilitadora al notar que están agitados y dispuestos a seguir con las chapadas, decide hacer una breve sesión de relajación, ayudó muchísimo a que se puedan dar las pautas para escribir las cartitas.

- Facilitadora: Cada uno de ustedes ha recibido unas hojas, vamos a preparar unas cartitas para contarles a nuestros papás, amigos, familiares que han venido, qué hemos aprendido en estos días, cuáles son mis sueños, cuáles son mis... fortalezas. Todo eso les vamos a contar...
- José: ¿Dibujamos el árbol?
- Facilitadora: Si quieres le dibujas el árbol en chiquito, puedes hacer un dibujo, puedes decirlo en palabras. Entonces, lo que vamos a hacer es hacer una cartita de gratitud porque ellos, nuestros familiares, nuestros seres queridos, han hecho muchas cosas por nosotros.

El trabajo no resultó sencillo, al principio algunos niños realmente no sabían qué escribir, incluso algunos dijeron que jamás habían escrito una carta. Sin embargo, lograron plasmar cartitas interesantes (Anexo G).

¿Qué función cumplen los documentos en la construcción de la IN? Bustamante (2010) menciona que éstos son utilizados para “reclutar” audiencias, entre las cuales “hacer circular las historias preferidas y los conocimientos alternativos” (p.12). Constituyen además un “cuerpo de literatura viva y creativa, en constante crecimiento”, y para este caso se ha reunido a un grupo de personas significativas a quienes compartirles los logros y esperanzas de estos niños. La idea aquí es vincular a las experiencias de los participantes con la visibilización y divulgación de las habilidades que los sostienen frente a las dificultades que se presentan en sus vidas.

2. Bienvenida a los padres y familiares

Asistieron los padres o familiares de 7 de los 8 participantes. Esto me sorprendió positivamente, porque el horario no es tan accesible y muchos suelen estar ocupados o poner excusas. Aproveché la oportunidad para agradecerles y para resaltar lo que sus hijos e hijas lograron en estos días. También fueron invitados los tutores, pero no pudieron asistir, su presencia habría ayudado mucho, White y Epston (1993) consideran que los contextos relacionales o “audiencias”; en este caso, los profesores así como las familias son algunas de las principales comunidades que legitiman la identidad de los niños y niñas; en otras palabras, es donde la IN puede ser notada y validada.

- Facilitadora: Bien, bienvenidos, padres, al taller del “Árbol de la Vida”, hoy vamos a hacer nuestra ceremonia de clausura. Sus hijos e hijas han estado participando en un taller todos estos días, y estamos muy contentos de llegar a esta etapa, etapa de cierre de nuestro taller. Yo les agradezco a ustedes su presencia porque es muy importante, por los logros que sus hijos han tenido durante esta semana.

3. Canto

No hemos hecho un gran ensayo; sin embargo, los niños salen todos al frente, algo nerviosos pero decididos. Cantaron “Alabaré”, una cantito que yo también conocía. Eso facilitó el trabajo y pude cantar con ellos al inicio y luego dejarlos solos. Lo hicieron bien, escuché las voces de cada uno de los niños.

4. Entrega de certificados

La entrega de certificados (Anexo G) resultó ser una experiencia ceremoniosa, formal y feliz. Di lectura al contenido, a cada uno de estos documentos previamente elaborados, mientras un representante de la familia se ubicaba al frente para hacer la entrega del certificado, tomarnos una foto y también recibir el dibujo de su propio Árbol de parte de la psicóloga (co-facilitadora). A continuación comparto la experiencia de tres participantes:

Alberto

- Facilitadora: (...) Vamos a hacer entrega ahora del certificado concedido a Alberto, vamos a pedirle que venga aquí adelante. Por demostrarse a sí mismo y a otros que tiene habilidades que lo sustentan y lo mantendrán firme

a través del tiempo, él tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas. Sus habilidades y talentos incluyen jugar fútbol, tapar y defender, también sabe correr, caminar, hablar, escuchar y compartir. Es atento, generoso, bondadoso, amoroso y también es chistoso. Le gustaría homenajear a las siguientes personas, su papá Tomás y su mamá Cecilia, a su abuela Mercedes y a su abuelo Guillermo, él todavía no ha anotado sus esperanzas y sueños, así es que aquí ha quedado un espacio en blanco para que anote las cosas que quiere hacer en el futuro. Ha sido otorgado este certificado el día de hoy 23 de octubre del 2014. ¿Ha venido algún familiar tuyo? Por favor su mamá, vamos a pedirle que venga para que haga entrega, aplausos por favor (aplausos). Adelante.

Janina

- Facilitadora: Vamos a invitar ahora a Janina. Certificado que se le otorga hoy... por favor, Janina [haciéndolo un gesto para que se acerque], es porque ella sabe o sus habilidades son jugar vóley, jugar a las escondidas y a las chapadas.
- Janina: ¿Yo? No...
- Facilitadora: Saber cocinar. Ser graciosa, buena, amable e inteligente... sí, (como la observo dudosa le pregunto) ¿Esto es tuyo?
- Janina: Eso sí.
- Facilitadora: Ella sueña con ser policía y ser doctora, ¿esto sí?
- Janina: Sí

- Facilitadora: Disfruta de visitar Divercity, el Parque de las Leyendas y la casa de su mamita. Le gustaría homenajear a las siguientes personas: a su papá y mamá, a su tía y tío, a su abuelita y a su bisabuelo. Muy bien, ¿esto es tuyo?
- Janina: Sí.
- Facilitadora: Ok. Es entregado el día de hoy, 23 de octubre del 2014, ¿Ha venido alguien de tu familia?
- Co-facilitadora: Su papá.
- Facilitadora: Muy bien, su papá está aquí presente, y él... aplausos por favor, va a hacer entrega. Él va a estar aquí para entregártelo.

Martín

- Facilitadora: A continuación vamos a invitar a Martín. Por favor Martín, ven aquí adelante.
- Pedro: ¡Martín!
- Facilitadora: Martín tiene muchos amigos... Por demostrarse a sí mismo y a otros que tiene habilidades que lo sustentan y lo mantendrán firme a través del tiempo, él tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida. Sus habilidades y talentos incluyen correr, jugar, esconderse y reír. También es bueno, alegre, creativo, enérgico y responsable en ponerse al día de las clases, eso lo anoté yo, porque lo he visto haciendo sus tareas. Muy bien. Le gustaría homenajear a su papá y a su mamá. (Martín ya ha pasado a mi lado así es que mirándolo, le pregunto:) ¿Ha venido alguien de tu familia?

- Martín: No.
- Facilitadora: Le voy a pedir a..., no, yo misma, yo misma le voy a entregar a Martín. Muy bien, Martín, felicitaciones, mi besito. Una foto. Muy bien, gracias Martín, aplausos para él.

Los padres y familiares participantes cargan como experiencia previa en su relación con el colegio haber sido convocados, para recibir quejas sobre el comportamiento de sus hijos (as). Este día es diferente, asisten para ser testigos del reconocimiento de las cualidades y esperanzas de sus hijos, es una experiencia única y distinta a las que han experimentado en los últimos tiempos. Asimismo, al validar lo que estos niños reconocen de sí mismos con todos estos testigos se pone en tela de juicio la historia saturada del problema. El “reclutamiento de audiencias” es una práctica muy utilizada en Terapia Narrativa, también son llamados “testigos externos” (White, 1993), pues son personas del entorno cercano a la persona que consulta o del terapeuta que tienen su propio conocimiento del problema en cuestión, y que después de observar la intervención suelen compartir sus resonancias personales de lo vivenciado. Aunque en este caso, no se solicitó que compartiesen sus impresiones, me pregunto: ¿De qué manera participar en una ceremonia como esta, de “Reconocimiento y Celebración”, también afecta la IN de los padres y/o cuidadores?

Una vez entregados los certificados se invita a los niños a dar las cartitas que escribieron.

- Facilitadora: Tenemos además unas cartitas que ellos han preparado para algunos de los que están aquí presentes, (pero también para) algunos (que)

no están presentes. Ellos van a hacer entrega de las cartitas, de los que están entre los familiares que han venido. Van a entregárselas en este momento, se pueden poner de pie y entregar la cartita para quienes ustedes han preparado.

(Los niños se acercan y entregan sus cartas con abrazos).

5. Breve resumen

Se comparte con los padres un resumen de lo que se ha hecho con los niños en estos días. Hacemos un repaso con los niños.

- Facilitadora: Mientras tanto les voy a ir contando qué hemos hecho estos días. Hemos tenido un taller que se llamaba... ¿Cómo se llamaba chicos?
- Varios: El "Árbol de la Vida".
- Facilitadora: El primer día dibujaron su árbol y pusieron sus cualidades, talentos, sus historias, sus sueños, las cosas que ellos querían hacer cuando sean grandes, ese día nosotros elaboramos nuestro árbol. El segundo día ¿Qué vimos?
- Varios: El bosque, los bosques.
- Facilitadora: Los bosques ¿Por qué vimos los bosques, porque es mejor...?
- Niño: Juntos.
- Oscar: Porque es mejor juntos como una familia.
- Facilitadora: Por qué un árbol solito no es tan lindo como cuando estamos con muchos árboles y los árboles se apoyan unos a...
- Varios: Otros.
- Facilitadora: El tercer día ¿qué vimos?

- Varios: Las tormentas.
- Facilitadora: Las tormentas. Y ¿Qué pasaba con las tormentas? A ver...
- Noelia: Eran las cosas malas que nos pasaban y luego venían cosas buenas.
- Facilitadora: Exactamente. El día de ayer hemos visto que todos los árboles y todas las personas en nuestras vidas pasamos dificultades, las tormentas son parte de la vida, pero no todos los días estamos con tormentas, hay días que estamos felices. ¿Es culpa de los árboles que hayan tormentas?
- Varios: No.
- Facilitadora: Nooo... como tampoco es culpa de los niños que pasemos problemas, sin embargo pasan para que nosotros también aprendamos de esas cosas.

Que los padres y familiares conozcan lo que se ha realizado en estos días y qué aprendieron sus hijos a través del taller de AdV es muy importante, pues permite invitarlos a continuar dando esperanza y contribuyendo al cumplimiento de esos sueños así como en el mantenimiento y mejora de esas habilidades y talentos.

6. Agradecimientos

Compartimos con los niños, niñas e invitados un refrigerio, mientras la psicóloga del colegio (co-facilitadora) expresa palabras de gratitud:

- Co-facilitadora: Bueno, mientras van compartiendo quería manifestarles también mi agradecimiento por la participación de los niños en el taller. Jazmin es mi amiga, es mi compañera de trabajo de muchos años y la estimo bastante (...). Pues yo quería agradecerle a Jazmin que está vez vino a

apoyar a los niños de quinto grado y a ustedes por la confianza y el desprendimiento del tiempo, también de venir ahora en la tarde a compartir con los niños, esperemos que no sea la última vez, que se repitan este tipo de encuentros y talleres.

- Facilitadora: Muchas gracias a ustedes por la confianza, por permitirme conocer a niños tan talentosos, maravillosos, con muchas cualidades. Que también tienen sus luchas como todos los grandes, los adultos tenemos luchas, nuestros niños también tienen cosas con las cuales lidiar que no son fáciles, pero ellos que son valientes y enfrentan y siguen adelante, muchísimas gracias (...). (aplausos)

Esta es la última sesión de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, me siento satisfecha por la tarea culminada, sin embargo, hay algunos puntos a resaltar:

La entrega de certificados fue emotiva y solemne; por ejemplo, Alberto lloró, él ha estado triste durante todos estos días, ver a su mamá en este momento lo conmovió más. Todos los demás niños salieron sonrientes a recibir su certificado.

Los padres también se sintieron contentos y probablemente orgullosos de escuchar lo que se dijo de sus hijos: sus habilidades, sueños y agradecimientos. Los niños tuvieron una conducta más autocontrolada en presencia de los padres y familiares. Entregaron sus cartitas con mucho cariño, y estuvieron sentados al lado de sus padres en el momento del refrigerio. Algunos padres se acercaron para agradecerme por el taller.

Freeman, Epston y Lovobits (2001) consideran que las graduaciones son ejemplos de rituales que tienen lugar cuando se producen transiciones importantes en la vida de los niños. Este ritual de paso es una metáfora más, a través de la cual se transmite a la comunidad el fruto de la transformación del niño. Esto es lo que Myerhoff (1982, citado por White y Epston, 1993) llama ceremonias de definición: autodefiniciones colectivas que incluyen a públicos que puedan contribuir a la supervivencia y consolidación de los nuevos significados así como en la revisión de los significados preexistentes.

La TN le da mucha importancia a las tecnologías de poder desplegadas a través del lenguaje escrito que, de esa forma, definen y moldean a las personas, por eso muestra gran interés en los contradocumentos (White y Epston, 1993). Contradocumentar es construir la IN a través de la elaboración de documentos alternativos, en cuya confección participa activamente la persona aludida, contribuyendo en la especificación de sí misma y siendo consciente de su participación en la constitución de su propia vida, de modo que desarrolla un profundo sentido de responsabilidad personal y clara conciencia de que posee la capacidad de intervenir en la conformación de su propia vida.

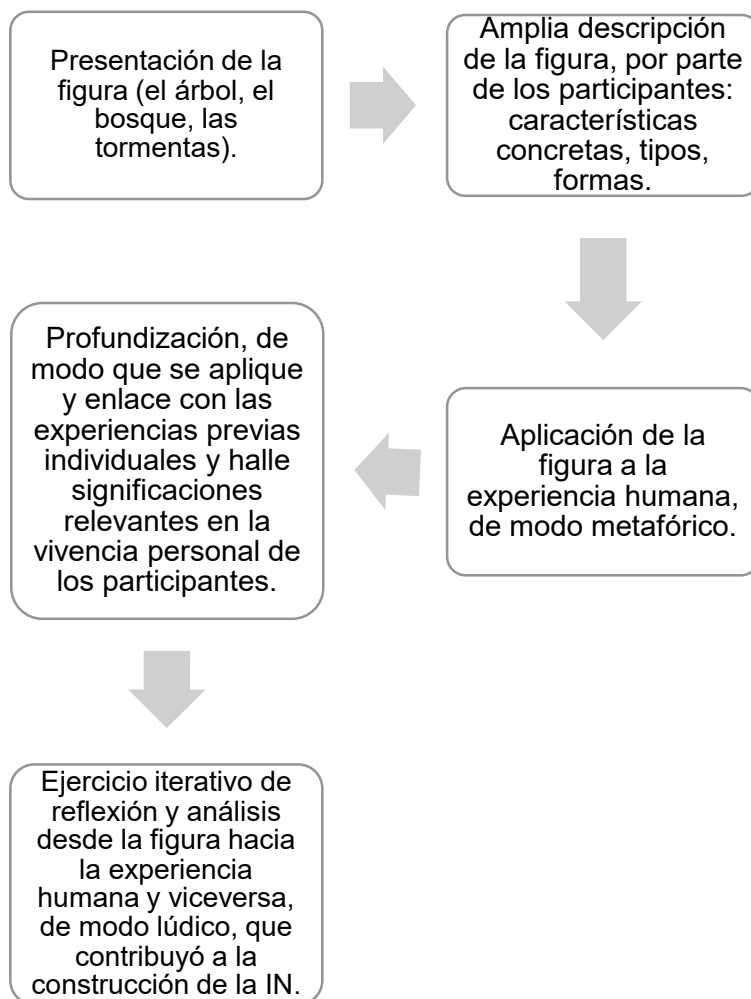
4.2 Triangulación de datos

En las cuatro sesiones analizadas se encuentran importantes similitudes para la construcción de la identidad desde las Prácticas Narrativas. Básicamente en las tres sesiones primeras se utilizan metáforas que guían cada sesión en una elaboración lógica de discursos personales vinculados con estas representaciones.

En cada sesión se sigue una secuencia ordenada que va desde el planteamiento de la figura metafórica (por ejemplo, el árbol), la profundización con todos los recursos individuales y colectivos con los que cuentan los participantes y están dispuestos a compartir en ese momento, hasta la reflexión final. Para explicar esto, se organizaron los siguientes pasos (Figura N°2):

Figura N°2

Triangulación de datos



Aunque existen variaciones entre las tres metáforas que dejan sus impresiones características (el árbol enfatiza la historia personal y familiar, las

fortalezas y capacidades, los sueños y esperanzas, las personas importantes; el bosque, la capacidad de vivir en comunidad; las tormentas, el afronte a las dificultades), destaca el hecho de que todas estas metáforas contribuyen a la construcción de la identidad individual y social de los participantes, mientras que la sesión de “Reconocimiento y Celebración” contribuyó a consolidar, por la presencia de audiencias significativas así como por la repetición, lo que habían construido sobre sí mismos en las sesiones previas.

4.3 Identidad Narrativa y la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”

4.3.1 Identidad Narrativa y la metáfora del “Árbol de la Vida”

Objetivo específico 1: Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora del “Árbol de la Vida” en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, 2014.

La metáfora del “Árbol de la Vida” habilitó la construcción de la IN principalmente a través de sus submetáforas. Cada una de ellas permitió elaborar historias vinculadas con algunos aspectos fundamentales de la persona: los antepasados y cuál es su influencia presente en sus vidas, las habilidades y fortalezas, los sueños y esperanzas para el futuro, las personas quienes han contribuido a construir lo que son en la actualidad, y los motivos de gratitud; es decir, los “regalos” que han recibido. Estos participantes pese a cargar con definiciones problemáticas de sí mismos, contaban con el conocimiento necesario acerca de los árboles así como la disposición emocional para responder a las submetáforas planteadas. Aunque algunos expresaron dificultades para recordar diciendo “que no

sabían qué poner”, el escenario que el AdV plantea facilitó la expresión, así es como, en otros momentos, mostraron certeza y seguridad de lo que pensaban de sí mismos. Se dio la posibilidad de aclarar ideas y poner ejemplos, en especial, se dedicó tiempo para recoger la propia experiencia de los participantes de modo que en el momento de elaborar sus árboles fuese más sencillo escribir sus propias historias y recordar sus cualidades.

De este modo, al finalizar esta sesión, todos los niños habían dibujado un árbol (Anexo G) y lo habían completado con anotaciones relacionadas con las submetáforas. Así a través de dibujos y preguntas, se proporcionó el impulso creativo (Farquhar, 2008) que facilitó la atribución de significados personales a cada una de estas submetáforas, encontrándose intereses grupales por el fútbol y las “Chapadas”, y buenas habilidades para la interacción social: disposición a cooperar unos con otros, confianza mutua, sencillez y apertura de unos con otros.

La identidad construida en la interacción social fluyó más ágilmente cuando esta interacción fue colaborativa, cuando cada participante con sus ideas apoyó a la creación de significados colectivos, creando campos de sentido para la mayoría -sino todos- los participantes. No obstante, cuando esta sinergia no se presentó, la probabilidad de significar de manera conjunta se vio limitada, y restringió también la posibilidad de significar individualmente.

4.3.2 Identidad Narrativa y la metáfora del “Bosque de la Vida”

Objetivo específico 2: Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora del “Bosque de la Vida” en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, 2014.

Mediante la metáfora de los “Bosques de la Vida” se fue más allá de la visión individual de “un” árbol (de una persona) y ubicó a este “árbol” en el contexto social; es decir, en su relación con otros similares a él, que a la vez tienen sus propias particularidades. De este modo, los participantes dedicaron tiempo a reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre las personas, y la importancia de vivir en comunidad.

Los participantes lograron no sólo aprehender la metáfora propuesta sino elaboraron sus propias significaciones, creando nuevas metáforas alimentadas por sus experiencias. Todo esto enriqueció las percepciones de sus compañeros y también de las facilitadora y co-facilitadora, quienes reconocieron sus propios aprendizajes al incorporar a sus propias vidas la creatividad manifestada por los participantes. Tal vez lo más importante sea que frente a estas propuestas cada uno de los participantes pudo asumir una posición preferida, tomando de las ideas de los demás, las que hicieron sentido y fueron útiles para sus vidas. A este respecto, es también fundamental el papel de la facilitadora, quien dio mayor énfasis a algunas propuestas que a otras, seleccionando de acuerdo a lo que consideraba pudiera ser más útil para los participantes.

Esta fue una sesión que, tal como estuvo planteada originalmente, es probable que necesite algunos reajustes en su estructura. Quedó muy corta en relación con las demás sesiones y pareció más un enlace entre la metáfora del Árbol y la de las Tormentas, la cual se desarrolla en la siguiente sesión.

4.3.3 Identidad Narrativa y la metáfora de las “Tormentas de la Vida”

Objetivo específico 3: Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la metáfora de las “Tormentas de la Vida”, en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, 2014.

La metáfora de las “Tormentas de la Vida” invita a reflexionar acerca de las dificultades, problemas o peligros que experimentan los participantes y las formas como éstas son afrontadas. La IN se construye de todo tipo de historias; sin embargo, las historias de lucha, esfuerzo, sufrimiento y dolor suelen ser las que mayores aprendizajes transmiten y sobre las que se elaboran profundos significados. Aunque en un inicio, se temió plantear este tema para no causar tristeza o traer a flote sentimientos dolorosos, experiencias previas realizadas con el AdV (Ncube, 2006; Oreinstein, 2008; Moxley-Haegert, 2010) demuestran que es una herramienta confiable y muy utilizada para la intervención en situaciones de pérdida y duelo.

Al plantear la metáfora de las “Tormentas de la Vida”, a pesar de que en algunos niños eran visibles ciertos sentimientos de tristeza, las conversaciones fluyeron de modo agradable y la participación continuó siendo muy productiva. Reflexionar sobre esta metáfora permitió la construcción de diferentes formas de afronte a las dificultades, además de ser una valiosísima oportunidad para recoger la sabiduría infantil y su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones en situaciones críticas.

Tal vez el punto más relevante de la construcción de la IN en esta sesión, sea la externalización de la culpa. La metáfora permitió que se plantearan preguntas que crearan espacio o distancia entre la persona y la culpa, de modo que ésta ya no tuviese poder o, por lo menos, se redujese un poco su poder limitante y paralizador, para que de ese modo estos niños asumieran una posición de agentes de sus propias vidas y alcanzaran una mayor autoeficacia. No obstante, a algunos niños les costó asumir que la culpa pudiera ser sometida. Pues aunque como parte de esta sesión se propuso poner límites a la culpa, para este grupo de niños, que probablemente lidia con definiciones de sí mismos influidas por la culpa, se requeriría profundizar mucho más en aquellas historias y experiencias de vida libres de culpa, que incluyan su cosmovisión cristiana y los ayuden a comprender el conflicto entre el bien y el mal, y el papel de un Dios bueno, justo y perdonador.

4.3.4 Identidad Narrativa y la experiencia de “Reconocimiento y Celebración”

Objetivo específico 4: Analizar la construcción de la Identidad Narrativa mediante la experiencia de “Reconocimiento y Celebración” en estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, de la Institución Educativa “San Columbano”, 2014.

La experiencia de “Reconocimiento y Celebración” constituyó otra forma de colaborar en la construcción de la IN; esta vez, los participantes fueron honrados con certificados que reconocían lo que ya habían descubierto y/o confirmado de sí mismos (Anexo G), documentos que recibieron con alegría, en un escenario público en el que participaron sus padres y familiares. Los “testigos externos” (White, 1993) de este homenaje, se emocionaron al escuchar la lectura de entrega de los

certificados y validaron las historias preferidas por los participantes, con quienes los unen fuertes lazos de afecto. De este modo, esta sesión se centró en dar énfasis a todas las historias previamente ampliadas mediante las metáforas; esta vez a través del uso de documentos terapéuticos y de la presencia de audiencias, con lo cual se visibilizaron y divulgaron las habilidades y fortalezas que sostienen a los participantes frente a las dificultades. Los padres y familiares asistentes, por su parte, recibieron de este modo una experiencia diferente y positiva en relación con sus hijos y la Institución Educativa (en contraste, con las citas para recibir quejas y advertencias), lo que produjo un antecedente positivo en la historia del vínculo entre la familia, el alumno y la escuela.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

En este último capítulo se presentan reflexiones sobre la construcción de la Identidad Narrativa de un grupo de estudiantes que conviven con definiciones problemáticas de sí mismos, básicamente mediante la aplicación de la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida”, la cual es una forma de intervención grupal sustentada en la Terapia Narrativa.

Si bien, de una u otra manera, todos los abordajes terapéuticos proponen cambios en la forma como las personas piensan y sienten sobre sí mismas, cuestionando y/o fortaleciendo su identidad; para la TN, la construcción de la identidad es uno de los temas de fondo. Esto se manifiesta en el presente trabajo, a través del desarrollo de cada una de sus sesiones y respectivas metáforas planteadas en la Práctica Narrativa del AdV.

Por tanto, ya sean metáforas que hagan alusión a aspectos individuales (Árbol de la Vida), de relación con el entorno (Bosque de la Vida) o de habilidades de afronte (Tormentas de la Vida), éstas cumplen un papel facilitador para la reflexión y el cambio en la Identidad Narrativa.

Las metáforas y experiencias

Respecto a la metáfora del Árbol, se puede decir que, tal como la sesión fue planteada, creó el escenario para la construcción de identidades positivas

preferidas, especialmente por el uso de preguntas deconstructivas que favorecieron que los participantes reflexionen sobre sus raíces, sus fortalezas y sus sueños. Sin embargo, estas otras versiones de la vida o historias alternativas (White, 2002a) que fueron surgiendo en esta sesión, podrían enriquecerse y profundizarse si, posterior a la aplicación del AdV, se realizan actividades de seguimiento y consejería. Por lo cual, es importante puntualizar que esta metáfora abre puertas para futuras reflexiones, que, para el caso de estos participantes, ayudaría mucho continuar elaborando estas historias alternativas mediante algunas sesiones de consejería o tutoría individual, así como en consejería familiar.

La metáfora del Bosque, favoreció a la construcción de la identidad narrativa, desde una perspectiva social; es decir, “el árbol no está solo, y puede recibir de y contribuir a, los demás árboles”. A través de ella, la mirada de los participantes se amplió, reconociendo a los otros que están alrededor y que también dan sentido a lo que una persona es individualmente. En esta sesión, los participantes demostraron generosidad, apertura y capacidad para metaforizar e incluso proponer metáforas. Esta segunda sesión podría enriquecerse agregándole alguna analogía, tal como la que sugirió un participante: “los bosques como una familia”. Otra opción podría ser la explicación que se realizó sobre como algunos árboles suelen enlazar sus raíces para resistir las tormentas, así también las personas enlazan sus raíces históricas a través del matrimonio, teniendo o adoptando hijos, etc. Una sugerencia más: buscar la analogía entre los distintos tipos de bosques y los distintos grupos sociales. Lo importante es que la metáfora del bosque pueda colaborar en la construcción de la IN a través de preguntas profundas que permitan aprender de

este aspecto de la naturaleza, identificar semejanzas y diferencias, y aplicar sus lecciones al aspecto social de la vida humana.

La idea simbólica “Tormentas de la Vida” es la tercera metáfora de este grupo; a través de ella, se logró construir un aspecto de la identidad que se relaciona con cómo afrontar las dificultades o peligros que puede experimentar cualquier persona; en este caso, ha experimentado este grupo de estudiantes. Los y las participantes demostraron gran creatividad para responder a las preguntas, consiguiendo la mayoría de ellos elaborar significaciones externalizadoras de la culpa. Sin embargo, al convivir por mucho tiempo con definiciones problemáticas de sí mismos, no es fácil liberarse de la culpa inmovilizadora (Freeman, Epston y Lobovits, 2001), por eso es recomendable profundizar individualmente este tema.

La experiencia de reconocimiento y celebración significó para los y las participantes, un oportuno testimonio público de lo que lograron identificar y reescribir sobre sí mismos a través de las metáforas previas. Celebrar las identidades preferidas que fueron identificándose y construyéndose, genera esperanza y compromiso con ellos mismos.

En esta experiencia, mediante la aplicación de las diferentes metáforas, los niños –sin excepción– demostraron capacidad reflexiva así como discernimiento para decidir cuáles son las historias que en mayor o menor medida, preferían para sus vidas. Cada uno de estos niños y niñas compartieron en el grupo aspectos de sí mismos, a través de las conversaciones que se fueron facilitando, partiendo de lo conocido, deconstruyendo y volviendo a relatar.

Por el lado de la metodología del Adv ¿Qué podría haber permitido una mejor ejecución? Más tiempo para profundizar, participantes con mayor disposición

a aprender de la experiencia de sus demás compañeros, contar con un lugar o momento más adecuado, metáforas más precisas, un mejor dominio de la metodología por parte de la facilitadora, etc. Posibilidades hay muchas, lo que confirma que son múltiples los factores que median en el éxito o fracaso de una intervención. Sin embargo, lo más relevante para esta investigación no es el recurso del Adv, sino fundamentalmente cómo, mediante esta estrategia, se fue construyendo o procurando construir la IN preferida por los niños que lidiaban (y de algún modo, todavía lo hacen) con definiciones problemáticas de sí mismos.

La Identidad Narrativa

Si, como se plantea, lo que una persona es, lo que aspira ser y cómo representa sus prácticas sociales y culturales es el resultado de la forma como narra historias acerca de sí mismo (Farquhar, 2008), se puede afirmar que mediante la Práctica Narrativa Colectiva del “Árbol de la Vida” se posibilita la narración de historias preferidas que crean “reputaciones” (Williams, 2010); es decir, expectativas de futuras actuaciones, tendientes a dejar atrás aquellas definiciones problemáticas con las que conviven los participantes. Aunque no se puede concluir que estas nuevas reputaciones sean definitivas (la IN, por definición no es estática), la oportunidad de construir historias elegidas permitió que estos niños y niñas sepan que son accesibles otras “posibilidades de ser”; es decir, hay pluralidad de relatos en sus vidas y, por lo tanto, pueden elegir cómo quieren ser.

El arte de formular preguntas deconstructivas

Los datos recogidos muestran que las metáforas seleccionadas para cada sesión, no sólo permiten sino contribuyen a la construcción de una identidad

preferida, y lo hacen a través de preguntas que ayudan a las personas a separar su identidad de los pensamientos y estilos de vida que los han dominado y empobrecido. Por lo tanto, se puede decir que la construcción de la identidad narrativa desde el ámbito de esta experiencia, se logró eficazmente, en la medida en que hubo al menos dos personas: uno dispuesto a elaborar nuevas historias y otro con buena capacidad para preguntar acerca de estas historias; y es que la re-narración requiere de alguien con deseos de deconstruir así como un otro, dispuesto a hacer las preguntas necesarias para que esto suceda.

En todas las sesiones, las preguntas que se formularon fueron el aspecto clave. La precisión y sencillez de éstas permitieron la reflexión, la interiorización y la construcción de la identidad narrativa preferida de los participantes; es decir, una buena capacidad para elaborar preguntas deconstruccionistas, así como la habilidad para mantener estos diálogos, prepara el camino para la co-construcción de la identidad desde una perspectiva narrativa.

La metodología implementada para esta intervención tanto como para la investigación, demandó a la investigadora profundas reflexiones y continua revisión y mejora de las formas de significar la experiencia de los participantes y su relación con la IN. Por lo cual, tal como se contempló en la estrategia para el análisis de datos, desde la inmersión hasta la integración final, ha sido un ejercicio de reflexión iterativa.

Los niños y niñas con definiciones problemáticas de sí mismos (as)

Para cualquier facilitador, reunir un grupo con estas características puede resultar un gran desafío, por las implicancias que demanda a éste, en especial

respecto al manejo de las normas y reglas para una adecuada dinámica grupal. En el caso del presente estudio además de atender al desarrollo de los objetivos de cada sesión, se recomienda valorar, con especial atención, el proceso; porque en el proceso se crea el escenario para descubrir y demostrar la excelente capacidad de pensamiento analítico, crítico y creativo, con los que sin duda, cuentan todos de los niños, además de sus habilidades sociales y emocionales. El material experiencial generado en este estudio, a partir del cual se empezaron a construir historias de identidad preferida, debe mantenerse, aumentarse y mejorarse con otras intervenciones.

Cabe resaltar que el aspecto lúdico del AdV favoreció la creación de un escenario en el cual se fomentó la libertad para expresar ideas y emociones; sin embargo, en ciertas ocasiones el juego emergió en un momento cuando no se esperaba que apareciera, siendo disfuncional a la actividad que se realizaba. Cuando se tuvo que hacer frente a estas situaciones que dificultaron un tanto el buen desarrollo de las sesiones, se mantuvo una actitud y una práctica orientada a la solución conjunta y “reflexiva” de los problemas. Temas como las “Chapadas” y las dificultades que planteaba el autocontrol de su expresión corporal y verbal (Anexo F), demandaron al grupo desafíos para su manejo, pero fueron los mismos participantes que, con la asesoría de las facilitadoras, propusieron e intentaron algunas soluciones. Frente a lo cual demostraron capacidad para seguir procesos de análisis de problemas e implementación de soluciones, así como creatividad para inventar metáforas que sirvieron para nominar a uno de sus principales problemas (la “Pulga del fastidio” – Anexo F).

Los psicólogos, orientadores y otros agentes educativos

A través de este trabajo también se invita a reflexionar sobre cómo los adultos están influyendo en la construcción de la identidad de los niños y niñas que dependen o se relacionan con ellos. Especialmente se hace un llamado a los psicólogos, tutores, maestros, padres, gestores, administrativos y todo agente educativo, a verificar la utilidad de los enfoques deterministas como los propuestos por un amplio sector de la psiquiatría y psicología, y a reflexionar en su propia práctica, manejo, intervenciones así como en el uso de documentos que avalan definiciones problemáticas de identidad. Asimismo, a contrastar todo ello con las prácticas narrativas propuestas en este y otros trabajos.

Respecto a la intervención realizada en este grupo, se considera de suma importancia el seguimiento de cada uno de los estudiantes. El “Árbol de la Vida” es un recurso narrativo que, en este caso, dio inicio a narraciones preferidas, las que necesitan ser fortalecidas con nuevos relatos de éxito, historias donde los protagonistas continúan mirándose a sí mismos como personas con fortalezas y esperanzas. Y continuar este trabajo corresponde a todos los actores educativos, en especial, a los más cercanos, para que sigan creando escenarios en los cuales se elaboren relatos preferidos.

Reflexiones bíblicas

Finalmente, desde una cosmovisión bíblico-cristiana, vale la pena reflexionar las siguientes interrogantes ¿Qué desafíos plantea la construcción de la identidad de los niños? ¿Cuáles son las principales instituciones y agentes que están influyendo en esta construcción? ¿Dichas instituciones y personas son conscientes

y responsables de su situación de poder y están realizando las acciones necesarias para cumplir con la tarea de guiar y orientar? Son muchas las preguntas que surgen sobre la responsabilidad individual e institucional que se puede y debe asumir en el campo educativo y, de ese modo, contribuir en la construcción de la identidad narrativa de otros, especialmente si los tales son menores de edad.

Elena G. de White apelando a la seriedad que esta tarea envuelve dice que “tratar con las mentes humanas es la obra más delicada en la cual los hombres estuvieron alguna vez ocupados” (1MCP, p. 1). Y agrega, “cuán importante es la misión de los que han de formar los hábitos e influir en las vidas de la generación que surge” (1MCP, p.1). Definitivamente, cada uno de los padres, maestros y personas ocupadas en la orientación y educación de los niños carga esta gran responsabilidad, que debe llevarlos a serias y constantes reflexiones sobre como lo está haciendo.

Es importante recordar que si bien cada persona, y en especial, cada niño (a) va creciendo, madurando y construyendo una identidad en su interacción social, Dios ha dado a cada uno “una identidad propia, que no puede fundirse en la de otro” (1MCP, p.96) e invita a cada persona a construir y mantener esta individualidad que la hace única e irrepetible, que en interacción o “comunión” con Dios es capaz de obrar grandes cosas para el bien. Todavía más, si las personas, sean niños o adultos, desean hacer de Dios parte fundamental de su identidad, esto es posible a través de la fe y la creencia en lo que la Biblia dice: Dios creó al hombre (se entiende, como ser humano) a su imagen (Gén. 1:27); Él te conoce antes de ser formado en el vientre (Jer. 1:5), cada miembro de la iglesia pertenece al “cuerpo de Cristo” (1Co

12:27), esta metáfora explica y da fuerza al sentimiento de unidad y pertenencia a la iglesia; finalmente, indiferente a las discrepancias étnicas, sociales, laborales, de género (Gál. 3:27-29) propone un mismo origen para todos los que creen en Jesús, esto es, una manera de verse como iguales en oportunidad, posibilidad o capacidad de ser, si bien, como ya se mencionó da a cada uno su individualidad.

REFERENCIAS

- Adaya, A.F. (2010). Antropología e identidad personal en el pensamiento de Paul Ricoeur. *Revista Tales*. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 de: http://revistatales.files.wordpress.com/2011/08/nro_3_2010_017.pdf
- Ajjawi, R., & Higgs, J. (2007). Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning. *The Qualitative Report*, 12(4), 612-638. Recuperado el 25 de setiembre de 2014 de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/ajjawi.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arizpe E. y Styles, M. (Marzo, 2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. 23. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Recuperado el 5 de diciembre de 2014 de: http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/como_se_lee_una_imagen_Arizpe_Styles.pdf
- Beaudoin, M-N. (2001). Promoting respect and tolerance in schools: Addressing bullying in schools with the 'Bugging Bug' Project. *Journal of Systemic Therapies*, 20(3), 10–24. doi:10.1521/jsyt.20.3.10.23063.
- Bjuland, R., Cestari, M., & Borgersen, H. (2012). Professional mathematics teacher identity: analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal Of Mathematics Teacher Education*, 15(5), 405-424. doi:10.1007/s10857-012-9216-1.
- Blomberg, H., & Börjesson, M. (2013). The chronological I: The use of time as a rhetorical resource when doing identity in bullying narratives. *Narrative Inquiry*, 23(2), 245-261. doi:10.1075/ni.23.2.02blo.
- Bond, V. L., & Koops, L. H. (2014). Together Through Transitions: A Narrative Inquiry of Emergent Identity as Music Teacher Educators. *Journal Of Music Teacher Education*, 24(1), 38-50. doi:10.1177/1057083713494012.
- Brakarsh, J. (2004). *The journey of life*. Recuperado el 10 de setiembre del 2014 de: <http://childprotectionforum.org/wp/wp-content/uploads/downloads/2011/11/Journey-of-Life-1-Community-Workshop.pdf>.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*. 71(3), 691-710. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de: http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf.

- Bustamante, J. (2010). Prácticas Narrativas Colectivas. "reclamando nuestras vidas de la influencia de la depresión", documento colectivo y testimonio de los adultos mayores de Glorias Navales. En *Cuadernos de Postgrado en Psicología UV*. N°2. Editor Carlos Clavijo López. Recuperado de: [www.psicologia-uv.cl/cuadernos de posgrado.html](http://www.psicologia-uv.cl/cuadernos_de_posgrado.html).
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. 12(2) 117-128. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art12.pdf>.
- Carey, M. y Russell, S. (compiladoras) (2003). Re-authoring: Some answers to commonly ask question. http://narrativepractices.com.au/attach/pdf/Re-Authoring_Commonly_asked_questions.pdf.
- Carlin, M. (2010). *Using the Tree of Life with the Trailblazers group*. Recuperado el 12 de setiembre de 2014: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-trailblazers.html>.
- Casarotti, E. (1999). *Paul Ricoeur: La constitución narrativa de la identidad personal*. Recuperado el 15 de Agosto de 2014 de: http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos_de_hoy.htm.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica: Investigaciones posestructurales en Educación*. Buenos Aires: Editorial Pomares.
- Community Garden Art Project (2010). *Tree of Life. Women's Group*. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-womens-group.pdf>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. 3ra Ed. Buenos Aires: Biblos.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. doi:10.1075/ni.22.1.12est.
- Estrada, A. (2007). Prólogo. En K. Gergen, *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (pp. vii-xiv). Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Epp, J. (2009). The tree of life sculpture. Recuperado el 12 de septiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-sculpture-julie-epp.pdf>.

- Farquhar, S. (2008). Narrative identity: Ricoeur and early Childhood Education. [Tesis de grado de Doctor en Filosofía]. Universidad de Auckland. Recuperado el 30 de noviembre del 2014 de:
<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/2625/02whole.pdf?sequence=4>.
- Fernández, C., González, J.D., Yashiro, T. Barrera, G. y cols. (2006). *Modelo de terapia familiar multidimensional con perspectiva de género para la atención de las adicciones y la violencia familiar*. Centros de Integración Juvenil, Dirección General Adjunta de Operación. México. Recuperado de:
http://www.drogasinfo.gob.ec/?page_id=308.
- Freeman, J., Epston, D. & Lovobits, D. (2001). *Terapia Narrativa para niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Recuperado el 28 de enero de 2015 de:
http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/complementaria/fou_mic.pdf.
- Garita, C. (2011). La metáfora del fútbol: una técnica psicoterapéutica desde la terapia narrativa para niños. Recuperado de:
<http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/tesis30.pdf>.
- Gergen, K. (Marzo, 1985). The social constructionist movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. Recuperado el 24 de setiembre de 2014 de:
http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Constructionist_Movement.pdf.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* traductoras y compiladoras, Angela María Estrada Mesa, Silvia Díaz Granados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes. Recuperado de:
http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf.
- Gergen, K. y Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social: dimensiones deliberaciones y divergencias. *Revista Venezolana de Psicología clínica comunitaria*. N°3. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Recuperado el 18 de setiembre de 2014 de:
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/Psicologia%20Clinica3.pdf>.
- German, M. (2013). Developing our cultural strengths: Using the 'Tree of Life' strength-based, narrative therapy intervention in schools, to enhance self-esteem, cultural understanding and to challenge racism. *Educational & child psychology* 30 (4). 75-99.

- Giaccaglia, L. (2007). La metáfora en la investigación. La Trama de la Comunicación 12. Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Recuperado el 01 de diciembre de 2014 de: [http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2076/12-Giaccaglia La metafora en la investigacion.pdf?sequence=1](http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/2076/12-Giaccaglia%20La%20metafora%20en%20la%20investigacion.pdf?sequence=1).
- Gill, D. (s/f). *Climbing the Gyero Tree A personal perspective of the 'Tree of Life' project at Gyero Care Centre*, Plateau State, Nigeria. Recuperado el 11 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/climbing-the-gyero-tree.pdf>.
- Gill, D. (s/f). *Caregiver rooted in love*. Recuperado el 11 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/caregivers-rooted-in-love.pdf>.
- Grandesso, M. (2000). *Sobre a reconstrucao do significado: uma análise epistemológica e hermenéutica da prática clínica*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- González-Rey, F. (2007). Investigación Cualitativa y Subjetividad: los procesos de construcción de la información. México DF: McGraw-Hill.
- Guardia, J. (s/f). El poder psiquiatrico en la obra de Michel Foucault (S. XVI-S. XIX). Recuperado el 30 de diciembre de 2014 de: http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Guardia_Poder_Psiquiatrico_Foucault.pdf
- Iliopoulou, G. (2009). The "Tree of Life" in a Community Context. Recuperado el 12 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-community-context.pdf>.
- Jorquera, F. (2010). *Prácticas narrativas en ambientes comunitarios. el árbol de la vida en Mariscadero, Pelluhue, Chile: una respuesta narrativa comunitaria a los efectos de haber vivido y sobrevivido al terremoto y tsunami del 27 de febrero del 2010*. Recuperado de: <http://www.dulwichcentre.com.au/Arbol-de-la-Vida-Mariscadero-Chile-Francisco-Jorquera.pdf>.
- Latorre, I. (2010). *El árbol de la vida con trabajadores adultos: una respuesta narrativa a las consecuencias del trauma provocadas por accidentes en el contexto laboral*. Recuperado el 15 de mayo del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/el-arbol-de-la-vida.pdf>.
- López, O. y Guayara, G. (2002). Mejoramiento del sistema de estímulos y reconocimientos para elevar la autoestima y el desempeño de los estudiantes del colegio "Fe y Alegría" Danubio Azul de Bogotá DC. (Tesis) Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. Recuperado el 9 de diciembre de 2014 de: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2396/1/131506.pdf>.
- Madera, A., Monasterio, I., Jaraiz, A., Cantador, R., Sánchez, J., y Varas, R. (s/f). Estudio de casos. Asignatura Métodos de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 05 de diciembre de 2014 de:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf.

- Martínez-Taboas, A. (2012). La Narrativa como Guía de Vida: Las psicoterapias narrativas. *Revista Ciencias de la Conducta*. 27 (1). 81-102. Universidad Carlos Albizú. Recuperado de: http://www.albizu.edu/Portals/0/Documents/cau/sju/Revista/2012/6_La_Narrativa_como_Gu%C3%ADa_de_Vida.pdf.
- Master-Kanwendo, A. y Kawale-Magela, R. (2011). *The Psychosocial Support Source Book for Vulnerable Children in Malawi. STOP AIDS NOW!* Recuperado de: http://www.stopaidsnow.org/sites/stopaidsnow.org/files/CABA_Psychosocial-Support-Source-Book.pdf.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.
- McAdams, D. y McLean, K. (Junio, 2013) Narrative Identity. [Abstract] *Psychological Science* 22 (3) 233-238. Recuperado el 29 de noviembre de 2014 de: <http://cdp.sagepub.com/content/22/3/233>.
- Méndez, G. (2009). La fenomenología – hermenéutica, una metodología integrada para el abordaje de lo real. *Revista Gerencia de la Investigación*. Recuperado el 22 de setiembre de 2014 de: <http://gerenciadelainvestigacion.jimdo.com/la-fenomenolog%C3%ADa-hermen%C3%A9utica-metodolog%C3%ADa-integrada-para-el-abordaje-de-lo-real/>
- Morgan, A. (2000). *What is Narrative Therapy?: An Easy-to-read Introduction*. Adelaida: Dulwich Centre publications.
- Morse, J. Barrett M., Mayan M., Olson, K. y Spiers, J. (2002) Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2), 1-19. Recuperado el 05 de setiembre de 2014 de: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf
- Moxley-Haegert, L. (2010) Hopework: The Tree of Life as a helpful metaphor for multiple families having children with cancer. Recuperado el 12 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-with-children-with-cancer.pdf>
- Ncube-Mlilo, N (2006). The tree of life project: using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *The international journal of Narrative Therapy and Community Work*. 1.
- Ncube-Mlilo, N. y Denbrough, D. (2007). *The tree of life. Psychosocial wellbeing series*. REPPSI.

- Néspolo, J. (2007). El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Revista Orbis Tertius*. 12(13). Recuperado el 5 de diciembre de 2014 de: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- O'Hanlon, B. (2001). *La terapia narrativa y la tercera oleada de la psicoterapia*. En el blog de Noos Psicoterapia. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de: <http://www.cop.es/colegiados/b-00085/escritos/articulos/narrativa.HTML>.
- Oreinstein, A. (2008). Using the tree of life in Burma. Recuperado de <https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2014/01/tree-of-life-in-burma.pdf>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. 34(1), 118-124. *Revista colombiana de psiquiatría*. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>.
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa: una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Pluznick, R. y Kis-Sines, N.(2010). *Tree of Life at the Annex House*. Recuperado el 12 de setiembre de 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-annex-house.pdf>
- Pose, T. (Diciembre, 2010). Factores que determinan la construcción de identidad de jóvenes estudiantes de colegios departamentales y su relación con la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. 4. Recuperado el 30 de diciembre del 2014 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/31060/1/30135-117203-1-PB.pdf>
- Puroila, A., & Estola, E. (2014). Not Babies Anymore: Young Children's Narrative Identities in Finnish Day Care Centers. *International Journal Of Early Childhood*, 46(2), 187-203. doi:10.1007/s13158-013-0096-z
- Rada, D. (Mayo, 2010). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Boletín REDEM*. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de: <http://www.redem.org/boletin/boletin310510g.php>
- Read, P. (2010). *Working with communities that have experienced trauma. Using the tree of life concept*. Recuperado el 10 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-peter-read.pdf>
- Reith, G. F. (2012). Lost in the game: Narratives of addiction and identity in recovery from problem gambling. *Addiction Research & Theory*, 20(6), 511-52.
- Rifà, M. (s/f). *Michel Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa*. Recuperado el 16 de septiembre de 2014 de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5978/5387>.

- Rico, A. (1996). *El estructuralismo*. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5282/1/ETSA_20-5.pdf
- Rozo, J. (s/f). *Terapia desde el punto de vista del Construccinismo social ¿Tiene algún sentido?* Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de: <http://www.cop.es/colegiados/b-00085/escritos/articulos/construccinismo.HTML>
- Selvik, B. y Larsen, S. (2010). *The tree of life – the forest of life*. Recuperado el 11 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-norway-selvik-and-larsen.pdf>
- STTARS (2010). *Exploring the tree of life with women from Burma*. Recuperado el 10 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-women-burma.pdf>
- Suárez, M. (2004). El enfoque narrativo en la terapia. En L. Eguiluz (Comp.), *Terapia Familiar: su uso hoy en día* (pp. 139-160). México: Editorial Pax.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología conductual*. 14(3), pp.511-532.
- Toumi, D. (2009). *Tree of life*. Lifeline Community Care Queensland. Recuperado el 10 de setiembre de 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-bundaberg.pdf>
- Veyne, P. (2009). *Foucault, pensamiento y vida*. Barcelona: Paidós.
- Weinberger, Y., & Shefi, P. (2012). Professional Identity Formation through Narrative Research: "How much the Personal and the Professional are Intertwined?". *International Journal Of Learning*, 18(11), 261-275.
- White, E. (s/f). *Mente, Carácter y Personalidad Tomo 1 (1MCP)*. Recuperado el 20 de enero de 2015 de: <http://www.iasdsanjudas.com/documentos/Libros-EP/Mentecaracterypersonalidad1.pdf>
- White, M. (2011). *Narrative Practice: Continuing the Conversations*. Cap 5 traducido por Marta Rivera. Editorial Norton.
- White, M. (2002a). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- White, M. (2002b). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Editorial Paidós.

- White, S. y Denborough D. (2010). *Respondiendo al trauma y a las dificultades: Historias de resistencia psicológica y social. El uso de prácticas narrativas colectivas*. Traducción de Ítalo Latorre. Recuperado el 17 de setiembre de 2014 de: http://www.scribd.com/fullscreen/169007446?access_key=key-hy4zo6l8znbktrjqz28&allow_share=true&escape=false&show_recommendations=false&view_mode=scroll
- Williams, M. (2010). Equipos clandestinos: redefiniendo reputaciones y transformando las relaciones de Bullying en la comunidad escolar. *E-Journal of Narrative Practice*, (1), 4–13. Recuperado de: <http://www.dulwichcentre.com.au/explorations-2010-1-michael-williams.pdf>
- Wingard, B. y Lester, J. (2001). *Telling our stories in ways that make us stronger*. Recuperado el 09 de octubre de 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/telling-our-stories.html>
- Winslade, J. y Monk, G. (2011). Enfoques narrativos en contextos educativos. Editorial EOS: Madrid.
- Woods, K. (2010). *The Tree of Life growing in Nepal*. Recuperado el 02 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-nepal.pdf>
- Xapile, S. y Tilsen, A. (2009) Tree of Life: Re-rooting leadership identities. Recuperado el 12 de setiembre de 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/tree-of-life-re-rooting-leadership-identities.html>
- Yuen, A. (2009). *Getting through the storms*. Recuperado el 12 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/getting-through-the-storms-screen-version.pdf>
- Zahl-Olsen, R. (2012). *How we use the Tree of Life as a metaphor in couple courses in Scandinavia*. Recuperado el 11 de setiembre del 2014 de: <http://www.dulwichcentre.com.au/couple-course-tree-of-life-norway-rune-zahl-olsen.pdf>

ANEXO A

PRÁCTICA NARRATIVA COLECTIVA DEL “ÁRBOL DE LA VIDA”

Actividades previas

Se preparará el material a utilizar y toda la logística necesaria.

1ra. Sesión

El “Árbol de la Vida”

Objetivo de la sesión: Construir y reconocer una “segunda historia” sobre la vida de cada niño. Esta segunda historia consiste en las habilidades, destrezas, esperanzas y sueños de cada niño.

Orientaciones para el desarrollo de la sesión:

1. Ambientación del lugar.
2. Se realiza una breve presentación de la facilitadora así como una sucinta y animadora explicación del taller.
3. Dinámica de presentación. Se reúne a los niños y niñas....
4. Se reúne a los niños y niñas y se inicia la reunión con una breve discusión acerca de los árboles en general, se les da tiempo para hablar de los diferentes tipos de árboles que ellos conocen.
5. Se pide a los niños y niñas que hablen acerca de las diferentes partes de los árboles, esto debe incluir raíces, tronco, ramas, hojas y frutos. También hablar sobre los bosques.
6. A continuación se les dan las siguientes instrucciones:

“El ‘Árbol de la Vida’ es una actividad en la que dibujamos un árbol en un papel grande. Dibujamos las raíces, el tronco, el suelo, las ramas, las hojas y los frutos. Ahora vamos a imaginarnos que cada uno es un árbol con sus diferentes partes. Por ejemplo, las raíces representarán de dónde provienes (pueblo, ciudad) y tu historia familiar (orígenes, nombre de la familia, ancestros, familia extendida). También representan a las personas que te han enseñado algo importante para tu

vida, y también puede ser una canción, un baile, un lugar, un objeto que atesoras porque te enseñó algo valioso; el suelo, es lo que vives cada día, con quien o quienes vives, y lo que haces; el tronco, te invita a pensar en algunas de tus habilidades, destrezas o talentos, es decir, las cosas en las que eres bueno y las cosas que las demás personas dicen de ti que eres bueno; las ramas son tus esperanzas, sueños y deseos, que es lo que te gustaría ser cuando seas grande, etc.; las hojas son las personas importantes que has tenido o tienes en tu vida (pueden ser vivos o muertos); y los frutos, representan los regalos que has recibido, no sólo materiales, sino actos de bondad, cuidado y amor de otros”(Master-Kanwendo y Kawale-Magela, 2011).

7. Se les da a los niños y niñas la oportunidad de hacer preguntas y tener claro todo el proceso y su importancia. Nos aseguramos de que todas las dudas y temores queden resueltos antes de empezar.

8. Se invita a los niños y niñas a utilizar todo el tiempo que necesiten para elaborar su árbol.

9. Una vez que los árboles han sido terminados se les da la oportunidad de compartir sus dibujos e historias, pero no es obligatorio, nadie es forzado a hacerlo.

En este momento, se tiene la oportunidad de ampliar la “segunda historia”, con preguntas que animen al niño (a) a contar más acerca de ésta. Por ejemplo, realizar preguntas sobre las historias detrás de sus habilidades o sus esperanzas, sueños y deseos (¿Hace cuánto tiempo las tienes? ¿Cómo las aprendiste? ¿Alguien en particular te las enseñó? ¿Cuál es la historia de estos sueños?); también se pueden hacer preguntas para relacionar cada parte del árbol entre sí, (¿Cómo estos sueños están vinculados con algún miembro de la familia?, ¿Cómo se vinculan las esperanzas y sueños con las habilidades y destrezas? ¿Cómo relacionas tu historia familiar con los regalos que ha recibido a lo largo de su vida? ¿Por qué crees que esta persona te dio este regalo? ¿qué vio esta persona en ti que lo llevó a darte este regalo? ¿De qué forma piensas que tú podrías contribuir a la vida de esta persona?). También puede suceder que los niños que mencionaron personas importantes que han fallecido puedan sentirse tocados emocionalmente, en

este caso, después de recuperarse se puede realizar alguna de estas preguntas (¿Qué fue especial en esta persona para ti? ¿Tuviste buenos tiempos con esta persona? ¿Qué le gustaría a esta persona que tu recuerdes de él o ella en estos momentos?)

10. Después de la plenaria se invita a los niños y niñas a colgar su árbol en la pared y crear un bosque. Y se dirige la reflexión con las siguientes preguntas.

- a. ¿Qué sintieron cuando se presentó el tema?
- b. ¿Qué sintieron cuando estuvieron dibujando su árbol?
- c. ¿Qué sintieron cuando compartieron sus historias?

11. Se averiguará si ellos sentirían lo mismo (como se sintieron inicialmente) si tuvieran que pasar por el proceso de nuevo?

12. Se resumirán las partes y lo que representan, haciendo hincapié en la importancia de cada parte, por ejemplo, las hojas son las personas importantes en la vida, etc.

13. Se ayudará a los niños a debatir e interiorizar la forma en que se aplicarían las lecciones del “Árbol de la Vida”.

2da sesión

El “Bosque de la Vida”

Objetivo de la sesión: Reconocer el valor de la diversidad y de la unidad que tienen los árboles reunidos en este bosque y la posibilidad de colaborar unos con otros.

Orientaciones para el desarrollo de la sesión:

Previamente pegar los árboles de la sesión anterior en la pared de modo que se vean como un bosque de árboles.

1. Se realiza un breve resumen de lo que sucedió la sesión anterior, para atraer la atención sobre cuán fuertes y firmes lucen las raíces, los sueños y esperanzas que tenemos en la vida, se habla de las personas con las que están conectados y que les han enseñado un “montón de cosas” en la vida. Se pueden dar ejemplos (padres,

madres, hermanos, tíos, maestros, consejeros, etc.), se preguntará libremente si alguno pensó o recordó algo en los últimos días.

2. Una vez que se tiene el bosque de árboles, se toma tiempo para reflexionar acerca de los bellos árboles y de las diferentes formas y tamaños que ofrecen.

3. Se entregan pedazos de papel pequeños, y se le pide a cada uno de los niños y niñas participantes anotar algo positivo que se enteraron de sus compañeros en la sesión anterior, también se los invita a anotar alguna cosa en su propio árbol si así lo desean. A continuación, cuidadosamente pegarán el papelito en el árbol o alrededor y tendrán la oportunidad de expresarlo verbalmente para todos, si así lo desean.

4. El facilitador hará un breve recuento de los apuntes realizados, y preguntará:

- a. ¿Cómo están nuestros árboles ahora? ¿Les gustan?
- b. ¿Qué prefieren? ¿Un árbol solito o muchos árboles juntos?
- c. ¿Cómo se apoyan los árboles unos a otros?
- d. ¿Cuáles son los beneficios de estar juntos y tener amigos?

5. A continuación se pregunta:

- a. ¿Qué tienen en común todos estos árboles?
- b. ¿En qué se diferencian?

6. Se cierra la sesión reconociendo la importancia de reconocer que hay más árboles alrededor, en otras palabras que no estamos solos, sino que contamos con el apoyo de otras personas. Además otras personas viven situaciones similares a la nuestra.

3ra. Sesión

Las “Tormentas de la Vida”

Objetivo de la sesión: Crear un espacio para que los participantes hablen acerca de algunas dificultades, problemas o peligros que podrían estar experimentando en sus vidas.

Orientaciones para el desarrollo de la sesión:

1. Se invitará a los niños y niñas a reflexionar en la belleza de los árboles, y cómo incluso los árboles más hermosos pueden enfrentar vientos y tormentas. Se puede decir: “Tenemos hermosos árboles que tienen fuertes raíces, bellas hojas y deliciosos frutos, pero aunque son tan lindos nuestros árboles y hacen un hermoso bosque ¿Podemos decir que están libres de peligros?” Se animará a los niños a mencionar todos los posibles problemas y peligros que pueden enfrentar los árboles. Se dará tiempo suficiente para ampliar las respuestas.
2. A continuación se dice: “Hemos comparado nuestras vidas a hermosos árboles en un bosque ¿Podríamos decir que así como los árboles y el bosque, los niños también enfrentan peligros y problemas en sus vidas? ¿Cuáles? Hacer una lista.
3. A partir de este momento será importante no sólo hablar de los problemas, sino explorar con los niños, los efectos que éstos tienen en sus vidas, por ejemplo, permitirles hablar de cómo causan que lloren, estén tristes, que les vaya mal en la escuela, que se aísen, que deseen la muerte, etc.
4. Una vez que las “tormentas de la vida” han sido nombradas, y que sus efectos han sido rastreados a fondo, se les podrá preguntar si es o no culpa de los niños que les sucedan tales cosas.
5. A continuación, se pedirá a los niños hablar acerca de lo que hacen los animales cuando hay una tormenta. Lo cual hará más fácil a los niños nombrar las formas en las cuales ellos responden cuando las tormentas vienen a sus vidas.
6. Una vez que esta pregunta es adecuadamente explorada con los niños, se dirá: “Me pregunto que hacen los niños cuando las tormentas y los problemas entran en sus vidas? Cuáles son las formas en que ellos responden? ¿Qué cosas suelen hacer? Me encantaría saber qué cosas ellos hacen o pueden hacer”. Todas las ideas que mencionen se registrarán en un papelote.
7. También se preguntará: ¿Hay tormentas todo el tiempo en nuestra vida? ¿Hay ocasiones donde estamos libres de tormentas? ¿Qué hacemos cuando las tormentas han pasado? Para enfatizar que hay partes de la vida libres de tormentas y que las tormentas no están siempre presentes. Explicaremos que aquellos son preciosos momentos que nos dan fortaleza y que deben ser disfrutados y celebrados.

8. Para cerrar se preguntará: ¿Cómo se pueden mantener la esperanza y los sueños preciosos en los momentos difíciles y tormentosos de la vida?

4ta. Sesión

Reconocimiento y Celebración

Objetivo de la sesión: Reconocer y celebrar las habilidades, conocimientos, esperanzas y sueños de los niños así como su especial conexión con otros.

Orientaciones para el desarrollo de la sesión:

Actividades previas

Cada niño (a) que así lo desee invitará a algunas personas de su elección para participar como testigos de esta celebración. Asimismo los facilitadores, se asegurarán de que personas relevantes y positivas para los niños estén presentes en la ceremonia.

Se tomará nota lo más literal posible de las esperanzas, sueños y habilidades que los niños dijeron y se pondrá en su certificado de manera personalizada, dichos documentos que deberán estar listos para el cierre.

1. Una vez reunidos todos los niños, se realizará una discusión acerca de lo que harán con los dibujos: se mantienen como una exposición o cada uno llevará su dibujo a casa. Se planteará el tema de la confidencialidad, recordándoseles que todo lo que se ha dicho y oído en el grupo, se queda en el grupo. Se dará ejemplos de lo que se puede decir y lo que no. Se preguntará ¿cómo pueden preservar la belleza de sus árboles? Enfatizando que la belleza de los árboles debe permanecer dentro de ellos para apoyarlos en sus vidas.
2. A continuación, en una ceremonia más formal, se realizará la entrega de los certificados, cada niño podrá escuchar lo que se ha escrito sobre él en dicho documentos, en presencia de algunos testigos.
3. Se finalizará cantando la canción previamente elegida para cerrar el taller, una canción elegida o preparada por los niños.

Se pide a los niños que identifiquen aquella persona que ha demostrado interesarse por ellos y a la que gustaría escribirle (padre, hermano, maestro, etc.). Entonces se los anima a incluir en sus cartas descripciones de sus valores, habilidades, esperanzas y sueños de los que hablaron durante las sesiones del AdV. También se fomenta que sean gratos con sus cuidadores en su vida.

ANEXO B
SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

“Año de la Promoción de la Industria Responsable y del Compromiso Climático”

Lima, 09 de octubre de 2014

Directora de la Institución Educativa San Columbano – SMP
Hna. -----
Presente.-

Estimada Hermana,

Reciba un cordial saludo y muchos éxitos y bendiciones en su labor educativa.

Mediante la presente, yo, Jazmin Madrid Valdiviezo, identificada con DNI N° 40489904, estudiante de la Maestría en Ciencias de la Familia de la Universidad Peruana Unión, actualmente haciendo la tesis final, con el debido respeto me presento y expongo:

Que, como parte de la ejecución de mi proyecto de tesis, solicito a usted permiso para realizar el Taller de Intervención Psicoterapéutica “El Árbol de la Vida”, dirigido a ocho (8) estudiantes de 5to de primaria, actividad que tiene como objetivo desarrollar en los participantes habilidades de afronte frente a las dificultades que les presenta la vida.

Considerando que estos talleres serán una experiencia positiva y sanadora para los estudiantes participantes solicito me autorice la realización de dicha actividad en sus instalaciones, la semana del 20 al 24 de octubre del presente año, en horarios coordinados previamente con la psicóloga ---.

Agradezco su atención y colaboración con el desarrollo de esta tesis, y por el avance de la investigación en nuestro país.

Atentamente,

Ps. Jazmin Madrid Valdiviezo
DNI N° 40489904

ANEXO C
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) padre/madre de familia,

Mi nombre es Jazmin Madrid Valdiviezo, soy estudiante de la Maestría en Ciencias de la Familia de la Universidad Peruana Unión y actualmente estoy haciendo la tesis final.

El objetivo de la tesis es conocer los efectos del taller del “Árbol de la Vida” en la vida de los niños y niñas participantes, es decir, identificar después de la aplicación, sus ideas y emociones sobre lo que experimentaron.

El taller del “Árbol de la Vida”, busca desarrollar en los participantes habilidades de afronte frente a las dificultades que les presenta la vida. Consta de 4 sesiones de 2 horas aproximadamente, además de una sesión de evaluación.

Todos estas actividades serán registradas (únicamente audio), sin embargo, la participación es anónima y se tendrá mucho cuidado en proteger la identidad de los participantes, asegurándonos de que ninguno sea reconocido al finalizar la investigación y de ese modo se conserve la confidencialidad. Asimismo, tenga en cuenta que puede retirar su consentimiento en cualquier momento, sin dar explicación.

Si tiene interés en conocer los resultados finales de esta investigación por favor póngase en contacto conmigo por correo electrónico a nadib23@hotmail.com

Al marcar "Acepto" y firmar en el cuadro, indica que ha leído y entendido el procedimiento descrito anteriormente y voluntariamente acepta que su hijo (a) participe.

Atentamente,

Ps. Jazmin Madrid Valdiviezo
Candidata a magíster en Ciencias de la Familia
Universidad Peruana Unión

ACEPTO

Firma

ANEXO D
ESQUELA PARA PADRES

Apreciado/a Sr(a) _____

Reciba un cordial saludo de parte del área de Psicología de la I.E. San Columbano.

Su hijo _____ ha sido elegido para participar en el taller del “Árbol de la Vida”, cuyo objetivo es desarrollar en los participantes habilidades para afrontar las dificultades. Esta actividad, autorizada por Nuestra Institución, será dirigida por la Ps. Jazmin Madrid, candidata a magíster en Ciencias de la Familia, como parte de la ejecución de su tesis, quien compartirá con nosotros su conocimiento y experiencia psicoterapéutica.

Este taller se realizará la semana del 20 al 24 de Octubre en las instalaciones de nuestro centro educativo, y tienen una duración máxima de 2 horas diarias, en horarios que no afecten o afecten mínimamente sus actividades académicas.

Si usted tiene alguna duda o pregunta al respecto, puede acercarse a la oficina de la Ps. ----- para hacer su consulta. Asimismo, si considera oportuno que su hijo participe, sírvase firmar el “consentimiento informado” que se adjunta a esta esquila y enviarla de retorno con su hijo.

Anexamos la hoja de “Consentimiento Informado” a este documento.

Atentamente,

Lic. Paola Díaz N.

Psicóloga IE San Columbano

TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a:

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen:

Sus esperanzas y sueños son:

Le gustaría homenajear a las siguientes personas:

Otorgado en _____, el ____ de _____ de _____



ANEXO E CERTIFICADO

ANEXO F

OTROS SUCESOS E INTERVENCIONES

Las “Chapadas” (2° sesión)

Durante la segunda sesión el tema de “las chapadas” era constante y resultaron insuficientes las estrategias de control conductual, tales como: llamadas de atención, alertas, cambios de tema, etc.

Las “chapadas” es un juego tradicional, muy practicado entre los niños que asistieron al taller del AdV, tiene dos versiones: grupal e individual. Cuando es en grupo, un grupo captura a otro, los capturados se van a una pared custodiados por algunos miembros del grupo que persiguió, algunos de sus compañeros libres pueden rescatarlos tocándolos. En la versión individual, uno solo “chapa” es decir, toca a otro compañero, que una vez que es “chapado” la “lleva” lo que significa que tienen que tocar a otro.

Este juego es planteado por algunos de estos niños como un “desafiante placer”, que invita a intervenir de diferentes maneras. En primer lugar, porque causa que los demás niños y especialmente las niñas, no se sientan cómodas, y porque para quienes deben facilitar el taller no puedan realizar adecuadamente las actividades planificadas.

Ya en la primera sesión se presentó el tema de las Chapadas, y fue motivo de interés de mi parte como facilitadora, pues quería ganarme la confianza de algunos niños, conversando sobre lo que les interesa y los hace sentir bien, además de que hacen bien. De acuerdo con Freeman, Epston y Lobovits (2001)

descubrir lo que les interesa ayuda a encontrar metáforas relevantes para el tratamiento del problema. Y claro que ellos estaban decididos a mostrar qué les interesaba.

- Facilitadora: Lo que dice Pedro está bien interesante. El truco que propone Oscar es correr, correr, picar... máxima potencia.
- Oscar: O si no esconderte y cuando ya está caminando, allí lo chapas.
- Facilitadora: Lo que pasa que dice Pedro, y Pedro es bastante estratégico, porque dice "Si yo gasto toda mi energía en una corrida, al final me canso y me atrapan..."

Sin embargo, las chapadas se volvieron cada vez más cotidianas, aparecían en momentos inapropiados, causando dificultades para hacer lo planificado. Por lo que en la segunda sesión, decidí que aunque no era parte de nuestro taller, debía intervenir sobre esto.

- Facilitadora: Ok. chicos nos sentamos aquí todos. José, ven acá, ven a sentarte a mi lado. Vamos a conversar acerca de las chapadas. Por qué yo veo que es un tema aquí.
- Co-facilitadora: Sí, sí, sí, sí.
- José: Juguemos chapadas.
- Pedro: Juguemos chapadas.... Pero otro tipo, otro tipo.

Una vez convocados para hablar del tema, planteo rescatar lo positivo de las Chapadas, necesito que ellos vean que no detesto las chapadas, y que como todo, tienen su lado bueno. Proponemos lo positivo primero, para animarlos a hablar, en lugar de prohibírselas. Ellos están alborozados buscando el mejor modo

de divertirse, mientras me pregunto de qué modo puedo utilizar este juego para colaborar en la construcción de su IN. Freeman, Epston y Lobovits (2001) dicen que el juego aumenta la capacidad de pensamiento lateral, mantiene la curiosidad, además la interacción lúdica con los niños aumenta los recursos personales y la fe en que los problemas se pueden solucionar, sin esto es posible que la capacidad de pensar y razonar se bloquee, y como facilitadores nos sentimos abrumados y los niños nos vean poco atractivos. Por otro lado, cuando un adulto interactúa con los niños, ellos mejoran sus competencias y creatividad para solucionar problemas.

- Facilitadora: Qué hay de bueno en las chapadas, explíquenme para poder entender.
- Oscar: Hacemos ejercicio físico.
- Facilitadora: Ok. Correcto, ¿Qué más?
- Pedro: Saltamos, por ejemplo, yo fui una vez, oye, José me estaba intentando chapar y...

Pedro, José y Alonso, son los más entusiastas pro-chapadas. Sin embargo, necesitamos ir hacia las dificultades así es que la siguiente pregunta va en esa dirección, de hecho, son las niñas las primeras en identificar a las chapadas como un problema.

- Facilitadora: OK. Ok. tiene su lado bueno... ¿qué dicen las chicas? (Las niñas sonríen).
- Noelia: Tiene su lado oscuro, que se pueden caer...
- Facilitadora: OK. ¿Cuál es el problema de las chapadas?

- Noelia: Que se pueden accidentar.
- Facilitadora: Pueden haber accidentes (...). ¿Qué más, Teresita?
- Teresa: Si juegas en las horas de clase puedes perder clase.
- Facilitadora: Que si juegas en las horas de clase puedes perder tu clase, ¿qué más?
- Alberto: Perdemos recreo...
- Facilitadora: Pierden el recreo...
- Alberto: Sí porque por estamos jugando.

En el extremo se encuentra Pedro, que sustenta que el taller es para jugar. Hasta aquí un grupo aboga por las chapadas (Pedro, Oscar, José) y otro que señala los problemas que vienen con las chapadas (Noelia, Teresa y Alberto).

- Pedro: Yo sí juego acá, en el taller pero no en el salón,,,
- Facilitadora: ¿Por qué en el taller sí?
- Pedro: Porque lo considero divertido, hace un montón de años que no estoy en un taller. En el otro taller me dejaban jugar...

Pero son los mismos niños quienes empiezan a cuestionar.

- José: ¡El taller de arte!
- Noelia: El taller no es para jugar.
- Facilitadora: ¡El taller no es para jugar!

Hasta aquí tenemos un pequeño debate, con un grupo a favor y otro en contra, lo que indica la capacidad que demuestran estos niños para evaluar las

evidencias y asumir una posición frente a un problema. En un intento por buscar soluciones se plantea la pregunta:

- Facilitadora: Y qué hacemos entonces si aquí nos estamos dando cuenta que las chapadas pueden ser un problema para nosotros. ¿Qué podemos hacer?
- Alberto: ¿Qué? ¿Corregirlo?
- Facilitadora: ¿Cómo así?
- Alberto: Nunca jugar a más chapadas.
- Facilitadora: ¿Nunca más?
- Alberto: No jugar bruscamente.
- Facilitadora: Ok no jugar bruscamente, qué más.
- Pedro: Jugar otro tipo de chapadas.
- Facilitadora: ¿Qué otro tipo de chapadas podemos jugar?
- Pedro: Cuando te chapan puedes decir cualidades.

Es algo complejo, pues plantear soluciones no quiere decir que habrá un cambio necesariamente, pero intentamos una lluvia de ideas que demuestra que Pedro está dispuesto a encontrar una manera “positiva” de jugar chapadas. Las preguntas proporcionan recursos lingüísticos que los niños pueden relacionar con sus conocimientos y su imaginación para desarrollar posibles significados y abrir el camino a ideas originales (Brunner, 1986, citado por Freeman, Epston y Lobovits, 2001). Para mí, Pedro es muy hábil, me agrada su disposición a buscar formas positivas de jugar y su creatividad. Luego de plantear unas reglas para el nuevo juego, que recoge las sugerencias de varios niños, evaluamos los posibles beneficios que aportaría jugar de otra forma.

- Facilitadora: Supongamos que jugamos eso, entonces ¿Cuál sería el beneficio de jugar (ese tipo de Chapada)?
- Oscar: Ejercicio físico.
- Alberto: No, otra cosa.
- Pedro: Un beneficio es que al hacer así, puede ser por ejemplo, si caes mal al decirte “bueno”, puede aumentar tu autoestima.
- Noelia: Conocer mejor a tus compañeros.

Por mi parte, creo que el verdadero problema no es jugar o no jugar, o jugar una versión “mejorada”, haciendo un análisis más profundo lo más importante es determinar momentos adecuados para hacerlo. Como adulta es mi responsabilidad la influencia que ejerzo Así es que les digo:

- Facilitadora: (...) Bueno, supongamos que jugásemos eso y que podamos rescatar las cualidades positivas que tuvieran sus compañeros, nos haría sentir mejor,...pero tendría un momento en que decidimos todos en consenso y jugamos, pero qué pasa cuando no estamos de acuerdo todos y eso está interrumpiendo la clase o interrumpiendo el taller.
- Pedro: Puede ser...
- Oscar: Podemos hacer un alboroto.
- Facilitadora: Y eso incomoda a las personas que están dirigiendo, por ejemplo, yo me siento incómoda y les voy a decir que me siento molesta, a veces, porque ustedes están haciendo eso, me molesta a mí, porque quisiera que nos concentremos en esto.
- Teresa: Incomoda a los compañeros.

- Facilitadora: Incomoda a los demás compañeros y eso sucede aquí en el taller y en donde sea que estemos. Ya, entonces hay que tomarlo en cuenta.

Finalmente, decidimos jugar esta versión. Ellos están muy contentos. Pero los principales promotores de esa nueva versión y quienes propusieron las reglas, no las cumplieron. Terminamos esta sesión, evaluando la experiencia, reflexionando en lo que salió mal.

- Facilitadora: ¿Y cuál es el problema de no cumplir las reglas?
- Teresa: No se lleva de una buena manera el juego.
- Facilitadora: no se lleva de una buena manera el juego y ¿qué pasa con los que no cumplen las reglas del juego?
- Pedro: Castigo.
- Facilitadora: Castigo.
- Oscar: ¿Qué castigo?
- Facilitadora: El castigo fue que ya no podían seguir jugando.

Los niños insisten en seguir jugando, pero cortamos totalmente para continuar con lo que estaba pendiente del taller.

En suma, se analizó el problema, se propusieron soluciones que se implementaron y se evaluaron. Fue un ejercicio de solución de problemas que de momento, quedó en un intento de solución fallida. Probablemente falló la identificación del problema, pues desde la perspectiva de Pedro, el problema es la intención con la que jugamos, por lo tanto, si buscamos ayudar o hacer sentir bien al otro entonces, está bien jugar a las Chapadas, con lo que estoy de acuerdo. Pero

las evidencias demuestran también que en este caso, cuenta más la capacidad de cada participante para cumplir las reglas, un tema en el que no se han profundizado hasta el momento.

La pulga del fastidio (3° sesión)

En la tercera sesión, después de hablar de las “Tormentas de la Vida”, no puedo evitar replantear el tema de la inquietud, ya no como parte del tema específico de “Las Chapadas”, sino desde una perspectiva narrativa, al menos pienso que puedo intentarlo:

- Facilitadora: Así que yo quiero agregar a esto que yo noto que hay algunos niños que puntualmente puedo reconocerlos, que sé quiénes son, que tienen dificultades para controlarse, y ¿saben qué? Eso también puede ser un problema, como una tormenta, porque yo me quiero portar bien, pero de pronto el bicho de la intranquilidad, la plaga de la intranquilidad viene y después tengo problemas, porque no estudio, que no aprendo porque estoy distraído, porque me llaman la atención,...

Propongo una forma de externalizar el problema pensando que una manera útil de preservar la fluidez de la formación de la identidad es considerar que los niños se enfrentan con un problema y no que son un problema (Freeman, Epston, Lobovitz, 2001):

- Facilitadora: (...) Yo les voy a decir lo que en realidad pasa, eso no es que José sea inquieto, no es que Pedro sea así o asá como la gente dice. U Oscar sea por aquí o por allá, no, no es eso. ¿Saben qué? Es que algo fuera de nosotros

que se llama... a ver vamos a ponerle un nombre, es como si fuera un enemigo que tenemos que viene y nos dice: "¡Haz esto!".

- Niño: ¡Dios!
- Niño: El diablo.
- Niño: O ¡Satanás!
- Niño: Satanás...

Los niños son muy rápidos en relacionar lo que estoy diciendo con el conflicto bíblico entre el bien y el mal.

- Facilitadora: Realmente es eso. Y tú te quieres portar bien, porque yo creo que Alberto quiere portarse bien, también José. Todos, todos quieren portarse bien. En realidad eso es lo que... pero viene aquí y nos dice: ¡Anda! ¡Molesta a tu amigo! Anda, jálale la oreja, anda, ¡haz esto, anda, haz lo otro! Y ¿qué pasa con nosotros? Qué le hacemos caso a esa voz, en vez de a la otra voz que nosotros también tenemos y nos dice que nos portemos bien. Aquí, entonces es una cuestión de decisión, nadie me obliga. A que voz voy a escuchar, a la voz de lo que yo quiero para mi vida, para mi futuro, o a la voz de esto que viene y me molesta, y me hace hacer cosas que yo no quiero hacer.
- Oscar: La de la vida...
- Facilitadora: Ahhh?
- Oscar: La de la vida...

Algunos niños parecen identificarse con esta metáfora, existe en sus vidas esta lucha, al menos puede ser el caso de Oscar, que en varias oportunidades ha demostrado que está luchando por portarse bien.

- Facilitadora: Esa voz se va cuando la confrontas. Martín puede decir: “yo no quiero hacer esas cosas, no me digas que haga esas cosas”. Y esta esa voz que te habla y que te dice: ¡molesta!
 - Pedro: Pero la gente puede decir ¿con quién hablas?
 - Facilitadora: Sí, pero esa voz está dentro de tu cabeza, así es tú le puedes hablar en voz alta. En voz alta decirle, ¿Sabes qué, voz? ¿Sabes qué, inquietud? ¿Sabes? ¡Hay que ponerle un nombre! ¿Qué nombre le quieren poner?
 - Niño: ¿Sabes qué?
 - Niño: José no seas...
 - Facilitadora: El fastidio le podrían poner...
 - José: ¡La burla!
 - Facilitadora: La burla, perfecto, la burla...
 - Martín: ¡La pulga!
 - Facilitadora: La burla.
 - Martín: La pulguita, o la pulguita del fastidio.
 - Facilitadora: ¿La burla o la pulga? ¿Cuál prefieren? ... La pulga del fastidio...
- OK.

Pedro, muy hábilmente se da cuenta de que hablarle así podría causar que otros piensen que está loco, por eso dice ¿Cómo hablarle? Un sentido de realidad, le hace plantear su duda. Mi respuesta es algo confusa, aquí debí asegurarme de que me está entendiendo. Muy rápido paso al siguiente punto, solo para darme cuenta de que ya necesitaba un nombre para este personaje, para que sea un poco más concreto. Martín es muy creativo y perspicaz para ayudar en este tipo de tareas.

- Facilitadora: ... ¿Cuándo venga la pulga del fastidio qué le van a decir?
- Niño: ¡Fuchi, fuchi!
- Niño: ¡Veteee!
- Niño: ¡Lárgate!
- Niño: ¡Te voy a dar un puñete!

Los niños rápidamente aceptan esta forma de lidiar con el problema. Al relacionarse de este modo con el problema disminuye la sensación de fatiga que causa el peso de las dificultades. Asimismo, el sentimiento de eficacia de los niños como agentes de cambio aumenta claramente cuando experimentan las posibilidades en relación con un problema externalizado (Freeman, Epston y Lobovitz, 2001). Lo que no quiere decir que este intento vaya a funcionar necesariamente, de hecho ya comienzan a utilizar la metáfora de un modo agresivo: “te voy a dar un puñete”. Terminó la sesión pensando que necesitaría el apoyo de la psicóloga y los tutores, además de otras conversaciones de profundización, para que esto pueda funcionar.

Problemas con la Pulga (4° sesión)

Al inicio de la cuarta y última sesión, acaban de volver del recreo, están mucho más inquietos y agitados. Los varones quieren continuar jugando a “las chapadas” e ignoran que estamos en el Auditorio empezando la última sesión de nuestro taller del AdV. La pulga del fastidio, en lugar de motivar el autocontrol, resulta tener efectos contraproducentes.

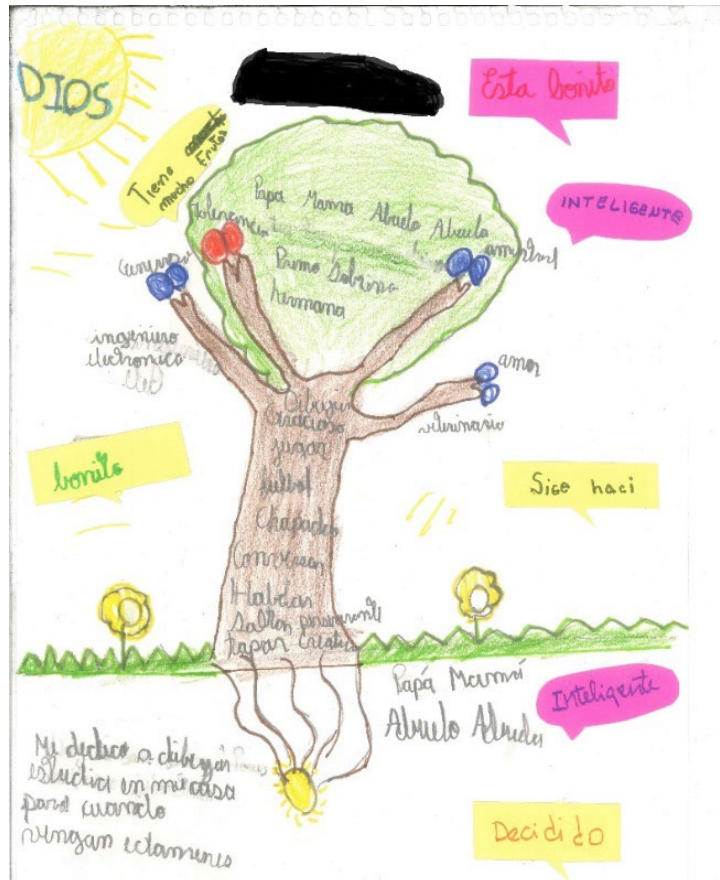
- Facilitadora: Por lo visto que aquí la pulga del fastidio...
- Martín: ¡Pulga sal, pulga!

- Varios: Jajaja.
- Facilitadora: Los tiene dominados a algunos de ustedes...
- Martín: Es que me da risa como habla (refiriéndose a un compañero).
- Pedro: Cómo se llama la pulga...
- Facilitadora: ¿Cómo le pusieron?
- José: Pulga del fastidio.
- Facilitadora: Pulga del fastidio.
- Martín: Pulga, pulga.
- Facilitadora: ¿Y qué pasa con esa pulga, Pedro?
- Martín: Se muere si no le hacen,...
- Varios: Jajajajaja.

Decido no continuar con esta metáfora, reflexionando en que a menos que se elabore con mayor profundidad, no será productiva para lo que se necesita en ese momento.

ANEXO G DIBUJOS Y CERTIFICADOS

Pedro



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a: [REDACTED]

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: Saber dibujar, jugar fútbol y a las chapadas, tapar (caricuro) conversar, saltar. Ser gracioso, creativo y perseverante. Ser inteligente.

Sus esperanzas y sueños son:
Ser ingeniero electrónico y veterinario.
Ha recibido regalos de amistad, tolerancia y amor.

Le gustaría homenajear a las siguientes personas:
Su papá, su mamá y sus abuelos. También a su hermana, primo y sobrina.

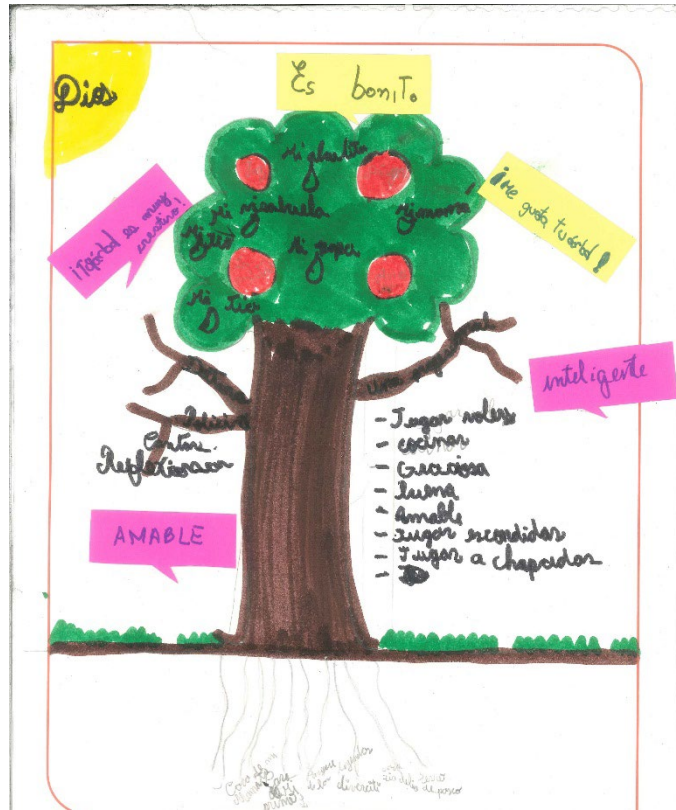
Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014





Jazmin Madrid Valdiviezo
Psicoterapeuta Narrativa
Taller "El Árbol de la Vida"

Yanina



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a:

[Redacted Name]

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: jugar voleibol, jugar a las escondidas, a las chaparadas. Saber cocinar
Ser graciosa, buena, amable, inteligente.

Sus esperanzas y sueños son:
Ser policía y ser doctora.
Disfrutar visitar Diversity, el Parque de las Leyendas y la casa de su mamá

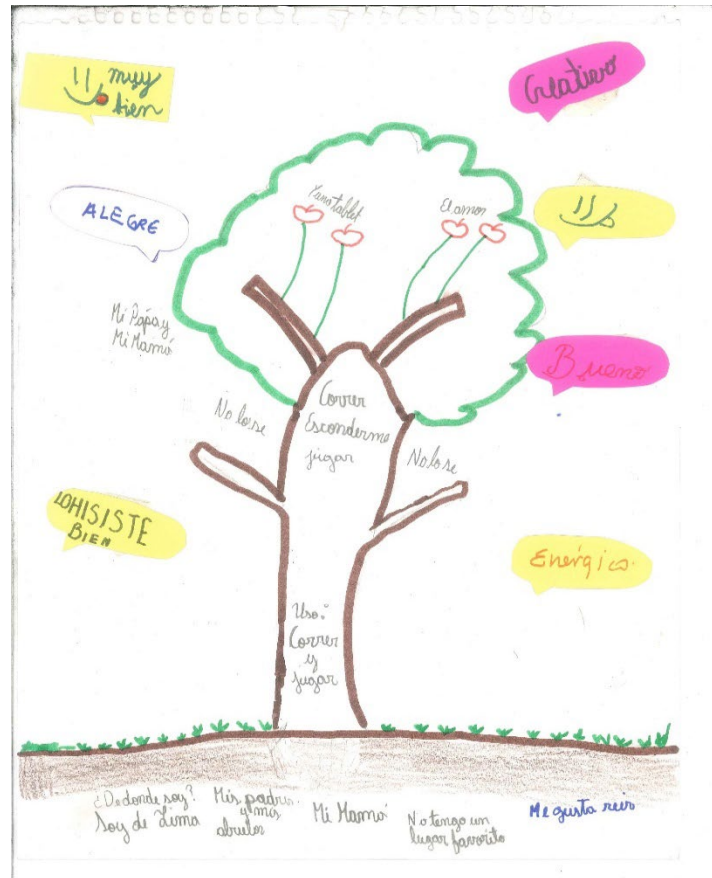
Le gustaría homenajear a las siguientes personas:
A su papá y mamá, a su tía y tío. A su abuelita y bisabuela.

Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014




 J.M. Madrid Valdiviezo
 Psicoterapeuta Narrativa
 Taller "El Árbol de la Vida"

Martín



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a: [REDACTED]

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: Correr, jugar, esconderse y reír. También es bueno, alegre, creativo, energético y responsable al ponerse al día de las clases.

Sus esperanzas y sueños son: _____

Le gustaría homenajear a las siguientes personas:
Su papá y su mamá.

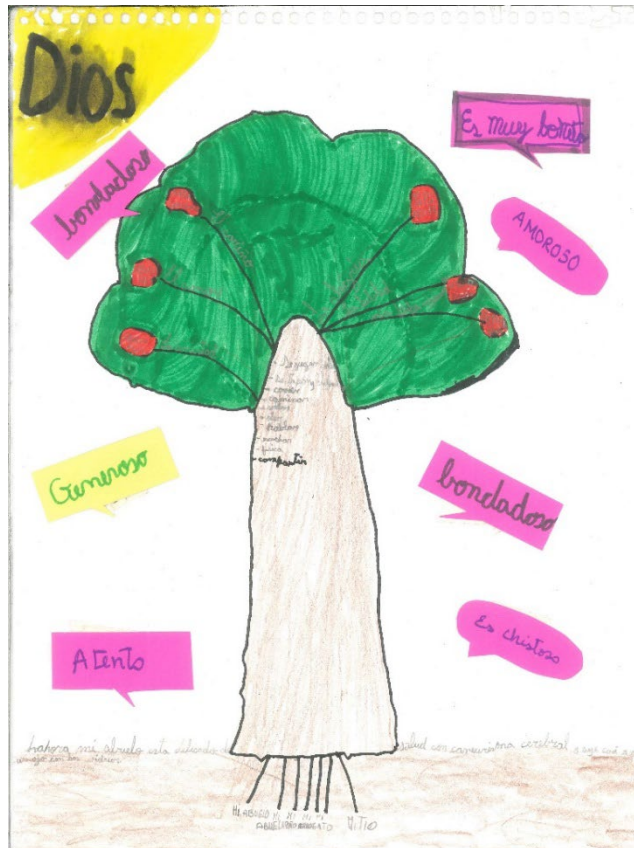
Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014



 Jermin Madrid Valdiviezo
 Psicoterapeuta Narrativa
 Taller "el Árbol de la Vida"



Alberto



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a: [Redacted Name]

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: jugar fútbol, tapar y defender. También sabe comer, caminar hablar, escuchar y compartir. Es atento, generoso, bondadoso, amoroso y chistoso.

Sus esperanzas y sueños son: _____

Le gustaría homenajear a las siguientes personas:
Su papá Felipe y mamá Giovanna. Abuela Ana y abuelo Miguel

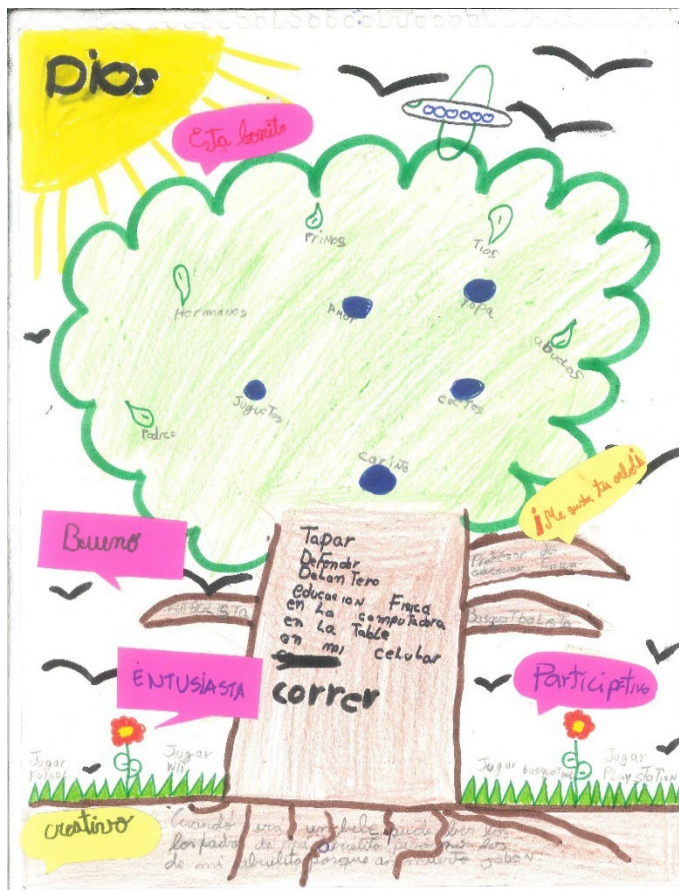
Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014





Jazmin Madrid Valdiviezo
Psicoterapeuta Narrativa
Taller "el Árbol de la Vida"

Oscar



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a: _____

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: Saber tapar, defender, ser delantero. Es bueno en educación física, y manejando la computadora, la tableta y el celular. Es entusiasta, participativo y creativo

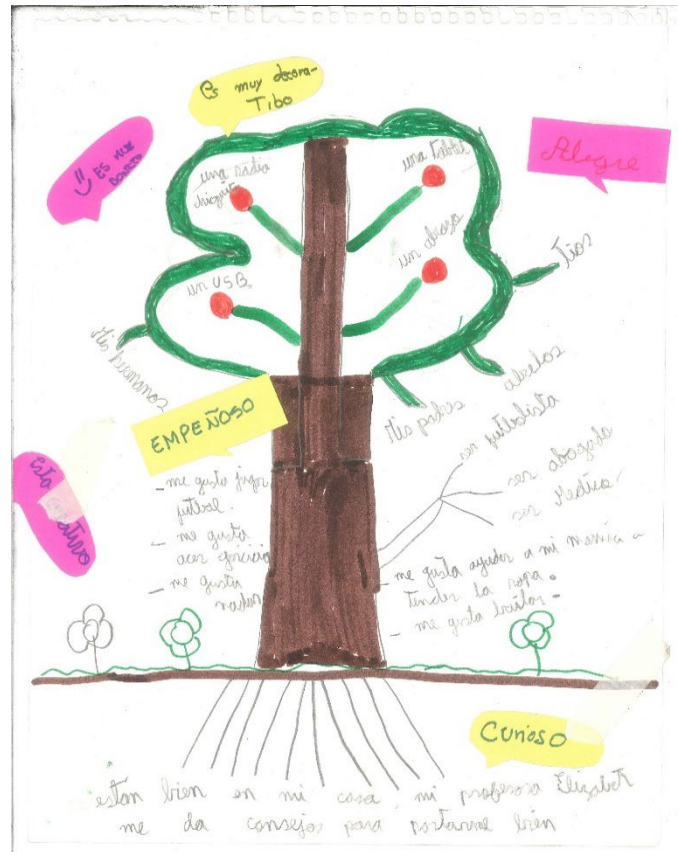
Sus esperanzas y sueños son: Ser futbolista, basquetbolista y ser profesor de Educación Física

Le gustaría homenajear a las siguientes personas: Padres, hermanos, abuelos, tíos y primos.

Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014

Yamin Madrid Valdiviezo
Psicoterapeuta Narrativa
Taller "El Árbol de la Vida"

José



TALLER
"El Árbol de la Vida"

CERTIFICADO

Concedido a: _____

Por demostrarse a sí mismo (a) y a otros que tiene habilidades que lo (la) sustentan y lo (la) mantendrán firme a través del tiempo. El (ella) tiene sueños y esperanzas para el futuro y personas especiales que son muy valiosas para su vida.

Sus habilidades y talentos incluyen: Jugar fútbol, hacer ejercicio, nadar y bailar. Ayudara a mamá
Es empenoso, curioso, alegre y creativo.

Sus esperanzas y sueños son: ser futbolista, abogado y médico.

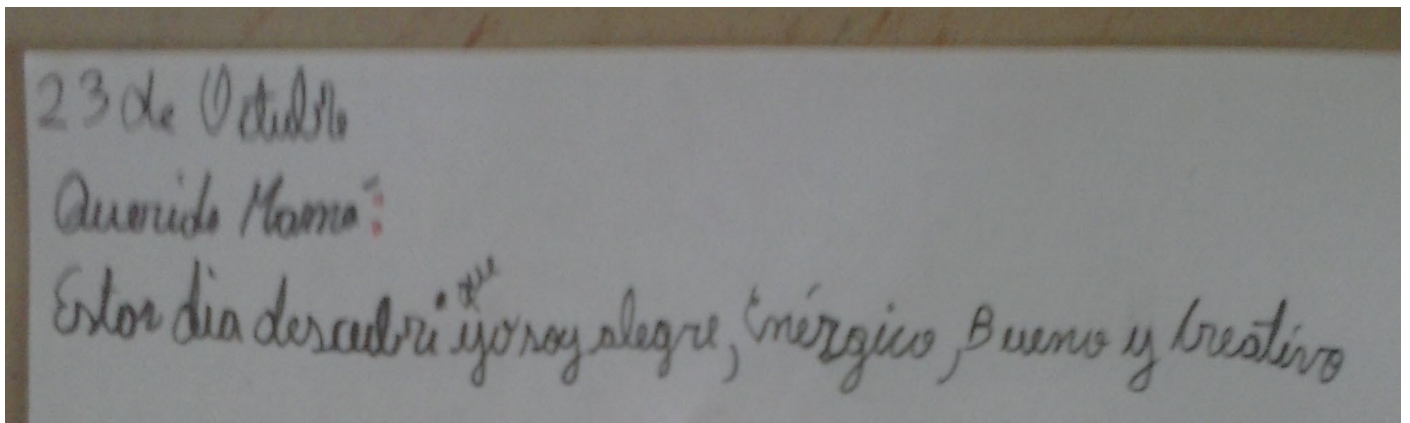
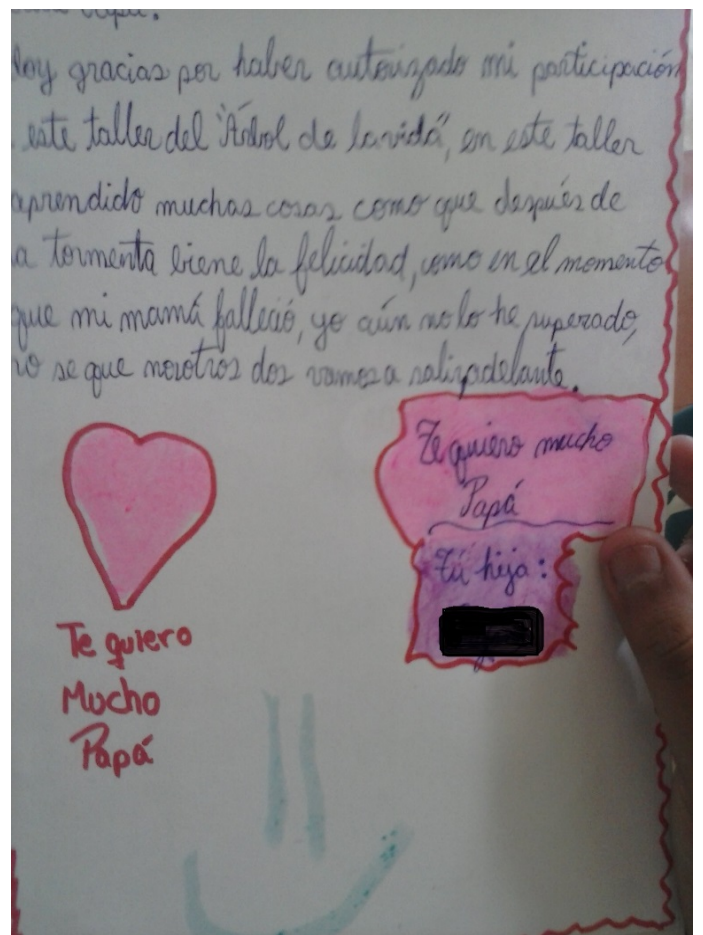
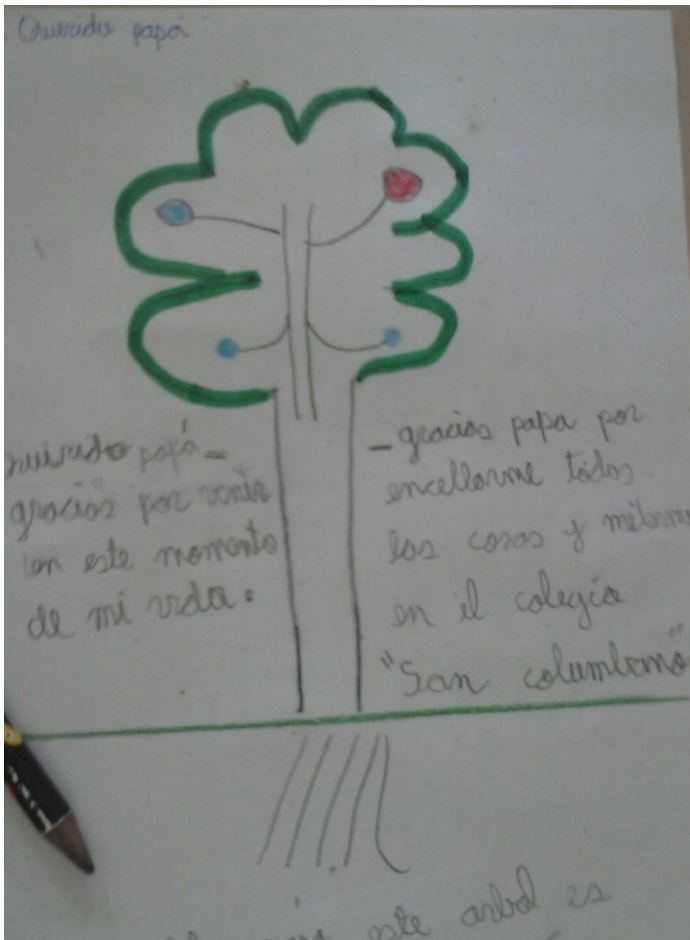
Le gustaría homenajear a las siguientes personas: A su profesora Elizabeth porque le da consejos para portarse bien. A sus padres, abuelos, hermanos.

Otorgado en Lima, el 23 de Octubre de 2014




Juvenin Madrid Valdiviezo
Psicoterapeuta Narrativa
Taller "el Árbol de la Vida"

ANEXO H
ALGUNAS CARTAS



Querido Papá y Mama gracias por cuidarme
los pequeños gracias.
Yo así quiero besarlos mejor.
Este es un día importante gracias por asistir

