



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

Programa Habilidades Para La Vida En La Comuna De Pudahuel:Revisión Desde La Práctica Profesional.

Memoria para optar al título de psicóloga

Autora:

Herminda Ávalos González

Profesora Patrocinante:

Jenny AssaélBudnik

Santiago, Julio 2015

Agradezco a mi Pechocho por acompañarme en los momentos más álgidos de mi vida.
Por su apoyo incondicional, por creer en mí y alentarme cada vez que lo necesité, por enseñarme a enfrentar los obstáculos con brío, y por mostrarme que la perseverancia y el esfuerzo son el camino para lograr objetivos. De no ser por ti, todavía estaría jugando
League of Legends.

Aregatogozaimashita

ありがとうございました

Contenido

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
3.1. Objetivo General.....	7
3.2. Objetivos Específicos.....	7
4. MARCO METODOLÓGICO.....	8
4.1. Antecedentes Metodológicos.....	8
4.2. Lineamientos Metodológicos.....	10
5. PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA.....	14
5.1. Antecedentes Teóricos del Programa.....	14
5.2. Objetivos Principales.....	16
5.3. Principios Básicos.....	17
6. HABILIDADES PARA LA VIDA EN PUDAHUEL.....	18
6.1. Beneficiarios del Programa.....	18
7. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA.....	20
7.1. Equipos de Trabajo.....	20
7.2. Ambiente Laboral.....	20
7.3. Enfoques de Trabajo.....	21
7.3.1. Enfoque de derechos.....	21
7.3.2. Enfoque de la resiliencia.....	22
8. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	24
8.1. Promoción del Bienestar y Desarrollo Psicosocial en la Comunidad Educativa.....	24
8.1.1. Taller de padres y educadoras de párvulos.....	25
8.1.2. Taller de autocuidado del profesor.....	27
8.1.3. Asesoría a profesores para el trabajo de aula.....	29
8.2. Detección de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo.....	30

8.3. Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo.....	31
8.4. Derivación, Atención y Seguimiento de Niños Detectados.....	34
8.5. Desarrollo y Seguimiento de la Red de Apoyo Local al Programa.....	35
8.6. Reuniones con los Equipos de Gestión Escolar.....	35
8.7. Autoformación y Autocuidado de Equipo.....	37
8.8. Evaluación y Seguimiento de las Acciones y los Resultados.....	38
8.9. Evaluación de mi Propio Desempeño.....	38
9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	39
9.1. Promoción del Bienestar y Desarrollo Psicosocial en la Comunidad Educativa.....	39
9.1.1 Taller de padres y educadoras de párvulos.....	39
9.1.2 Taller de autocuidado del profesor.....	40
9.1.3 Asesoría a profesores para el trabajo de aula.....	40
9.2. Detección de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo.....	41
9.2.1 Cuestionario Pediátrico de Síntomas.....	41
9.2.2 Cuestionario de Observación de la Adaptación en la Sala de Clase.....	41
9.3. Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo.....	42
9.4. Derivación, atención y seguimiento de niños detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales.....	42
9.5. Reuniones con los Equipos de Gestión Escolar (EGE).....	43
9.6. Otras unidades.....	43
9.7. Conceptos claves.....	44
10. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	44
1) Características propias del contexto, organizacional, social, económico y cultural... .	45
2) Problemas propios del programa, sus supuestos, diseño y ejecución.....	48
3) Problemas que se dan como consecuencia y están relacionados con los aspectos anteriores.....	51
11. CONCLUSIONES.....	53
12. REFERENCIAS.....	57

RESUMEN

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) ha implementado un programa de intervención psicosocial denominado Habilidades Para la Vida dirigido a mejorar la salud mental de los actores de la comunidad escolar a lo largo de todo Chile desde el año 1989.

El presente estudio se basa en un análisis retrospectivo de la autora sobre su práctica profesional, desarrollada en dicho programa en la comuna de Pudahuel durante el primer semestre del año 2012. A través de la sistematización de la experiencia laboral se presentan **las problemáticas que surgieron de la ejecución del programa Habilidades Para la Vida al ser implementado en la comuna de Pudahuel, desde la experiencia de la interventora.**

A partir de este ejercicio, se exponen las falencias, conflictos y disyuntivas derivadas de la ejecución del programa y se analizan en cuanto a su impacto inmediato en la comunidad educativa. Finalmente se reflexiona sobre los objetivos del programa, y su articulación en los diferentes contextos en los que opera.

1. INTRODUCCIÓN

Habilidades Para la Vida fue implementado por primera vez el año 1996 a partir de una experiencia piloto en la comuna de Pudahuel, por ser considerada una de las comunas con mayor índice de riesgo social (COSAM Pudahuel, 2011), con el fin de promover el bienestar psicosocial en las comunidades educativas y mejorar el desempeño escolar en las escuelas beneficiarias.

El programa de Habilidades Para la Vida (HPV), consiste en implementar acciones de promoción y prevención en los establecimientos educativos considerados vulnerables, a través de un equipo transdisciplinario de profesionales del área de la salud mental, espacio en el cual se enmarcó mi práctica profesional de la carrera de psicología. En la presente memoria haré una investigación desde mi práctica profesional, acerca de la implementación del programa HPV en la comuna de Pudahuel.

Para poder explicar la motivación que tiene la presente memoria describiré brevemente mi perspectiva como estudiante en práctica. Durante el 2012, periodo en el cual ingresé a HPV, también realicé los cursos del diplomado en educación. En estos cursos se construye una mirada crítica respecto a las intervenciones en los contextos educativos, lo que hacía evidente, para mí, ciertas falencias del programa. Mi proceso estuvo marcado por la inconsistencia, entre lo que aprendí en los cursos de psicología educacional, y lo que el programa estipulaba. Esta memoria nace como una forma de poder reconocer las dualidades y dilemas que surgieron en mi propia experiencia y de alguna forma responder a mis propias inquietudes respecto a este programa.

Este ejercicio consiste en sistematizar mi experiencia de práctica, donde expondré mis impresiones acerca del programa, organizaré y analizaré los distintos fenómenos que se produjeron en la implementación, con el fin de comprender las distintas problemáticas que surgieron en la ejecución del programa.

Desde una mirada crítica y experiencial, espero poder aportar conocimientos actualizados que contribuyan a la renovación y mejoramiento del programa Habilidades Para la Vida.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El programa Habilidades Para la Vida intenta abordar problemáticas que afectan a la comunidad educativa dentro del contexto en el que habitan sus beneficiarios, lo cual conlleva ciertas implicancias que explicaré a continuación.

Según Martínez (2006) las intervenciones producen, construyen y deconstruyen el ambiente en el que se insertan, a la vez que son configuradas por el entorno, en una relación de mutua construcción. En este sentido, las intervenciones del programa se ven modificadas o diferenciadas de acuerdo a las características de los distintos lugares y sectores a los que apunta, y a las particularidades del contexto en que se insertan. En otras palabras "un proyecto no puede entenderse como algo aislado y autosuficiente, sino que hay que entenderlo como un conjunto de elementos interrelacionados e inmersos en un contexto determinado que varía en el tiempo y en el espacio" (Fernández, 2002, p. 7). Por lo tanto, el diseño e implementación de una estrategia comunitaria debe tomar en cuenta su relación con el entorno natural en el que se trabaja (Martínez, 2006).

En otra línea, los psicólogos que trabajan en programas sociales de orientación comunitaria, perciben una tensión entre las demandas y expectativas que se formulan desde las estrategias de las políticas públicas y las que surgen desde las propias nociones, o modelos teóricos (Alfaro & Zambrano, 2009). Se revela, entonces, una dificultad en integrar en el trabajo cotidiano, lo que se propone desde las políticas sociales para la implementación de sus programas.

Respecto a lo que es propuesto desde las políticas públicas, Rozas (2008, p.7) señala que:

Las instituciones estatales y otras han sufrido en Chile un proceso de profesionalización. Esto es transitar por una labor que busca asir los problemas sociales reduciéndolos a una expresión manejable, de modo que se puedan diagnosticar e intervenir, colaborando con la disminución de la incertidumbre y logrando de alguna forma la tranquilizadora apreciación que se están solucionando.

Dicho análisis concluye siendo enfático en que dicho profesionalismo no considera las innumerables variables contextuales que existen, siendo insuficiente para dar cuenta de lo que ocurre en la realidad social.

En el estudio de Saavedra (2005; citado en Alfaro y Zambrano 2009), se reporta que los interventores, al problematizar la concordancia y consistencia entre sus prácticas y las orientaciones tradicionales de la estrategia comunitaria, definen su ejercicio profesional como el de un ente articulador que intenta mediar entre las tareas de adecuación versus las tareas de transformación social. De esta manera, los interventores se constituyen como “operadores” centrados en negociar sus posibilidades de acción, entre los límites que ofrecen los contextos institucionales concretos y las alternativas que se abren para desarrollar prácticas sociales que involucren transformaciones.

Considerando los puntos anteriores, al realizar mi práctica profesional pude observar cómo las intervenciones en las instituciones educativas se ven tensionadas no solo por las particularidades del contexto en el cual se efectúan, sino que también por lo que se propone desde las políticas públicas para el programa Habilidades Para la Vida, que es diseñado e implementado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, dependiente a su vez del Ministerio de Educación. Estas tensiones conllevan a distintos fenómenos y limitantes que afectan el trabajo cotidiano, y quedan en manos de los profesionales que nos encargamos de articularlo en los diferentes establecimientos educacionales.

Como interventora del programa, constantemente me surgían preguntas sobre cómo mejorar la implementación del programa, cómo vincular los fundamentos teóricos con el trabajo práctico, cómo articular de mejor manera las expectativas y necesidades de los establecimientos con los objetivos que propone el programa, considerando los propios recursos, y los del equipo ejecutor, en definitiva ¿Qué acciones se deberían tomar para avanzar hacia una mejor forma de intervención en el contexto particular de la comuna de Pudahuel?. Para poder dar respuesta a lo anterior es fundamental hacer una inspección sobre los conflictos y disyuntivas con las que los profesionales del programa tenemos que lidiar en la cotidianeidad de la puesta en marcha del programa. Por lo cual, la pregunta que guiará la investigación será **¿Cuáles son las problemáticas que surgen de la ejecución del programa Habilidades Para la Vida al ser implementado en la comuna de Pudahuel desde la experiencia del interventor?**

A través de la sistematización de la experiencia de práctica profesional, pretendo generar conocimientos actualizados respecto a la ejecución del programa en su cotidianeidad, su impacto y eficacia, y sobre cómo el ejecutor responde a las problemáticas cotidianas, que se dan en la implementación de este programa. Todo esto, con el fin de levantar nuevas reflexiones y críticas sobre el modelo de intervención que fundamenta el programa, sus supuestos, e implicancias para este contexto específico, desde las cuales se puedan eventualmente, proponer medidas que favorezcan la implementación del programa y una utilización de recursos más efectiva.

Espero que realizar y compartir este ejercicio de sistematización y análisis, resulte en un aporte empírico de relevancia que abra la discusión hacia nuevas variables a considerar, y que pueda servir como una herramienta para futuros psicólogos que se inserten en el programa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar las problemáticas que surgen en la implementación del programa Habilidades Para la Vida en diferentes contextos educativos de la comuna de Pudahuel, a partir de mi experiencia de práctica profesional.

3.2. Objetivos Específicos

- Describir los antecedentes, propósitos y metodologías del programa Habilidades Para la vida.
- Identificar, desde la sistematización de mi experiencia de práctica profesional, los problemas en la implementación del programa en la Comuna de Pudahuel.
- Reflexionar sobre el diseño y los fundamentos del programa Habilidades para la Vida.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para la consecución de los objetivos descritos anteriormente, realizaré una investigación basada en mis propias percepciones e impresiones sobre mi práctica profesional. Presentaré una revisión de los antecedentes teóricos que fundamentan y sustentan el programa Habilidades Para la Vida (HPV), y que dan origen a sus propósitos y objetivos, utilizando la bibliografía oficial del programa.

Una vez realizada la exposición de los antecedentes más generales, con el fin de contextualizar la experiencia de práctica, definiré las particularidades del contexto en el que se desarrolló el programa durante el año 2012, y de sus beneficiarios. A partir de esta información daré paso a la descripción y sistematización de mis experiencias en la práctica profesional, punto desde el cual se establece el análisis retrospectivo de mis vivencias y percepciones al insertarme en el programa. Describiré las características del equipo ejecutor, así como también, sus metodologías, estrategias, y enfoques de trabajo. Abordaré temas referidos a cómo se realizan las estrategias de prevención y promoción de salud mental en educación en este contexto específico, poniendo el foco en la identificación de los obstáculos que pudieran dificultar el logro de los objetivos planteados por el programa y por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB); eje temático que guiará la sistematización de la experiencia.

4.1. Antecedentes Metodológicos

La sistematización es un procedimiento metodológico que consiste en reconstruir una experiencia en particular, de forma ordenada y consciente, para extraer y evidenciar el conocimiento que se encuentra en la práctica. Como técnica, Navarro (2008) expresa que la sistematización se asume como la organización y clasificación de la información, y constituye parte de los procesos generados a raíz de la aplicación de un método determinado. Para Francke & Morgan (1995), la sistematización se conceptualiza como una forma de generación de conocimientos, adecuada a las condiciones de trabajo y capacidades particulares de quienes están involucrados cotidianamente en la ejecución de las acciones y que son, ante todo, prácticos.

Jara (s.f.) plantea que la sistematización de experiencias debe poseer un aspecto crítico e interpretativo, que permita descubrir el cómo se relacionan los elementos que influyen en la práctica y explicitar las lógicas que subyacen a ella. Para el caso de la presente

investigación, intentaré dilucidar las lógicas subyacentes al programa, ya que desde ahí surgen las delimitaciones del trabajo como interventora. Contextualizar y luego cuestionar una práctica en el marco de un programa o proyecto permite reflexionar acerca de este, contribuyendo a mejorarlo y sacar en limpio ciertos aprendizajes (Grimaldo, Mori & Morales, 2007). Es así como a través de este proceso se generan nuevos conocimientos y alternativas que, al ser comunicados a otros actores que comparten el mismo contexto de acción, puede resultar en el mejoramiento de prácticas, y evitar las que son identificadas como deficientes, obteniéndose mejores resultados (Camacho & Fión, 2012).

La sistematización de experiencias se opone al modelo positivista, en cuanto se pierde la diferenciación entre el investigador y el objeto a investigar, y con ello, la neutralidad valórica de la investigación, ya que, al reunir los elementos de la experiencia, se hace en torno a un fin determinado por quien describe, y la importancia de estos elementos está dada en cuanto son significativas para el investigador, y se eligen como "muestras" de aspectos más generales que se desean analizar (Gagneten, 1989; Sánchez, 1989, en Palma, 1992). En conformidad a esta idea, he seleccionado diferentes casos, que son representativos de los problemas más significativos que enfrenté durante mi práctica, según mi propia apreciación.

La sistematización de experiencias se caracteriza por la posición protagónica del investigador en el objeto a conocer. Esta afirmación implica un involucramiento personal y afectivo con la experiencia a sistematizar, que no debería ser obviado en la reconstrucción de la experiencia, sin embargo se debe tomar una cierta distancia que permita objetivar los juicios, sin perder la mira en aprender de la misma experiencia, compartirla con otros actores y perfeccionarla (Francke & Morgan, 1995). De esta manera, la información expuesta, surge de mis propias percepciones sobre las necesidades, problemas y recursos del contexto en el cual realicé mi práctica, lo cual tiene relación con mi propio despliegue en el programa. Por esta razón toma importancia exponer mi posición y evaluación sobre mi propio desempeño.

Para el análisis de mi práctica profesional, he utilizado este método debido a que permite "la discusión, enriquecimiento y actualización de los conceptos y enfoques teóricos que sustentan los proyectos" (Francke & Morgan, 1995, p.10), en este caso, del programa Habilidades Para la Vida. A pesar de que el programa ha sido evaluado positivamente por

diversos estudios, estas evaluaciones están centradas en lo que Palma (1992) denominaría como la "eficiencia de costo-beneficio", es decir que se limitan a observar logros a través de parámetros medibles cuantitativamente. La sistematización complementa estos resultados al aportar un enfoque más adecuado para observar los procesos sociales y las dinámicas de la práctica en constante transformación. De esta manera, se nutren las evaluaciones formales y se mejora la intervención en general (Bucheli, 2006 en Grimaldo et al., 2007).

A pesar de que cada experiencia requiere un método de sistematización particular que se adecúe a las características de la investigación y del investigador, se pueden aplicar orientaciones y lineamientos generales (Francke & Morgan, 1995), los cuales serán descritos a continuación.

4.2. Lineamientos Metodológicos

Francke & Morgan (1995) plantean que se debe transitar desde un enfoque descriptivo hacia uno interpretativo, a través de cuatro momentos: a) Diseño del proyecto de sistematización; b) Recuperación del proceso; c) Análisis del proceso; y d) Interpretación del proceso.

a) Diseño del proyecto

El objetivo de este punto es planificar el proceso mismo de sistematización, definiendo ciertos aspectos fundamentales; ¿Qué se quiere sistematizar?, ¿Para qué se quiere sistematizar? y ¿Cómo se llevará a cabo la sistematización?:

- ¿Qué se quiere sistematizar? Esta pregunta delimita la experiencia a sistematizar, ya sea una experiencia en su conjunto, determinadas acciones, o una actividad durante un período determinado. En esta investigación sistematizaré mi experiencia de práctica profesional, realizada entre abril y septiembre del 2012 en el marco del programa HPV.

- ¿Para qué se quiere sistematizar la experiencia? Esta pregunta ayuda a definir el eje del proceso, y orienta la producción de conocimiento en relación a los intereses de quien investiga. Esta experiencia se sistematizará con el fin de reconocer cuáles son las problemáticas que surgen de la ejecución del programa Habilidades para la Vida al ser implementado en la comuna de Pudahuel. El interés estará puesto principalmente en las debilidades de la implementación, ya que éstas son las que motivan la redacción de mi memoria en primera instancia. El fin es poder facilitar la reflexión sobre mi práctica profesional y generar nuevos conocimientos, que sirvan para otros profesionales que participan en el programa, y para complementar la información evaluativa existente sobre el programa.

- ¿Cómo se llevará a cabo la sistematización? Esta pregunta atiende a cuestiones metodológicas y operativas, los componentes del proceso, los plazos, los recursos, etc. En la presente memoria, la sistematización se llevará a cabo en un proceso retrospectivo y rememorativo de mi propia experiencia de práctica, a través de la revisión de mi propio relato y de diferentes documentos utilizados en la práctica profesional.

b) Recuperación del Proceso

Esta parte del proceso tiene por objetivo reconstruir la experiencia que se desea sistematizar, y debe reflejar lo que sucedió de la forma en que sucedió. Primero se debe contextualizar la experiencia y describir las actividades realizadas, tratando de abordar diferentes aspectos que nutran la descripción incluyendo las experiencias personales y afectivas. Morgan (1996, p.8) afirma que “las dimensiones ideológicas y afectivas forman parte integral de las propuestas de acción, y deberían también estar incorporadas en la sistematización, ya que de lo contrario la comprensión de los procesos generados haría abstracción de una parte sustancial de ellos mismos”. Por ello se deben incluir los aspectos racionales y subjetivos que están a la base del trabajo realizado, reconstruyendo la experiencia en base a diferentes informes y registros (Jara, 2009).

Para la recuperación de la experiencia, describiré las actividades realizadas en cada unidad del programa, sus objetivos y metodologías respectivas, ejemplificando las situaciones más relevantes y explicando mis vivencias personales. También, con el fin de

integrar el aspecto subjetivo y relacional, incluiré una descripción del ambiente laboral y una breve evaluación sobre mi propio desempeño y proceso personal.

Utilizaré tres fuentes de información:

1) Documentos oficiales realizados por otros autores, que definen los objetivos y contenidos del programa y sus actividades, que fueron parte de mi material de estudio durante la práctica profesional para guiar el trabajo a realizar. Estos son: el documento patente de la JUNAEB (2005) y La Resiliencia en la Educación (Villalobos y Castelán, s.f.).

2) Documentos realizados en el marco de la práctica profesional por uno o más participantes del equipo ejecutor, que fueron de utilidad en su momento como pautas para realizar el trabajo: el informe de práctica, las guías metodológicas de las actividades promocionales, material de apoyo para las presentaciones, y el documento de estrategias de intervención en talleres preventivos desde un enfoque de derecho (Peña& Corona,2012).

3) Documentos realizados con el fin de sistematizar la experiencia, esto corresponde a un relato autobiográfico general de la experiencia, y notas de ciertos casos que son representativos de problemas más recurrentes.

c) Análisis del Proceso

Consiste en descomponer la narración en ciertos elementos claves, a través de una lógica deductiva, los cuales serán conceptualizados a partir de lo descrito en la recuperación de la experiencia. En esta sección identificaré los principales problemas, que se desprenden de la recuperación de la experiencia, agrupándolos en tres categorías; los que son propios del contexto; los que se derivan de la ejecución del programa; y los que tienen relación con ambas dimensiones (contexto y ejecución del programa). Estos elementos se agrupan en torno a determinados obstáculos específicos en la implementación del

programa, que se relacionan entre sí, y serán el insumo para posterior interpretación de la experiencia.

d) Interpretación del Proceso

Para la interpretación se requiere una base de conocimientos que permita explicar las conclusiones y aprendizajes producidos en la sistematización de la experiencia. A partir de este punto se da respuesta a las preguntas de investigación generadas, usando para eso toda la información seleccionada en los procesos anteriores. La interpretación permite reflexionar y cuestionar los elementos analizados desde una contrastación teórica, llegando a impresiones más concretas que permiten la proposición, y la develación de nuevos hechos (Francke & Morgan, 1995). También se pueden analizar las lógicas que sustentan los fenómenos en estudio y las relaciones que se han establecido entre ellos.

En la presente memoria, realizaré una interpretación crítica de los elementos identificados en el análisis, daré cuenta de ciertas claves que podrían resultar útiles para la abrir la discusión sobre el programa HPV. A través de este proceso, intento vislumbrar o deducir algunos supuestos sobre los que trabaja el programa, así como los conflictos y tensiones que afectan el logro de los objetivos planteados por el programa, se plantea cuáles son las posibles causas de éstos, y lo que es más importante, cuáles son sus implicancias.

Como consecuencia surgirán nuevas interrogantes sobre el quehacer del interventor de programas públicos en contextos vulnerables. Asimismo, pretendo proponer algunos lineamientos sobre cómo se podrían abordar los problemas que se dejan en manos de los interventores, formulando a partir de lo aprendido recomendaciones para el trabajo cotidiano.

5. PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA

Actualmente, Habilidades Para la Vida (HPV) es implementado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) a nivel nacional. JUNAEB se preocupa del desarrollo integral del escolar chileno, por lo que ejecuta programas asistenciales que favorezcan la igualdad de oportunidades a la educación. Por ello implementa programas de promoción y prevención en salud mental como el Programa Habilidades Para la Vida.

Este programa nace como respuesta a la necesidad de reducir la prevalencia de enfermedades mentales en un sector específico de la población. Funciona como un modelo de intervención psicosocial mediante el cual se incorpora la detección y la prevención de factores de riesgo en la infancia.

Como antecedente teórico del programa Habilidades Para la Vida existen distintas bases que han sido claves para la formulación definitiva del mismo. A continuación se detallan las investigaciones que fundamentan la creación del programa.

5.1. Antecedentes Teóricos del Programa

En el año 1992 se inicia el proceso de validación y diseño de la intervención con el proyecto N°1930116 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, en el cual se estudiaron 1.279 niños de dos cohortes que ingresaron a 1° básico en 1992 y 1993, en 7 escuelas de las comunas de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado. La cantidad de información obtenida en este proyecto hizo necesario sistematizar la entrega de resultados y dividirla en varias publicaciones, que abordaron temas relacionados con la salud mental escolar, y la validación de instrumentos de detección de riesgo en escolares del primer ciclo básico.

El riesgo psicosocial fue medido en base a dos instrumentos. Se utilizó el Cuestionario de *Observación del profesor sobre la adaptación del infante*, TOCA-R (Teacher Observation of Child Adaptation Revised), para medir los factores de: desobediencia/agresión, conducta tímida, déficit cognitivo, problemas de concentración, inmadurez emocional e hiperactividad. A los Padres se les aplicó el Cuestionario Pediátrico de Síntomas, PSC (Pediatric Symptom Checklist) diseñado por Jellinek, Murphy, Robinson, Feins, Lamb y Fentonen 1988 para la definición de conductas desadaptativas y problemas emocionales (De La Barra, Toledo & Rodríguez, 2002a).

Posteriormente, durante los años 1995-1997 se aplicaron nuevamente las mismas herramientas, lo que dio origen a una nueva investigación. En este segundo estudio, a diferencia del primero, se tiene en cuenta el contexto ecológico para poder comprender mejor el desarrollo, analizando distintas variables ambientales que serían causales de fracaso escolar. Estas son (De la Barra, Toledo & Rodríguez, 2002b):

a) Las influencias de la familia: las enfermedades mentales de los padres, depresión materna, discordia marital, muerte de un padre, divorcio, familias reconstituidas, monoparentales o numerosas, uso de castigo frecuente, abandono emocional, cambios de colegio y casa, padres emigrantes, violencia familiar, necesidad de asistencia social, cuidado institucional del niño.

b) Factores propios del niño: la condición de género, dimensiones temperamentales, factores de riesgo de naturaleza biológica, problemas conductuales tempranos y problemas de concentración.

c) Factores propios del colegio: cantidad de alumnos por sala, la segregación por rendimiento escolar, el nivel de agresividad de un curso.

d) Influencias de la comunidad: diferencias por clase social en el desarrollo de la salud física y atraso escolar.

Estos estudios mostraron una prevalencia psicopatológica sostenida en el tiempo en estudiantes, que se debe en gran parte a los factores ambientales, los cuales condicionan la conducta y la salud mental en los estudiantes, dejando en evidencia que, tanto el espacio escolar, como la intimidación familiar, inciden en el desarrollo cognitivo y rendimiento escolar de los estudiantes.

Se concluye así, que es necesario efectuar programas para favorecer el aprendizaje de todos los niños, por lo que se sugiere incorporar programas de atención en las escuelas, a

modo de prevención, en niños de 1° y 2° básico para acercar la ayuda de distintos especialistas de la salud mental (De la Barra et al., 2002b).

A partir de estas investigaciones, surge en 1996 el primer proyecto piloto de trabajo en conjunto entre la comunidad escolar y los equipos de salud mental comunitaria. Estas experiencias se realizan con niños y profesores del primer ciclo básico de 8 escuelas municipalizadas (COSAM, 2011). Se priorizan las áreas de promoción y prevención en salud mental, a través del programa de salud del estudiante de la comuna de Pudahuel. La sistematización de este trabajo sirve de base para la elaboración del manual "Salud mental en la escuela" publicado por la unidad de salud mental del MINSAL en 1997 (JUNAEB, 2005).

De esta manera se origina el programa Habilidades Para la Vida, como un programa de promoción y prevención de la salud mental de los escolares, el cual al año 2012 alcanza a 1.698 escuelas a lo largo de todo el país (JUNAEB, 2012). JUNAEB es responsable de la capacitación, supervisión y apoyo técnico a las entidades y los equipos ejecutores del programa (JUNAEB, 2005). Esto se hace a través de visitas a terreno, encuentros nacionales y regionales y la entrega de manuales.

5.2. Objetivos Principales

El objetivo general planteado por JUNAEB (2005, p.5), es:

Desarrollar en la comunidad educativa con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y riesgo psicosocial, programas de Habilidades Para la Vida que permitan, a corto plazo, aumentar el éxito en el desempeño escolar y disminuir el abandono escolar y, a largo plazo, elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales y disminuir daños en salud (JUNAEB, 2005, p.5).

El HPV consiste en un plan de acción, estructurado en seis unidades, donde cada una incorpora estrategias y actividades determinadas por seis diferentes objetivos (JUNAEB; 2005, p. 5):

1. Desarrollar en la comunidad educativa, incorporada al programa, comportamientos y relaciones efectivas, promotoras de la salud mental y el autocuidado.
2. Proporcionar a la educadora de párvulos y al profesor competencias y estrategias metodológicas que le permitan detectar, de manera efectiva, la diversidad de necesidades y estilos de sus alumnos y sus ambientes familiares.
3. Detectar precozmente a niños escolares que presentan factores y condiciones de riesgo psicosocial en el hogar y escuela, y derivar a una atención oportuna a aquellos que presenten trastornos de salud mental.
4. Modificar factores de riesgo psicosocial y comportamientos desadaptativos, a través de acciones preventivas hacia los niños, las que incorporan a sus padres y profesores.
5. Articular y desarrollar la red de apoyo comunal de salud mental en la escuela que permita una coordinación eficaz y regular entre el programa, las organizaciones comunitarias, los centros de salud y otras instituciones de apoyo a la infancia, existentes a nivel local.
6. Promover la instalación de competencias en las escuelas, que favorezcan el bienestar psicosocial de los escolares y de la comunidad educativa.

5.3. Principios Básicos

El programa es construido sobre cinco principios básicos que giran en torno a la proposición de que "en la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela" (JUNAEB, 2005, p. 4). Los principios funcionan de base para la intervención, y permiten orientar el trabajo de los equipos ejecutores. Estos son (JUNAEB 2005, p.4):

1. Las intervenciones psicosociales son más efectivas y eficientes si se insertan en los contextos naturales (...).

2. El jardín y la escuela son la mejor alternativa para proteger a niños vulnerables (...).
3. El desarrollo de intervenciones protectoras y preventivas constituyen una eficiente “vacuna” psicosocial que protege, en el largo plazo, a los niños más vulnerables.
4. Las intervenciones preventivas focalizadas requieren detección de riesgo psicosocial específico en la población a intervenir, para garantizar los resultados de estas acciones.
5. Los programas de intervención psicosocial, para su instalación a nivel comunal, requieren de una red local que facilite y asegure una coordinación eficiente entre la escuela y los servicios de apoyo psicosocial requeridos.

6. HABILIDADES PARA LA VIDA EN PUDAHUEL

El presente apartado tiene como objetivo dar cuenta de los beneficiarios del programa. El conocimiento de estos elementos es fundamental para poder desarrollar reflexiones contextualizadas a esta realidad específica.

6.1. Beneficiarios del Programa

Son beneficiarios del programa los escolares del primer y segundo nivel de transición de educación parvularia, y del primer ciclo básico, sus padres, profesores y la comunidad escolar de Pudahuel.

La comuna de Pudahuel posee una superficie de 197 km², y según la proyección del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2013 estima 280.087 habitantes. (PADEM, 2015, p.6). Además, posee una tasa de pobreza del 10,9% según el Ministerio de Desarrollo Social (2014, p.2).

En lo referente a la educación, en la comuna un 33,1% de la matrícula escolar corresponde a establecimientos municipales, un 63,9% a particulares subvencionados y el 3,0% restante a particulares pagados (Ministerio de Desarrollo Social, 2014, p.2).

Cabe señalar que entre los años 2003-2013, la matrícula en colegios municipales ha tendido a bajar considerablemente desde 15.319 a 11.203. Además, en los colegios municipales, un total del 4% de los alumnos reprobaron sus cursos durante el 2012 (PADEM, 2014).

En relación al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), para el año 2013, se observan elevadas cifras en los colegios municipales intervenidos, entre ellos destacan el colegio N° 321 Comodoro Arturo Merino Benítez con un 78,54%, colegio N° 331 Lo Boza con un 82,64%, colegio N° 376 Teniente Merino con un 83,57%, colegio N° 378 Estrella de Chile con un 71,51%, colegio N° 413 Albert Einstein con un 90,56% y el colegio Alexander Graham Bell con un 86,16% (PADEM, 2015).

El contexto en el cual se inserta el programa se caracteriza por sus altos índices de vulnerabilidad, por lo que también es objeto de múltiples intervenciones públicas. Se puede decir que Pudahuel es una de las comunas foco en la cual se implementan nuevos programas, como fue el caso del programa HPV.

El programa tiene como sede en Pudahuel, el Centro Comunitario de Salud Mental (COSAM), el cual, siendo parte de la red de centros de salud mental de la comuna, tiene la particularidad de depender administrativamente y ser coordinado por la Corporación de Desarrollo de Salud Mental (CODESAM) desde el 2002.

7. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA

7.1. Equipos de Trabajo

El programa HPV de Pudahuel está compuesto por un equipo transdisciplinar de profesionales, que se encargan de realizar todas y cada una de las funciones asociadas a las unidades del programa. Se compone por seis psicólogas y psicólogos, dos terapeutas ocupacionales, una asistente social, un instructor de fitness y un profesor de historia. El trabajo es distribuido equitativamente en torno a tareas concretas. A través de una reunión semanal el equipo se coordina, y se encomiendan las actividades a efectuar. La forma de trabajo es principalmente en duplas, las que crean el material teórico y/o metodológico para las diferentes actividades a realizar según las orientaciones del programa.

7.2. Ambiente Laboral

Durante mi inserción en el programa, vislumbré ciertas características del equipo que reflejan, en cierto modo, la cultura de la organización. El equipo contaba con un total de 18 integrantes, de los cuales siete éramos practicantes de las carreras de psicología y terapia ocupacional. Los miembros antiguos compartían algunas características que los conformaban como un equipo unido, el ambiente era especialmente grato, los lazos de amistad existentes rebasaban lo laboral, habitualmente se reunían a compartir y distenderse, fuera del horario de trabajo, y en ciertas ocasiones dentro del horario también. Un elemento que sobresalía era la importancia del autocuidado, tanto a nivel de equipo como a nivel personal. Esto se veía reflejado en los hábitos de cada uno de los profesionales: practicar meditación, ejercicio físico, alimentación saludable, promoción de medicinas naturales, etc. Un sin número de elementos que revelaban que el equipo compartía una visión determinada acerca de la salud. La perspectiva de la psicología transpersonal era compartida por la mayoría de los miembros, incluso la de algunos practicantes. Habitualmente se conversaban temas relacionados a la espiritualidad, la reencarnación, energías, etc. Al comienzo de mi práctica era totalmente escéptica respecto a estos temas, pero a lo largo de la experiencia me fui permeando cada vez más con la visión del equipo. Otro aspecto relevante fue la horizontalidad presente al interior de la organización respecto a la distribución de tareas y funciones. Para las actividades en terreno, los estudiantes debíamos figurar como un profesional más del equipo, sin distinción alguna. Y en cuanto a las actividades administrativas, éramos partícipes de todas; la coordinadora procuraba que cada estudiante durante su permanencia en el programa estuviera a cargo, por lo menos, de una actividad de cada tipo. Los

profesionales del HPV nos consideraban un aporte y una forma de alivianar el propio trabajo, y servían de tutores con una excelente disposición.

En este contexto, como estudiante en práctica se me confirieron progresivamente, y en congruencia a mi desempeño, las mismas labores que a un profesional, logrando participar durante mi periodo de práctica en todas las unidades del programa (Avalos, 2012b). Esta distribución equitativa de actividades, tanto en terreno como administrativas, me otorgó una mirada global del programa y su forma de ser implementado.

7.3. Enfoques de Trabajo

A continuación se presentan los enfoques más relevantes, que definen la forma de trabajo particular del programa en Pudahuel. De manera global, los enfoques utilizados son descritos en el plan de práctica (Avalos, 2012a). En este documento se estipula que el programa está basado en un enfoque psicosocial, que integra el **enfoque de los derechos** y la educación popular como estrategia promocional y preventiva. Y que utiliza el modelo de **la resiliencia**, como marco teórico fundamental para el diseño de las intervenciones. A continuación, se realiza una revisión desglosada sobre estos enfoques y cómo de ellos se desprenden ciertas estrategias que son utilizadas como guía para la realización de actividades.

7.3.1. Enfoque de derechos

El enfoque de derechos es un núcleo que sostiene la visión de HPV, por lo que el equipo ejecutor de Pudahuel decide confeccionar un documento denominado “Estrategias de Intervención en talleres preventivos desde un enfoque de Derecho” (Peña & Corona, 2012), en el cual se expone lo siguiente:

El enfoque de derechos se trata de una posición teórica y práctica en la cual se vela por garantizar leyes universales, mediante las cuales individuos y grupos puedan protegerse frente a acciones u omisiones que puedan afectar sus libertades y su dignidad humana. Propone mantener una mirada integral y multidimensional del desarrollo de los niños,

transparentar los vínculos dentro de la comunidad, promover el empoderamiento y ejercicio de derechos, la participación activa, libre y significativa, la no discriminación y atención a los grupos más vulnerables.

Desde este enfoque, se entiende que el niño se desarrolla para construirse como un sujeto autónomo capaz de reconocerse, y posicionarse a sí mismo, desde sus derechos y especialmente sus deberes. De acuerdo a lo anterior, referirse a los niños como sujeto de derecho, quiere decir que se otorgan garantías en todas las acciones destinadas a los niños, se brinda igualdad de derecho y oportunidades, se considera la responsabilidad familiar para con los niños y se posiciona al Estado como principal garante.

7.3.2. Enfoque de la resiliencia

El enfoque de la resiliencia es uno de los ejes fundamentales que guían el trabajo promocional y preventivo del equipo HPV de Pudahuel. Al iniciar mi práctica profesional, la coordinadora fue enfática con esto, indicándome una lectura específica sobre el tema: "La resiliencia en la educación" (Villalobos y Castelán, s.f.), texto en el cual se propone que "La resiliencia en esencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy" (p. 2). La resiliencia es un conjunto de procesos intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano.

El concepto de la resiliencia se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias, cambiando el foco de atención desde la susceptibilidad que se tiene ante el daño, hacia la capacidad de sobreponerse a las experiencias adversas (Villalobos y Castelán, s.f.).

En el marco del programa HPV, la resiliencia es entendida como una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica preventiva enfatizando el potencial humano. En consecuencia con lo anterior, el profesional de la educación requiere centrar su atención en los factores protectores, que

son los recursos con que cuentan aquellos con quienes se pretende trabajar, más que en los factores de riesgo. Sin embargo, también deben ser capaces de poder detectar a los estudiantes “en riesgo” y ayudarles a construir su resiliencia. En este aspecto, el programa HPV puede ayudar a desarrollar en el docente ciertas habilidades que son fundamentales para promover la resiliencia en la escuela, tales como “el humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista (y) la esperanza” (Villalobos y Castelán, s.f., p. 3). Así, al generar “un ambiente de aprendizaje amable y agradable con tono humano, logrará que los estudiantes puedan ver en su quehacer diario una realización personal” (Villalobos y Castelán, s.f., p. 3). Esto se plasmaría en estudiantes resilientes que les gusta la escuela y la convierten en un refugio de su ámbito familiar disfuncional.

Para poner en práctica este enfoque en el ámbito de lo educacional, el programa HPV se centra en las seis estrategias, las cuales están plasmadas en gran parte de las guías metodológicas (Villalobos y Castelán, s.f., p. 6):

1. Enriquecer los vínculos. (...) Ayudar al alumno a la vinculación con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. Fijar límites claros y firmes. Establecer con claridad las expectativas que se tienen del estudiante, en su aprovechamiento y comportamiento escolar. Enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos (...).
3. Enseñar habilidades para la vida. Como la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, habilidades de comunicación, (...).
4. Brindar afecto y apoyo. Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. (...) un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Los estudiantes se esfuerzan más y hacen más cosas para personas a las que quieren y en quienes confían.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas (...). Esto ayudaría a que los estudiantes puedan visualizar y luchar por su futuro desde una perspectiva positiva.
6. Brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una alta cuota de

responsabilidad por lo que ocurre en el centro educativo, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros (...).

8. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A continuación describiré brevemente las actividades realizadas durante mi práctica profesional, con sus principales objetivos y metodologías. Estas actividades son desarrolladas dentro de los respectivos establecimientos educacionales, son planificadas por los miembros del equipo ejecutor, y se pueden agrupar de acuerdo a las unidades del programa:

8.1. Promoción del Bienestar y Desarrollo Psicosocial en la Comunidad Educativa

Las actividades de promoción contemplan la elaboración de una guía metodológica que describe la actividad a realizar paso por paso, para cada sesión, en la cual se fijan los objetivos, la metodología, el material de apoyo que se utilizará, y se anexa un breve fundamento teórico que sustente la actividad. De esta forma, se facilita la difusión de la actividad entre todos los integrantes del equipo, quienes replicamos la actividad para cada grupo objetivo de cada establecimiento. Dependiendo del tamaño del grupo objetivo, se opta por dividirlos, o bien, se hace una adaptación de la actividad que sea acorde al número de participantes. Esto significa que en ocasiones para un solo establecimiento se puede hacer la misma actividad más de una vez, o se realiza una actividad metodológicamente diferente. Luego, terminada la sesión se debe completar un registro y evaluación general de cada actividad. Las actividades de esta unidad se dividen en cuatro grupos:

8.1.1. Taller de padres y educadoras de párvulos

La población objetivo de esta actividad son las educadoras y padres de los niños de 1° y 2° nivel de transición; eventualmente puede participar la asistente técnico. Las actividades

se desarrollan durante los primeros 20 ó 30 minutos de las reuniones de apoderados. Los objetivos y metodologías de estas actividades varían de acuerdo se avanza en las sesiones del taller, y son definidos por el equipo ejecutor en conformidad a los objetivos estipulados por la JUNAEB (2005, p. 10); "identificar estilos de crianza en la autoridad paterna y materna, analizar las conductas esperadas en los niños a partir de su edad, relacionarlas con las deseadas y no deseadas (...), validar un manejo coherente de la crianza entre el hogar y la escuela". De esta manera, se estipulan un total de seis sesiones a realizar durante el año en cada establecimiento, en las que se abordan temas relacionados con el apego, estilos de crianza, los derechos de los niños y el compromiso como apoderados con la educación de sus hijos e hijas y también se aplica el instrumento PSC.

Los talleres se realizaron, en la misma frecuencia que las reuniones de apoderados, esto es cada 30 o 60 días, dependiendo del establecimiento. Durante mi práctica repliqué cada actividad tres veces en promedio, durante el mes ejecutaba alrededor de 4 talleres en diferentes establecimientos. Para ejemplificar detallaré la primera sesión en la que participé junto a mi dupla.

En esta sesión, se abordó el tema del compromiso y la educación en la familia. Primero realizamos una breve presentación sobre el programa, lo que incluyó la entrega de un tríptico generado por el equipo, con el fin de contextualizar a los apoderados. Luego dimos inicio a la actividad con una dinámica llamada "baile de presentación", que consistía en que cada apoderado escribiera en una hoja, con letras grandes y legibles, una respuesta breve a la pregunta: ¿En qué puede apoyar la escuela, a la educación de mi hijo o hija? Luego les pedimos a los apoderados se pusieran de pie, con la hoja en frente, y al son de la música (bachata), tenían que agruparse con otros apoderados que tuvieran respuestas semejantes. Los apoderados bailaron hasta que se formaron tres grupos. Entonces, paramos la música para realizar lo que en la guía metodológica se denomina "abrir la reflexión"; que consistió en preguntarles sobre las expectativas que ellos tenían del colegio para la educación de sus hijos, para luego poder transmitir la siguiente idea:

Muchos padres consideran, erróneamente, que lo relacionado con los estudios de los hijos es responsabilidad únicamente de los profesores y de los propios hijos. De acuerdo con esta creencia, algunos padres exigen buenos resultados en los estudios sin haber colaborado previamente con los profesores y con los hijos para el logro de dichos resultados. Éstos son los padres con mentalidad de “clientes” del colegio, que deben cambiar la idea de que el término educación está asociado a un deber exclusivo que posee la escuela hacia sus hijos (Equipo de Habilidades para la Vida, 2012b, p.4).

Esta idea expresada en el anexo de la guía metodológica, no forma parte de la actividad, sino que es un apoyo teórico para que los profesionales que realizan la actividad guíen la reflexión, es decir, a los apoderados no se les dice explícitamente que deben cambiar su mentalidad de “clientes”, sino que se les hace reflexionar al respecto, a través de la actividad. Entonces escuchamos las expectativas que los apoderados tenían respecto al colegio, y les dijimos que esas expectativas recaían sobre la educadora, que ella necesitaba contar con apoderados comprometidos y responsables; que de la misma forma que ellos esperan ciertas cosas de la educadora y del colegio, la educadora también esperaba cosas de los apoderados. Para cerrar la actividad les pedimos que cada grupo escribiera en un pliego de papel, acciones concretas, con las cuales se pudieran comprometer con la educación de sus niños y niñas. Lo mismo con la educadora, para que el compromiso fuera mutuo. Los apoderados escribieron frases como “asistir a reunión” y “ayudar con las tareas”; la educadora, por su parte, se comprometió a tratar siempre a los niños con amor y respeto. Finalmente, se expusieron los compromisos, invitando a la educadora que los pusiera en la pared de la sala, a modo de recordatorio.

Esta era la metodología en la mayoría de las actividades: una breve introducción, entrega de material informativo, una dinámica entretenida y un espacio de reflexión. La sensación que tenía durante estos talleres, era la de estar en un concurso de televisión, en el cual yo era la animadora, lo que me parecía sinceramente ridículo, sobretodo la parte de sermonear a los apoderados. Por razones logísticas, hubo oportunidades en las que debí realizar este tipo de actividades sin dupla, lo cual generó mucha tensión en mí, porque

pensaba que no contaba con el desplante suficiente para hacerlo sola, sin embargo, con el tiempo me fui acostumbrando, hasta el punto en que no me importaba.

8.1.2. Taller de autocuidado del profesor

La población objetivo son las educadoras de pre-básica y los profesores jefes del primer ciclo básico. Se realiza a través de sesiones grupales, que duran aproximadamente 30 minutos. Los objetivos fueron definidos respecto a cuatro unidades temáticas: la cohesión grupal, el conocimiento personal, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Para este módulo, la JUNAEB plantea que "las actividades del taller son intervenciones específicas dirigidas a desarrollar en los profesores recursos para el autocuidado de su salud mental. El reconocimiento de sus propios recursos y limitaciones (emociones y sentimientos), disminuir la frustración y potenciar la autovaloración del profesor" (2005, p.11).

En mi práctica, pude realizar hasta la cuarta actividad de autocuidado, la frecuencia aproximada con la que realizaba estos talleres era de una o dos veces por semana. Por lo general comenzaban con un ejercicio de relajación (respiración y articulatorios), y luego se realizaba una dinámica que fuera amena para los docentes y acorde a los objetivos. Para cerrar las sesiones, se formulaba un espacio para la reflexión y/o la problematización sobre el tema tratado por medio de algunas preguntas que guiaban el diálogo.

Por ejemplo, la cuarta sesión de autocuidado, en la cual se trataba la resolución de conflictos, había que indicarles a los profesores que se pusieran de pie sobre un pliego de papel en el suelo, ellos debían dar vuelta el papel en menos de 10 minutos, sin que ninguno de los integrantes pisara fuera del pliego. Esta actividad ponía a los docentes en una situación conflictiva que requería una resolución inmediata, de esta forma, se podían ver las diferentes actitudes que tenían los profesores respecto a un problema.

Una vez resuelto el problema, se abría la reflexión con las siguientes preguntas (Equipo Habilidades para la Vida, 2012a, p.2):

- ¿Qué conflictos encuentran en la vida cotidiana?
- ¿Han tenido que enfrentarlos como equipo?
- ¿Cómo han sido los resultados obtenidos?
- ¿Creen que todos enfrentan los problemas de la misma manera?
- ¿Se han puesto a pensar cómo reaccionan frente a los conflictos cotidianos?
- ¿Creen que esa actitud favorece positiva o negativamente al equipo?

Con estas preguntas se intentaba transmitir la siguiente idea, escrita en la guía metodológica:

La reflexión debe estar enfocada al conocimiento personal y grupal (...) Cada uno actúa de diferente forma frente a un conflicto, y es importante ser capaz de mirar si esa actitud contribuye positiva o negativamente al equipo (extrapolarlo a otros conflictos cotidianos). Al mismo tiempo, es importante respetar los diferentes estilos que tiene cada uno, pero estos estilos deben propiciar el trabajo en equipo. He ahí la necesidad de reflexionar sobre mi propio estilo, y la forma en que puedo contribuir en la resolución de las dificultades (Equipo de Habilidades para la Vida, 2012a, p.2).

A pesar de que le preguntábamos a los profesores ¿Qué conflictos encuentran en la vida cotidiana?, cuando los profesores nos planteaban sus problemas, no se hacía más que hablar en torno al tema de la actividad, porque el foco de la discusión estaba predefinido por la pauta de la actividad. Recuerdo un caso específico de una profesora que decía que ella no tocaba a los alumnos, porque hubo un caso de abuso, entonces ella no podía siquiera abrazar a sus estudiantes por miedo a una acusación. No supe qué responderle ni sugerirle. Como interventora del programa, probablemente debí decirle algo que la hiciera reflexionar sobre su estilo de afrontar los problemas, pero no me pareció adecuado, ya que era como sugerirle que el problema era su responsabilidad, o que estaba haciendo mal al tomar la decisión de no tocar a sus alumnos, entonces solo pude limitarme a escuchar, levantar los hombros y seguir con la actividad, ya que el tema en cuestión, no estaba considerado para las sesiones de autocuidado. Constantemente en las sesiones se abrían temas que no se cerraban, o que eran dirigidos intencionadamente

por los interventores para ceñirse a la pauta. Aun así, los profesores, en general, tenían una buena disposición, e intentaban que la actividad funcionara, ellos la significaban como un espacio de distensión.

8.1.3. Asesoría a profesores para el trabajo de aula

Estas actividades se realizan en reuniones grupales con los profesores, cada 30 días. A lo largo del año se debieran realizar 8 sesiones, sin embargo, en ciertos establecimientos no se lograron realizar todas las actividades presupuestadas. La población objetivo puede variar dependiendo del establecimiento educacional, pero las actividades son pensadas para profesores jefes del primer ciclo básico. Se trata de incorporar nuevos contenidos, metodologías y acciones que el profesor pueda realizar en el aula. El objetivo fundamental es favorecer la interacción positiva entre el profesor y los estudiantes. Se espera que a través de estas actividades se promueva un clima emocional positivo en el aula. Esto, en la experiencia, se tradujo en generar durante la sesión un material didáctico o herramienta que al ser replicado y/o adaptado por el docente al interior de la sala de clase, modulara la vinculación del docente con los estudiantes de una manera positiva. Durante las sesiones se confeccionaba el material junto con los profesores y se intentaba generar un ambiente de diálogo con ellos, en concordancia a los objetivos de cada actividad.

Durante mi práctica, realizaba actividades de aula prácticamente todas las semanas. La primera actividad que realicé en este módulo consistió en confeccionar un semáforo y una “caja mágica” junto con los docentes. La propuesta que le presentamos a los docentes era que dentro de la caja pusieran pequeños papeles, donde el profesor y los estudiantes escribieran premios, virtudes, chistes o juegos positivos; y luego la fila que guardara silencio cuando el semáforo cambiara de color, podría sacar un papel de la caja a modo de premio. Esto se realizaría como un ritual durante los últimos 5 o 10 minutos de cada clase. Durante la confección del material se reflexiona con los profesores sobre el tema que fundamenta la actividad, en el caso del semáforo las preguntas utilizadas fueron “¿Cómo favorecer una relación empática con los estudiantes? ¿Cómo se relaciona, la aceptación de la autoridad y la actividad que se está realizando?” (Equipo de Habilidades para la Vida, 2012c, p.5). En mi experiencia, pude implementar esta actividad en varios grupos de docentes, quienes tenían diferentes apreciaciones y reacciones frente a la

actividad. En un colegio los docentes nos esperaban en una sala grande que la jefa de UTP acondicionaba especialmente para las actividades, estaban totalmente dispuestos y expectantes de la actividad, y se la tomaban con bastante seriedad. En otro establecimiento, los docentes llegaban tarde, o no llegaban y trataban de hacer la actividad lo más rápido posible. En otro grupo, predominaba un ánimo de esparcimiento, se reían y conversaban durante la actividad, también había grupos que se caracterizaban por su gran habilidad y esmero al momento de generar el material.

Desde la segunda sesión en adelante, se les pregunta a los docentes si es que pudieron integrar la metodología anterior, y cómo lo hicieron. Para el caso del semáforo, los docentes no integraron esta rutina tal cual fue presentada, sin embargo, tomaron esta herramienta como un apoyo visual para pedir silencio en el aula, o para indicar cuándo se podía ir al baño. Así, cada docente podía implementar y modificar a su conveniencia las herramientas y metodologías entregadas durante las sesiones.

8.2. Detección de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

Para la detección de las conductas de riesgo en niños, se utilizan los instrumentos mencionados en los antecedentes y origen del programa:

a) "Observación de la Adaptación en la Sala de Clase" TOCA –RR, se aplica al profesor jefe de curso de primero y tercero básico. Esto consistió básicamente en fotocopiar el cuestionario, entregar los cuestionarios al profesor, acordar un plazo para responder las preguntas del cuestionario sobre cada uno de sus alumnos, y luego recoger los cuestionarios y compagnarlos para su posterior análisis.

b) "Cuestionario Pediátrico de Síntomas" PSC, se aplica a los apoderados durante el taller de padres y educadoras de párvulos. Para la aplicación del instrumento, participé de una capacitación previa como encuestadora, gestionada por el equipo ejecutor de HPV. La aplicación consistió en leer en voz alta cada ítem del cuestionario, y responderlo en conjunto con los apoderados. En los casos en que el padre no asistió a reunión de apoderados, se hacía el envío del PSC al hogar a través del estudiante.

JUNAEB (2005) establece que el TOCA-R debiera ser aplicado por un examinador, en conjunto con el docente. Sin embargo, por razones de tiempo y recursos del equipo, y de los docentes, no se puede hacer de forma presencial, quedando a conciencia del docente la seriedad con la que se responden las encuestas. Durante mi práctica hubo un caso de un docente que llenó el cuestionario, repitiendo las mismas respuestas para todos sus alumnos.

8.3. Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

La prevención de las conductas de riesgo se realiza a través de talleres preventivos dirigidos a los niños de 2° básico que hayan sido identificados con perfil de riesgo en el cuestionario TOCA-RR durante 1° básico. El diseño de la intervención incluye diez sesiones con los niños, dos sesiones con los padres, y dos sesiones con todos los profesores jefe de los cursos de los niños que asisten a taller.

La realización de estos talleres contempla diferentes fases de desarrollo:

Una vez seleccionados los estudiantes, se hace un reconocimiento de los factores de riesgo específico que tiene cada niño, según esto se determinan los objetivos del taller. A fin de evitar la catalogación negativa, los perfiles se denominan con colores, y pueden ser de tres tipos:

- **Amarillo Sol:** se debe priorizar el desarrollo de habilidades sociales, autonomía, autoeficacia, y autoestima.
- **Azul Profundo:** el foco se debe poner en el desarrollo de autocontrol, habilidades sociales, empatía.
- **Verde Esperanza:** indica que se debe priorizar el desarrollo de la sociabilidad, resolución de conflictos y autoestima (JUNAEB, 2005).

En la práctica, los talleres suelen ser multicolor, es decir, participan niños con diferentes perfiles, sin embargo, se puede ver una predominancia de un color sobre otro, en torno a eso se planifican las sesiones del taller.

Una vez definido el foco del taller, se coordinan las reuniones con los padres y con el profesor jefe, para presentarnos como interventoras, y explicarles en lo que consiste el programa y lo que se hará en el taller. Los apoderados son citados en un horario extra en las dependencias del colegio, y tienen diferentes reacciones y preguntas respecto al programa. La duda más común y difícil de responder es ¿Por qué solamente a mi hijo(a) y no a todos los alumnos? Es complejo explicar al apoderado que el estudiante “no tiene nada malo”, y que solamente es una actividad preventiva. Por su parte, los docentes, en ocasiones, no estaban de acuerdo o se mostraban sorprendidos con la selección de los niños, ya que según el parecer del profesor, eran otros niños los que necesitaban el taller preventivo. Frente a esto, en un caso, el interventor le respondió al profesor que los niños son seleccionados en base al cuestionario, y le recalcó la importancia de que este ejercicio se hiciera a conciencia, para que los niños seleccionados sean los que realmente lo necesitan.

Una vez concretadas las reuniones se da paso a la ejecución del taller, que se realiza semanalmente. En el mismo horario se retira al grupo de niños seleccionados de la sala de clases y se les lleva a un espacio dispuesto por el colegio para la ejecución de los talleres, también en determinados casos se realizan talleres en las dependencias de COSAM. Cada sesión dura una hora y media, y se integran técnicas participativas y lúdicas. Durante mi práctica fui monitora de cuatro talleres, en grupos de cuatro a diez estudiantes, en diferentes establecimientos.

Después de cada sesión se debe completar una ficha de registro, evaluación y seguimiento para cada uno de los estudiantes intervenidos. Una vez terminadas las diez sesiones con los estudiantes, se cita a una reunión de cierre a los apoderados, donde se les entrega una carpeta con los trabajos que el estudiante realizó a lo largo del taller, y de ser necesario, en esta instancia se realiza una entrevista de derivación a los casos que hayan sido detectados como emergentes. También se realiza una reunión con el profesor jefe, donde se le muestran los principales logros de los niños en el taller, a través de la entrega de un informe de cada niño, con sus principales avances en el taller y sugerencias para tratar al niño al interior del aula.

Recuerdo el caso de un niño que no quería participar en los talleres, a partir de la segunda sesión se negaba a salir de la sala. Tratando de convencer al niño de participar, algunos de sus compañeros me preguntaron por qué él participaba en el taller. La razón de la negativa del niño era que sus compañeros lo molestaban, y le decían que era especial. Frente a esto, como monitoras explicamos brevemente en qué consistía el taller al curso, y dejamos invitado al niño en cuestión para que cuando sintiera ánimo, se integrara al taller. Finalmente, en las sesiones siguientes, el niño participó del taller.

Un desafío importante durante mi experiencia fue el trabajar con niños que tenían un evidente problema de salud mental, o que simplemente no contaban con las habilidades que se esperan para su edad. Un niño, por ejemplo, no hablaba más que de dinosaurios durante toda la sesión, no seguía las instrucciones, y era muy difícil comunicarse con él. En conjunto con mi dupla, intentamos integrar al niño a las actividades preventivas de múltiples formas, incluso durante una sesión confeccionamos material con motivo de dinosaurios para captar su atención, lo cual funcionó en parte; finalmente el niño acaparó todo el material. Asimismo, se dieron varios casos en los cuales las características de los estudiantes dificultaron el desarrollo de las actividades, frente a lo cual optábamos por improvisar juegos con los niños, y desde ahí, intentar de alguna manera integrar los contenidos de las sesiones.

8.4. Derivación, Atención y Seguimiento de Niños Detectados

La unidad de derivación permite que los casos que cumplen con ciertos criterios estipulados por JUNAEB sean derivados a la red de salud comunal. Las principales actividades que realicé como parte de esta unidad consistieron en entrevistas a los apoderados para realizar la derivación. Esta entrevista recoge antecedentes familiares y aporta información que permite que la elección del centro al cual derivar sea más precisa.

La inasistencia de los apoderados a las citaciones para realizar las entrevistas era muy alta, a pesar de que no tengo el dato exacto, diría que menos de la mitad de las reuniones se pudieron concertar.

En los casos que se lograba concretar la derivación, los apoderados, y algunos administrativos de los establecimientos, tenían la falsa expectativa que al hacerlo a través del programa, sería un proceso más rápido de lo normal. Cuando esta expectativa no es cumplida, puede conllevar a ciertos problemas. En un caso específico, durante una reunión de coordinación, la directora se negó a que se realizara el programa en el establecimiento, explicando que los profesores no querían participar de las actividades. Frente a esta situación, otro miembro del equipo que tenía mayor cercanía con la directora, fue a conversar nuevamente con ella, quien confesó que la verdadera razón de su negativa hacia el programa era porque había un niño "problema" que ella necesitaba derivar a COSAM, pero que debido a la gran demanda, este no pudo ser atendido en el plazo que ella esperaba, y que por esa razón no quería "tener nada que ver con el COSAM".

Un caso que marcó mi instancia en el programa, era el de una niña partícipe de los talleres preventivos, de la cual sospechábamos, era abusada sexualmente. Para concretar la derivación como caso emergente, citamos a su apoderada en múltiples ocasiones, sin obtener respuesta. Por parte de la inspectora del colegio nos enteramos que la niña estaba sola durante todo el día, que su madre solo llegaba a dormir a la casa, y que la niña solía deambular por sectores considerados como peligrosos dentro de la comuna. Frente a esto, solo pudimos dejar la derivación como "pendiente" e intentar que el colegio la tramitara.

8.5. Desarrollo y Seguimiento de la Red de Apoyo Local al Programa.

Durante el lapso que duró la práctica pude participar de una actividad relacionada a esta unidad. Esta actividad consistió en difundir a las escuelas beneficiadas toda la información sobre los centros de derivación disponibles en la comuna y sus cercanías, con sus respectivos procedimientos, protocolos y criterios de ingreso. Para esto se coordinó una reunión en COSAM de Pudahuel, y se citó a un representante del equipo directivo de cada colegio, se hizo una presentación y se entregó un documento confeccionado por el

equipo ejecutor, que reunía la información pertinente para facilitar la derivación desde los colegios a la red de salud mental de la comuna.

Muchos de los centros que el programa considera para sus derivaciones, se declaran totalmente copados. Para la tarea de recopilar información sobre estos centros, me comuniqué telefónicamente con algunos centros que directamente decían que no podían aceptar más derivaciones, o bien si las aceptaban, era para un plazo de dos o más meses.

8.6. Reuniones con los Equipos de Gestión Escolar

En las reuniones con los Equipos de Gestión Escolar (EGE), o en su defecto con el equipo directivo de la escuela, se negocia, coordina y planifica la incorporación de las diferentes unidades del programa. Del mismo modo, también se informa y retroalimenta de lo que se ha hecho, o no, en el establecimiento. Estas actividades son fundamentales para la inserción del programa en las escuelas, y requieren un trabajo más bien diplomático. El equipo designa estratégicamente a los encargados de hacer estas reuniones, basándose en el cómo son considerados dentro de cada establecimiento por los directivos, esto con el fin de encontrar menores resistencias durante las reuniones. Además el equipo HPV cuenta con una lista de "aliados estratégicos" dentro de cada escuela, con el cual se mantiene una comunicación constante para confirmación, suspensión o reprogramación de las actividades.

Las primeras actividades en las que estuve en terreno eran reuniones de EGE. Esto consistía en ir a convencer a los directivos del colegio que nos dieran un espacio para realizar las actividades del programa. Por lo general se llegaban a acuerdos sobre la cantidad de actividades, y las horas disponibles para éstas, aunque a veces alegaban problemas de falta de tiempo o falta de utilidad o interés en las actividades. Por eso, a veces se debían acortar el número de actividades presupuestadas, o el tiempo que se les dedicaría a éstas.

La experiencia quizá más simbólica de lo que vivenciaba durante las reuniones de EGE, fue en una ocasión en que, la directora (de otro establecimiento) se mostró reticente, alegando que los profesores y el equipo directivo se encontraban en un momento difícil, que se sentían sobrepasados por los estudiantes, que habían perdido el control y que, por lo tanto, no tenían la disposición en ese momento para participar de las actividades normales del programa. La directora de la escuela explicaba que esta situación en la que estaban sumidos los profesores y ella, fue gatillada por un hecho concreto: un estudiante abusó sexualmente de otro en las instalaciones de la escuela, lo que habría afectado a toda la comunidad. Junto con esto nos pide que hagamos una intervención específica para la escuela. Frente a esta problemática, debimos explicar que el programa en sí no está diseñado para estas situaciones, que las actividades tienen otra orientación, pero que llevaríamos el tema a discusión con el equipo en busca de alguna solución. Cuando se consultó con el equipo nos informaron que la Corporación de Salud Mental, de la cual depende el programa, no permite que el equipo se haga cargo de estas situaciones, y que deberíamos seguir con el programa tal y como estaba estipulado.

En esta fase pasé por varios sentimientos: frustración por no poder hacer nada respecto a los problemas que más urgían a los establecimientos y deseos de trabajar en ellos fuera del programa (fantasías laborales de ir a un colegio y "salvarlo" de sus problemas). Lamentaba mi ineptitud por no ser una buena coordinadora del programa y no saber hacer uso de la diplomacia para coordinar las actividades.

8.7. Autoformación y Autocuidado de Equipo

Todos los martes hacían reuniones de coordinación, donde se definían las actividades a realizar y sus respectivos encargados, se revisaban e informaban los contratiempos y problemas de la semana anterior. Suele suceder que el colegio realiza cambios en la programación, por diferentes motivos, sin contemplar las actividades del programa. Esto implica que el ejecutor deba confirmar cada actividad llamando al colegio. Estas llamadas son claves, ya que en ciertos casos es la única vía que tienen los beneficiarios del programa de ser informados sobre la realización de la actividad. En innumerables ocasiones las actividades eran suspendidas por razones atinentes al establecimiento, y debían ser reprogramadas, afectando el desarrollo general de las unidades. Estas suspensiones recurrentes instalaron un hábito general del equipo: antes de ir a terreno,

había que comunicarse telefónicamente con el establecimiento para confirmar y/o recordar la realización de la actividad. Sin embargo, muchas veces la persona que respondía el teléfono no tenía información alguna sobre la actividad a realizar, nos confundían con otros programas que también operan en los establecimientos educacionales, o bien, en el caso de las actividades de promoción, esta llamada de confirmación resultaba informativa para los docentes y educadoras que no habían sido advertidos por el colegio sobre las fechas y horarios de las actividades.

Durante las reuniones de coordinación, el equipo ejecutor pone en marcha estrategias de autoformación y autocuidado, similar a las que se implementan en el área de promoción para los docentes, con la salvedad que estas son diseñadas por y para el equipo. En el marco de esta unidad de trabajo, desarrollé, en conjunto con un practicante de psicología, una sesión de capacitación sobre el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008), y una sesión de autocuidado con los profesionales del equipo, en la cual realizamos dinámicas para fortalecer la cohesión grupal. Esta actividad fue muy bien recibida por el equipo, quienes se mostraron muy participativos y con una buena disposición hacia las dinámicas que propusimos. Después de las actividades nos agradecieron el espacio, felicitándonos por la actividad. Personalmente me sentí muy cómoda y a gusto durante toda la actividad, ya que sentí que aportó al autocuidado del equipo y la metodología era acorde a las características del equipo; quienes acostumbrados a ser los monitores de las actividades, se tomaron este espacio para ser monitoreados por nosotros, y descansar, de cierto modo, de la posición que tienen que tomar siempre en el marco del programa.

8.8. Evaluación y Seguimiento de las Acciones y los Resultados

Esto incluye la revisión, sistematización y análisis de la información registrada diariamente para cada actividad, aplicación de encuestas de satisfacción de los usuarios del programa, y la generación de un informe para entregar a JUNAEB. En mi práctica esto se tradujo en actividades de digitalización y recopilación de datos sobre cada unidad del programa. El trabajo administrativo, en general, no presentaba mayores dificultades, ya que el equipo era muy organizado y mantenía un registro ordenado de las actividades realizadas en terreno.

8.9. Evaluación de mi Propio Desempeño

A lo largo de la experiencia, pasé por diferentes procesos personales. Al comienzo estaba reticente y crítica con el programa, lo cual me desmotivaba. Las actividades siempre me dejaban con esa sensación de ser la típica psicóloga con sus dinámicas vacías, y me sentía inconsistente con mis propios conocimientos.

Finalmente fui adaptándome a esta realidad, comprendiendo el programa, y a pesar de que me seguía pareciendo que lo que se hacía no era más que “una línea en el agua”, como declaré en frente del equipo en una reunión de coordinación, hice mi mejor esfuerzo como interventora. En palabras del equipo “me empoderé”, incluso la coordinadora notó este cambio, y me felicitó por mi evolución. Así mismo, en el resto de las actividades me fui transformando de “la estudiante crítica y analítica de la Chile” hacia “la monitorea entretenida y empoderada”. Pero este cambio no fue sincero, en el fondo estaba totalmente disconforme con el trabajo y con lo que se hacía, pero tenía la presión de tener que ser bien evaluada por la coordinadora. Me sentía actuando un rol, y no sabía cómo ni por dónde empezar a explicar todo lo que pensaba realmente del programa. Tampoco sabía cómo poder aplicar mis conocimientos sobre intervenciones en contextos educativos, en el marco de este programa, ni cómo responder a las expectativas de los establecimientos.

9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

A continuación presentaré un análisis desde mi propia experiencia de práctica, de los elementos que para mí representaban un problema para la implementación. El foco estará puesto en las debilidades de cada unidad descrita anteriormente. Finalmente presentaré un resumen con los conceptos obtenidos, para una posterior interpretación.

9.1. Promoción del Bienestar y Desarrollo Psicosocial en la Comunidad Educativa

Las dificultades de esta unidad serán expuestas separándolas en cada módulo, para facilitar la comprensión. Sin embargo, un problema que es transversal a ambos módulos, es acerca del **tiempo que los docentes dedican a la actividad**. En algunos

establecimientos, las educadoras y docentes entregaban tiempo de su colación para participar en las actividades promocionales. A pesar de que el programa estipula que el tiempo utilizado debe ser dentro del horario laboral, no contempla una forma de fiscalizar o controlar que esa norma se cumpla.

9.1.1 Taller de padres y educadoras de párvulos

Para la correcta ejecución de estos talleres, se requiere una relación fluida entre el equipo y las educadoras, y de éstas con los apoderados, sin embargo esto depende en gran medida de la **gestión interna del establecimiento**. En ocasiones no hay una planificación oportuna de las reuniones de apoderados, o se realizan cambios repentinos en las fechas, y en algunos casos sin aviso previo al equipo. O bien las educadoras no son informadas con antelación que la primera parte de la reunión de apoderados se realizará la aplicación del cuestionario. Otro problema, que en parte es consecuencia de lo anterior, es la resistencia de algunas educadoras a compartir los espacios de reunión de apoderados.

La realización de los talleres contemplaban siempre la entrega o exposición de material escrito, lo cual no considera un factor, que a pesar de ser poco frecuente, lo vivenció un par de veces, que es la incapacidad de comprender el material; esto debido a problemas como el analfabetismo de los apoderados, o los padres inmigrantes que no manejan el idioma escrito, quienes quedaban excluidos de las actividades.

Durante las actividades, noté que siempre había algo que enseñarle a los apoderados. En las pautas metodológicas, generalmente se indicaba algún defecto de los apoderados (mentalidad de clientes, apego inseguro, falta de compromiso, etc.), o alguna falta de información, que como interventores debíamos reparar, lo cual habla de la posición de poder que debíamos tomar en el marco de éstas actividades.

9.1.2 Taller de autocuidado del profesor

Durante los talleres, los profesores exponían los problemas que los aquejaban, probablemente con la esperanza de obtener alguna orientación, de parte de los monitores, pero el programa no ofrecía la **flexibilidad necesaria** para poder atenderlos o hablar de ellos con libertad; en vez de eso, se le daba prioridad a la actividad presupuestada. Las sesiones de autocuidado finalizaban con un espacio para la reflexión, sin embargo en mi experiencia, el modular una discusión, buscando tocar temas predeterminados, resulta en conclusiones obvias o básicas, que ya están anticipadas por quienes diseñamos las actividades. Las preguntas estaban dirigidas a llegar a ciertas ideas, y **la reflexión estaba condicionada** por ellas. El momento de realizar estas preguntas para mí era particularmente incómodo, ya que sentía que a través de ellas se infantilizaba a los docentes. Las preguntas que se hacen no son expuestas desde un interés genuino en conocer la vida cotidiana de los docentes o en cómo enfrentan sus problemas, sino que era una forma de “hacer ver” al docente algo que estaba previamente definido en la guía metodológica. Así, al docente solo le quedaba reconocer y completar la idea que uno debe transmitir, tal como cuando al niño se le pregunta “¿Crees que está bien pegarle a tus compañeros?”.

9.1.3 Asesoría a profesores para el trabajo de aula

En los establecimientos en que el programa opera, sobre todo los que llevan más tiempo con el programa, se da lo que llamo una **saturación de estrategias**. Al año se realizan 8 sesiones, en cada una de las cuales se presenta una propuesta diferente, que implica uso y confección de material, y tiempo de clases para ser implementada con los estudiantes. Por ello es básicamente imposible que los docentes acojan todas las sugerencias. En lo que respecta a mi experiencia, los profesores declaraban poner en práctica solo algunas ideas, las que por lo general adaptaban a su gusto. A largo plazo, cuando el material didáctico dejaba de ser novedoso para los estudiantes, dejaba de ser utilizado.

9.2. Detección de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

9.2.1 Cuestionario Pediátrico de Síntomas

El problema principal con el PSC es la **inasistencia de los padres** a las reuniones, lo que impide la aplicación presencial del instrumento. Otro elemento que merma el proceso de detección, es que en vez de los padres o tutores del infante, asista un representante (vecina, tía, conocida) o cualquier persona que no tenga necesariamente el conocimiento que se requiere para completar el cuestionario.

Enviar al hogar el cuestionario para su respuesta abre nuevos **factores que pudieran estar afectando la validez de la detección**, más allá de la probabilidad de que la encuesta sea respondida y devuelta, se pierde la confidencialidad. Además, de surgir una duda respecto al instrumento, esta debe ser resuelta o interpretada por quien contesta, sin la ayuda de un encuestador capacitado. Por otra parte, no hay certeza de quien la responde, incluso en el año anterior a la realización de la práctica, en una determinada ocasión fue la profesora quien completó la encuesta, en vez de enviarla a los padres.

9.2.2 Cuestionario de Observación de la Adaptación en la Sala de Clase

Responder este cuestionario representa una **carga extra para los docentes**, ya que al no ser realizado de manera presencial, los establecimientos no contemplan un espacio de tiempo para que los docentes completen el formulario, agregándose a la lista de labores “no presenciales” de los docentes. La implicancia de lo anterior, para el funcionamiento del programa, es que no hay forma de asegurar que el cuestionario sea respondido a conciencia, ni tampoco hay forma de asegurar que el **profesor conozca lo suficiente a sus estudiantes** para poder responder todas las preguntas.

9.3. Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

Una limitante en la conformación de los talleres preventivos es que algunos de los **niños detectados son cambiados o retirados de la institución educativa**, obligando al equipo a hacer un proceso de búsqueda del niño para poder integrarlo al taller preventivo.

También la **baja asistencia de los padres a las sesiones de taller preventivo** impacta directamente en la posibilidad de motivar y comprometer a los padres en el proceso de sus hijos.

Por otra parte, la mayoría de las actividades preventivas requieren que los estudiantes puedan comunicarse normalmente o controlen medianamente sus impulsos, estas condiciones no siempre se cumplían. Una parte importante de los niños, que participan en los talleres, califican para ser derivados a la red de salud mental y presentan problemas en los cuales la prevención no es lo idóneo. En efecto, estos **estudiantes interfirieron en la ejecución de las actividades**, aunque varias funcionaron como las presupuestamos, algunas debieron ser modificadas u omitidas, en desmedro, de los objetivos planteados en primera instancia.

9.4. Derivación, atención y seguimiento de niños detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales

El primer problema que frena la derivación es **la inasistencia de los apoderados** a las entrevistas de derivación, sin completar este paso, la derivación solo puede quedar en manos del establecimiento. El segundo problema es la **saturación de los centros de salud**, lo cual acarrea que los colegios y padres se abstengan de llevar a los niños a tratamiento, o abandonen el proceso. Así mismo, como equipo hacemos también un filtro más riguroso para saber quiénes necesitan con más urgencia la derivación.

9.5. Reuniones con los Equipos de Gestión Escolar (EGE)

Los **problemas de inserción en algunos colegios** se ven expuestos, en primera instancia, en las reuniones de EGE, en las cuales prácticamente hay que luchar con los directivos por un espacio para realizar las actividades del programa. Frente a esto el interventor negocia las actividades a realizar, resaltando la importancia del programa para la escuela, o bien acortando el tiempo o el número de actividades presupuestadas. De tal modo, pude observar la poca urgencia que tienen ciertos establecimientos de recibir el programa, incluso la disconformidad y falta de interés que tienen para con el programa.

A partir de las mismas quejas y peticiones que los directivos manifiestan en las reuniones, se puede concluir que un factor importante que determina la disposición de los directivos es el uso de tiempo y recursos que la implementación del programa requiere.

En el caso descrito sobre la directora que nos hace una petición específica, tomando en cuenta la situación por la cual estaba pasando su establecimiento (abuso), se puede notar una limitante: la **falta de flexibilidad** del programa para acoger las expectativas y necesidades que los directivos declaran en las reuniones de EGE. Independiente de cuales sean las condiciones de los establecimientos, el programa se lleva a cabo de la misma forma en todos ellos.

9.6. Otras unidades

Respecto a las unidades "Evaluación y seguimiento de las acciones y los resultados" y "Autoformación y autocuidado de equipo", no logré identificar nuevas dificultades que no estuvieran consideradas en el análisis de las unidades anteriores. En la primera, porque ésta es realizada principalmente durante el último periodo del año, y mi práctica finalizó en septiembre, pero por lo que alcancé a notar, el equipo es muy ordenado con los registros y las evaluaciones. Sobre la segunda, sí logré participar activamente y no tengo ningún reparo al respecto, sólo aspectos positivos que rescatar de esta instancia, como por ejemplo, la buena disposición y valoración de estos espacios por parte del equipo, la gratitud con que reaccionaron, y el grato ambiente en el que se formulan estas actividades.

9.7. Conceptos claves

Del relato construido se pueden enumerar las dificultades diferenciándolas en las que corresponden a elementos contextuales, las que tienen derechamente que ver con la implementación del programa, y las que son una combinación de ambas variables.

1) Características propias del contexto, organizacional, social, económico y cultural:

- Centros de salud mental saturados.
- Deficiente gestión interna de los establecimientos.
- Inasistencia de los padres.

2) Problemas propios del programa, su diseño, supuestos e implementación:

- Saturación de estrategias para implementar en aula.
- Factores que pudieran estar afectando la validez de la detección.
- Niños detectados son cambiados o retirados de la institución educativa.
- Estudiantes que interfieren la ejecución de los talleres preventivos.
- Reflexiones preconicionadas.
- Inflexibilidad.

3) Problemas que se dan como consecuencia y están relacionados con los aspectos anteriores:

- Actividades que representan una carga extra para los docentes.
- Problemas de inserción en algunos colegios.

10. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el siguiente apartado utilizaré las categorías desprendidas del análisis como ejes temáticos. Se integrarán en la discusión las características y objetivos del programa HPV, así como los enfoques y metodologías utilizadas por el equipo, para de esta forma poder responder la pregunta de investigación.

1) Características propias del contexto, organizacional, social, económico y cultural.

El programa Habilidades Para la Vida opera en el contexto en el que habitan sus beneficiarios, por lo cual se ve afectado por las características propias de éstos. Los elementos contextuales que afectaron la implementación del programa durante mi práctica fueron principalmente: la saturación de los centros de salud mental; la deficiente gestión interna de algunos establecimientos, y la inasistencia de los padres a las citaciones y reuniones de apoderados. Estos elementos son expuestos no con el fin de culpabilizar a las escuelas, o a los beneficiarios; la crítica está dirigida a cómo el programa no considera estos elementos contextuales, ni se adecúa a los requerimientos y características del entorno en el que se inserta.

- **Centros de salud mental saturados**

El programa plantea como uno de sus objetivos fundamentales el derivar a una atención oportuna a aquellos casos que presenten trastornos de salud mental (JUNAEB, 2005). Esto es irrealizable considerando el estado deficiente de la salud pública en Chile, incluso pareciese que el programa estuviera diseñado pensando en un sistema eficiente y oportuno. Durante mi práctica esto tuvo implicancias negativas para los procesos de derivación, traducándose en beneficiarios que desertaron en el proceso, o abandonaron el tratamiento, desanimados por los largos plazos de atención.

El trabajo de redes también se ve limitado, ya que los centros de salud no se declaran disponibles para las derivaciones, dificultando la coordinación eficaz y regular entre el programa y los centros de salud, objetivo primordial del HPV (JUNAEB, 2005). Incluso en determinada ocasión estuvo en riesgo la implementación del programa en un establecimiento específico, debido a la falsa expectativa que tenía la directora de que el estudiante derivado por ella tendría una atención oportuna. En este caso, así como en otros, el equipo ejecutor tiene que recurrir a diferentes estrategias para articular las expectativas de los beneficiarios, considerando las limitantes institucionales y estructurales.

- **Deficiente Gestión interna del establecimiento**

Es importante considerar que los problemas de gestión no se daban en todos los establecimientos, había algunos en los cuales el programa era perfectamente gestionado, las actividades se realizaban en sus fechas, se respetaba la planificación, y los docentes y apoderados estaban correctamente informados, lo cual contribuía a la buena implementación general del programa. Sin embargo, la situación era diferente en cada establecimiento, lo que se puede explicar por la mixticidad de colegios atendidos por el programa. En los colegios con una gestión deficiente, los beneficiarios no estaban correctamente informados de las fechas, y se daba una mayor suspensión de actividades.

Las competencias de administración y organizacionales podrían estar, a su vez, relacionadas con el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos. Bajo este supuesto, se

puede decir que en los colegios que más requieren del apoyo psicosocial, y la instalación de competencias, más problemas hay para implementar el programa.

A pesar de que pueden existir múltiples respuestas para explicar los problemas de gestión (problemas de organización, evaluación negativa del programa, bajo compromiso de los administrativos, cultura escolar, etc.), hay uno que tiene directa relación con el programa, y que saltó a la vista durante mi práctica: la sobreintervención de las escuelas.

En Chile, las escuelas municipales están generalmente sobreinterventadas, teniendo que coordinar un sinnúmero de programas con diferentes objetivos: integración escolar, prevención de drogas, alimentación saludable, etc. Este factor es más preponderante aún en la comuna de Pudahuel, la que por sus características de vulnerabilidad y riesgo social, ha sido históricamente un foco de intervención social. Esto conllevó, durante mi práctica, a que muchos administrativos que debían gestionar múltiples programas, no tenían claridad sobre qué actividad o interventor era parte de qué programa. A través de la implementación inducida en colegios que no deseaban el programa, o que no cuentan con los recursos necesarios para gestionarlo correctamente, se agravan los problemas de organización, y el programa se vuelve una carga extra para los administrativos.

- **Inasistencia de los padres**

La inasistencia de los padres afecta directamente a las unidades de promoción, detección y derivación del programa, ya que sin la presencia y el apoyo de los apoderados, se hace imposible conseguir los objetivos del programa que contemplan a la familia. La inasistencia de los padres puede deberse a múltiples razones, que pueden tener que ver con sus ocupaciones, la cultura, la relación que se tenga con el colegio y los profesores, el compromiso, etc. Sin embargo, existe una posible razón que tiene que ver directamente con el programa HPV, que me gustaría resaltar. En los casos de las citaciones que el equipo envía a los apoderados por medio del colegio, son en horarios definidos por el o la interventora en cuestión y, por lo general, son en horarios de oficina. Por consiguiente, muchos apoderados no pueden asistir porque están trabajando.

Otra variable que es no es tan evidente, pero que pude percibir en las reuniones con los apoderados, es la sensación de que el apoderado asiste a las citaciones con cierto resquemor sobre lo que le vayan a decir, mostrándose a la defensiva. Esto podría deberse a que las citaciones al colegio están relacionadas a situaciones de connotación negativa para los apoderados, en otras palabras, el apoderado va con la disposición de escuchar quejas sobre su hijo o hija. En el caso de las reuniones para los talleres, los apoderados se limitan a escucharnos y aceptar la intervención para su hijo o hija. Este problema invita a cuestionar y considerar el lugar que se le da al apoderado en el programa. Hay relaciones de poder, que se expresan también en las actividades promocionales, en las que se les enseña cómo “ser padres”, donde el profesional de HPV es el experto, y el apoderado quien debe aprender. Del mismo modo, se insta a los apoderados a estar presentes en los espacios que lo requieren, pero no participan activamente, no se indaga en las razones que tienen los apoderados para asistir, o no, a las diferentes instancias, tampoco comparten con otros apoderados sus diferentes estilos de crianza. En las sesiones se les dice muy sutilmente lo que está bien y lo que está mal, a través de ideas preconcebidas, como por ejemplo, que no asistir a las reuniones revela su “falta de compromiso” con la educación de sus hijos e hijas.

Por otra parte, tenemos que las patologías infantiles están firmemente relacionadas con variables familiares (las enfermedades mentales de los padres, discordia marital, familias monoparentales o numerosas, etc.), entonces es lógico pensar que los niños que necesitan participar de talleres preventivos o ser derivados a la red de salud, puedan tener familiares que no cuentan con el tiempo y/o la disposición de acudir a las citaciones del colegio.

Estos problemas contextuales afectan el quehacer del interventor, e invitan a pensar que en los contextos más vulnerables, donde el apoyo psicosocial es más esencial, el programa se ve más limitado. La complejidad de estos elementos requiere acciones generales que sobrepasan los objetivos del programa, ya que corresponden a problemas sociales, que no solo afectan y limitan la implementación del programa, sino que otros ámbitos de la vida de los beneficiarios. Sin embargo, tal como se observó, hay aspectos que tienen una relación más directa con el programa, a los cuales el interventor puede aproximarse desde una estrategia diferente, que aporte a la transformación de estos

elementos, o que en última instancia los considere y no los acrecente. Por ejemplo, si una causa del malestar en las comunidades educativas es la falta de tiempo y recursos, es paradójico, que para promover el bienestar se implemente un programa que requiera un esfuerzo extra por parte del establecimiento. Por su parte, los mecanismos de detección y derivación terminan siendo en varios casos improductivos al no considerar la inasistencia de los padres, y la saturación de los centros.

2) Problemas propios del programa, sus supuestos, diseño y ejecución.

- **Factores que pudieran estar afectando la validez de la detección**

La unidad de detección del programa da por sentado algunos supuestos que permiten la aplicación y validación de los instrumentos PSC Y TOCA- RR. Sin embargo, algunos de estos supuestos no necesariamente se cumplen en este contexto específico.

- 1) Que el profesor conozca a todos sus alumnos.
- 2) Que el profesor responda a conciencia el formulario.
- 3) Que el apoderado asista a reunión de apoderados.
- 4) Que quien asista a la reunión de apoderados maneje la información requerida en el cuestionario.

La falta de validez de la detección afecta directamente a las unidades de prevención y derivación, ya que a través de estos instrumentos se seleccionan a los niños para estas instancias.

- **Saturación de estrategias para implementar en aula**

Desde mi acercamiento en la práctica pude percibir que la cantidad de propuestas metodológicas para aula sobrepasan las posibilidades reales de implementación, habiendo una serie de actividades que finalmente no llegan a los estudiantes.

Por otra parte, el objetivo de “proporcionar a la educadora de párvulos y al profesor competencias y estrategias metodológicas”(JUNAEB, 2005, p. 5), como forma de mejorar el clima en el aula, significa suponer que el problema de la convivencia y clima escolar está atravesado por la falta de creatividad o manejo de metodologías en los docentes.

Esta supuesta carencia de los docentes estaría siendo suplida, aparentemente, por los interventores, quienes les enseñamos diferentes formas de interactuar saludablemente con sus estudiantes. Por esta razón, considero que es importante saber hasta qué punto el clima en el aula está atravesado por las competencias y estrategias metodológicas de los docentes, y cuál es el impacto de un taller continuo de asesoría en aula, para el clima escolar.

- **Niños detectados son cambiados o retirados de la institución educativa**

El equipo HPV ha realizado varios esfuerzos por encontrar estos estudiantes que son detectados en 1° básico con un perfil de riesgo, pero que en 2° son cambiados de colegio, para así poder integrarlos en el programa, pero algunos se cambian a colegios fuera de la comuna, o a colegios en los que no se implementa el HPV, y se quedan sin poder participar de los talleres preventivos. Este factor toma mayor relevancia si se considera que los cambios de institución y la deserción escolar, están correlacionados con problemas conductuales en los estudiantes.

- **Estudiantes que interfieren la ejecución de los talleres preventivos**

Los talleres están diseñados para modificar factores de riesgo psicosociales y comportamientos desadaptativos, pero algunos de los estudiantes detectados presentan problemas que requieren atención clínica, algunos incluso cuentan con diagnósticos previos. En estos casos la intervención preventiva es insuficiente, abriéndose un nuevo objetivo, que no es identificado en el programa, pero que es llevado a cabo por los profesionales: integrar a estos niños con necesidades especiales al grupo de taller. De esta manera muchas actividades son modificadas, en pos de que todos los niños puedan participar, y que nadie resulte excluido, lo cual, por defecto, impide centrarse totalmente en los objetivos iniciales del taller. También es común que los niños se resistan a las actividades estipuladas, provocando que algunos de los objetivos no sean abordados, y en ocasiones, el desgaste de los profesionales que lidian con los grupos más conflictivos.

- **Reflexiones precondicionadas**

En las guías metodológicas para las actividades con apoderados y profesores, siempre se presentaba una teorización sobre los elementos que debían guiar la reflexión. Como interventora, era fundamental estudiar estos conceptos para poder plasmarlos en las actividades. Este modelo de intervención sitúa al interventor como poseedor del saber, con ello al docente y al apoderado, solo les resta aceptar lo que en las actividades se entrega. A pesar de que el equipo intenta fomentar la conversación en los talleres, hay una noción limitada sobre lo que significa reflexión y participación, entendiéndose estos conceptos como el simple hecho de dar la palabra a los beneficiarios. Esto se puede ver reflejado en los enfoques del trabajo, donde se plantea que el programa les **otorga** a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el centro educativo, y les **facilita** las oportunidades de resolver problemas y tomar decisiones.

- **Inflexibilidad**

El problema de la flexibilidad se extiende a los diferentes ámbitos del programa, uno de ellos es la falta de atención a las expectativas de los beneficiarios. A pesar de que como profesionales de HPV observamos, escuchamos y recibimos información acerca de las necesidades y expectativas de parte de todos los actores de la comunidad escolar, no hay una vía oficial para poder recoger e integrar esta información al programa. De la misma manera, se desatienden las necesidades particulares de los establecimientos, cuando en un establecimiento acontece un imprevisto, cualquiera sea éste, es de esperar que la comunidad escolar se sienta afectada mientras no se encuentre una solución al caso, y esto tendrá repercusiones en las relaciones institucionales y en cada espacio que se formule en el interior de la institución. A pesar que el programa estipule que no se pueden tocar ciertas temáticas, el insertarse en un contexto específico, implica lidiar también con las situaciones que afectan este contexto, y la forma de lidiar con esto es la indiferencia.

La idea de mantenerse al margen como interventores, es irrealizable, ya que los problemas y conflictos surgen constantemente en la cotidianeidad, pero se omiten, como si no existieran, lo cual se contradice con el objetivo de fomentar el bienestar psicosocial de las instituciones educativas.

3) Problemas que se dan como consecuencia y están relacionados con los aspectos anteriores.

- **Sobre la inserción en los colegios**

Un problema para la implementación del programa surge cuando los directivos declaran que no quieren ser parte del programa, planteando diferentes razones, dentro de las cuales figura la saturación con otros programas interventivos. Sin embargo, el programa logra insertarse de todas formas, venciendo las resistencias en las reuniones de EGE gracias a la diplomacia y carisma de los interventores, apelando a los beneficios que supone la integración del programa.

Esto tiene consecuencias negativas, por un lado, para la implementación del programa: actitud pasiva del colegio frente del programa, poca disposición, mayor suspensión de actividades, docentes desinformados y que asisten a las actividades sin motivación, etc. Y por otro, para los docentes y administrativos, ya que cada programa implementado implica nuevas cargas laborales. Este punto se relaciona íntimamente con el siguiente apartado.

- **Actividades que representan una carga extra para los docentes**

El programa propone como uno de sus principios básicos que el jardín y la escuela son la mejor alternativa para proteger a niños vulnerables (JUNAEB, 2005), de ahí la idea de promover la instalación de competencias psicosociales en las escuelas, que favorezcan el bienestar psicosocial de los escolares y de la comunidad educativa. Sin embargo, el responsabilizar a la escuela como un ente protector, significa necesariamente responsabilizar a los docentes y educadoras, ya que son ellos los que trabajan con los

niños, y supuestamente tienen el poder de revertir las variables sociales que afectan a sus estudiantes. Los docentes sin contar con las condiciones laborales mínimas, sólo para el programa HPV tienen que disponer del tiempo necesario para completar alrededor de 30 formularios de 41 ítems, para cada uno de sus alumnos, asistir a las actividades promocionales y a las reuniones de los talleres preventivos. Incluso, en algunos casos (educadoras que entregaban tiempo de su colación para participar del taller), no se respetan los derechos laborales de los docentes, en pos de concretar las actividades del programa, agravando aún más la situación precaria de los docentes en Chile.

11. CONCLUSIONES

Tal como se plantea en los antecedentes, el programa HPV se originó a partir de la aplicación de dos instrumentos, que miden respectivamente, la adaptación a la sala de clases, y la existencia de síntomas psiquiátricos en niños. De esta manera se estableció una norma, y los estudiantes que escapan a ella, se consideran en “riesgo” de presentar futuros problemas de salud mental. A partir de esta investigación, y para evitar estas "psicopatologías", es que se implementa el programa Habilidades Para la Vida en las escuelas, brindándoles a los beneficiarios la oportunidad de procesar y estructurar el contexto de una manera más positiva, para poder adaptarse a un medio ambiente insano de forma exitosa.

Se puede ver como el programa está sustentado en un modelo médico-asistencialista, que intenta sanar el malestar de las comunidades educativas a través de la transmisión de habilidades individuales.

Esto se condice con lo planteado por Rozas (2008) sobre la profesionalización de las instituciones estatales en Chile. En este caso, se toma un problema social y se reduce a una expresión manejable, de modo que se pueda detectar e intervenir. Esto tiene un doble fin político. Primero, entregar la apreciación de que algo se está solucionando, y segundo, controlar el riesgo en una población específica, imponiendo una norma de salud mental en torno a la cual los estudiantes son detectados e intervenidos, para que al crecer no presenten conductas consideradas como riesgosas: delincuencia, drogadicción, etc.

En efecto, el programa no cumple a cabalidad con los objetivos propuestos en primera instancia. Por ejemplo, el programa HPV plantea, a través de su enfoque de trabajo, promover el empoderamiento y ejercicio de derechos, la participación activa, libre y significativa, la no discriminación y atención a los grupos más vulnerables. Sin embargo, los resultados de la sistematización de experiencias arrojan que el programa no está funcionando a cabalidad, especialmente con los grupos más vulnerables. En los colegios que presentan mayores problemas (gestión deficiente, sobre intervención, niños “problemáticos”, padres inasistentes o analfabetos, condiciones laborales precarias para los docentes, etc.), es donde el programa tiene más dificultades para insertarse, y cumplir sus objetivos. En cuanto a la no discriminación, a pesar de que el programa considera la emigración de los padres como una variable familiar que afecta el desarrollo de los niños, en el desarrollo de las actividades promocionales, son excluidos los padres que no manejan el idioma escrito. Por su parte, las actividades promocionales tampoco promueven la participación activa, libre y significativa, sino que ponen al apoderado y al profesor en un lugar de espectador, que debe aprender lo que el interventor viene a enseñar. En lo que respecta al ejercicio de derechos, tampoco se cumple en el caso de los talleres con los profesores, en los cuales el interventor debe priorizar realizar la actividad por sobre la protección de los derechos laborales de los docentes.

Los factores contextuales, a pesar de que son conocidos y considerados en las investigaciones, no son bien abordados por el programa o simplemente no son considerados. Pareciera que el programa está pensado para contextos donde las condiciones mínimas son satisfechas, lo cual no se cumple en la comuna de Pudahuel.

Estamos frente a un modelo de intervención ingenuo, que basa su poder de acción en los esfuerzos de otros actores de la comunidad educativa.

Es por esto que se torna necesario tomar en cuenta, entender, complejizar y cuestionar la relación que tiene el programa con el entorno y tomar en cuenta las particularidades de las distintas comunidades educativas. Adecuarse y respetar la diversidad de los colegios, de las familias y los niños. Para esto, el equipo podría poner en práctica algunas acciones que vayan en esta línea, como por ejemplo, citar a los apoderados en horarios que ellos puedan asistir, incluir las actividades en la medida que los EGE las consideren necesarias, no realizar actividades en los horarios de colación de los profesores, reformular las metodologías de intervención, de manera que los protagonistas sean los beneficiarios, y el interventor un modulador que trabaje desde la horizontalidad.

Por otra parte, con el fin de apuntar hacia una mayor flexibilidad, y consideración de las demandas de los establecimientos, se podría llevar a cabo un levantamiento de información a través de los mismos interventores. Los profesionales que llevan más tiempo en el programa conocen la cultura de cada organización, cómo trabajan los equipos de gestión, quiénes son los líderes en la institución, los canales de comunicación más efectivos, las quejas y expectativas más recurrentes, etc. Un lugar para comenzar a renovar las intervenciones podría ser el análisis de la información que ya se maneja, pero que en la mayoría de los casos no se declara ni registra.

Respecto a mi proceso de práctica, pude vivenciar en el trabajo cotidiano una tensión entre lo formulado por el programa, y lo que yo esperaba hacer en base a mi formación. Esta tensión, en mi caso, se resolvió abandonando mis propias concepciones y expectativas en pos de adoptar las del programa, y las del equipo. No logré desplegar los conocimientos académicos sobre psicología educacional y comunitaria, ya que fue el programa el que delimitó y definió mi quehacer, y con ello mi rol como psicóloga. Es así como dentro de los márgenes del programa, las posibilidades de intervención se acotan, en contraposición incluso a mis expectativas, y a las expectativas de los beneficiarios.

Durante mi estadía en Pudahuel Sur, pude ver que es una comuna organizada y activa, donde se ponen en marcha varios proyectos a nivel vecinal. Afortunadamente pude

participar en algunas organizaciones de la villa, en las cuales, a través de la autogestión, y sin ningún recurso o inversión económica por parte de las instituciones gubernamentales, se logran intervenciones significativas, horizontales, respetuosas, con empoderamiento por parte de los vecinos, donde el principal objetivo es transformar el entorno en el cual se vive. Este contraste me dejó la amarga sensación de que el programa HPV era una pérdida de recursos, tanto intelectuales como materiales, que era simplemente una vacuna.

Los fenómenos aquí expuestos, definen el impacto de un programa, y podrían estar sucediendo no solamente con HPV, sino con los múltiples programas que funcionan actualmente en las escuelas y que están diseñados desde la misma lógica.

La salud en Chile ha intentado dar un giro hacia una mirada más sistémica, y comunitaria, que considere cada vez más el factor psicosocial, sin embargo, esto se queda solo en cambios de nombres y nuevos conceptos, porque en la práctica se sigue operando desde el modelo psiquiátrico. Como proyección de esta investigación, me gustaría realizar un análisis funcional del programa, en el cual se indague en los objetivos implícitos del programa, y su utilidad política, entendiéndolo como un mecanismo de adecuación a la pobreza que no considera cambios en la estructura social ni en la institución educativa, si no que controla desde el aparato psiquiátrico a los niños que presentan conductas desadaptativas.

12. REFERENCIAS

Alfaro, F. & Zambrano, A. (2009). *Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile*. Recuperado el 27 de julio de 2015, de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a15.pdf>

Avalos, H. (2012a). *Plan de práctica*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado el 29 de julio de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/PLAN%20DE%20PRACTICA.doc>

Avalos, H. (2012b). *Informe de práctica*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado el 29 de julio de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Informe%20de%20Practica.doc>

Camacho, P. & Fión, A. (2012) *Sistematización de la transferencia de la tecnología fotovoltaica en comunidades rurales de Honduras*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de: <http://bdigital.zamorano.edu/bitstream/11036/898/1/T3330.pdf>

COSAM Pudahuel (2011). *Programa Habilidades Para la Vida Pudahuel. Orientación para la difusión y trabajo en conjunto con coordinadores psicosociales*. Centro Comunitario de Salud Mental, Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. Recuperado el 15 de mayo, de:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Orientacion%20para%20la%20difusion.ppt>

CPEIP (2008). *Marco para la buena enseñanza* (8a. Ed.). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado el 29 de julio de 2015, de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

De la Barra, F., Toledo, V.& Rodríguez, J. (2002a). *Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. I: Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos*. Rev. Chilena de Neuropsiquiatría. V.40, n°1. Santiago. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272002000100002

De la Barra, F., Toledo, V.& Rodríguez, J. (2002b). *Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. II: Factores de riesgo familiares y escolares*. Rev. Chilena de Neuropsiquiatría. V.40, n°4. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272002000400007&script=sci_arttext

Equipo de Habilidades para la Vida (2012a). *Taller de autocuidado del profesor. Sesión n°4*. COSAM, Pudahuel. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Cuarta%20actividad%20autocuidado%202012.doc>

Equipo de Habilidades para la Vida (2012b). *Taller para padres y educadoras de nivel pre básico NT1 y NT2. Sesión n°1 Compromiso*. COSAM, Pudahuel. Recuperado el 15 de junio de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Actividad%20N%C2%BA1%20PK%20-%20Kinder.doc>

Equipo de Habilidades para la Vida (2012c). *Asesoría a profesores para el trabajo de aula. Sesión n°1 Semáforo*. COSAM, Pudahuel. Recuperado el 15 de junio de 2015, de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Aula%20Final.docx>

Fernández, N. (2002). *Manual de proyectos*. Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, España. Recuperado el 27 de julio de 2015, de: <http://www.famp.es/racs/observatorio/DOC%20INTERES/MANUALPROY.pdf>

Francke, M. & Morgan, M. (1995). La sistematización; una apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. *Escuela para el desarrollo. Materiales Didácticos (1)*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5876-la-sistematizacion-apuesta-por>

Grimaldo, M., Mori, M. & Morales, M. (2007). Sistematizando una Experiencia de Trabajo: Prácticas Pre Profesionales en Psicología Comunitaria. *Liberabit (13)* 29-36. Recuperado el 16 de mayo de 2012, de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a04v13n13.pdf>

Jara O. (2009) *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras de pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de: <http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>

Jara, O (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de: <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/index>

JUNAEB (2005). *Programa Habilidades Para la Vida. Un aporte al bienestar de la Comunidad Educativa. Documento patente*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado el 29 de julio de 2015, de:

[https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Documento%20HPV%20Patente%20\(2\).pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Documento%20HPV%20Patente%20(2).pdf)

JUNAEB (2012). *Balace de gestión integral año 2012*. Ministerio de educación Providencia, Santiago. Recuperado el 30 de julio de 2015, de: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-103992_doc_pdf.pdf

Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Recuperado el 28 de julio de 2015, de: http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/9417/1/martinez_ravanal.pdf

Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En *Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción*. Santiago: CIDE.

Ministerio de Desarrollo Social (2014). *Reporte Comunal: Pudahuel, Región Metropolitana. Observatorio Social*, Gobierno de Chile. Recuperado el 04 de agosto de 2015, de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/metr_opolitan/Pudahuel_2013.pdf

Navarro, R. (2008). *La Sistematización de Experiencias. Una vía metodológica para la producción de conocimientos*. Recuperado el 28 de junio de 2015, de: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num04/02_05/sist_de_exp_via_metod_produccion_conocimientos.pdf

PADEM (2014). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Dirección Comunal de Educación, Pudahuel. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de: <http://www.codep.cl/documents/10179/10837/PADEM+2014.pdf/49ca1b8d-e51d-4a47-a761-67d7592d1429>

PADEM (2015). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Dirección Comunal de Educación, Pudahuel. Recuperado el 29 de julio de 2015, de:

http://www.codep.cl/documents/10179/10835/padem+comunal+2015_8_10.pdf/6241427c-8d39-4611-b0b2-fc6086eade56

Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular.El estado de la cuestión en América Latina*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Santiago, Chile. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de:

https://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2012/09/palma-diego_la-sistematizacic3b3n-como-estrategia-de-conocimiento-en-la-educacic3b3n-popular.doc

Peña, F. & Corona, O. (2012). *Estrategias de intervención en talleres preventivos desde un enfoque de derecho*. Informe de práctica. Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

Recuperado 15 de junio de 2015, de:
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/67272111/docs/Antecedentes%20Historicos%20del%20Derecho%20Laboral%20en%20Chile.doc>

Rozas, G. (2008). Concepto de Realidad Social. *Tesis Magister en Psicología Comunitaria*. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de:

http://www.facso.uchile.cl/psicologia/postgrado/magister/comunitaria/publicaciones/libros/05_tesis_mg.pdf

Villalobos, E. & Castelán, E. (s.f.). *La Resiliencia En La Educación*. Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana. México. Recuperado el 29 de junio de 2015, de:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/712003/Educacion_y_Resiliencia.pdf

herminda@um.uchile.cl